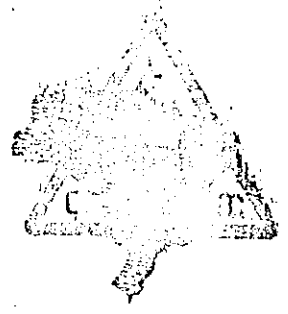
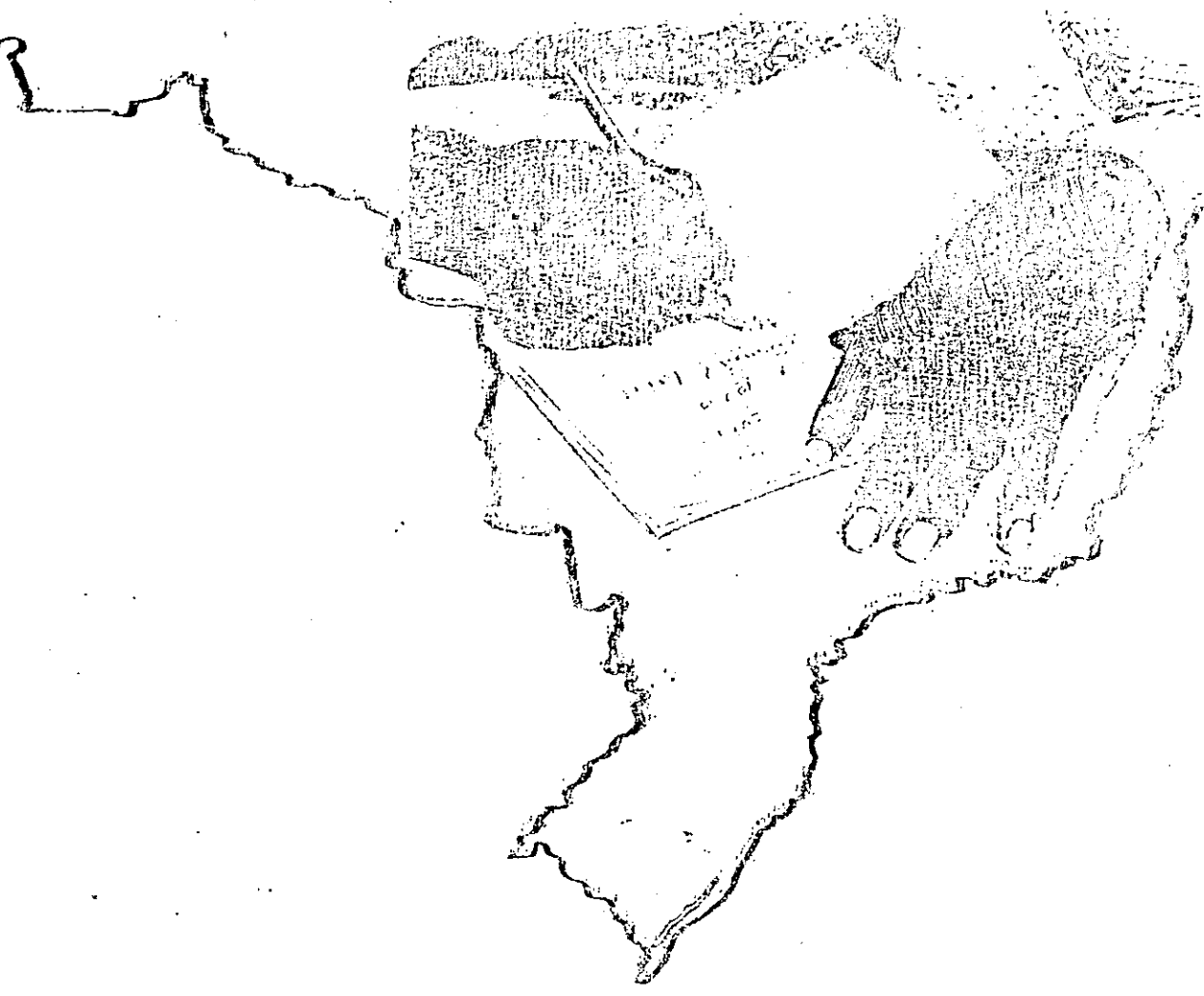


INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL  
data 26, 09, 88  
cod J3D00645

# EDUCAÇÃO BILÍNGUE BICULTURAL



Marina Haber  
1986

ALGUNS MÉTODOS E ESTUDOS PRÁTICOS DE  
**EDUCAÇÃO**  
BILÍNGUE BICULTURAL

Curso de Linguística e Missiologia  
(1ª Etapa)  
Brasília - 1985

3ª edição

USO RESTRITO DO CLM

Compilação e reorganização:  
Margaret Ruth Alford

Revisão:  
Helena Vera Flor  
Zélia de Mattos

Colaboração:  
Agradecemos a todos que cooperaram, pela valiosa ajuda prestada  
na preparação deste Manual.

1ª edição experimental: 1981  
2ª edição: 1984

SUMÁRIO

Uma Definição do Processo de Educação . . . . .	5
Educação: Um Processo Global . . . . .	6
Alguns Termos Usados em Educação Bilíngüe-Bicultural . . . . .	7
Linguagem e Educação . . . . .	9
O Uso da Língua Materna na Educação . . . . .	13
A Legislação Brasileira de Ensino Aplicada à Educação Bilíngüe-Bicultural . . . . .	24
Educação na Área Indígena . . . . .	29
O que Significa Ser Alfabetizado . . . . .	30
O Período Preparatório . . . . .	37
Atividades Preparatórias . . . . .	41
O que Fazer e o que Não Fazer na Pré-leitura . . . . .	44
Os Principais Estágios do Desenvolvimento da Criança . . . . .	50
A Natureza dos Processos de Aprendizagem da Leitura . . . . .	51
 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO	
Método Sintético e Método Global . . . . .	56
Método Paulo Freire . . . . .	57
Método Frank Laubach . . . . .	60
Método Gudschinsky . . . . .	62
Os Cinco Passos para Ensinar uma Nova Letra . . . . .	62
Os Cinco Passos para Ensinar um Novo Fúncor . . . . .	63
Uma Lição Modelo . . . . .	65
Processos de Ensino e Aprendizagem . . . . .	68

Aprendizagem de Adultos Versus Crianças em Grupos Ágrafos . . . . .	75
Algumas Características que Diferenciam o Aprendiz Adulto do Aprendiz Criança . . . . .	79
Estabelecer Estratégias para um Programa de Alfabetização . . . . .	80
A Participação da Comunidade Indígena num Projeto Local de Alfabetização . . . . .	81
O Alfabetizador . . . . .	90
O Manual de Alfabetização . . . . .	93
O Valor do Monitor como Elemento-Chave no Processo de Ensino Bilingüe-Bicultural . . . . .	94
 LITERATURA INDÍGENA	
Escritores Indígenas e Lugar de Treinamento . . . . .	95
O Treinamento de Escritores em Seminários na Cidade . . . . .	97
Fases da Literatura . . . . .	102
Dificuldades na Tradução das Histórias de Autoria Indígena . . . . .	103
O Ensino do Português como Segunda Língua . . . . .	111
Análise Contrastiva . . . . .	117
Esboço de uma Unidade de Português Oral . . . . .	119
Uso de Material e Atividades Didáticas . . . . .	121
Opinião Indígena sobre Educação . . . . .	124
Técnicas de Adaptação . . . . .	129
Bibliografia . . . . .	138

## UMA DEFINIÇÃO DO PROCESSO DE EDUCAÇÃO

"A educação como processo, deve ser pensada como a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade dos valores e instituições consideradas fundamentais... As sociedades tribais possuem maneiras específicas para socializar seus membros jovens, dentro dos padrões da cultura tradicional. A diferença entre a sociedade tribal e a sociedade nacional está na não formalização dos sistemas de socialização tribais." (Educação e Sociedades Tribais, Silvio Coelho dos Santos, p. 53-4)

"Na maioria das vezes nós:

Ditamos idéias

— Não trocamos idéias.

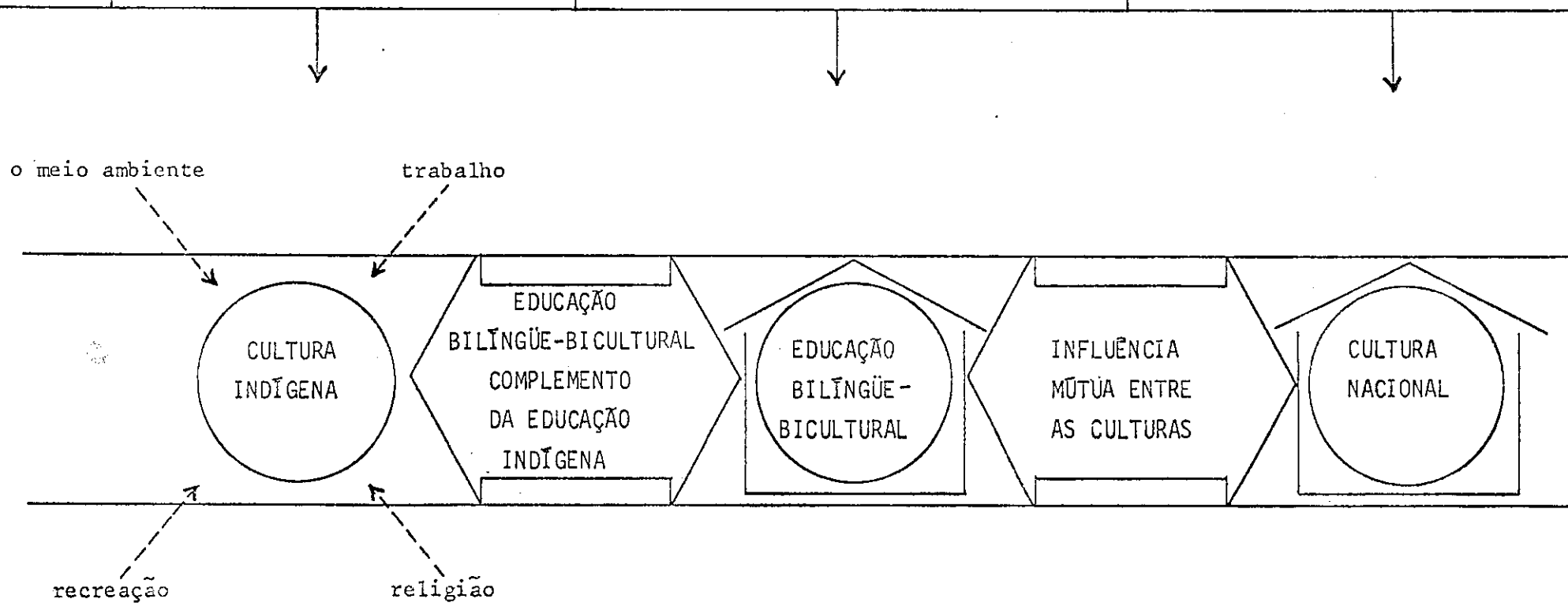
Discursamos aulas

— Não debatemos ou discutimos temas.

Trabalhamos sobre o educando — Não trabalhamos com ele. Informamos-lo de uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não propiciamos meios para o pensar autêntico, mas recebendo as fórmulas que lhes damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora, porque a incorporação é o resultado da busca de algo que exige de quem a tenta, esforço de recriação e de procura, exige reinvenção." (Paulo Freire)

EDUCAÇÃO INDÍGENA - UM PROCESSO GLOBAL

EDUCAÇÃO:	INFORMAL	FORMAL		SISTEMA NACIONAL	
EDUCADORES:	PAIS/PARENTES	MONITORES	BILÍNGÜES	PROFESSORES	NACIONAIS
LOCAL:	LAR/COMUNIDADE	ESCOLA	BILÍNGÜE	ESCOLA	NACIONAL



CADA TRIBO É ÚNICA EM SUA MANEIRA DE SER E VIVER.

## ALGUNS TERMOS USADOS EM EDUCAÇÃO BILÍNGUE-BICULTURAL

(Traduzido do Cap. II, Relatório do Encontro dos Especialistas da UNESCO, 1951. p. 46. op. cit.)

Para evitar ambigüidade, os seguintes termos são usados com os respectivos significados:

- Língua materna ou nativa** A língua que uma pessoa aprende nos seus primeiros anos, e que normalmente se torna em seu instrumento natural de pensamento e comunicação.
- Língua indígena** A língua falada pelo povo considerado como os habitantes originários daquela área.
- Língua vernácula** Uma língua que é a língua materna de um grupo que é social ou politicamente dominado por outro grupo que fala uma língua diferente. Não consideramos a língua de uma minoria num país como vernácula se é uma língua oficial num outro país.<sup>1</sup>
- Língua regional** Uma língua que é usada como um meio de comunicação entre pessoas de línguas diferentes, dentro de uma certa área que tenha línguas maternas distintas.
- Língua franca** Uma língua que é habitualmente usada por pessoas cujas línguas maternas são diferentes, a fim de facilitar a comunicação entre elas.
- Segunda língua** Como referido neste relatório, é a língua aprendida por uma pessoa, além de sua língua materna.
- Língua nacional** A língua de uma entidade política, social e cultural.
- Língua oficial** Uma língua usada nos negócios de um governo - legislativo, executivo e judicial.

---

<sup>1</sup> A UNESCO reconhece que, enquanto esta definição sustenta a generalidade dos casos, para ser universalmente aplicada e aquiescer às condições que regem os casos individuais, particulares, seriam necessárias variações na ênfase e no uso do termo. (Nota do Editor)



**Educação** Processo globalizando que visa a formação integral da pessoa, para o atendimento de necessidades e aspirações de natureza pessoal e/ou social.

**Educação Informal** NE- A Educação Formal corresponde a **Ensino**, entretanto, há a social, a doméstica e outras modalidades.

**Ensino** Conjunto de serviços oferecidos a uma população, e organizados segundo prescrições legais, visando a consecução de objetivos educacionais.

**Ensino-Aprendizagem** Processo de influência interpessoal, que, mediante situação estimuladora planejada e organizada, proporciona mudança de comportamento.

(Extraído do I Glossário de Termos Utilizados na Estatística Educacional. Convênio SEEC/SEINF/MEC - Secretaria de Cultura do Estado de Mato Grosso - 1981.)

**Pessoa Bilíngüe** Alguém que pode usar ambas as línguas fluentemente com facilidade como meios de comunicação e auto-expressão. (A fluência NÃO é automaticamente igual em ambas as línguas.)

## LINGUAGEM (LÍNGUA) E EDUCAÇÃO

(Traduzido de *The Use of Vernacular Languages in Education*, monografias de Educação Fundamental, publicado pela UNESCO, Paris, 1953, Introdução, p. 11-15.)

É ponto pacífico dizer que o melhor veículo para se ensinar uma criança é sua língua materna. Psicologicamente, é o sistema de signos significativos que trabalha automaticamente em sua mente para produzir a expressão e o entendimento. Sociologicamente, é um meio de identificação entre os membros da comunidade à qual ela pertence. Em termos de educação, ela aprende mais rapidamente através dela mesma do que através de um veículo lingüístico estranho. Mas, como já se disse antes, não é sempre possível usar a língua materna de uma criança e, mesmo quando é possível, alguns fatores impedem ou condicionam seu uso.

A natureza destes obstáculos ao uso de uma língua materna não-oficial como um veículo de ensino pode ser: política, lingüística, educacional, sócio-cultural, econômica, financeira e prática. Examinemos cada um destes aspectos.

## FATORES POLÍTICOS

Em países multilíngües pode haver uma necessidade urgente de se integrar o Estado num todo político e cultural. Aqui, a política adotada pode ser o uso de uma das línguas vernáculas do Estado como língua oficial. Em tais casos, a língua vernácula do indivíduo pode ser usada apenas em sua forma oral, ou sua forma escrita pode ser usada por um curto período da vida escolar ou em educação de adultos. As vezes, [mesmo as línguas bem desenvolvidas] são prejudicados por problemas políticos.

Em países multilíngües, onde a maioria das línguas não são apropriadas para uso em Programas extensivos de Educação, a estratégia de se usar a língua vernácula como uma ponte para uma segunda língua poupa dinheiro e esforços, embora freqüentemente se questione se a língua oficial pode ser efetivamente aprendida e preservada através de uma conquista cultural, pois não é usada em casa e a vida escolar para a maioria das crianças rurais é de curta duração.

Em territórios não governados autonomamente, situações semelhantes podem existir. A política pode ser a da "assimilação", onde o objetivo professo é a incorporação de sociedades menores e, depois, incorporar culturas diferentes numa sociedade maior, com sua cultura comum.

Os conflitos políticos inter-grupais podem também dificultar o uso de uma língua vernácula como o veículo de ensino nas escolas, e em alguns países a

*Língua vernácula = facilitadora e como ponte para língua oficial*

política educacional relaciona-se estreitamente com a política governamental de interesse, sofrendo as conseqüências das mudanças da administração.

A imposição de uma língua, especialmente se a língua materna for negligenciada, pode dar origem a sérios problemas políticos, assim como a preferência de uma língua vernácula em detrimento de outras de igual ou maior prestígio político.

### FATORES LINGÜÍSTICOS

Uma cuidadosa pesquisa da situação lingüística da região por lingüistas é essencial antes de se decidir que línguas deveriam ser usadas na escola, e quais não. Um fator a ser considerado é o número de falantes; o bilingüismo é outro fator. Pode ser que o grupo já conheça uma segunda língua vernácula de uso mais amplo e de maior utilidade; ou que a maioria da população esteja familiarizada com a língua oficial. Uma língua pode ter vários dialetos, e um destes pode oferecer melhor qualificações para ser escolhida como o padrão do grupo. Onde todas as comunidades lingüísticas são muito pequenas, não seria aconselhável usá-las todas, pois seria um desperdício de esforços e dinheiro; uma "língua franca" já conhecida ou a língua oficial, ou uma das vernáculas pode ser escolhida para ser usada no ensino escolar. Os fatores lingüísticos, então, podem desaconselhar o uso de algumas línguas. (Estes são, também, fatores lingüísticos de significação social, discutidos sob a classificação de fatores sócio-culturais.)

Por vezes, porém, as soluções propostas por lingüistas interferem em outros fatores. Eles terão, portanto, que freqüentemente condicionar sua ciência às circunstâncias e procurar um acordo. Estes fatores podem ser sociais: rejeição das formas de escrita, ortografias, etc. — ou práticos: falta de meios mecânicos para impressão ou datilografia dos alfabetos especiais ou "scripts".

A questão lingüística principal, contudo, é tornar literária uma língua não-escrita, determinando primeiro suas estruturas gramaticais e fonêmicas, dando-lhe um vocabulário de trabalho e, depois, provendo-a de uma escrita prática e uma ortografia. Mas é uma tarefa igualmente difícil recondicionar os propósitos educativos gerais de uma língua com uma tradição literária aristocrática, mas imprópria para o moderno ensino escolar, ou melhorar uma escrita vernácula de modo que possa se tornar uma língua oficial tanto como um instrumento apropriado para uma educação científica e tecnológica.

### FATORES EDUCACIONAIS

Pode ser o caso que uma língua tenha sido escolhida e estudada, e que os materiais tenham sido preparados para uso na escola, mas que uma carência de

professores impeça seu uso imediato. Mesmo que professores sejam disponíveis, podem, às vezes, não ser qualificados para usar aquela língua; ou pode haver uma carência de materiais didáticos mesmo quando há professores em disponibilidade.

Todos os problemas envolvidos aqui, relacionam-se com a metodologia, com o preparo de materiais didáticos, com os meios de aferição dos resultados e com o treinamento de professores. Em alguns lugares, as situações lingüísticas podem ser tão complexas que os problemas educacionais tenham que ser resolvidos à base de um meio, e/ou uma escrita de: a língua materna de uma criança; uma língua oficial regional; uma língua oficial nacional, isto é, a língua oficial de um Estado; uma ou mais dentre as línguas européias; e uma língua para ensino religioso.

E, finalmente, como um adendo às dificuldades, pode haver ainda, quanto a diferentes línguas, o problema de se lidar com diferentes escritas e ortografias.

#### FATORES SÓCIO-CULTURAIS

Acontece, às vezes, que o povo cuja língua materna tenha sido escolhida para uso escolar rejeite tal decisão, e prefira a língua oficial ou uma segunda língua, na base de que o uso de sua própria língua os impedirá de fazer rápido contato com a civilização Ocidental. Novamente, algumas comunidades rejeitam o uso de uma nova língua nacional — de início uma língua vernácula — tendo como defesa a mesma base, preferindo uma língua européia. Algumas comunidades podem rejeitar uma língua escolhida para elas para ser usada nas escolas, por que consideram sua própria língua como uma maneira de expressão "melhor", ou o idioma escolhido como uma língua de um povo "inferior".

A organização social, os padrões de distribuição da população, o nomadismo, a divisão de trabalho, o tipo de ocupação, os tabus religiosos e sociais, as idéias tradicionais sobre algumas formas da língua ou da escrita e ortografia usadas, a falta de oportunidade para se falar a língua ensinada, etc., podem forçar mudanças na política lingüística, modificar o programa original, ou dificultar os resultados esperados.

#### FATORES ECONÔMICOS

Alguns grupos podem preferir uma segunda língua por causa do status econômico. Muitas vezes o grupo fica prejudicado, economicamente, por não dominar esta segunda língua. O fator econômico pode surgir da pobreza do grupo, afetando todos os tipos de cooperação com a escola ou com qualquer outra forma de educação. Freqüentemente, o conhecimento de uma língua

específica é a única segurança para se entrar em determinada profissão, e as comunidades, naturalmente, exigirão o ensino nesta língua, mesmo que não seja a sua língua materna.

### FATORES FINANCEIROS

É óbvio que sem fundos nenhum programa educacional pode ser efetuado; portanto, sua inexistência, escassez ou má administração são fatores decisivos. Um problema relato, que é freqüentemente importante, é saber como o dinheiro será angariado, e como será administrado.

### FATORES PRÁTICOS

Estes fatores — alguns dos quais de natureza técnica — podem aparecer juntamente com qualquer dos fatores mencionados acima. São de uma variedade de tipos, e podem estar relacionados com a disponibilidade de recursos mecânicos, autores, técnicos ou documentação; de recursos de impressão, como tinta, tipos, papel, e máquinas de encadernação; a disponibilidade de energia elétrica; as distâncias, estradas e outras vias e meios de comunicação e transporte; de clima, topografia, segurança, saúde e sanidade, alimentação, métodos administrativos e coisas semelhantes.

Uma habilidade adequada pode resolver a maior parte destes problemas; os outros poderão ser resolvidos com a utilização de um pessoal experimentado.

### CONCLUSÃO

Vimos que a língua é um fenômeno físico, social e cultural intimamente refletor de psicologia, fisiologia, status social e cultura do indivíduo que a utiliza, e que a base para seu estudo científico foi estabelecida e está sendo aplicada a determinadas línguas que estão emergindo agora para uma importância nacional e internacional. Demonstramos que a Educação pode ser melhor efetuada na língua materna da criança ou adulto, mas vimos que a aplicação universal deste princípio depara-se com muitos e difíceis problemas.

O relatório do encontro dos especialistas (Capítulo II) discute alguns destes problemas e suas soluções, mas antes de entrarmos nesta discussão é necessário obtermos uma visão mais precisa da natureza e escopo do problema que os educadores estão enfrentando nas principais regiões do mundo, e que políticas estão seguindo a fim de fazer face a estes problemas.

## O USO DA LÍNGUA MATERNA NA EDUCAÇÃO

(Relatório baseado em experiências realizadas no México, Peru, Rússia, Ilhas Filipinas, África, País de Gales e China.)

O assunto, uso da língua materna na Educação, seus prós e contras e suas vantagens como uma ponte à Educação na língua nacional, tem despertado bastante interesse por parte de profissionais da área. O presente estudo apresenta um sumário abrangendo alguns dos programas que, utilizando a língua materna, obtiveram mais êxito, e as respectivas referências bibliográficas. A segunda parte alista alguns programas que não tiveram sucesso, indicando-se a falha.

### MÉXICO

Reconhece-se a necessidade dos índios mexicanos aprenderem o espanhol, desde a conquista do México pelos espanhóis, em 1522. Durante quatro séculos, escolas do governo e missões em geral falharam na tarefa de alfabetizar em espanhol. Durante o governo do Presidente Cárdenas, foi iniciada, em 1939, uma experiência com uma escola bilíngüe com o grupo indígena tarascan. Morris Swadesh, lingüista da Universidade de Wisconsin e Max Lathrop, do Summer Institute of Linguistics (SIL), deram início ao programa. Embora bem sucedido, em termos de alfabetização imediata na língua materna e aprendizagem rápida da língua espanhola, mas por razões políticas e financeiras, este e outros projetos nem sempre receberam apoio constante do governo. Atualmente, há programas bilíngües em oito dos grupos que são basicamente monolíngües, com 4.000 professores indígenas empregados pelo Ministério da Educação. As crianças passam apenas um ano em aprendizagem da leitura e da escrita em sua língua materna e introdução à língua espanhola, antes de entrarem para as escolas nacionais.

A pesquisa em questão foi elaborada e feita por Nancy Modiano, Professora de Educação, da Universidade de Nova York. Suas conclusões foram as seguintes:

"As melhores notas dos testes assim como as maiores proporções foram atribuídas às escolas bilíngües INI (Instituto Nacional Indígena), além do nível de 0.001 de probabilidade. Assim, podemos ver que uma proporção notavelmente maior dos alunos da escola bilíngüe do INI lêem com uma compreensão bem maior na língua nacional.

As escolas do INI tiveram maior sucesso no ensino de moças, os membros menos receptíveis na população, e em estabelecer um nível elevado de alfabetização de adultos (mesmo com um funcionamento médio de apenas 11 anos e cinco meses das escolas do INI, em



comparação com a média de 20 anos das escolas federais e estaduais)."

A professora Modiano propõe três fatores que talvez indiquem a razão das conclusões apresentadas anteriormente:

1. A capacidade de ler tornou-se uma atividade importante, isto é, alfabetizar-se numa língua estrangeira é mais difícil e confuso do que a aprendizagem de leitura numa língua conhecida. Crianças que primeiramente aprendem a ler em sua própria língua materna aceitam a aprendizagem numa segunda, podendo utilizar suas capacidades aprendidas no início.
2. Atitudes formadas na leitura de uma segunda língua influíram imensamente na percepção do aluno. Se a aprendizagem de uma segunda língua for através da língua materna, aproxima-se mais à cultura de origem, é mais almejada, e com menos frustração, tornando-se assim mais fácil.
3. A capacidade do educador comunicar-se satisfatoriamente com seus alunos tornou-se um aspecto importante no rendimento escolar dos alunos. Embora, de maneira geral, o nível de instrução e o conhecimento do espanhol por parte do professor indígena fossem inferiores em comparação aos dos professores das escolas federais e estaduais, ele entendia e conhecia muito melhor a cultura e a língua dos alunos.

#### PERU

Através do Censo, em 1972, comprovou-se, no Peru, 27% da população daquele país eram falantes nativos de línguas indígenas e que 12% eram falantes monolíngües de quechua. Mediante isso, a Reforma Educacional Peruana, também em 1972, deu prioridade à Educação Bilíngüe. Em 1977, o Instituto Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Educacional (INIDE) e o "Puno Region of Education", após terem feito uma pesquisa sociolingüística a qual comprovou que 80% das crianças na área rural, ao entrarem para a escola, eram falantes monolíngües de línguas indígenas, iniciaram um Projeto de Educação Bilíngüe. (excerto do: Reading Today, Vol. IX, Nº 3, julho-setembro 1980)

Em geral, o rendimento nas escolas com ensino em espanhol entre os grupos indígenas tem sido baixo por causa do alto grau de monolingüismo. Apresentam-se três possíveis razões:

1. O professor, falante de língua espanhola, não podia comunicar-se de maneira adequada com seus alunos.
2. O isolamento das escolas nas aldeias dificultou a atração de professores da cidade, criando problemas de adaptação.

3. Embora, com professores da cidade, os estudantes pudessem "aprender a ler", pronunciar palavras espanholas e escrever ditados, eles sentiram grande dificuldade em aprender a falar e a ler o espanhol com compreensão.

## I. O Programa da Selva

Em 1953, ao pedido do Ministério da Educação, o SIL começou a preparar cartilhas nas línguas indígenas e cartilhas de transição do espanhol às mesmas, como recurso para um programa em Yarinacocha, que visava o treinamento de professores bilíngües para as selvas. Até 1969, 240 indígenas (homens e mulheres — falantes de 20 línguas diferentes) foram treinados no Programa, pois já eram funcionários do Ministério da Educação Pública do Peru. Elas, com bom êxito, estavam ensinando seu próprio povo a ler e escrever, primeiramente na língua materna e, depois, na língua nacional, o espanhol.

O estabelecimento deste programa bilíngüe tornou-se possível pelo seguinte: cada lingüista do SIL que atuava nos vários grupos lingüísticos ensinava algumas pessoas a ler e a escrever em sua própria língua materna. Os indígenas se mostraram capazes e interessados, e iam para a sede do SIL em Yarinacocha, onde o lingüista e outros membros do SIL ensinavam até o nível de segunda série. O estudante, ao chegar até esse nível, entrava no Curso de Treinamento, realizado em Yarinacocha, durante as férias de verão, ou seja, de janeiro a março.

Durante o treinamento, o corpo docente do Ministério da Educação dava orientação visando dois objetivos: a) elevar o nível acadêmico dos treinandos, dando ênfase ao ensino do espanhol e b) treinamento em Pedagogia. O estudante tinha que cumprir dois requisitos: a) alcançar e b) passar para a segunda série, devendo voltar a Yarinacocha por seis anos durante as férias de verão, cada vez completando meio ano letivo na área de Educação, até receber o Certificado da Escola Primária.

Na escola da aldeia, as crianças passavam de dois a três anos aperfeiçoando-se leitura e escrita em sua própria língua, completando o ano de transição na língua espanhola. Nas primeiras duas séries, o material didático equivale ao da escola na cidade, mas em forma bilíngüe, isto é, na língua indígena com a tradução em espanhol em cada página.

As últimas três séries são ensinadas em espanhol, talvez com anotações na língua indígena. Assim, o aluno da escola bilíngüe leva de 7 a 8 anos para completar as seis séries, da escola primária na cidade.



## II. O Programa das Serras Quechuas

Nas serras quechuas, realizou-se um programa mais amplo nas escolas do governo do que nas selvas, mas apenas 30% das crianças em idade escolar matricularam-se, e o rendimento na aprendizagem do espanhol foi baixo.

O governo ficou tão impressionado com os resultados do programa bilíngüe nas selvas que, em 1965, requisitou um professor peruano de Lingüística e um lingüista do SIL para apresentarem um plano para a aplicação do método bilíngüe entre os quechuas das serras, os quais são basicamente monolíngües.

Foi realizado um projeto-piloto de 5 anos. O rendimento do mesmo levou o Ministro de Educação, em 1971, a estender o programa ao restante dos quechuas, e a integrá-lo no currículo oficial. O projeto bilíngüe dos quechuas incluía dois anos de "transição": (pré-primário) e primeira série. Durante o primeiro ano de transição, os estudantes aprendem a ler e escrever na própria língua materna, progredindo na leitura independente no segundo ano. O ensino do espanhol começa pelo espanhol ORAL no primeiro ano de transição, e prossegue na leitura bilíngüe no segundo ano. No terceiro ano, ou primeira série, há maior ênfase no espanhol para que o estudante seja preparado para transferir-se ao currículo nas escolas tradicionais, da segunda série em espanhol.

### Conclusão

Leva-se de 7 a 8 anos para que os estudantes das escolas indígenas bilíngües completem as seis séries da escola primária oficial.

Em comparação, as crianças indígenas que desde o início freqüentam escolas com ensino em espanhol levam de 2 a 4 anos em transição, o que indica que se elas continuassem, teriam que passar de 8 a 10 anos completando as seis séries do curso primário. A maioria das crianças indígenas, entretanto, sai de aula em espanhol depois de 3 ou 4 anos no período de transição, e não continua os estudos.

A transição à primeira série é permitida se o aluno é capaz de reconhecer isoladamente todas as letras do espanhol; o resultado é que eles "aprendem a ler" sem compreensão. Em contraste, nas escolas bilíngües, nos 3 ou 4 anos equivalentes, os estudantes tornam-se satisfatoriamente alfabetizados em sua língua materna, e lêem alguma coisa em espanhol também.

Os resultados até agora mostram que os estudantes na escola bilíngüe estão conseguindo fazer estudos de grau mais elevado que a média das crianças nas escolas não-bilíngües que estudam em espanhol.

As escolas bilíngües da selva têm funcionado por um período suficientemente prolongado para que se veja os resultados a longo prazo:

- a) tem sido o meio de qualificar um corpo docente na selva;
- b) muitos estudantes das escolas bilíngües, com bom aproveitamento, continuaram os estudos até o nível secundário e profissionalizante, e alguns até à Universidade;
- c) as escolas estimularam, na selva, um maior conhecimento dos direitos e deveres da cidadania dos indígenas.

Seguem-se algumas vantagens do falante da língua indígena ser o professor em sua própria aldeia (em vez de um professor com mais treinamento, mas que seja falante nativo de espanhol):

- a) desde o início, ele tem facilidade de se comunicar com os alunos;
- b) não tem medo, nem desgosto em ficar isolado numa pequena aldeia;
- c) não tem atitudes preconceituosas quanto à superioridade do espanhol e, por isso, não rejeita aquilo que é indígena;
- d) tem menos resistência aos novos métodos de ensino;
- e) identifica-se com os problemas da criança indígena que está aprendendo o espanhol.

Há, também, algumas desvantagens relativamente importantes no trabalho do professor com menos orientação profissional nas escolas bilíngües:

- a) embora seja mais fácil levar o aluno a ter contato com o espanhol, através do método bilíngüe, o progresso na aprendizagem depende do conhecimento que o professor indígena tem da língua nacional. Este problema está diminuindo com o aperfeiçoamento do nível dos professores bilíngües;
- b) principalmente no programa entre os quechuas das serras, os professores bilíngües estão perdendo o ânimo porque não são aceitos, em nível profissional, igualmente como os professores das escolas não-bilíngües que têm ensino em espanhol.

O Ministro de Educação do Peru, General Alfredo Arrisueno disse em seu discurso inaugural, antes do 39º Congresso de Estudos Americanos realizado em Lima, em 1970:

"E, ao terminar, permitam-me dizer que o interesse profundo que o governo Militar Revolucionário tem pelos problemas, na massa de falantes quechuas e outros grupos lingüísticos, problemas bem conhecidos pelos distintos especialistas reunidos aqui, estimulou a integração oficial da educação bilíngüe no novo sistema educacional e o estabelecimento de prioridade para a educação bilíngüe..."

#### RÚSSIA

Em 1927, a Rússia implantou a prática do sistema bilíngüe na educação de adultos, para assim promover a unidade nacional e ajudar a todo adulto a aprender o russo, língua nacional. O programa bilíngüe foi necessário por

causa da multiplicidade de línguas faladas nas 15 Repúblicas que integram a URSS (100 dessas línguas, cada uma sendo falada por mais de 400 pessoas, registradas no recenseamento de 1959).

Quando o programa de erradicação do analfabetismo foi implementado em 1927, apenas 12% da população era alfabetizada; entretanto, até 1939, 80% da população já estava alfabetizada. Seguindo esse programa, definiu-se a alfabetização como a capacidade que tem a pessoa de fazer o seguinte na língua materna:

- a) ler uma estória silenciosamente e recontá-la; ler o jornal;
- b) ler em voz alta, sem trocar as palavras, com entonação correta e expressando a pontuação;
- c) escrever cartas e preencher formulários e recibos.

Baseando-se na alfabetização na língua materna, a instrução em russo foi incorporada ao currículo.

Os instrutores deste programa de alfabetização foram selecionados dentre cada língua e localidade, incluindo-se: colegiais, técnicos e camponeses alfabetizados. Esses voluntários receberam treinamento dado por educadores profissionais nas "escolas básicas". Uma vez que o programa estava se realizando, o funcionamento dessas escolas básicas foi dirigido por supervisores que tinham preparo profissional, os quais revisaram sistematicamente cada sala de aula, oferecendo anualmente cursos de reciclagem para os voluntários.

As cartilhas, os livros e textos foram elaborados para cada língua. Aquelas línguas ágrafas (não-escritas) foram analisadas e ortografias foram preparadas. Toda literatura foi escrita e graduada para corresponder à psicologia e conhecimento do aluno adulto. A literatura para os recém-alfabetizados incluiu jornais regulares e vários folhetos educativos.

Os não-alfabetizados e os semi-alfabetizados recebiam aulas em salas separadas. Para manter o bom ânimo, os estudantes foram também agrupados conforme a idade, o serviço e a capacidade.

O conteúdo do programa para os não-alfabetizados incluiu alfabetização na língua materna e Matemática. Para os semi-alfabetizados, acrescentou-se um curso de Geografia, e um ano de instrução equivaleu a dois anos da escola elementar. Foram aplicadas provas no fim do ano, e quem não passou teve que ficar no mesmo curso até passar. Certificados e prêmios foram entregues no encerramento de cada ano letivo.

Hoje, esse programa de educação bilíngüe faz parte do currículo da escola primária. As crianças são ensinadas a ler e escrever na língua materna. A língua russa é introduzida primeiramente com o método oral e, depois, a escrita e leitura, no segundo semestre da terceira série.

## ILHAS FILIPINAS

As experiências no uso da língua materna em Educação foram orientadas por José M. Aguilar. Sua hipótese era que a aprendizagem melhoraria, nas escolas primárias, se a língua fosse usada exclusivamente nas primeiras duas séries, e o inglês introduzido na terceira série — não havia uma mistura das duas línguas nas primeiras duas séries. Esta experiência foi iniciada em 1948. São apresentados a seguir os resultados e observação de três anos. O objetivo do primeiro ano foi procurar as respostas para determinadas perguntas:

1. Como meio de instrução, qual das duas línguas é mais eficaz para o ensino da leitura aos alunos da primeira série?
2. Qual das duas línguas contribui mais para o desenvolvimento da capacidade de efetuar e resolver problemas simples e exercícios de Matemática?
3. Qual das duas línguas é mais eficaz para Estudos Sociais?
4. No caso do grupo em estudo, há influências recíprocas entre a língua hilagayon e o inglês? Qual o grau?

Os resultados após o primeiro ano de estudos foram os seguintes:

1. Como meio de instrução na primeira série, a língua indígena hilagayon produziu mais "resultados de ensino" do que o inglês. Os alunos aos quais se ensinou Leitura, Matemática e Estudos Sociais em hilagayon foram superiores àqueles do grupo ensinado em inglês.
2. Houve uma transferência das habilidades de leitura do hilagayon para o inglês e do inglês para o hilagayon, sendo a quantidade de transferência aproximadamente a mesma em ambos os casos.

Na terceira série, houve uma tentativa em responder às seguintes perguntas:

1. Agora que o inglês é o meio de instrução para aqueles que iniciaram na língua indígena, eles ainda conseguem manter o nível superior de aprendizagem?
2. Qual a significação da diferença entre os resultados dos dois grupos?

Em seu relatório sobre os resultados, depois de 3 anos, Orata observa:

"O mais inesperado foi o fato de que o grupo experimental, aquele que recebeu sua instrução na língua indígena durante os primeiros dois anos, alcançou o outro grupo no conhecimento do

inglês, durante uns seis meses de uso desta língua como meio de instrução."

Várias vantagens não-acadêmicas do ensino bilíngüe também foram demonstradas pela pesquisa ilóilo nas Filipinas. Os pais se expressaram, em respostas às perguntas específicas, bastante animados com os resultados visíveis no lar e na comunidade, e disseram que, estudando na língua materna, as crianças sabiam explicar em casa o que haviam aprendido na escola.

Nota do Thomas Crowell, Coordenador Internacional de Educação Indígena do SIL:

A partir de 1979 e 1980 a língua vernácula não foi mais usada nas escolas de 1º Grau, mas ainda está em uso na alfabetização de adultos.

Uma proposta foi feita no sentido de, no futuro próximo, a língua vernácula ser usada em quatro ou cinco programas já estabelecidos e em andamento.

#### ÁFRICA

Em 1950, o Dr. Wesley Sadler, um missionário luterano radicou-se em Wozi, entre o povo loma da Libéria, cuja população era de 25.000. Aparentemente, ele aprendeu bem a língua e assimilou a cultura. Não se sabe quando realmente começou o programa de alfabetização, e nem o que significava ser alfabetizado, embora, até 1959, houvesse 2.000 alfabetizados, e alguém estivesse supervisionando 18 alfabetizadores que davam aulas em 32 aldeias, em tempo integral e em programa contínuo.

A cartilha loma expressava a cultura. As primeiras duas cartilhas foram elaboradas com "vocabulário" e "conteúdo controlado", com 74 e 92 páginas, respectivamente; continham ilustrações, mas o terceiro livreto não teve controle de vocabulário, nem de conteúdo.

Pareciam ter sido duas as áreas de motivação:

- a) a amizade que o Dr. Sadler tinha com o povo;
- b) um jornalzinho mimeografado, distribuído regularmente e com centenas de assinaturas. (Os alfabetizadores foram convocados como autores, e muitos leitores enviaram artigos voluntariamente. Até 1964, o jornalzinho tinha quatro páginas, um sumário em inglês, e era produzido quase totalmente pelos lomas.)

Os lomas já alfabetizados receberam mensalmente um livreto, até haver 200 livretos mimeografados contendo as histórias religiosas, os Evangelhos e aventuras ilustrando os conceitos cristãos. Receberam também literatura educativa, histórias do povo loma e lições em inglês. Era a responsabilidade dos alfabetizadores manter contato com os alunos anteriores, informando-os sobre os 200 títulos dos livretos.

Sadler escreveu alguma literatura em loma para os novos alfabetizados, mas ele depois mudou sua ênfase usando autores locais. Sadler disse que os autores precisavam de treinamento na "técnica de redigir", mas para que a literatura tivesse efeito na África, tinha que ser escrita por um africano.

O Dr. Floyd Sherlock, do Comitê para Alfabetização Mundial e Literatura Cristã, visitando o programa de alfabetização entre os lomas, em 1959, disse que a continuidade do trabalho em Wozi foi um fator de sucesso, em comparação às "campanhas especiais de alfabetização" desempenhadas por equipes itinerantes de alfabetização.

#### PAÍS DE GALES (Grã-Bretanha)

Um exemplo clássico do uso da língua materna na alfabetização de adultos é o trabalho de Griffith Jones para erradicar o analfabetismo em Gales, em 1737. Sua idéia era organizar um sistema de escolas com ensino gratuito o qual seria dirigido por professores itinerantes sustentados pela paróquia de Griffith Jones, indo depois organizar escolas de três meses de duração nas paróquias que os convidavam. As aulas, somente de Leitura, foram ministradas em tempo integral e à noite. Entre 1737 e 1761, 3.495 escolas foram dirigidas, com cerca de 400.000 alunos, ou seja, quase a população total de Gales. O povo ficou entusiasmado e aprendeu rapidamente porque a instrução era em galês, e não em inglês, que é a língua de instrução nas escolas nacionais.

Mais recentemente, a ênfase é manter o bilingüismo no galês e no inglês, nas escolas primárias de Gales. O método mais eficaz é através do ensino em galês. Estas escolas foram bem-sucedidas, e seus alunos mostraram rendimento no uso do inglês e em Educação Geral, igual aos frequentadores das escolas em inglês, apesar daqueles primeiros serem bilíngües. (Williams)

#### CHINA

Em 1982 foi realizado na China um recenseamento cujos dados registram uma população total de 106 bilhões de pessoas (equivalente a quase um quarto da população humana).

Além disto, dentro da China existem 55 grupos minoritários que compõem 6,7% da população (ou seja, mais de 67 milhões de pessoas).



Estes grupos ocupam mais da metade do território da China. Durante a revolução cultural de 1966-1969, os direitos destes grupos foram restringidos. Depois da revolução uma política mais livre foi adotada, que incluía a liberdade de desenvolver o ensino e o uso das línguas minoritárias.

Os grupos minoritários na China, além dos chineses propriamente ditos, se dividem em cinco principais grupos lingüísticos:

Sino-Tibetano

Altaico

Malaiio-Polinésio

Austro-Asiático

Indo-Europeu

O menor grupo é de 600 indivíduos e o maior grupo de doze milhões. A maioria dos grupos tem mais de milhares de pessoas.

(Informação dada à Gretchen Fortune pela Embaixada Chinesa, Brasília, 1982 e tirada do *Jornal Evangelical Times* de dezembro de 1983, p. 13.)

#### PROGRAMAS MAL-SUCEDIDOS

Há muitos programas de alfabetização que não apresentaram resultados positivos. Várias publicações divulgam muitos planos, projetos-pilotos e projetos em suas primeiras fases, mas em pouco tempo não se sabe mais deles e, por isso, tem-se a impressão de que fracassaram. Os sete artigos que se seguem, entretanto, analisaram programas que não alcançaram o alvo proposto, dando-se também as razões destas falhas.

As razões que causaram as falhas são as seguintes:

- falta de verba
- falta de motivação
- falta de material de leitura adequado
- falta de planejamento e treinamento
- falta de pessoal

#### Artigos consultados:

1. African Women and Adult Education. *Education Panorama*, Vol. 6, Nº 1 (1963).
2. Kaboggoza, Y. The History of Literacy in Uganda. *West African Report*.
3. Modiano, Nancy. *Indian Education in the Chiapas Highlands*. New York. Rinehart & Winston. (1973).

4. Moroney, Father W. Experience in Teaching Literacy Classes at the Social Training Center, Nyegegi. **Report of the East African Literacy Training Seminar, Appendix 7.** Mwanza, Tanzania. (1966).
5. Orata, Pedro T. **The Iloilo Experiment in Education Through The Vernacular.** In: The Use of Vernacular Language in Education.
6. Prescott, Oliver. Adult Literacy Activities of the Society of Friends in East Africa. **Report of the East African Literacy Training Seminar, Appendix 14.** Mwanza, Tanzania. (1966).
7. Bombay City of Social Education Committee. **The New Fifteen Year Plan for Social Education in Greater Bombay.** (1958).
8. Christensen, David W. **The Expansion of Literacy.** Tese de Mestrado, Universidade de Chicago. Chicago, Illinois. (1965).
9. Walker, Willard. An Experiment in Programmed Cross-Cultural Education: The Import of the Cherokee Primer for the Cherokee Community and for the Behavioral Sciences. **Carnegie Corp. Cross-Cultural Education Project.** Tahlequah, Oklahoma. (1965).
10. Gwynedd County Council. **Bilingual Education in Gwynedd.** (1975).
11. Gwynedd Bilingual Education Advisory Panel. **Your Children in Their New Schools.** An Introduction to the Bilingual Policy in Gwynedd's Schools. (1981)



A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO  
APLICADA A EDUCAÇÃO INDÍGENA

Na Legislação Brasileira de Ensino há vários artigos e parágrafos pertinentes à Educação Indígena. Incluem-se:

1. Decreto N<sup>o</sup> 58.824 — de 14/07/66: Promulga a Convenção N<sup>o</sup> 107 sobre as populações indígenas e tribais.
2. Lei N<sup>o</sup> 6.001 — de 19/12/73: Dispõe sobre o Estatuto do Índio.
3. Portaria N<sup>o</sup> 75/N FUNAI — de 06/07/72: Aprova normas para Educação em grupos indígenas.

Limitamos-nos a citar apenas os parágrafos pertinentes à Educação Indígena.

1.

A CONVENÇÃO DE GENEBRA

Decreto N<sup>o</sup> 58.824 — de 14 de julho de 1966 — Promulga a Convenção N<sup>o</sup> 107 sobre as populações indígenas e tribais.

(A Convenção N<sup>o</sup> 107 sobre a Proteção e Integração das Populações Indígenas e outras Populações Tribais e Semitribais de Países Independentes, reunida em Genebra, em 26 de junho de 1957, por ocasião da quadragésima sessão da Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho).

Parte VI. Educação e Meios de informação

Artigo 21

Serão tomadas medidas para assegurar aos membros das populações interessadas a possibilidade de adquirir uma educação em todos os níveis em pé de igualdade com o resto da comunidade nacional.

Artigo 22

1. Os programas de educação destinados à populações interessadas serão adaptados, no que respeita aos métodos e às técnicas ao grau de integração social, econômica ou cultural dessas populações na comunidade nacional.

2. A elaboração de tais programas deverá ser normalmente precedida de estudos etnológicos.

#### Artigo 23

1. Será ministrado às crianças pertencentes às populações interessadas ensino para capacitá-las a ler e escrever em sua língua materna ou, em caso de impossibilidade, na língua mais comumente empregada pelo grupo a que pertencam.

2. Deverá ser assegurada a transição progressiva da língua materna ou vernacular para a língua nacional ou para uma das línguas oficiais do país.

3. Serão tomadas, na medida do possível, as devidas providências para salvaguardar a língua materna ou vernacular.

#### Artigo 24

O ensino primário deverá ter por objetivo dar às crianças pertencentes às populações interessadas conhecimentos gerais e aptidões que as auxiliem a se integrar na comunidade nacional.

#### Artigo 25

Deverão ser tomadas medidas de caráter educativo nos demais setores da comunidade nacional e, especialmente, nos que forem mais diretamente ligados às populações interessadas, a fim de eliminar preconceitos que aqueles porventura alimentem em relação a estas últimas.

#### Artigo 26

1. Os governos deverão tomar medidas adaptadas às particularidades sociais e culturais das populações interessadas com o objetivo de lhes fazer conhecer seus direitos e obrigações especialmente no que diz respeito ao trabalho e aos serviços sociais.

2. Se necessário, serão utilizadas para esse fim traduções escritas e informações largamente definidas nas línguas dessas populações.

## O ESTATUTO DO ÍNDIO

Lei Nº 6.001 — de 19 de dezembro de 1973 — Dispõe sobre o Estatuto do Índio.

### Título V — Da Educação, Cultura e Saúde

Art. 47. É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão.

Art. 48. Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País.

Art. 49. A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira.

Art. 50. 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.

Art. 51. A assistência aos menores, para fins educacionais, será prestada, quanto possível, sem afastá-los do convívio familiar ou tribal.

Art. 52. Será proporcionada ao índio a formação profissional adequada, de acordo com o seu grau de aculturação.

Art. 53. 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.

Art. 54. Os índios têm direito aos meios de proteção à saúde facultados à comunhão nacional.

Parágrafo único. Na infância, na maternidade, na doença e na velhice, deve ser assegurada ao silvícola especial assistência dos poderes públicos, em estabelecimentos a esse fim destinados.

Art. 55. O regime geral da previdência social será extensivo aos índios, atendidas as condições sociais, econômicas e culturais das comunidades beneficiadas.

3. O PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO, no uso das atribuições que lhe conferem os Estatutos e de acordo com o Regimento Interno aprovado pela Portaria Ministerial N.º 42-A, de 10/06/70, resolve baixar os atos a seguir publicados:

**APROVA NORMAS PARA EDUCAÇÃO DOS GRUPOS INDÍGENAS**

**PORTARIA N.º 75/N, DE 06/07/72**

considerando que os idiomas indígenas devem ser aproveitados em todos os sentidos nos programas de educação e divulgação cultural;

considerando a necessidade de se estimular o desenvolvimento das capacidades dos grupos indígenas de modo que sua própria cultura não desapareça;

considerando a necessidade da educação bilíngüe como instrumento básico de integração;

considerando a necessidade de regulamentar a grafia das publicações em língua indígena que deve constituir-se num elemento de transição à língua nacional;

considerando, ainda, a necessidade de instrumentar a FUNAI para o exame das representações gráficas e das publicações em língua indígena.

**R E S O L V E:**

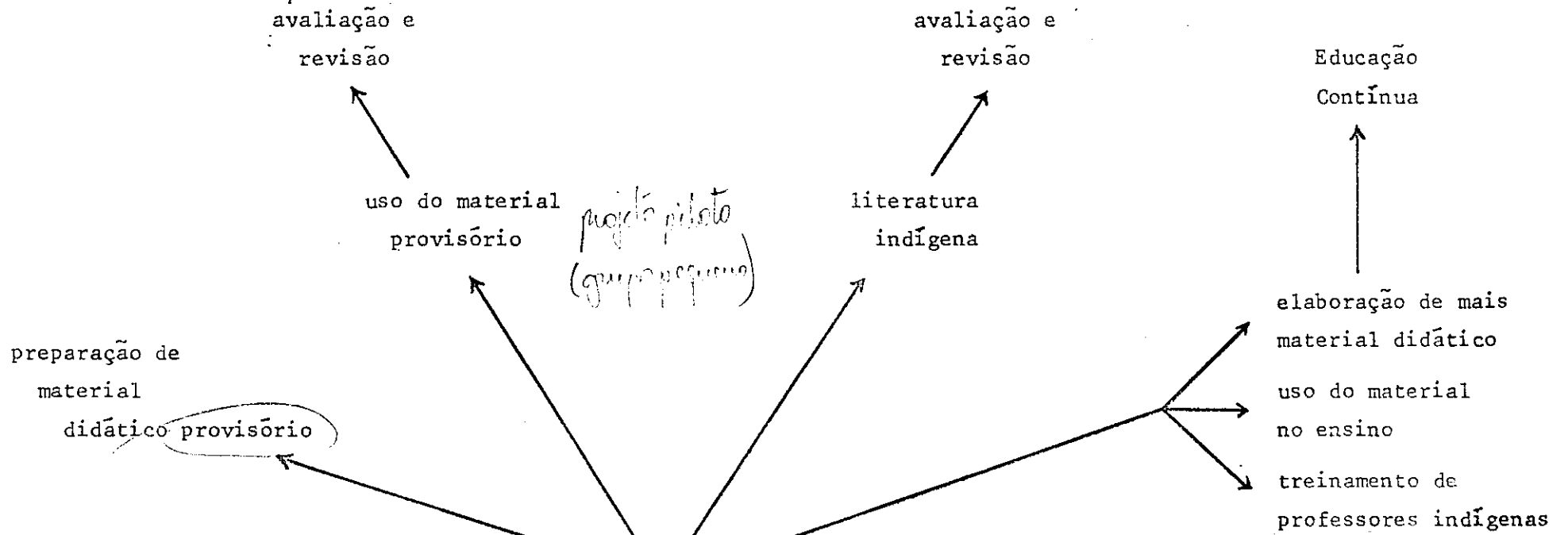
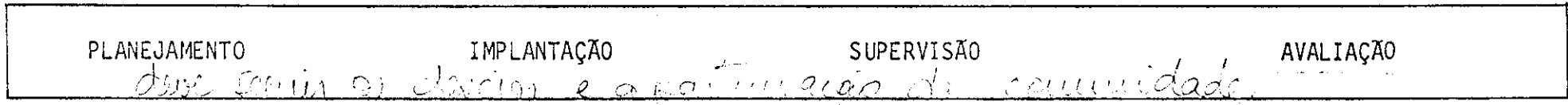
1. A educação dos grupos indígenas com problemas de barreira lingüística será sempre bilíngüe;
2. Será empregada a língua nacional do desenvolvimento dos programas educacionais dirigidos aos grupos indígenas que a tenham como língua habitual, sem prejuízo de se proporcionar o conhecimento das línguas nativas, como estruturação suplementar;
3. A grafia das línguas indígenas, para textos de consumo dos grupos tribais deve ser a mais aproximada possível da grafia do português;
4. Deve-se adotar como norma geral, na grafia das línguas indígenas, o princípio lógico de representação de um fonema por um único símbolo;

5. O Departamento Geral de Assistência, mediante a colaboração do DGPC, e através da sua Divisão de Educação, fica incumbido de reunir colaboradores técnicos, examinar e propor normas para a grafia das publicações em língua indígena;

6. O mesmo Departamento, mediante a colaboração do DGPC, e através da sua Divisão de Educação, fica incumbido, ainda, de reunir colaboradores técnicos para o exame e produção de textos a serem publicados em língua indígena.

[obs: DGPC = AESP (atual)]

EDUCAÇÃO NA ÁREA INDÍGENA



APLICAÇÃO DAS PESQUISAS LINGÜÍSTICAS E ANTROPOLÓGICAS

APRENDIZAGEM DA LÍNGUA E CULTURA - PESQUISAS CONTÍNUAS DE LINGÜÍSTICA E ANTROPOLOGIA

PREPARAÇÃO INICIAL

## O QUE SIGNIFICA SER ALFABETIZADO

Extraído da monografia: **Literacy Primers: The Gudschinsky Method**  
Dr. Ernest W. Lee  
(Tradução de: Lizbeth Souza de Carvalho)

É muito difícil definir o conceito de o que é ser alfabetizado. Esta dificuldade deve-se ao fato de alfabetização apresentar significados diversos para pessoas diferentes. Para um juiz<sup>1</sup>, que estava ajudando a escolher os prováveis jurados (entre os quais eu me encontrava), significava nada mais nada menos do que alguém ter a capacidade de dizer que uma nota de um cruzeiro é realmente um cruzeiro, e não cinco, dez, cinquenta, etc. Por outro lado, estão aquelas pessoas para quem ser alfabetizado significa ser capaz de ler e entender qualquer coisa na forma escrita de uma determinada língua, e ter ainda a capacidade de escrever num estilo burilado.

Para alguns, ainda, alfabetizado significa apenas a habilidade de ler e escrever em qualquer língua ou dialeto. Por último, ser alfabetizado é poder ler e escrever numa língua-padrão (ou seja, uma língua com uma forma escrita já definida e aceita pela maioria de seus falantes nativos, cf. Baucom, 1978).

Para estabelecer um ponto de partida comum ao desenvolver o assunto da elaboração de cartilhas, é necessário encontrarmos uma definição funcional.<sup>2</sup> Adotarei a definição criada por Gudschinsky:

"Uma pessoa é considerada totalmente alfabetizada quando, na língua que fala, é capaz de ler e entender tudo que entenderia se lhe fosse comunicada oralmente; e que seja capaz de expressar por escrito, de maneira inteligível, qualquer coisa que ela tenha condições de expressar oralmente."

De um ponto de vista bem prático, o que esta definição inclui? O que ela exclui?

- 
- 1 Dados obtidos durante experiência pessoal, no Tribunal de Justiça do município de Dallas, Texas (EUA), em 04 de abril de 1977.
  - 2 A razão pela qual denominei esta definição de funcional deve-se ao fato de que, se interpretada literalmente, ela exclui algumas categorias de pessoas alfabetizadas. Eis algumas delas: 1) os surdos-mudos que sabem ler e escrever, mas não podem ouvir nem falar; 2) crianças pequenas que aprendem a ler antes de aprenderem a falar; 3) as pessoas que sabem ler e escrever uma língua morta (que ninguém fala e que não se ouve ninguém falar), ou pessoas que sabem ler e escrever uma língua viva a qual não podem nem falar nem entender, se ouvirem alguém falar esta língua.

A definição de Gudschinsky inclui: 1) a habilidade de ouvir e ler com compreensão, e 2) a habilidade de falar e escrever inteligivelmente. Mesmo uma criança de quatro anos, capaz de ler qualquer coisa que seu pai, mãe, irmão, irmã, ou amigo falasse, atende apenas às exigências do primeiro critério. Este critério implica que, para ser entendido, o conteúdo da expressão deve ser suficientemente ligado à experiência do passado da criança. Qualquer criança que atende às exigências deste primeiro critério pode ser considerada parcialmente alfabetizada. Para ser considerada totalmente alfabetizada, é preciso atender ao segundo critério estabelecido, i.é., deve ser capaz de escrever qualquer coisa que pode falar (grifo nosso). De acordo com este segundo critério, o conteúdo de uma mensagem qualquer a ser escrito deve ser suficientemente ligado à experiência do passado da criança, de forma que ela tenha condições de falar sobre o assunto.

São raras as crianças que podem ser consideradas totalmente alfabetizadas aos quatro anos de idade. Um de meus filhos já sabia ler bastante quando tinha esta idade, mas ele entendia bem mais o que era falado do que ele lia. Quando uma de minhas filhas também tinha quatro anos, escreveu este bilhete para a mãe: "I hrt m flnz". ("Fqu chtd"). Ela escreveu num guardanapo de papel, pois era muito tímida para se expressar oralmente. Entretanto, era importante dela dizer que ficara chateada. Embora ela conseguisse escrever a mensagem, não era capaz nem de escrever todas as coisas que podia falar, e nem ler mais do que poucas palavras. Ambas as crianças mencionadas eram só parcialmente alfabetizadas porque elas eram capazes de ler ou escrever apenas uma parte daquilo que ouviam ou falavam com compreensão. No entanto, aos oito anos de idade, ambas eram quase totalmente alfabetizadas. Embora os exemplos dados refiram-se a crianças, aplica-se o mesmo critério no tocante aos adultos. Em geral, o adulto já possui uma bagagem maior de experiências e domina melhor a língua e, por isso, para ele ser considerado totalmente alfabetizado, significa que ele pode ler e escrever de maneira inteligível sobre assuntos que a criança não tem condições de expressar.

Estes dois critérios são baseados principalmente numa pressuposição incluída na definição de Gudschinsky, a saber, que a leitura e a escrita serão realizadas na língua falada pela pessoa. O fato de Gudschinsky empregar apenas seis palavras na definição para afirmar esta pressuposição, não corresponde à sua importância real, importância esta que ficará mais evidente à medida que determinarmos o que a definição exclui.

A definição de Gudschinsky exclui especificamente a habilidade de saber ler e compreender um conteúdo que esteja além da capacidade e compreensão oral do leitor. Até certo ponto, eu me sinto bem por saber que existem livros a nível universitário que estão além da minha capacidade de compreensão, pois eu me sentiria frustrado em saber que não sou totalmente alfabetizado só porque não entendo tudo que leio. A definição também exclui a habilidade que a pessoa



tem de escrever melhor do que fala, e sinto-me consolado diante disto, pois se alguém tentar escrever algo fora de sua experiência e além de sua compreensão, apenas revelará a falta de conhecimento da própria pessoa. Quando começo a preencher formulários, responder questionários ou fazer alguma prova, às vezes enquadro-me nestas situações.

Será que esta definição de o que significa ser alfabetizado exclui a habilidade de aprender através da leitura? A autora omitiu propositadamente na definição qualquer referência ao contraste existente entre aprender a ler e ler para aprender:

"Deliberadamente, esta definição limita a habilidade de alfabetização devido à capacidade inata de uma pessoa poder manipular e reagir aos meios visuais de comunicação, até o grau que corresponde à sua capacidade de manipular e reagir aos meios de comunicação orais." (citação não publicada)

Da maneira como entendo e emprego esta definição, significa que a pessoa deve ser capaz de ler para aprender na mesma medida em que ela ouve para aprender. Isto determina que a pessoa totalmente alfabetizada não se sente na obrigação de aprender mais pela leitura do que apenas ouvindo.

No entanto, sabemos que muitas pessoas possuem uma maior capacidade de aprender através da leitura do que aprender pelo ouvir. Em parte, isto se deve ao fato de que numa cultura na qual dá-se muita ênfase à aprendizagem através da leitura, existe uma grande lacuna na ênfase que deveria ser dada ao aprender através do ouvir. Além disso, tanto a leitura como o ouvir possuem vantagens e desvantagens ao adquirir-se novas informações. Geralmente a leitura apresenta as seguintes vantagens: 1) a de ser mais rápida para a pessoa que atingiu um grau de fluência na leitura, assimilando novas informações mais rapidamente do que quando ouvindo-as numa fala de velocidade normal; e 2) é mais fácil de se repetir caso não haja uma assimilação imediata. Por outro lado, o ouvir apresenta as seguintes vantagens: 1) as "dicas" de entonação, ênfase, etc., muitas vezes omitidas no estilo da própria escrita; 2) permite ao ouvinte reagir diante do falante, quer seja através da formulação de perguntas, quer através de olhares de perplexidade, ou mesmo através do sono, quando o ouvinte dorme porque não está aprendendo nada daquilo que está ouvindo. Estes tipos de reação obrigam o falante a elaborar, esclarecer e simplificar aquilo que tenta transmitir.

A leitura e o ouvir podem ser levados a cabo sem o auxílio imediato do falante ou autor, graças ao uso de recursos modernos, dentre os quais destacamos o gravador e as fitas gravadas. Todavia, para se ouvir várias vezes um determinado trecho, é exigido um maior preparo por parte do aluno. É muito mais difícil e complicado voltar a fita para localizar uma frase na fita do que voltar poucas palavras ou linhas num texto escrito. Outro contraste

existente entre a leitura e o ouvir, é que o ouvir pode ser feito no escuro, o que não acontece com a leitura. Entretanto, a leitura muitas vezes pode ser feita num lugar barulhento, por exemplo, num transporte coletivo, onde ouvir um gravador é praticamente impossível sem o auxílio do fone de ouvido.

Existem bastante vantagens e desvantagens entre falar e escrever, se considerarmos ambos do ponto de vista da pessoa que deseja comunicar algo. A fala é mais rápida do que a escrita e pode ser modificada facilmente diante das reações do ouvinte. Por outro lado, a escrita permite mais flexibilidade e condições de fazer uma revisão mais cuidadosa porque há mais tempo para se refletir sobre o conteúdo a ser transmitido.

Deduzimos então que, para a pessoa totalmente alfabetizada há um meio alternativo de comunicação tanto receptivo como produtivo. A pessoa pode lançar mão, tanto da leitura como da escrita, juntamente com o ouvir e o falar. O uso e as situações em que cada um deles será usado depende da utilidade relativa deles para a situação específica. Frequentemente podem ser combinados em situações tais como na sala de aula, onde o professor esteja explanando enquanto escreve no quadro, ou usando outro recurso na forma escrita.

A definição de o que significa ser uma pessoa totalmente alfabetizada exclui especificamente outro fator: a pronúncia mecânica daquilo que está escrito. Entende-se por pronúncia mecânica, a capacidade que as pessoas têm de pronunciarem as palavras em voz alta ou mentalmente, sem contudo prestarem atenção ao significado. No conceito técnico, a diferença é evidenciada pelos termos: recodificar e decodificar. Recodificar significa codificar novamente. Na leitura, refere-se à mudança do código visual do conteúdo escrito para um código oral sem referência ao significado. Decodificar quer dizer interpretar o código. Na leitura, refere-se à obtenção do significado através do código visual.

Existem milhões de pessoas que aprenderam a pronunciar qualquer palavra que vêm escrita. Muitas vezes, podem pronunciar as palavras dentro de um texto qualquer, sem contudo terem a mínima noção do significado e conteúdo, até mesmo quando o assunto é comum à experiência destas pessoas. Vários fatores podem influir neste aspecto. Pode ser causado por um método de ensino através do qual enfatiza-se demasiadamente a recodificação. (Esta ênfase na recodificação apresenta um risco muito grande numa língua na qual escreve-se um símbolo para cada som, embora não haja necessidade.) Pode também ser causado pela imitação mecânica que uma pessoa faz de uma língua que ela não entende. Frequentemente, pessoas que não falam a língua nacional de um país são ensinadas simplesmente a imitar mecanicamente a escrita desta língua, mesmo não a entendendo. Como lingüista, sou capaz de recodificar várias das línguas faladas nas montanhas do Vietnã, onde trabalhei, fazendo-me entender pelos falantes nativos daquelas línguas, embora eu não tenha a mínima noção do

que o texto realmente diz. Não posso me considerar "alfabetizado" naquelas línguas; apenas repito mecanicamente as palavras.

A definição também exclui qualquer língua desconhecida para a pessoa. Foi abordada ligeiramente no parágrafo anterior. Faz-se necessário maiores explicações sobre o tópico. Há pessoas que não são alfabetizadas na sua língua materna, mas são em outra língua. Infelizmente, esta é uma realidade de inúmeras pessoas em diversas partes do mundo. Mais triste ainda é que muitas pessoas são analfabetas porque a alfabetização não é oferecida na sua própria língua. Portanto, mesmo que uma pessoa já seja totalmente alfabetizada numa língua nacional, conhecida por ela como segunda língua, a definição exclui especificamente a exigência de que seja alfabetizada numa língua que não seja a materna. Portanto, deduz-se que a aprendizagem de línguas não é parte intrínseca da definição em estudo. Um exemplo elucidativo é apresentado por Wendell:

"Os falantes nativos da língua otomi, nos arredores a oeste da cidade do México, têm contato freqüente com a cultura dominante e com a língua nacional, o espanhol. Embora a língua otomi seja a mais falada nos mercados, nas ruas da cidade, nos grupos de trabalho e, principalmente nos lares, os falantes dela rejeitam veemente a idéia de terem livros escritos em otomi. Quando se pergunta a razão de agirem desta maneira, respondem: 'Já sabemos otomi'. No conceito destas pessoas, a leitura equivale à aprendizagem de uma língua. Em aspecto nenhum ela se equivale à comunicação."

Baucom também defende este ponto de vista de maneira categórica:

"Ninguém nunca deve cometer o erro de confundir alfabetização com aprendizagem de línguas. (ênfase do Baucom) São dois processos distintos. Não é raro constatarmos que muitas pessoas quando falam em 'alfabetização', na realidade querem dizer: 'aprendizagem de línguas'. Muitas vezes, os coordenadores e os colaboradores de um programa de alfabetização não distinguem bem a diferença entre alfabetização e aprendizagem de línguas. É bem possível que estejam empenhados num programa de alfabetização, mas tendo em mente que vão obter os resultados peculiares de um programa de aprendizagem de línguas (ou de uma língua em particular). Caso não alcancem o objetivo proposto, passam a ter uma atitude negativa com respeito aos programas de alfabetização em geral, e quase sempre sentem-se frustrados. É uma característica dos programas de alfabetização funcional destinado àqueles que trabalham na indústria."

O ponto principal que Baucom tinha em mente era a confusão entre a alfabetização e a própria aprendizagem de uma nova língua. A definição de

Gudschinsky exclui tanto a aprendizagem de uma nova língua como também o aumento do conhecimento de uma língua que a pessoa já saiba.

É importante entender bem este último item, por duas razões distintas: Uma é a idéia errônea de que as culturas pré-alfabetizadas não possuem uma língua que lhes seja específica e inerente, idéia esta que está longe da verdade. O que pode acontecer é que talvez a gramática da língua não tenha sido analisada, e, conseqüentemente, não existe uma escrita registrada, mas, sob hipótese alguma existe uma sociedade sem língua. A outra razão é a existência da idéia generalizada, mesmo entre professores, de que o conceito de língua se resume naquilo que é ensinado nas aulas de leitura. Pode-se ensinar os sons aos alunos, mas a maioria deles já sabe estes sons, de forma que tem condições de aprender a ler. No entanto, o que precisam aprender é como centralizar a atenção nestes sons e associá-los às letras que os representam. Podemos ensinar a gramática, mas eles já sabem o suficiente de gramática para terem condições de se tornarem totalmente alfabetizados, segundo o conceito exposto anteriormente. O que precisam realmente aprender é como se concentrar nas construções gramaticais, de modo que possam usá-las como um auxílio no processo de leitura. Podemos ensinar o vocabulário, mas os alunos já conhecem o suficiente para virem a ser totalmente alfabetizados. O que precisam, na realidade, é aprender a reconhecer este mesmo vocabulário quando estiver na forma escrita.

Os pontos e argumentos apresentados não significam que os alunos não devem aprender novas palavras dentro do vocabulário, ou novas construções gramaticais, ou mesmo novos sons; como no caso das crianças, elas não conhecem todos os sons quando começam a receber as instruções sobre a aprendizagem da leitura. O progresso e a ampliação de conhecimentos nestas áreas já mencionadas são sempre válidos. Entretanto, o ponto principal é que nenhum destes aspectos é essencial para que alguém venha a ser totalmente alfabetizado. A aprendizagem de novos sons, de construções gramaticais e de vocabulário, ocorrerão à medida que o aluno amadurece. Uma vez alfabetizado, será capaz de aprender mais de sua própria língua materna através da leitura, ao invés de aprendê-la como se fosse parte integrante do processo de aprendizagem da leitura. Ao reconhecer esta verdade evita-se a perda de tempo por parte dos professores que quase sempre se sentem na obrigação de corrigir a pronúncia do aluno ou corrigir a gramática, quando este está aprendendo a ler (Goodman, 1972, p. 160-6).

Em suma, de acordo com os últimos pontos considerados, a definição de o que significa ser uma pessoa totalmente alfabetizada exclui a exigência de um conhecimento perfeito da língua. Pode-se afirmar, com absoluta segurança, que ninguém tem condições de atingir um grau perfeito de domínio e controle de qualquer língua. Por isso, para se definir os limites do conceito de uma pessoa totalmente alfabetizada, assim como o conceito de o que é ter um

domínio oral da língua, torna-se desnecessário o uso de critérios arbitrários. No entanto, os critérios arbitrários da capacidade, da leitura e da escrita podem ser úteis ao estabelecer os pré-requisitos para o ingresso na universidade, qualificações profissionais para o desempenho de um emprego, etc.

N.B. Futuramente haverá uma continuação deste estudo referente aos diversos aspectos da leitura e da escrita.

#### BIBLIOGRAFIA

BAUCOM, Kenneth L. 1978. **The ABC's of Literacy: Lessons from Linguistics.** (Literacy in Development, ed. by H. S. Bholá). Tehran, Iran: The International Institute for Adult Literacy Methods.

GOODMAN, Yetta. 1972. **Qualitative Reading Miscue Analysis for Teacher Training.** Language and Learning to Read: What Teachers should know about Language, ed. by Richard Hodges and E. Rudorf. Boston, MA: Houghton Mifflin Co. 160-166.

GUDSCHINSKY, Sarah C. 1973. **A Manual of Literacy for Pre-literate Peoples.** Ukarumpa, Papua New Guinea: Summer Institute of Linguistics.

WENDELL, Margaret. 1975. **An Experimental Project for Production of Reading Material in a Pre-Literate Society.** Notes on Literacy 18, p. 1-9.

A aprendizagem da leitura e escrita tem três passos:

- o período preparatório— PRÉ;
- a técnica de ler e escrever;
- leitura (com compreensão e fluência) e escrita independentes.

### O PERÍODO PREPARATÓRIO (não é ensino nem instrução)

O Período Preparatório é um estágio importante, é livre e informal. Num mundo de atividades criamos condições mais adequadas para o desenvolvimento global da criança.

"Muitos dos problemas de adaptação às classes de alfabetização decorrem de uma maturação incompleta para a leitura e ou escrita."  
(Reformulação de Currículos /3/ Alfabetização 1977 p. 68)

Para nós, o que é ler?

- é um processo comunicativo;
- é receber informação;
- é compreender o significado.

Por que é preciso ler?

- para viver em nossa sociedade (fazer uma viagem; usar receitas; seguir instruções, etc.);
- para estudar;
- para ensinar;
- para se comunicar por correspondência;
- por prazer.

Para a maioria dos grupos indígenas o que significa ler?

- uma coisa mágica;
- assunto de não-índio;
- uma coisa que veio de céu (se os primeiros livros aparecerem pela 1ª vez assim);
- não é trabalho.



Porque muitos desses grupos não têm interesse em aprender a ler e escrever?

- devido à tradição oral;
- a vivência indígena não é diretamente ligada ou aplicável ao nosso processo de alfabetização;
- não há necessidade imediata, p. ex. trabalhar na roça é mais importante;
- falta de interesse e oportunidade;
- falta de MOTIVAÇÃO.

O que é motivação?

"O ato de criar numa pessoa ou grupo o desejo de ser ou fazer alguma coisa."

A motivação é um fator de grande importância na aprendizagem.

Há duas formas básicas:

- intrínseca (interior);
- extrínseca (exterior).

Fatores importantes na motivação em relação à alfabetização de adultos na área indígena:

- orgulho cultural e lingüístico (lendas, festas);
- dignidade e auto-respeito;
- interesse e desejo não artificial (não garante riqueza, saúde ou trabalho);
- aprender a língua nacional; usar remédios; seguir instruções para o uso de máquinas e aparelhos técnicos;
- curiosidade intelectual (Geografia, História, como vivem outros povos, como fazem seus artesanatos);
- comunicar com parentes distantes;
- não ser enganado por outros;
- economia (manipular bem o dinheiro, etc.);
- prazer.

As pessoas, adultos ou crianças, devem ter experiências adequadas aos interesses e às necessidades individuais, que as levem à compreensão do que é LER e ESCREVER. É importante estudar o sistema de cognição do grupo, seu processo de ensino e aprendizagem, e seguir seus padrões. Devemos incentivar o aluno a pensar e raciocinar ao invés de imitar. A aprendizagem ocorre através de descobertas realizadas pelo aluno, usando seus cinco sentidos.

Ao invés de ser transmissor de idéias e informação, o educador se torna

agente do desenvolvimento dos seus alunos. Devem criar juntos atividades a partir da sua realidade cotidiana.

O Período Preparatório é fundamental e dará uma boa base para a alfabetização.

SITUAÇÕES E EXPERIÊNCIAS	} PREPARAÇÃO BÁSICA PARA A ALFABETIZAÇÃO	} Prevenir alguns dos problemas mais comuns da leitura e escrita	} Carência de ativi- dades suficientes em um estágio prepara- tório
-----------------------------	--	---	--

**Atividades de Pré-leitura e Pré-escrita:**

(veja o Manual de Atividades Pré-Ecolares)

- ler em voz alta fluentemente para os alunos na língua materna (histórias, cartas);
- mostrar que uma coisa escrita TEM SENTIDO e serve para uma forma de comunicação (bilhetes);
- mostrar que há uma ligação entre fala, escrita e leitura:
  - o que eu posso pensar..... posso dizer
  - o que eu posso dizer..... posso escrever
  - o que eu posso escrever.... posso ler. Também posso ler o que outros já escreveram, vice-versa;
- usar bilhetes para longe e perto, avisos, receitas, bulas, revistas, cartazes - qualquer meio informativo.

**Atividades de Pré-matemática:**

(veja o Manual de Atividades Pré-Ecolares)

- manipulação de objetos;
- representação oral e mental (compreensão do sistema numérico);
- utilização efetiva com lápis e papel (sistema ideográfica).

A criança aprende no lar, na comunidade, com seus amigos e, finalmente, na escola.



Devemos:

- levar em consideração o contexto cultural e o ambiente onde vivem os aprendizes;
- verificar quais são os conceitos matemáticos já existentes na cultura;
- introduzir informações e valores culturalmente apropriados;
- começar com o conhecido antes de introduzir conceitos novos e desconhecidos;
- apresentar novos conceitos usando material concreto e objetos tangíveis, utilizando sempre recursos da comunidade;
- estudar o critério usado na classificação de pessoas, objetos, etc.; (percepção, comparação, distinção);
- estudar sub-classes. p.ex., cor, forma, tamanho, número;
- preparar trabalho prático e oral antes de usar o livro ou trabalho escrito;
- usar ilustrações relevantes ao grupo.

O melhor método de aprendizagem:

- através da curiosidade, fazendo, imitando, observando e descobrindo;
- através de material concreto;
- através de material semi-concreto;
- através de material semi-abstrato (não confundir o símbolo com a realidade).

FORMAÇÃO ESPECIAL PARA O ENSINO DA PRÉ-LEITURA

1º Semestre

Nº de aulas semanais \_\_\_\_\_

Esta disciplina apresenta-se como essencial no desenvolvimento das habilidades necessárias antes da leitura.

**OBJETIVOS**

1. Treinar os olhos para movimentarem-se da esquerda para a direita, e de cima para baixo (por exemplo: ao realizar uma leitura oral, usando a mão para indicar a direção).
2. Como folhear as páginas de um livro.
3. Treinar a observação do aluno na interpretação de figuras.
4. Introduzir **"Aprender é Divertido"**.
5. Familiarizar o aluno com o manuseio de livros, e ensiná-lo a: reconhecer figuras, letras e seqüências de letras, distingui-las entre duas ou mais, além de fixar suas formas.
6. Ensinar-lhe a perceber os tipos de diferenças indispensáveis ao conhecimento das letras e seqüências de letras.
7. Ajudar o aluno na percepção de semelhanças ou diferenças das letras, sílabas e palavras.
8. Ouvir estórias lidas por um falante nativo que tenha fluência e boa entoação.

**CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

1. Interpretação de figuras i) discutir ii) desenhar
2. Distinguir entre formas iguais e diferentes.
3. Estórias.
4. Como encapar e guardar os livros.
5. **"Aprender é Divertido"**

Seção I	Páginas 1-2	Direita para a esquerda
Seção II	Página 3	Direita para a esquerda, movimento
Seção III	Páginas 4-20	Igual, com 2 figuras
	(p. 4-6)	Igual, com 3 figuras
	(p. 7-9)	Igual, com figuras geométricas
	(p. 10-13)	Igual, com letras maiúsculas e
	(p. 14-20)	algarismos arábicos

Seção IV	Páginas 21-27	(p. 21-23) (p. 24-25) (p. 26-27)	Figuras simples, 3 diferentes Figuras geométricas Letras
Seção V	Páginas 28-35	(p. 28-29)  (p. 30-31) (p. 32-33) (p. 34-35)	Tamanho diferente, 2 figuras entre 3 são semelhantes. Figuras simples Figuras geométricas Letras
Seção VI	Páginas 36-44	(p. 36-38)  (p. 39-41) (p. 42-44)	Uma figura ao inverso. Figuras simples Figuras geométricas Letras
Seção VII	Páginas 45-74	(p. 45-55) (p. 56-64) (p. 65-69) (p. 70-74)	Vários exercícios. . . Introduzir letras acentuadas As letras em tamanho menor As palavras em tamanho menor

#### LINHA OPERACIONAL E RECURSOS DIDÁTICOS

1. Atividades práticas — Usar material de desenho, tesoura, areia, modelagem, etc.,
2. "Aprender é Divertido"
3. Figuras de revistas
4. Livros de estórias, etc.
5. Quadro-giz, de pregas, etc.
6. Fichas, jogos, quebra-cabeças
7. Folhas de mimeógrafo
8. Educação física

#### AVALIAÇÃO

1. Atividades, exercícios, jogos, etc.
2. Recapitulação
3. Perguntas orais
4. Folhas de mimeógrafo

#### OBSERVAÇÕES

## ATIVIDADES PREPARATÓRIAS

### Discriminação auditiva/oral

#### Alguns Recursos:

1. Imitar os sons que você costuma ouvir (pássaros, remo, etc.).
2. Distinguir a voz do homem, da mulher, da criança.
3. Fica na escuta, depois cada aluno pode descrever o que ele ouviu.
4. Fica com os olhos fechados, adivinhar sons diferentes (barco, avião, bicho, etc.).
5. Canções que rimam ou repetam muitas palavras (ex. Com o dedo, Com o dedo...).
6. Bater palmas cada vez que eu disser uma palavra que começa como CASA; termina como CASA (É sempre melhor usar palavras NÃO somente letras).
7. Atividades orais para dar mais prática na distinção entre sons iguais e sons diferentes.

a ve  
a rara  
a sa  
a reia

lat a  
bot a  
cas a  
mes a

p ato  
f ato  
g ato  
r ato

pato  
mato  
bola sol  
bala som

Faça na língua materna com palavras conhecidas que pode ilustrar. Use objetos, desenhos e modelos e só DEPOIS use as mesmas oralmente em frases ex: "A lata está na casa em cima da mesa."

### Discriminação visual

#### Atividades específicas que desenvolvam a discriminação VISUAL:

1. Fazer coleções de objetos, modelos, figuras, etc. que podem pertencer aos mesmos grupos. Agrupá-los de acordo com: A FORMA; COR; ALTURA; DISTÂNCIA; LOCALIZAÇÃO (em cima, embaixo, etc.). Em que se parecem? Em que são diferentes?
2. Colocar à disposição dos alunos material variado de construção e manipulação tais como: fios de barbante; cascas e galhos de árvore, palha; sementes — de diversos tamanhos, cores, etc.

3. Aproveitar a curiosidade e interesse demonstrados por assuntos como: animais, plantas, etc. — LIGANDO A ESCOLA AO SEU AMBIENTE.
4. Mostrar desenhos no corpo, nas cestas, na cerâmica e na madeira que TÊM SENTIDO PARA ELES. Os desenhos comunicam ou têm sentido naquela cultura. A ESCRITA É COMUNICAÇÃO também, é A FALA NO PAPEL.
5. Apresentar material CONCRETO em SITUAÇÕES REAIS primeiro, depois o material SEMI-CONCRETO e finalmente o ABSTRATO (palavras, letras e figuras geométricas, etc.).
6. Desenvolver o conceito que letras são símbolos de sons, mostre que palavras que têm sons iguais têm letras iguais também. Mostre em cada POSIÇÃO nas palavras usando objetos e figuras também. ex. lata, mel, bala.
7. Mostre duas formas iguais p p diferentes p e (símbolos bem diferentes no início).

Cuidado formando letras ex. 

PAPEL
-------

papel
-------

.

O indígena sabe distinguir entre vários tipos de formigas, abelhas, etc., mas duas letras podem aparecer iguais, que não são.

8. Desenvolver habilidades de distinguir entre grupos de letras:  
aaaeaa      lllgl  
(uma canoa virada é ainda uma canoa mas n virado é u não é n!!).
9. Quebra-cabeça aumentará a sensibilidade à forma (visual e manual).
10. Jogos de memória e dominó (vários tipos — coisas conhecidas, depois símbolos).

### Coordenação motora/vísuo-motora

Desenvolver a coordenação através de trabalhos manuais:

1. Movimento das partes do corpo, no ar, etc. independentemente — lançar bola e recebê-la. Educação física — pular como sapo, etc.
2. Uso dos dedos adquirindo controle antes de apresentar o lápis. Manipular material, barro, etc. Manusear livros.
3. Professor contar histórias; alunos ilustrá-las; uso de pauzinhos na areia, etc.
4. Tracejados — sua mão, colorir, cortar (conforme a cultura sempre). Preparação para deixar espaços em nossa linguagem escrita.

5. Artesanatos, danças, etc. (conforme a cultura).
6. Movimento dos olhos da esquerda para a direita e de cima para baixo (preparação para leitura e escrita).
7. Brincadeiras de ficar em fila ou arrumar objetos em fila reta etc. para preparar a criança para a organização linear da escrita.
8. Cartazes, murais, figuras, etc.

## O QUE FAZER E O QUE NÃO FAZER NA PRÉ-LEITURA

Trabalho baseado em *Notes on Literacy*, Nº 29, 1980 de Douglas Trick, do Instituto Lingüístico de Verão, Texas, E.U.A.

Tradução de: Emma Souza Lima

### INTRODUÇÃO

Ultimamente, os técnicos de alfabetização têm demonstrado grande interesse pela pré-leitura. Este trabalho tem por objetivo descrever, em linhas gerais, o que é a pré-leitura e a razão da sua importância, bem como oferecer algumas sugestões quanto à maneira de desenvolvê-la. As idéias aqui expressas aplicam-se especificamente ao trabalho de alfabetização entre povos ágrafos, mas muitos dos seus princípios podem também ser aplicados à alfabetização entre povos possuidores da palavra escrita.

De um modo geral, a pré-leitura é uma atividade planejada com cuidado (seja de modo formal ou informal) com o intuito de preparar uma pessoa ou um grupo para o aprendizado da leitura e da escrita. Esta definição deixa de mencionar quando termina a pré-leitura e começa o estágio da leitura e escrita. Mas, com base em experiência já adquirida, pode-se dizer que a pré-leitura destina-se a dar a uma pessoa um senso de familiaridade com a alfabetização comparável à noção existente em pessoas analfabetas numa sociedade alfabetizada. Provavelmente, a melhor maneira de entender o que é a pré-leitura será considerar aquilo que está envolvido na etapa da pré-leitura dentro de um programa de alfabetização.

Entretanto, antes de considerarmos os diversos aspectos da pré-leitura, devemos enfatizar a sua importância. O processo de codificar e decodificar informações com símbolos escritos é extremamente complexo. Parece quase impossível para aqueles que não estão familiarizados com o processo. E parece ainda muito pior para aqueles que estão totalmente afastados do processo, mesmo que sejam adultos competentes e amadurecidos! Esperar que uma pessoa de um grupo minoritário comece a ler e a escrever sem qualquer orientação prévia feita com seriedade é quase a mesma coisa que esperar que ela entenda de física nuclear. Não é uma questão de inteligência ou de capacidade; é uma questão de falta de experiência anterior.

Como, então, pode uma pessoa sair de um estágio em que nem sabe existir uma comunicação escrita, e ser capaz de compreender que tudo pode ser escrito e também lido e entendido? Como pode essa pessoa compreender a importante conexão existente entre significado e escrita? Como pode essa pessoa ter vontade de aprender a ler e a escrever sua própria língua? Felizmente as seguintes sugestões serão de grande valia para que tal fase de transição seja superada.



## O QUE FAZER

Conforme já foi mencionado, muito se tem pensado sobre a pré-leitura como veículo da alfabetização. Grandes autoridades, como Gudschinsky e Cates, têm pesquisado este assunto. Não iremos repetir o que outros têm feito e ensinado. Limitar-nos-emos, apenas, a apresentar diversas sugestões concretas, no sentido do que deve e do que não deve ser feito num programa de pré-leitura.

O reconhecimento da necessidade da pré-leitura é muito importante, mas é apenas a metade da solução. A outra metade é "agir", é "fazer o que é preciso". Eis aqui algumas sugestões, que irão de encontro às necessidades de diversas áreas específicas de pré-leitura.

### Preparação psicológica

De acordo com Gudschinsky, esta é a parte mais importante da pré-leitura, embora o mais negligenciado. Os seus principais objetivos são: a) ajudar os alunos a se conscientizarem do que é a leitura e a escrita; b) fazer com que os alunos sintam-se motivados.

Vejamos algumas sugestões para que tais objetivos sejam atingidos:

1. Estabeleça uma relação entre os símbolos importantes na cultura do aluno (tais como tatuagem ou feixe de capim amarrado) e símbolos ortográficos.
2. Leia em voz alta para os alunos. Aproveite todas as oportunidades para ler e enfatizar que alguém escreveu aquilo que está sendo lido; que você tem prazer em ler; e que esta leitura tem utilidade.
3. Faça com que os alunos lhe ditem cartas, as quais serão mandadas aos destinatários.
4. Faça com que eles lhe ditem histórias, e depois leia-as para os mesmos.
5. Leia para os alunos letreiros, rótulos, avisos, anotações, anúncios, livros, etc. Consulte livros a fim de encontrar soluções para diversos problemas, mesmo que você já saiba a solução, como, por exemplo, livro de receitas de cozinha.
6. Afixe informações úteis, tais como anúncios, cartazes.
7. Para que os alunos sintam-se motivados, dê ênfase às vantagens a longo prazo, tais como escrever cartas, estudar outras línguas, ler trechos do Novo Testamento, etc. Igualmente, não deixe de estimulá-los para objetivos mais próximos, apresentando-lhes situações interessantes e estimulantes da vida quotidiana.
8. Faça com que os alunos tornem-se conscientes de estar conseguindo algo de muito importante.
9. Havendo oportunidade, faça com que os que já sabem ler um pouco contribuam para encorajar aqueles interessados em ler.

10. Ensine-os a escrever o seu próprio nome. Coloque o nome do aluno no seu material, e em um papel à parte que possa ser manuseado à vontade. Esta sugestão, bem como todas as demais, devem ser aplicadas com precaução. Em algumas culturas, é tabu usar o nome de uma pessoa freqüentemente. Todas as sugestões aqui dadas precisam ser muito bem examinadas, considerando-se a cultura específica de cada povo.
11. Tenha sempre revistas, livros ilustrados, figuras com legendas, etc. à disposição dos alunos.

### Consciência lingüística

Há duas considerações importantes a serem observadas nesta parte do programa:

- a) fluência verbal
- b) consciência de que a linguagem no seu todo é formada por unidades menores.

Gudschinsky observa que crianças pequenas só estarão aptas a serem alfabetizadas "quando tiverem um controle amadurecido da estrutura da língua e um vocabulário adequado". Hunter, entretanto, enfatiza a necessidade da pessoa aprender a "ouvir, reconhecer e reagir a simples fonemas ou sílabas".

Damos a seguir dois exercícios simples para que se torne bem clara essa consciência de que algumas unidades são compostas de unidades ainda menores. Depois, sob o tópico "HABILIDADES VISUAIS", iremos apresentar um reforço com outras atividades do programa da pré-leitura, principalmente exercícios de diferenciação visual.

1. Diga diversas palavras que comecem com a mesma letra, e peça aos alunos que lhe digam mais algumas.
2. Diga diversas palavras que rimem entre si, e peça que lhe apresentem outras. Aqui novamente alertamos que haja um cuidado especial em analisar a cultura e a língua do povo que está sendo alfabetizado. Línguas diferentes têm, por vezes, um sistema de rima diferente.

Estes exercícios ajudarão os alunos a reconhecerem o fato de que as palavras são compostas de letras.

### Habilidades visuais

Esta parte é, provavelmente, a mais considerada no programa da pré-leitura. Envolve o movimento dos olhos e a discriminação visual. Vejamos a seguir algumas sugestões para o desenvolvimento de tais habilidades.

1. Ensine os movimentos necessários (da esquerda para a direita, e de cima para baixo). Isto pode ser feito olhando uma história apresentada por meio de gravuras, se as pessoas estiverem acostumadas a ver figuras. De

qualquer maneira, o material deve sempre ser apresentado de modo tal, que os olhos dos alunos se movam nas direções adequadas à ortografia.

Conta-se um caso em que certo grupo aprendeu repentinamente a importância de ler apenas em uma direção (neste caso, da esquerda para a direita). Um aluno leu em voz alta uma palavra de trás para diante, e o resultado foi uma palavra obscena. Naquele momento, a turma inteira compreendeu que as palavras só podem ser lidas numa direção, e nunca mais incorreram em tal erro.

2. Apresente exercícios que façam os alunos notarem as diferenças e semelhanças. As seguintes sugestões poderão ser úteis:
  - a) Fazer a distinção de letras com grande diferença, como **p** e **s**.
  - b) Fazer a distinção de letras, cujas diferenças sejam menores, como **a** e **o**.
  - c) Fazer a distinção de letras que seriam idênticas se não fosse pela sua posição, como **d** e **b**. Note-se, porém, que na realidade um objeto é sempre o mesmo objeto; esteja em qualquer posição (um porco é sempre um porco, quer esteja de frente ou de costas). Entretanto, a posição de um símbolo ortográfico é muito importante, como no caso do **d** e **b**.
  - d) Fazer a distinção dos detalhes das palavras cujas diferenças sejam maiores:

Exercícios

Inicial: pato      mato  
 Medial: dado      dedo  
 Final: vara      varar

- e) Fazer a distinção dos detalhes das palavras cujas diferenças sejam menores:

Exercícios

Inicial: pode      bode  
 Medial: bola      bala  
 Final: sol      som

Provavelmente será melhor que não se usem figuras para os exercícios de discriminação visual (por distraírem a atenção ou por não atingirem o objetivo), nem tampouco formas geométricas (que, com toda a certeza, serão tão desconhecidas e estranhas para os alunos quanto os símbolos ortográficos).

### Habilidades manuais

Das quatro áreas já mencionadas, esta é a mais concreta. É, apenas, ensinar o aluno a segurar um livro, abri-lo, virar as páginas, etc. e a segurar um lápis corretamente ao escrever. Embora pareçam coisas muito simples, elas são de grande importância.

Terminando esta parte **O QUE FAZER**, oferecemos ainda outras sugestões:

1. Esteja a par da situação. Tome todas as informações possíveis e procure conhecer todos e quaisquer fatores que possam ser de importância para o programa de alfabetização.
2. Use material que seja aceito na cultura própria dos alunos.
3. Ao apresentar figuras ou desenhos, use material ao qual os alunos estejam acostumados, e ilustrações que sejam facilmente compreendidas por esta cultura.
4. Dê instruções claras e simples. A confusão leva à frustração.
5. Trabalhe também de modo informal com os alunos, quer individualmente, quer em pares.
6. Faça um bom relacionamento com a comunidade. Trate os adultos como adultos, e não como crianças.
7. Nesta fase da pré-leitura, esteja aberto a críticas e sugestões com referência à ortografia, e sempre pronto a reformular.
8. A medida que se for fazendo o trabalho introduza as palavras que serão ensinadas na primeira lição da cartilha.

### O QUE NÃO FAZER

Finalmente, há diversos pontos a serem evitados.

1. Não ignore a estrutura social. Respeite os costumes locais.
2. Não pense que a pré-leitura é para encher o tempo antes de começar o programa de alfabetização. É uma parte essencial e de grande importância.
3. Não ensine maus hábitos. Por exemplo, não selecione palavras a esmo dentro de uma página; faça o movimento sistemático, de acordo com a orientação da ortografia.
4. Jamais dê oportunidade para que as pessoas suspeitem dos seus motivos. Isto pode parecer óbvio, mas é de grande importância que o professor tenha não somente uma consciência nítida do que está fazendo, como demonstre ser sincero. Na maioria das culturas, o intruso (aquele que não faz parte do grupo) é considerado culpado até provar o contrário.
5. Não deixe que os alunos percam tempo aprendendo a escrever no quadro ou no chão com um pauzinho, etc. Eles precisam também adquirir coordenação

motora mais delicada. (Nota: Pode ser que haja, entretanto, uma correlação entre o movimento do ombro ou de todo o braço e a fixação da memória.)

6. Não descreva a letra nos termos a que você está acostumado. Por exemplo, o **p** é uma bolinha com um rabo.., mas de acordo com a cultura da pessoa sendo ensinada. (nota do editor)
7. Ao demonstrar a comunicação por meio de símbolos escritos, jamais faça coisa alguma que dê a idéia ou sugestão de mágica.
8. Leitura pode ser coisa relativamente fácil para algumas pessoas, mas não pense que seja fácil para as pessoas pertencentes a uma cultura recém-alfabetizada.
9. Não faça exercícios de discriminação visual que sejam mais difíceis do que as diferenças existentes na ortografia.
10. Não confunda tamanho com formato nos exercícios de diferenciação.

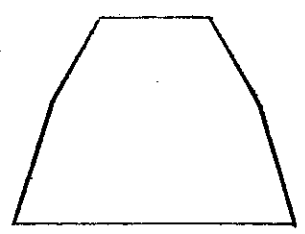
## CONCLUSÃO

Estas sugestões têm como objetivo ajudar a começar um programa de pré-leitura. Concluindo, há ainda dois conselhos realmente importantes:

1. Aplique os princípios aqui delineados.
2. Não aplique estas sugestões rigidamente, da mesma maneira em toda e qualquer situação. Exatamente como acontece com as línguas, os povos mudam com o tempo, e não há tampouco dois povos exatamente iguais.

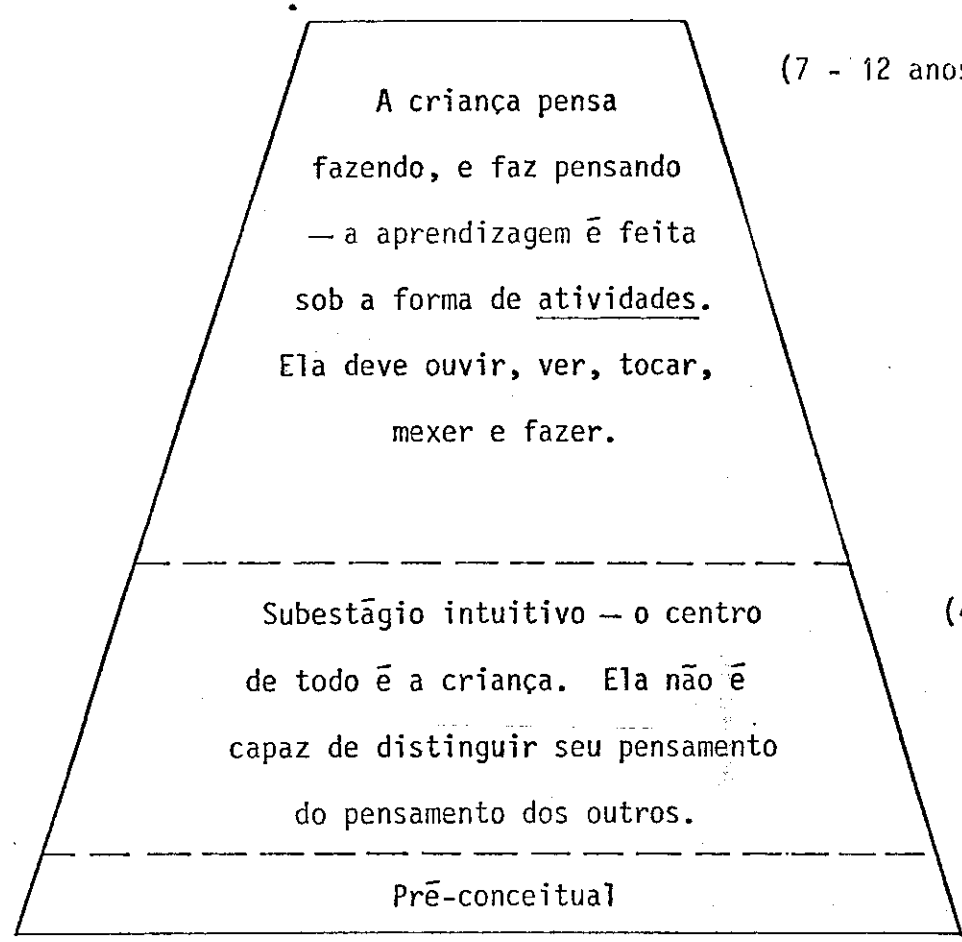
OS PRINCIPAIS ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA (J. Piaget)

3 - ESTÁGIO DAS OPERAÇÕES FORMAIS



(12 - 15 anos →)

2 - ESTÁGIO DAS OPERAÇÕES CONCRETAS



(7 - 12 anos)

A criança pensa fazendo, e faz pensando — a aprendizagem é feita sob a forma de atividades. Ela deve ouvir, ver, tocar, mexer e fazer.

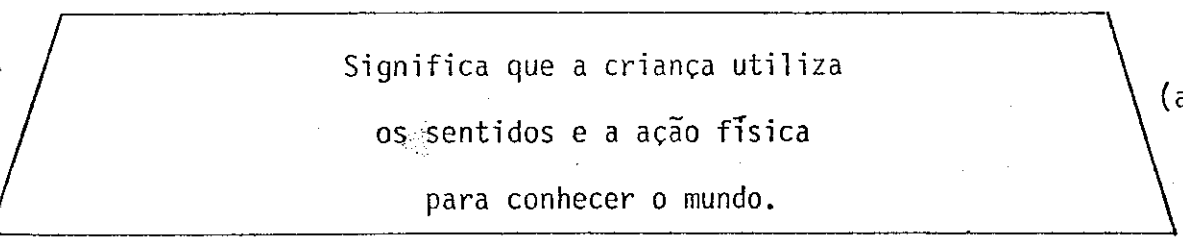
(4 - 7 anos)

Subestágio intuitivo — o centro de todo é a criança. Ela não é capaz de distinguir seu pensamento do pensamento dos outros.

(18 meses - 4 anos)

Pré-conceitual

1 - ESTÁGIO SENSORIO-MOTOR



(até 18 meses)

Significa que a criança utiliza os sentidos e a ação física para conhecer o mundo.

## A NATUREZA DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DA LEITURA

(Extraído do artigo The Nature of the Reading Process de John B. Carroll, publicado em **Theoretical models and processes of reading**, 2ª edição. Eds. Singer, Harry e Ruddell, Robert B., International Reading Association. Newark, Delaware 1976: p. 8-18.)

As habilidades de leitura podem ser conseguidas de diversas maneiras, dependendo da ordem de como são aprendidos e usados os vários componentes deste processo. Há casos em que uns meios são sempre melhores do que outros. Por outro lado, as crianças diferem tanto em suas aptidões, talentos e inclinações que, talvez, uma determinada maneira de aprender seja melhor para uma criança do que para outra porque esta se adapta melhor à uma maneira diferente daquela. Tudo isto depende dos componentes de habilidades para a leitura, os quais uma determinada criança considera mais fáceis de aprender, levando em consideração um certo estágio de seu desenvolvimento. Quando nos referimos às diferentes ordens através das quais os componentes de habilidade deveriam ser aprendidos, não queremos dizer que deve-se implantar um procedimento inflexível no qual a criança primeiro aprenda e domine uma habilidade para depois aprender e dominar a seguinte, e assim por diante. Na verdade, uma criança pode estar aprendendo simultaneamente um grande número de habilidades. Mas, o domínio do uso delas só será alcançado pela criança em diferentes períodos de seu desenvolvimento. Do ponto de vista do professor, isto significa que, em cada período, deve-se enfatizar habilidades específicas. Considera-se neste caso, as características individuais da criança. Esta verdade é particularmente comprovada na experiência da criança que está encontrando dificuldades em aprender a ler.

Tentaremos especificar os componentes das habilidades requeridas para a leitura. Alguns deles surgiram de nossa análise dos processos de leitura, usados pelos leitores experientes. Outros, dentre eles, resultaram de análise posterior daqueles mesmos componentes:

*pre-requisitos?*

**1. A criança precisa saber a língua na qual ela vai aprender a ler.**

De modo geral, isto significa que, antes de aprender a ler nesta língua, a criança deve falar e entendê-la num grau mínimo de habilidade para a aprendizagem na mesma. A razão disto é que o propósito da leitura resume-se no fato de ajudar a criança a extrair do texto impresso (escrito), as mesmas mensagens que ela entenderia se lhes fossem transmitidas em forma falada. A aprendizagem de uma língua é um processo que dura a vida toda. Normalmente, há muitos aspectos de uma língua que são aprendidos principalmente, ou mesmo, só através de leitura. Em certos casos, a capacidade de falar e entender a língua não são pré-requisitos indispensáveis para se iniciar o processo de



aprendizagem da leitura. Há casos comprovados de crianças que aprenderam a ler antes mesmo que pudessem falar, e muitas crianças surdas aprendem a língua somente aprendendo a ler. Às vezes, crianças não-falantes nativas de inglês aprendem esta língua por meio da leitura. Um método de instrução especial deverá ser adaptado às crianças que não sabem a língua ou que apenas a entendem, mas não a falam.

## **2. A criança precisa aprender a decompor os sons componentes das palavras faladas.**

Para que possa entender e aplicar o princípio alfabético de como são soletradas as palavras em português, é preciso que a criança tenha capacidade de reconhecer os sons separados que compõem uma palavra. Além disso, precisa identificar a ordem em que os sons são pronunciados, ou seja, as consoantes e vogais que formam as palavras faladas.

Não se quer dizer com isto que a criança deva ter um bom conhecimento de fonética. Mas, significa que ela precisa ser capaz de reconhecer aqueles aspectos do som falado que provavelmente seriam representados na soletração. Por exemplo, uma criança ao ouvir a palavra direto, precisa ser capaz de decompor os sons, numa seqüência como esta: d, i, r, e, t, o.

## **3. A criança precisa aprender a identificar e diferenciar os vários tipos de letras do alfabeto (maiúsculas, minúsculas, de imprensa e manuscritas).**

Seria recomendável que a criança soubesse também o nome das letras, assim como a ordem alfabética das mesmas. Esta habilidade é necessária se a criança tiver que desenvolver sua capacidade de estabelecer as correspondências existentes entre as letras e seus respectivos sons.

## **4. A criança deve aprender o princípio da escrita da esquerda para a direita, mediante o qual as palavras são escritas e ordenadas em texto contínuo.**

Pode-se notar que este é um princípio muito genérico, embora hajam casos nos quais certos aspectos da correspondência letra/som contradizem este princípio. Por exemplo: em inglês, a seqüência WH, em alguns casos, é pronunciada em ordem inversa: /HW/.

## **5. A criança deve aprender que existem padrões de correspondência entre letras e sons; sendo padrões muito previsíveis. Ela deve ainda aprender aqueles padrões de correspondência, os quais a ajudarão a identificar palavras já conhecidas em sua língua falada. Por outro lado, poderá ser uma ajuda para que a criança determine a pronúncia de palavras com as quais ela não está familiarizada.**

Na ortografia inglesa, são poucas as letras que sempre têm os mesmos sons na pronúncia. Mesmo assim, as regras de soletração são um bom recurso para a

pronúncia de palavras. Frequentemente os valores da pronúncia de uma letra serão previsíveis, se a considerarmos em relação às outras letras que a cercam. Em parte, uma criança normal pode adquirir a capacidade de reagir diante destes padrões complexos de correspondência entre a letra e o som, através de instrução direta e, em parte, através de um processo de inferência; sendo este processo ainda pouco entendido.

6. A criança deve aprender a usar qualquer recurso disponível para identificar palavras escritas: configuração total das letras que as compõem, os sons representados por aquelas letras e/ou os significados sugeridos pelo contexto.

Neste presente estudo, a conotação da palavra "identificação" não só diz respeito ao fato da criança se conscientizar de ter visto a palavra anteriormente, como também saber a pronúncia da palavra. Esta capacidade é a mais importante do processo de aprendizagem da leitura. Ela dá ao leitor um recurso equivalente a um "sinal da fala".

7. A criança deve aprender que as palavras escritas são sinais que representam as palavras faladas. E, que os significados das primeiras são análogos aos das segundas. A criança, ao decifrar uma mensagem escrita, deveria ser capaz de apreender o conteúdo total desta mensagem, como ela apreenderia o conteúdo da mesma mensagem falada.

Como no caso de um adulto que está lendo, é bem possível que a mensagem falada, correspondente ao que ele está lendo, seja apreendida apenas internamente, embora seja comum, no início dos esforços para a aprendizagem da leitura, haver expectativas de que a criança será capaz de ler em voz alta. A princípio com bastante hesitação e, mais tarde, com fluência e interpretação.

8. A criança deve aprender a raciocinar e pensar sobre o que lê; dentro dos limites de seus talentos e experiências.

Percebe-se que cada um destes oito componentes de processo de aprendizagem de leitura está de uma maneira ou de outra envolvido no processo de aprendizagem de leitura pelo adulto: conhecimento da língua, decomposição dos sons componentes das palavras faladas, e assim por diante. A habilidade do adulto em ler é produzida unicamente porque a grande prática dos oito componentes é de tal intensidade que provoca uma fusão dos mesmos, dando a impressão de uma apresentação unificada.

Os movimentos dos olhos do adulto, que são bem coordenados e alternados, não são a causa, mas um resultado da boa capacidade de ler. Por sua vez, a criança não tem que ser ensinada como movimentar os olhos. Por esta razão, não incluímos coordenação visual como um dos componentes das habilidades. Ao

invés, a habilidade de coordenação visual (movimento dos olhos) representa a forma mais elevada da habilidade que classificamos no item 4: a aprendizagem do princípio da esquerda para a direita. A forma mais específica da habilidade, classificada sob o item 6, é a habilidade instantânea que tem o leitor maduro em reconhecer as palavras: a identificação de palavras escritas empregando qualquer recurso disponível. Geralmente, esta habilidade depende do domínio que o aprendiz tem sobre as outras habilidades, principalmente a do item 5: o aprendizado dos padrões de correspondência entre letras e sons. O componente 7 tem como forma principal: a habilidade que tem o leitor adulto em apreender, rapidamente, o significado daquilo que ele lê. A habilidade de pensar sobre o que lê é uma forma bem desenvolvida do componente da habilidade classificada sob o nº 8.

Quando se trava "o grande debate" sobre o assunto de como poderia ser ensinada a leitura, realmente, está se discutindo sobre a ordem através da qual a criança poderia ser iniciada no processo de desenvolver cada uma das habilidades. Poucas pessoas discordarão da afirmativa de que uma capacidade amadurecida para leitura, envolve os 8 componentes. A única discordância seria quanto à escolha de que habilidade deveria ser introduzida e dominada, e qual a ordem de seqüência da introdução. É possível haver muitos pontos de vista. Uns pensam que as habilidades deveriam ser introduzidas mais ou menos na ordem que foram apresentadas. Este é o ponto de vista daqueles que acreditam que deveria ser dada uma ênfase prévia na decodificação em som do símbolo impresso, através das relações existentes letra/som. Outros acreditam que as habilidades deveriam ser introduzidas mais ou menos na ordem que se segue:

1. A criança deve saber a língua na qual ela vai aprender a ler.
6. A criança deve aprender a identificar as palavras impressas. Poderia usar qualquer "dica" para este fim. No entanto, deveria iniciar pela configuração total.
7. A criança deve aprender que as palavras escritas são sinais que representam as palavras faladas, e que os significados podem ser apreendidos tendo como origem as palavras escritas.
8. A criança deve aprender a raciocinar e pensar sobre o que lê.
4. A criança deve aprender o princípio da escrita da esquerda para a direita, mas inicialmente só como é aplicado às palavras completas e textos contínuos.
3. A criança deve aprender a reconhecer e diferenciar as letras do alfabeto.
2. A criança deve aprender a desmembrar os sons componentes das palavras faladas.
5. A criança deve aprender que existem padrões de correspondência entre letras e sons. Isto a ajudará nas fases mais desenvolvidas da habilidade nº 6.

O último ponto de vista é defendido por aqueles que acham que deveria haver uma ênfase prévia ao se extrair o significado de uma forma escrita. Assim, a criança se desenvolveria, o mais depressa possível, no tocante à identificação de palavras e apreensão de significado. Estas são características do leitor maduro. As habilidades nº 2, 3 e 5 são apenas introduzidas depois da criança ter alcançado um progresso satisfatório no domínio das habilidades 4, 6, 7 e 8.

São estes os dois principais pontos de vista concernentes ao processo do ensino de leitura. Se cada um deles for considerado seriamente e, de maneira específica, poderá se perceber, claramente, as diferenças existentes nos tipos de material instrutivo e os procedimentos usados em cada um deles. A avaliação da eficiência de cada um dos métodos não é nosso objetivo neste estudo. Entretanto, podemos afirmar que a eficiência dos métodos varia de criança para criança. Além disso, ainda se pode estabelecer outras ordens aceitáveis, através das quais os vários componentes da habilidade de leitura poderiam ser transmitidos à criança.

Há uma tendência generalizada em se fundir todas as abordagens anteriormente mencionadas, chegando-se à conclusão de que a criança pode alcançar um grau muito elevado na capacidade de identificação das palavras, ao mesmo tempo que ela aprende as correspondências entre letra e som. Isto a ajudaria a "atacar" as palavras até então desconhecidas para ela.

No caso da criança que está encontrando dificuldade em aprender a ler, talvez seja necessário descobrir quais as habilidades requeridas para a aprendizagem, as quais estão constituindo o maior problema para a criança.

A criança disléxica pode encontrar dificuldades em desenvolver ou adquirir uma ou duas habilidades. Por exemplo: pode ser que ela tenha problema com a habilidade nº 3, ou seja, a identificação e diferenciação das letras do alfabeto. A habilidade nº 2, ou seja, decompor os sons componentes das palavras faladas, pode constituir um outro problema para o aprendiz. Faz-se necessário, ao se determinar quais as habilidades que constituem um obstáculo para uma determinada criança, levar em consideração as outras habilidades as quais, mesmo sendo relacionadas às primeiras, são mais fáceis de serem assimiladas pela criança-aprendiz.

MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

MÉTODO SINTÉTICO		MÉTODO GLOBAL	
Tem como ponto de partida elementos mais simples — partindo das partes para o todo.		Tem como ponto de partida elementos significativos — partindo do todo para as partes.	
<b>Alfabético</b>	Aprendizagem das letras em ordem alfabética	<b>Palavração</b>	Aprendizagem de palavras dentro do contexto de olhar-repetir
<b>Fônico</b>	Aprendizagem dos sons das letras, ou grupos de letras	<b>Sentenciação</b>	Aprendizagem dentro do contexto de frases já conhecidas
<b>Silábico</b>	Aprendizagem de "famílias" de sílabas	<b>Contos</b>	Aprendizagem dentro do contexto de histórias narradas pelo professor ou dramatizadas pelos alunos
		<b>Unidades de experiências</b>	Aprendizagem dentro do contexto de histórias elaboradas pelos alunos

## METODO PAULO FREIRE

### 1. - HISTÓRICO

### 2. - VISÃO DO MUNDO - SUA FILOSOFIA

#### a) alfabetização (não neutra)

##### CONSCIENTIZAÇÃO

- análise da realidade
- crítica da situação
- depois aprendizagem leitura e escrita

#### b) NOVO sistema de ensino

- da alfabetização à Universidade
- também para crianças

### 3. - O MÉTODO EM SI

#### a) levantamento do universo vocabular

#### b) seleção das palavras geradoras

##### i) critério:

- riqueza fonêmica
- dificuldades fonéticas
- densidade pragmática do sentido

##### ii) representada por figura (desenho, fotografia)

#### c) círculos de cultura = ESCOLA

##### i) círculo - uma equipe de trabalho

- . turma de alunos, sala de aula
- animador de debates, coordenador, orientador
- . professor ou alfabetizador
- diálogo, participação de todos
- . método de estudo

##### ii) de cultura

- mais que saber ler e escrever
- modos novos, solidários, coletivos de pensar
- aprendem juntos
- tornam-se HOMENS, SUJEITOS, SERES DE HISTÓRIA

d) Roteiro do diálogo

e) Ensino (informal)

- i) Primeira etapa: - leitura  
- slide  
- cartaz  
- escrita

- ii) Segunda etapa: temas geradores  
- conscientização  
- dificuldades da língua (fluência)  
- textos

f) Avaliação

- i) pontos positivos  
- excelente motivação  
- participação do aluno (intensa)
- ii) pontos negativos  
- escrita sem orientação  
- poucos textos, dificuldade na fluência



## MÉTODO PAULO FREIRE

### Biografia:

- 1921 - Nasce no Recife.  
Infância difícil - família pobre - perde o pai aos 13 anos.  
Formou-se em Direito, mas não exerceu a advocacia.
- 1944 - Casamento com D. Elza (professora).
- 1959 - Tornou-se doutor em História e Filosofia da Educação, Recife.  
Ideal: criar um método que sacudisse a "cultura do silêncio".  
Participante ativo da Ação Católica  
JUC - Juventude Universitária Católica  
JEC - Juventude Estudantil Católica.
- 1962 - Co-fundador do Movimento de Cultura Popular (que originaria os centros de cultura).  
15 anos de experiência com educação de adultos (professor, diretor, orientador).  
Angicos, RN: em 45 dias: 300 operários alfabetizados.
- 1963 - Nomeado coordenador de um programa nacional de alfabetização - na época, havia 40.000 centros de cultura no país.
- 1964 - Plano para atingir 2 milhões de analfabetos.  
Com a Revolução, exilado, por "introduzir um método contra os interesses nacionais".  
No Chile, cooperou com a UNESCO - no Instituto de Capacitação e de Reforma Agrária.  
Programa nacional: 120.000 participantes e 2.200 coordenadores.
- 1970 - Professor convidado da Universidade de Harvard, EUA .
- 1972-1980 - trabalhou para a Unidade de Programas de Educação e Comunicação do Conselho Mundial de Igrejas em Genebra.  
Coordenou trabalho com o governo da Guiné-Bissau, África Ocidental

**Método:**

"Conscientização" - o indivíduo deve tomar consciência de sua condição social, isto é, despertar sua consciência social. Reagir contra a opressão.

Portanto, ele deveria iniciar um processo de:

- análise da realidade;
- tornar-se um crítico consciente da situação real;
- usar a energia resultante para aprender a ler.

Em lugar da escola	— havia centros de cultura
Em lugar de professores	— havia coordenadores
Em lugar de alunos	— havia participantes de um grupo (de adultos)
Em lugar de cartilhas	— havia unidades de aprendizagem codificadas
Em lugar de ensino	— estavam aprendendo através do diálogo

Início do diálogo-discussão: "O que é cultura" - apresentação de cartazes - "conscientização" - escolha de palavras geradoras (que podem formar outras). Essas palavras (palavras-chave) devem ter impacto emocional e que facilmente podem provocar debates. No aspecto fonêmico, devem representar todos os sons da língua.

**Seqüência:**

- a) 1 slide com a palavra: FAVELA (palavra-chave);
- b) 1 slide com a palavra dividida: FA-VE-LA (análise);
- c) 1 slide com sílabas relacionadas fonemicamente: FA-FE-FI-FO-FU;
- d) 1 slide com a família fonêmica: VA-VE-VI-VO-VU;
- e) 1 slide com a família fonêmica: LA-LE-LI-LO-LU;

f) 1 slide com todas as sílabas juntas:

FA	FE	FI	FO	FU
VA	VE	VI	VO	VU
LA	LE	LI	LO	LU

Os alunos devem formar novas palavras (síntese).

Ex: vela, vila, fala, leve, leva, etc.

Outras palavras geradoras usadas:

chuva	arado	comida
poço	batuque	salário
trabalho	profissão	tijolo
engenho	mangue	governo

Esse método ensina o indivíduo a ler em apenas 40 horas. Como vêem, não se gasta muito tempo.

**Pontos positivos:**

- é altamente motivador;
- faz uso da análise e síntese;
- correspondência muito próxima entre letra e som;
- resultados ótimos em línguas com padrões silábicos CV.

**Pontos negativos:**

- não dá resultados em outros tipos de língua;
- gasta-se muito tempo ensinando fluência e a compreender a leitura de unidades maiores do que palavras.

**MÉTODO FRANK LAUBACH**  
(chamado método: "um ensina o outro")

Frank Laubach era lingüista experiente, diplomata, filósofo, cristão. De origem norte-americana, percorreu mais de 100 países apresentando seu método. Ganhou amigos em toda parte por causa de sua amabilidade e dedicação em querer ajudar a cada um na aprendizagem da leitura (ponto altamente positivo).

Aplicou seu método inicialmente em 1930, nas Filipinas, com muçulmanos. Também usado por cristãos, budistas, e outros em igrejas, templos, sinagogas, etc.

Incentivo aos cristãos: alfabetização é um meio de evangelismo.

*são importante o conteúdo, a emoção, mas somente a motivação de cada um em aprender.*

Há 4 estágios:

1º - cartazes e uma cartilha - de 100-300 palavras.

As lições da cartilha dependem do tamanho do alfabeto:

línguas espanhol, português, italiano - 10 lições

línguas com escrita arábica - 15 lições

francês - 18 lições

No 1º estágio, usando-se os cartazes - as ilustrações são associadas ao formato e som da letra.

No final deste estágio, recebe-se um diploma.

2º - 2 ou 3 livros de leitura, geralmente 90 lições, podem ser ministradas em salas de aula ou individualmente: "um ensina o outro".

3º - Panfletos sobre muitos assuntos: revistas ou jornais, etc.

4º - Literatura em geral - há uma lista de 1.700 palavras que podem ser usadas.

Regras usadas no treinamento de professores:

1. Ensinar um de cada vez.
2. Falar o menos possível.
3. Só ensinar aquilo que está na página das cartilhas.
4. A lição não deve passar de 15 minutos.

*o método dele usa mais o raciocínio do que a memória, por isso, não serve pt crianças.*

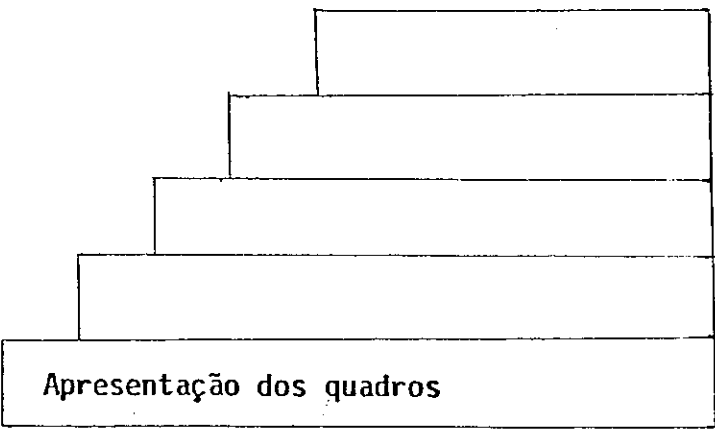


### OS CINCO PASSOS DO MÉTODO LAUBACH

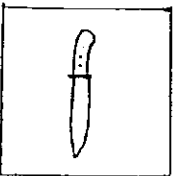

Elizabeth Vêncio - 1985

#### PRIMEIRO PASSO

1º PASSO



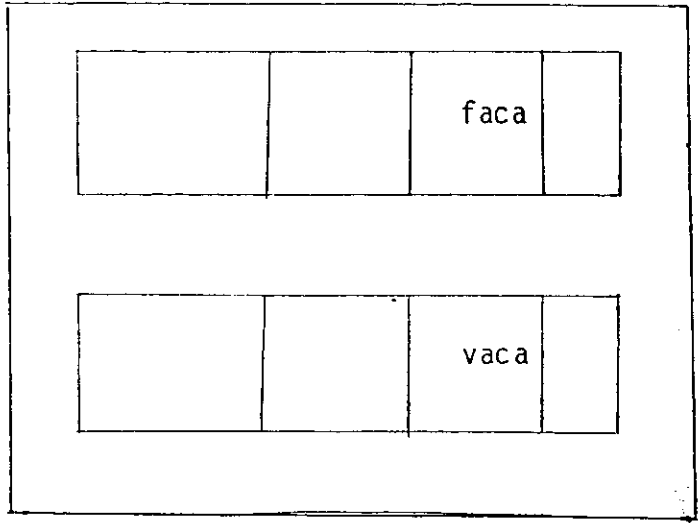
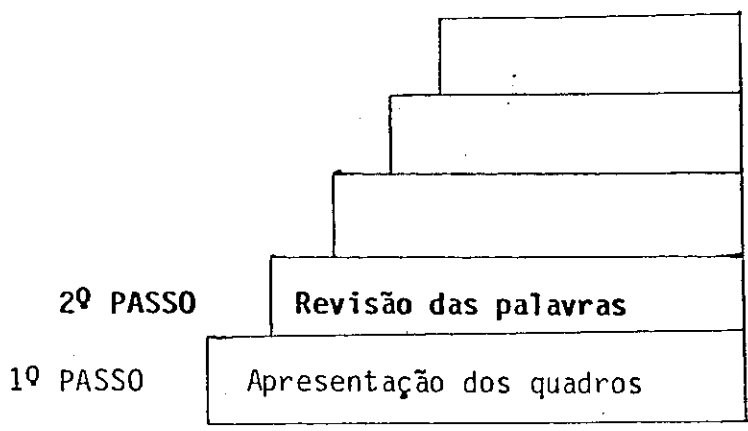
*Associação de ideias*

		faca fa	fa fa
Esta é a figura de <b>uma faca</b> .  Diga faca: (faca)	Esta letra parece com <b>uma faca</b> .  Diga faca: (faca)	Esta é a palavra faca. Diga faca: (faca)  A palavra faca começa com fa Diga fa: (fa) Outra vez: (fa)	Outra vez: (fa) Outra vez: (fa) O som desta letra é <b>f</b> Diga <b>f</b> : (f) O que é isto? (a). Então, <b>f</b> com <b>a</b> : <b>fa</b> Diga comigo: <b>f</b> com <b>a</b> : (fa) Muito bem!

Observação: O objectivo principal do PRIMEIRO PASSO é ensinar o som das letras.

61c

### SEGUNDO PASSO



O 2º Passo é a revisão das palavras da 3ª coluna

É somente perguntar:  
"O que é isto?"  
(faca)

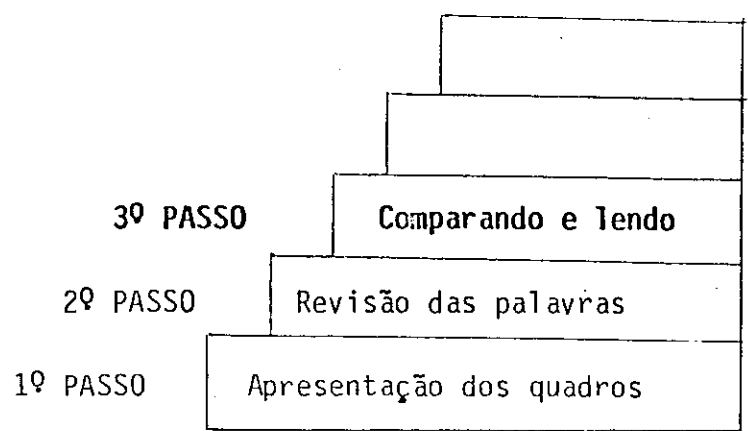
"O que é isto?"  
(vaca)

"Muito bem!"

Observação: Se o aluno trocar uma palavra pela outra, dizer:  
"Sim, isto (mostra a figura) é faca (mostra a palavra)  
Mas, isto (mostra a figura) o que é? (mostra a palavra)."



TERCEIRO PASSO



Ler todas as sentenças do conto mas, antes, comparar todas as palavras que estão na 3ª coluna e o novo nome de pessoa ensinado nesta lição.

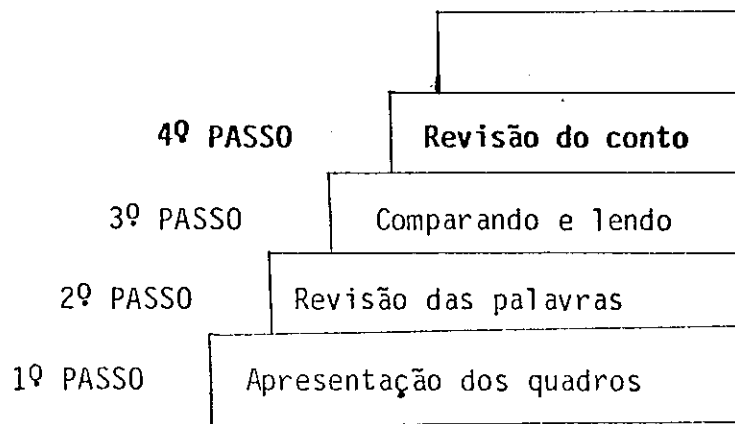
<p>5ª lição</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-bottom: 10px;"> <tr> <td style="width: 25%; height: 40px;"></td> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%; text-align: center;">faca (1)</td> <td style="width: 25%;"></td> </tr> </table> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 25%; height: 40px;"></td> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%; text-align: center;">vaca</td> <td style="width: 25%;"></td> </tr> </table>			faca (1)				vaca		<p style="text-align: right;">Isaiás 11.7</p> <p>(3) Fafá acha a faca. (2) Lalá acha a faca. Tatá acha a faca.</p> <p>Fafá acha a vaca. Lalá acha a vaca. Tatá acha a vaca.</p> <p style="text-align: center;">Fafá</p> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto; text-align: center; line-height: 20px;">f F</div>
		faca (1)							
		vaca							

- (1) "O que é isto?" (faca)
- (2) "O que é isto?" (faca)
- (3) "Esta é uma palavra nova. Nome de pessoa: Fafá. Diga Fafá: (Fafá)  
Esta sentença diz: Fafá acha a faca. (O professor lê.)  
Leia comigo: Fafá acha a faca." (O professor lê com o aluno.)

No rodapé: "Esta é a palavra nova que aprendemos hoje, nome de pessoa: Fafá. Diga Fafá: (Fafá).  
Este é o efe (efe) pequeno e este é o efe grande.  
Os dois tem o mesmo som: f. Diga f: (f). Muito bem!"

Após cada parágrafo lido, dar um elogio ao aluno para incentivá-lo.

QUARTO PASSO



Acabamos de ler todas as sentenças do conto no 3º passo e agora, no 4º passo, vamos revisar cada palavra que está nele, pelo menos 5 vezes, começando assim:

"Vamos ler esta sentença outra vez:  
Fafá acha a faca.  
Leia comigo: Fafá acha a faca.  
O que é isto? (Fafá)  
(pelo menos 5 vezes, indo até o rodapé)  
Muito bem!"

Para revisar outra palavra na mesma sentença, repetir: "Vamos ler esta sentença outra vez..."

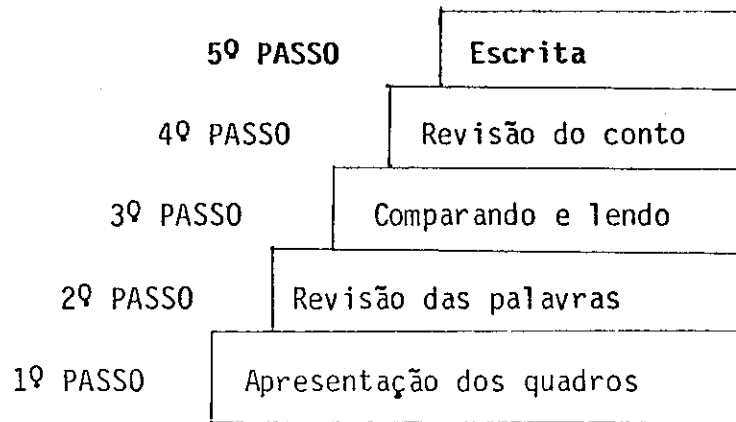
Assim revisar todas as palavras do conto (em negrito)

<p>Fafá acha a <b>faca</b>.</p> <p>Lalá acha a faca.</p> <p>Tatá acha a faca.</p> <p>Fafá acha a <b>vaca</b>.</p> <p>Lalá acha a vaca</p> <p>Tatá acha a vaca</p> <p>Fafá</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin: 0 auto;">f F</div>
---

Observação: Para revisar uma só palavra num parágrafo em que todas as outras palavras já foram revisadas, escolher sempre a sentença que tem o novo nome de pessoa daquela lição, como se vê na primeira linha do 2º parágrafo:  
Fafá acha a **faca**.

Rodapé: É reapresentado da mesma forma como foi no 3º passo:  
"Esta é a palavra nova que aprendemos hoje, nome de pessoa: Fafá. Diga Fafá: (Fafá).  
Este é o efe pequeno e este é o efe grande. Os dois têm o mesmo som: f. Diga f: (f). Muito bem!"

QUINTO PASSO



Os quatro primeiros passos são feitos no livro de leitura, e o 5º passo, que é escrita, é feito no caderno especial do aluno.

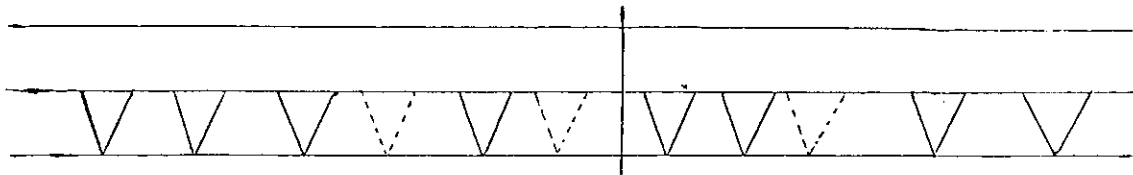
As lições devem ser ensinadas desta forma:

- 1) Primeiramente o aluno escreve por cima da letra-modelo.
- 2) Depois une os pontinhos, formando as letras.
- 3) Faz (sozinho) a letra no espaço, conforme o modelo, seguindo o tamanho que as linhas-guias indicam.

Este processo se repete várias vezes para cada letra nova que é ensinada.

A linha vertical que divide a página é para separar o espaço que deve ser usado na aula e o que será usado para tarefa, em casa.

O caderno fica com o professor que, a cada aula, dará ao aluno somente a folha da lição em que está. Na aula seguinte o aluno deverá trazê-la de volta com a tarefa de casa feita, para o professor observar e arquivar no caderno. Quando o aluno terminar todas as lições, receberá o caderno completo.



Primeiramente é ensinada a letra de forma porque os adultos têm dificuldades em fazer as voltinhas da letra de mão. O tamanho é grande por causa disto também: dificuldade de movimentos. Mas a partir da lição 24, ele já começa a fazer letras de mão e, da lição 35 em diante, o tamanho vai diminuindo até chegar ao normal.

## MÉTODO GUDSCHINSKY

(Método global — eclético)

Os cinco passos para ensinar uma nova letra

1. Análise de uma palavra-chave
2. Síntese de vogais e consoantes nas sílabas
3. Identificação de letras nas sílabas
4. Contraste de letras nas sílabas
5. Formação de palavras com as novas sílabas

Ao apresentar uma lição há ainda dois passos essenciais a serem seguidos:

6. Leitura (do texto)
7. Escrita

Definição de uma palavra-chave:

Exemplos:

## MÉTODO GUDSCHINSKY

(Método global — eclético)

Os cinco passos para ensinar um elemento gramatical (fúncor)

1. Análise de uma frase-chave
2. Síntese do fúncor com o resto da frase
3. Identificação do fúncor em outras frases
4. Contraste do fúncor com outros functores, em várias frases
5. Formação de frases usando o fúncor

Ao apresentar uma lição há ainda dois passos essenciais a serem seguidos:

6. Leitura (do texto)
7. Escrita

Exemplo:

1. Análise

João apanhou um sapo e o colocou na caixa.  
na caixa.  
caixa.
2. Síntese

caixa.  
na caixa.  
João apanhou um sapo e o colocou na caixa.

cidade.  
na cidade.  
João trabalha na cidade.

roça.  
na roça.  
Maria mora na roça.

3. Identificação

João apanhou um sapo e colocou na caixa.  
na caixa.  
caixa.  
caixa.  
na caixa.  
João apanhou um sapo e o colocou na caixa.  
cidade.  
na cidade.  
João trabalha na cidade.  
roça.  
na roça.  
Maria mora na roça.

4. Contraste

João apanhou um sapo e o colocou na caixa.  
Ele não o colocou junto da caixa.  
Ele não o colocou ao lado da caixa.  
Ele o colocou na caixa.

5. Formação de frases usando o fúnctor

LIÇÃO MODELO DE UMA CARTILHA NA LÍNGUA ROGLAI DE VIETNA

1. Ensino da consoante n em posição inicial de sílaba.

a) ouvir o som de n:

- o professor pronuncia as seguintes unidades, enquanto o aluno tenta perceber a parte que soa igual: na, ni, no, nãq;
- discussão sobre como é produzido o som n;

b) ensinar a palavra-chave, no caso, sana:

- o professor mostra a figura e fala a palavra-chave; os alunos repetem;
- os alunos encontram a palavra-chave, em outros lugares na mesma página;
- os alunos lêem: sana, groh, amreq. (O professor as escreveu no quadro-negro para que os alunos percebam o contraste.);

c) exercícios-padrão de enfoque:

1. Análise

sana
na

2. Síntese

a	e	o
na	ne	no

3. Identificação

na
ne
no

4. Contraste

na	ne	no
ma	me	mo
la	le	lo

5. Formação de palavras

na
sana

nãq
tanãq

no
tano

Frases ilustrativas:

Awói sana padai. "Mamãe secou o arroz cru."

Awói tanãq vu. "Mamãe cozinhou o arroz."

Asóu tano groh. "O cachorro latiu."

2. Leitura

- a) os alunos lêem o texto silenciosa e individualmente;
- b) o professor faz perguntas;
- c) os alunos identificam as orações;
- d) leitura oral:
  - o professor lê;
  - os alunos lêem (individualmente ou em conjunto).

3. Recapitulação

- a) conteúdo da presente lição:
  - palavra-chave;
  - exercícios-padrão referentes a n- (na cartilha);
- b) conteúdo das lições anteriores.

4. Escrita

- a) o professor escreve a letra n:
  - o professor escreve n no quadro, e pergunta o nome da letra:

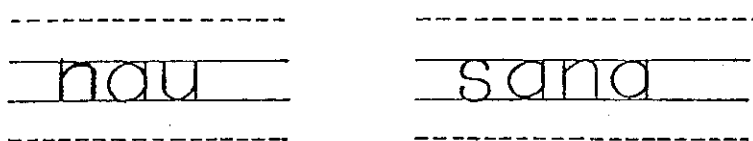


— o professor faz uma revisão empregando palavras com n;  
Ex: náu, nãi, sana.

— o professor explica como é a letra n:

"Quando nós vamos escrever a letra n, fazemos assim: desenhamos uma estradinha (esta estradinha é sempre reta) entre as duas linhas contínuas; é sempre desenhada de cima para baixo. E, depois, desenhamos uma estradinha parecida com uma bengala bem pregadinha à primeira."

- b) enquanto o professor explica como esta letra é feita, os alunos a escrevem no ar;
- c) enquanto o professor explica outra vez, os alunos escrevem a letra nas mesas, usando o dedo;
- d) os alunos escrevem em seus cadernos a letra n (ou podem fazê-lo nos quadros-negros individuais);
- e) os alunos escrevem algumas palavras que contêm a letra n:







## PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

### I. Introdução

Estudos recentes mostram que o aspecto mais importante da alfabetização é o desenvolvimento, no indivíduo, daquele entendimento que dá sentido à língua falada e escrita. Este desenvolvimento chama-se "processo cognitivo" — isto é, a percepção do "que é" da aprendizagem, e o porquê da mesma.

A palavra "cognitivo" é uma palavra muito usada, e, às vezes, pouco entendida. Na leitura que fiz em preparação a esta palestra, encontrei mais do que quinze usos do termo, — como, por exemplo, estrutura cognitiva, relações cognitivas, controle cognitivo, fase cognitiva, e assim por diante. Há um artigo sobre as teorias de linguagem e pensamento que propõe cinco teorias — cada uma delas usa o termo "cognitivo" num sentido diferente.

### II. Estilos de Cognição

Este trabalho trata de um só aspecto deste conceito de cognitivo — chamado "estilo cognitivo", isto é, a maneira individual em que a pessoa processa a informação. Ela seleciona, organiza e classifica a informação seguindo um sistema singular, determinado pela sua motivação e personalidade.

#### A. Fatores que determinam o estilo cognitivo

Há vários fatores que determinam e fazem parte do estilo cognitivo de cada um. O fator mais global é o fator da cultura nacional. Por exemplo, a cultura brasileira é diferente da cultura chinesa, bem como o indivíduo brasileiro é diferente do indivíduo chinês em quase todos os padrões. Um outro fator mais específico é a cultura doméstica. A filosofia, as regras, e o comportamento ensinados pelos pais formam e determinam o seu estilo cognitivo. Outro fator é a cultura pessoal. A herança, as capacidades, habilidades e os interesses naturais juntam-se com as experiências e desenvolvem uma personalidade individual. O estilo cognitivo do indivíduo é determinado pelas características inatas que ele tem, e também pelas influências do seu ambiente.

## B. Descrição dos estilos

Os estilos cognitivos são descritos em polos extremos. De um lado, um estilo é aquele que trata experiência como uma parte integral do ambiente, do contexto, em que a mesma existe. Este estilo chama-se de sensitividade ao ambiente. Outros cientistas usam o termo "relacional" implicando que uma experiência é interpretada em relação à totalidade da situação, não como uma parte isolada do ambiente. Pessoas relacionais quanto ao estilo cognitivo têm sensitividade ao ambiente do objeto ou do acontecimento. Pensam e interpretam em termos de totalidades e do ponto de vista mais global.

Em oposição ao estilo relacional existe o estilo analítico, também chamado "independente ao ambiente". Indivíduos analíticos respondem mais à estrutura da situação ou do objeto. A atenção deles é focalizada nas partes, não na unidade que é formada pelas partes; por isso o ambiente ou contexto, não influi muito.

## C. Métodos de avaliação dos estilos

Existem vários métodos para determinar o estilo cognitivo do indivíduo. Os mais complicados precisam de aparelhos caros e de avaliador treinado. E, no máximo, revelam só a tendência do indivíduo para um lado ou outro. Os métodos mais simples incluem observações escritas pelo técnico e avaliações que indicam as preferências do indivíduo. Seguem alguns exemplos de avaliações que ajudam na determinação de estilo. (Veja página A) Não há uma resposta errada. As respostas dependem do estilo cognitivo do indivíduo.

### Números 1 a 4

Cercar as duas figuras das três existentes em cada linha que mais se assemelham.

Marcar rapidamente.

### Números 5 a 7

Achar a figura simples (no lado esquerdo) dentro da figura mais complicada no lado direito.

## III. A relação entre os Estilos Cognitivos e a Educação

Os estudos que formam a base da descrição dos estilos cognitivos foram feitos dentro da cultura americana, incluindo várias sub-culturas

como, por exemplo, as do índio norte-americano e do mexicano-americano. Se os estudos fossem feitos em outro país, talvez a descrição e tabulação dos resultados seriam diferentes. O conceito importante é que existem diferenças entre os estilos cognitivos das culturas. Se alguém ingressar numa outra cultura para trabalhar ou se integrar, precisará entender as maneiras culturais de aprender e ensinar, e se adaptar aos estilos cognitivos da nova cultura.

#### A. A aprendizagem

O processo de aprendizagem envolve o estudante como ele é, bem como o alvo do processo, e a maneira em que o estudante tenta alcançar o alvo. O estilo cognitivo do estudante influi no processo de aprendizagem. A avaliação do estilo pode ser feita através da observação da maneira em que ele vive, age e pensa. Indivíduos, mais analíticos, preferem a competição, trabalhos individuais, e relações mais formais e isoladas. Os mais relacionais preferem trabalhos cooperativos, relações mais calorosas, e aprovação pessoal do professor. A maioria dos indivíduos são, nem completamente analíticos nem completamente relacionais. As seguintes perguntas indicam a sua tendência como estudante. Valem, também, para você observar os estilos cognitivos dos seus estudantes. (Veja "Processos de Aquisição de Conhecimentos") Os 'a' significam respostas mais relacionais. Os 'b' significam respostas mais analíticas.

#### B. O ensino

O processo de ensino envolve o professor que tem o seu próprio estilo cognitivo, a maneira em que ele apresenta a matéria, e as relações entre o professor e os alunos. É aconselhável que o professor conheça o seu próprio estilo cognitivo. Para ensinar indivíduos de grupos de estilos cognitivos diferentes, o professor precisa desenvolver alguns métodos de ensino que estão fora do seu próprio estilo. Com os alunos mais relativos, o professor estabelece uma relação mais pessoal, amistosa, e também tem interesse na vida não-escolar do aluno. Ele dá muito incentivo e faz comentários favoráveis ao aluno. O professor mostra a maneira de fazer o trabalho, e ajuda o aluno na prática do mesmo. Os estudos estão adaptados às experiências dos alunos, e os métodos de ensino incluem grupos de trabalho e muito contato social entre todos.

O processo de ensino para estudantes mais analíticos é mais formal e sério. O professor dá dados, fatos e princípios para os alunos, a fim de serem usados para resolver os problemas relacionados aos estudos. A

aprovação do professor é dada individualmente ao aluno na forma, por exemplo, de uma nota "superior" no trabalho escrito.

### C. A aplicação prática da informação

Suponha que o alvo que os estudantes estão visando seja a formação das letras do alfabeto. Quais são os melhores métodos a serem usados para que os alunos alcancem este alvo se os seus estilos cognitivos forem mais relativos? E, quais são os métodos mais apropriados para os alunos que possuem estilos mais analíticos?

## IV. O Desenvolvimento do Bicognitivismo

É muito importante que os grupos culturais minoritários existentes dentro duma cultura maior aprendam a agir e viver de uma maneira bicultural. O professor que trabalha entre estes grupos minoritários tem a responsabilidade de desenvolver a capacidade de bicognitivismo nos alunos. Há vários passos a serem seguidos para atingir este desenvolvimento.

1. Avaliar os estilos cognitivos dos alunos. Conhecer bem a sua cultura, maneira de aprender, e a estrutura da sociedade.
2. Criar grupos de instrução baseados nos estilos cognitivos descobertos. Se for possível, combinar os grupos com um professor ou monitor do mesmo estilo.
3. Planejar métodos de ensino que levam em conta os estilos cognitivos dos alunos.
4. Introduzir aspectos do outro estilo cognitivo nos grupos formados. O aluno precisa funcionar bem no seu próprio estilo antes de ser introduzido a um outro estilo. Não se deve substituir um estilo diferente pelo estilo natural. Deve-se capacitar o aluno, gradualmente, para que possa passar entre culturas diferentes com facilidade.
5. Avaliar freqüentemente o progresso dos alunos com respeito ao bicognitivismo.
6. Organizar o currículo e os grupos para que os alunos aprendam a trabalhar com indivíduos de estilos diferentes.

Seguindo estes passos, o professor capacita os alunos a conservar sua própria cultura e crescer dentro dela, e, também, facilita o aluno a agir com sucesso numa cultura estrangeira.

## Uma Demonstração das Características Gerais dos Estilos Cognitivos

**O indivíduo é mais relacional  
se ele:**

1. Presta atenção ao ambiente e ao total do trabalho.
2. Prefere fazer o trabalho junto com outros.
3. É sensível às opiniões e aos sentimentos dos outros.
4. É melhor sucedido quando recebe uma demonstração e explicação completa antes de começar o trabalho.
5. Gosta de ajudar outros com o trabalho.
6. Precisa do apoio do grupo e do instrutor.
7. Quer saber o "porquê" do trabalho — a razão para fazer o trabalho.

**O indivíduo é mais analítico  
se ele:**

1. Presta muita atenção aos detalhes do trabalho.
2. Prefere fazer o trabalho sozinho.
3. Tem prazer em vencer pelo seu próprio esforço.
4. Gosta de experimentar e tentar fazer coisas novas sem ajuda.
5. O contato com outros é feito mais para obter informação ou está relacionado aos assuntos do trabalho.
6. Obtém sucesso nos ambientes competitivos.
7. Quando mostra como se deve fazer alguma coisa ou quando explica alguma coisa, trata de todos os passinhos detalhadamente.

### Processos de aquisição de conhecimentos

Marque o item em cada pergunta que melhor refleta sua maneira de aprender:

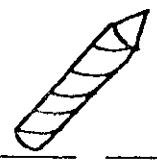
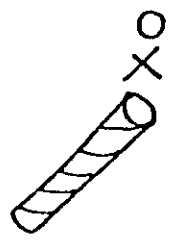
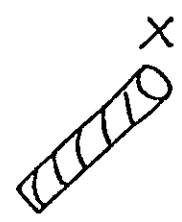
1. a. Você tem uma visão global sem perceber os detalhes, ou  
b. você se concentra nos detalhes sem perceber o todo?
2. a. Você aprende melhor quando as relações pessoais são boas, ou  
b. focaliza nos fatos, sem se relacionar com pessoas?
3. a. Você presta atenção no professor e no que ele fala e faz, ou  
b. você se concentra na tarefa?
4. a. Você gosta de trabalhar em grupo para atingir um objetivo em comum, ou  
b. prefere seguir seu próprio plano para alcançar seu objetivo?
5. a. Você gosta de aprender com espírito de cooperação e sociabilidade, ou  
b. prefere um espírito de competição?
6. a. Você prefere trabalhar em grupo, dividindo a responsabilidade e ajudando uns aos outros, ou  
b. você prefere atingir seus alvos com seus próprios esforços?
7. a. Você prefere uma interação pessoal com o professor, ou  
b. prefere concentrar-se na tarefa para atingir seus objetivos pessoais?
8. a. Você é influenciado pela aprovação do professor, ou  
b. fica satisfeito quando atinge seu "standard pessoal"?
9. a. Você busca aprovação, ou  
b. só se interessa em ser corrigido?
10. a. Segue o professor como exemplo, ou  
b. vê o professor como fonte de informação, preferindo um relacionamento mais formal?
11. a. Prefere demonstrações e orientação do professor enquanto está fazendo uma tarefa, ou  
b. prefere fazer uma tarefa nova sem esta ajuda?
12. a. Gosta de ajudar o professor recebendo aprovação nos seguintes termos: "Você fez tão bem que eu gostaria que me ajudasse com os outros alunos." ou  
b. gosta mais de receber uma recompensa em termos de seu trabalho ser mostrado?
13. a. Recompensa para você consiste em agradecer o professor, ou  
b. em se sobressair na tarefa?

74

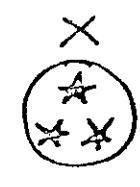
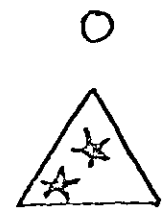
1.



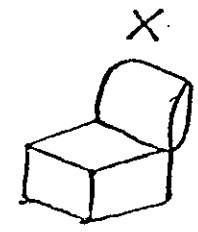
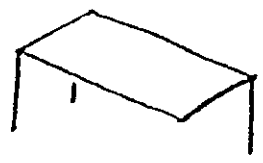
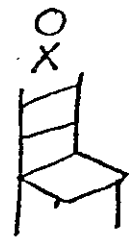
2.



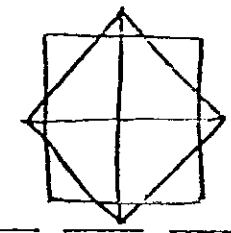
3.



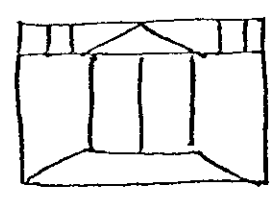
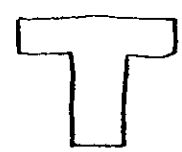
4.



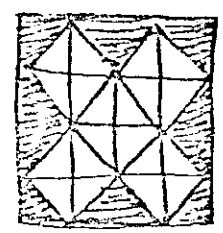
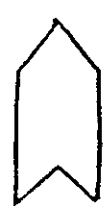
5.



6.



7.



Os 'x' significam escolhas mais relacionais.  
Os 'o' significam escolhas mais analíticas.



## APRENDIZAGEM DE ADULTOS VERSUS CRIANÇAS EM GRUPOS ÁGRAFOS

Trabalho tirado do artigo "Adult vs. Child Learning in Pre-literate Cultures", de Doris Pappenhagen, do Instituto Lingüístico de Verão, Texas, E.U.A., do jornal *Notes on Literacy*, Nº 30, 1980.

Tradução de: Emma Souza Lima

### INTRODUÇÃO

A fim de pôr em prática um programa de alfabetização adequado, tanto para crianças como para adultos, é preciso que se conheçam as diferenças que existem entre o aprendizado por parte da criança e por parte do adulto.

Estas diferenças é que vão influir no tipo de material a ser usado em cada grupo, na ênfase dada aos programas de pré-leitura, na decisão de ensinar adultos e crianças na mesma classe ou em classes separadas, e na decisão de usar métodos diferentes ou iguais para cada grupo.

Na falta de informação, escrita especificamente sobre povos ágrafos, formulei a seguinte hipótese: A diferença no aprendizado entre crianças e adultos de povos ágrafos consiste (1) na rapidez em que cada um assimila novas aptidões, (2) nos métodos aos quais cada um reaja, e (3) na motivação de cada um para o aprendizado da leitura.

Este trabalho apresenta princípios básicos de aprendizado que devem ser aplicados tanto às crianças como aos adultos, aliás, cinco pontos importantes que separam os adultos das crianças e como estes cinco pontos ou características podem influir no aprendizado dos adultos.

Chamamos de "adulto" o indivíduo com 13 anos ou mais, e "criança" aquele que tem menos de 13 anos. Povos ágrafos são aqueles que têm pouco ou nenhum contato com livros, lápis, nem idéias sobre leitura ou escrita.

### SEMELHANÇAS NO APRENDIZADO ADULTO E INFANTIL

Em quaisquer situações em que nos achemos, precisamos estar cõscios dos princípios básicos de aprendizado e aplicá-los culturalmente à situação, seja no ensino a adultos ou a crianças. De conformidade com estes princípios, o aprendizado:

1. Deve começar onde está o aluno.
2. Deve ser baseado no interesse do aluno.
3. Deve ser baseado na confiança do aluno.
4. Deve ser baseado na relevância.
5. Torna-se efetivo quando há objetivos definidos.

6. Torna-se efetivo através de atividades.
7. Torna-se efetivo através de identificação.
8. Depende da satisfação alcançada pelo aluno.

## O QUE SEPARA O ADULTO DA CRIANÇA?

### 1. Maturidade

O adulto maduro chegou à maturidade através de várias experiências em sua vida. Já desenvolveu força de vontade, perseverança, raciocínio e prática de julgamento. A sua maturidade lhe dá capacidade de aprender através de um processo de raciocínio, padronizando o conhecimento. Uma criança aprende principalmente através de repetição e memorização. Os adultos geralmente cansam-se rapidamente com as repetições.

### 2. Diferenças físicas

Geralmente, as reações sensoriais do adulto tendem a ser mais lentas do que as de uma criança. Como resultado, o desempenho do adulto é freqüentemente mais vagaroso e mais hesitante, porém mais preciso. A rigidez das aptidões visuais e motoras do adulto interfere no seu aprendizado. Provavelmente, deve ser muito difícil para um adulto, que em toda a sua vida tenha trabalhado no campo, aprender a segurar um lápis e fazer os pequenos movimentos necessários à escrita. Também lhe será difícil aprender a fazer a devida distinção entre formas parecidas, porém não iguais, pois terá vivido anos sem ter precisado de tal aptidão.

A medida em que o adulto avança em anos, a sua visão declina ao ponto de se tornar difícil distinguir pequenos detalhes. Portanto, haverá necessidade de mais luz para que ele possa enxergar. Essa perda de atividade visual geralmente não é percebida pelo adulto, que pode interpretá-la como falta de capacidade para o aprendizado.

### 3. Motivação

Para o adulto, ir às aulas de alfabetização a fim de aprender a ler e escrever, é uma decisão voluntária. A criança vai porque é mandada. Por esse motivo, o adulto precisa ser altamente motivado, a fim de que esteja disposto a perder o seu tempo precioso. É preciso que ele sinta que a leitura é coisa de valor prático e também agradável. Talvez isso torne-se um pouco difícil, pois os adultos podem ter hábitos já tão arraigados a ponto de não serem receptivos a novas maneiras de pensar ou de agir. A cartilha precisa ser muito bem planejada a fim de manter o interesse do adulto e a fim de reforçar a idéia de que a leitura é algo útil e interessante.

#### 4. Uso da língua

Adultos e crianças diferem não somente na extensão do seu vocabulário, como também no uso da língua e nos hábitos lingüísticos. O adulto conhece bem a sua língua e tem um vocabulário razoável. Portanto, a alfabetização em sua língua nativa significa, em primeiro lugar, reconhecimento correto dos símbolos e, em segundo lugar, desenvolvimento de hábitos lingüísticos. Como os hábitos lingüísticos do adulto já estão bem formados, é preciso que as histórias apresentadas na cartilha sejam escritas no estilo natural da língua. Se essas histórias forem escritas por uma pessoa que não pertença à respectiva cultura e que tenha um conhecimento limitado da língua, elas possivelmente não serão apresentadas de maneira natural, o que trará dificuldades para o aluno adulto. Uma criança, por ser mais flexível, pode-se ajustar à "estrangeirice" da cartilha.

#### 5. Psicologia do aprendizado do adulto

Muitas vezes, os adultos pensam que são ou velhos demais para aprender, ou que não têm capacidade de aprender. Podem também achar que nada há de novo para ser aprendido e, assim, não estarem dispostos a tentar. Também pode ser que isso tudo esteja envolvido em um certo receio. O medo do fracasso faz com que muitos adultos nem queiram aprender a ler. E, no caso de já terem fracassado uma vez, podem jamais querer tentar novamente. Assim sendo, torna-se muito importante orientar o processo do aprendizado da leitura e da escrita de tal modo que haja completo sucesso.

#### CONCLUSÃO

Conclusões são baseadas em pesquisas, mas nem todos os materiais de pesquisa foram baseados em trabalhos com cultura de povos ágrafos. Deste modo, a experiência adquirida neste setor ajudará a pôr em prática, na cultura daqueles povos, a informação apresentada neste trabalho.

Em razão dos diferentes níveis de maturidade, dos receios experimentados pelos adultos, das específicas diferenças físicas dos adultos, bem como de suas diferenças em motivação, parece que seria aconselhável haver classes separadas para adultos e para crianças. As classes de pré-leitura para os adultos devem possivelmente dispender mais tempo nas habilidades visuais e motoras do que as classes de pré-leitura para as crianças.

Embora tenha que haver uma diferença no compasso do aprendizado entre o adulto e a criança, isso não implica necessariamente que os métodos de ensino tenham que ser diferentes.

Os materiais usados podem ser diferentes ou não. É um assunto a ser estudado posteriormente. É possível que isso dependa das diferentes situações. Ou, pode ser que se encontrem regras gerais para examinar a necessidade de se usarem, ou não, materiais diferentes para cada grupo.

É de grande importância saber a maneira pela qual o adulto e a criança aprendem numa cultura de povos ágrafos. Não estar cômescio das diferenças básicas é apresentar um programa de alfabetização que — embora tenha o objetivo de atingir ambos os grupos — pode aborrecer um e frustrar o outro.

### ALGUMAS CARACTERÍSTICAS QUE DIFERENCIAM O APRENDIZ ADULTO DO APRENDIZ CRIANÇA

1. É provável que o adulto seja mais rígido em sua maneira de pensar do que a criança.
  2. Normalmente, os adultos levam mais tempo para assimilar e desempenhar o processo de aprendizagem.
  3. Os adultos são mais impacientes na busca dos objetivos da aprendizagem.
  4. Os adultos são mais relutantes em adotar novos métodos de aprendizagem e ação.
  5. Os adultos têm mais responsabilidades que requerem o tempo que poderia ser dedicado ao estudo.
  6. Os adultos possuem maior experiência da vida. Isto lhes permite ter uma perspectiva diferente tanto da vida como das realidades que os cercam.
  7. Os adultos têm necessidades e interesses mais concretos e imediatos que as crianças.
  8. Os adultos esperam que seus talentos e informação de experiências próprias, sejam usados.
  9. Os grupos formados por adultos parecem ser mais heterogêneos que os grupos formados por pessoas mais jovens.
  10. Os adultos freqüentam as aulas por motivação própria, têm consciência das suas necessidades. A criança é, em geral, motivada por outros.
- (Ver estilos cognitivos em Processos de Ensino e Aprendizagem).

Anote outras diferenças:

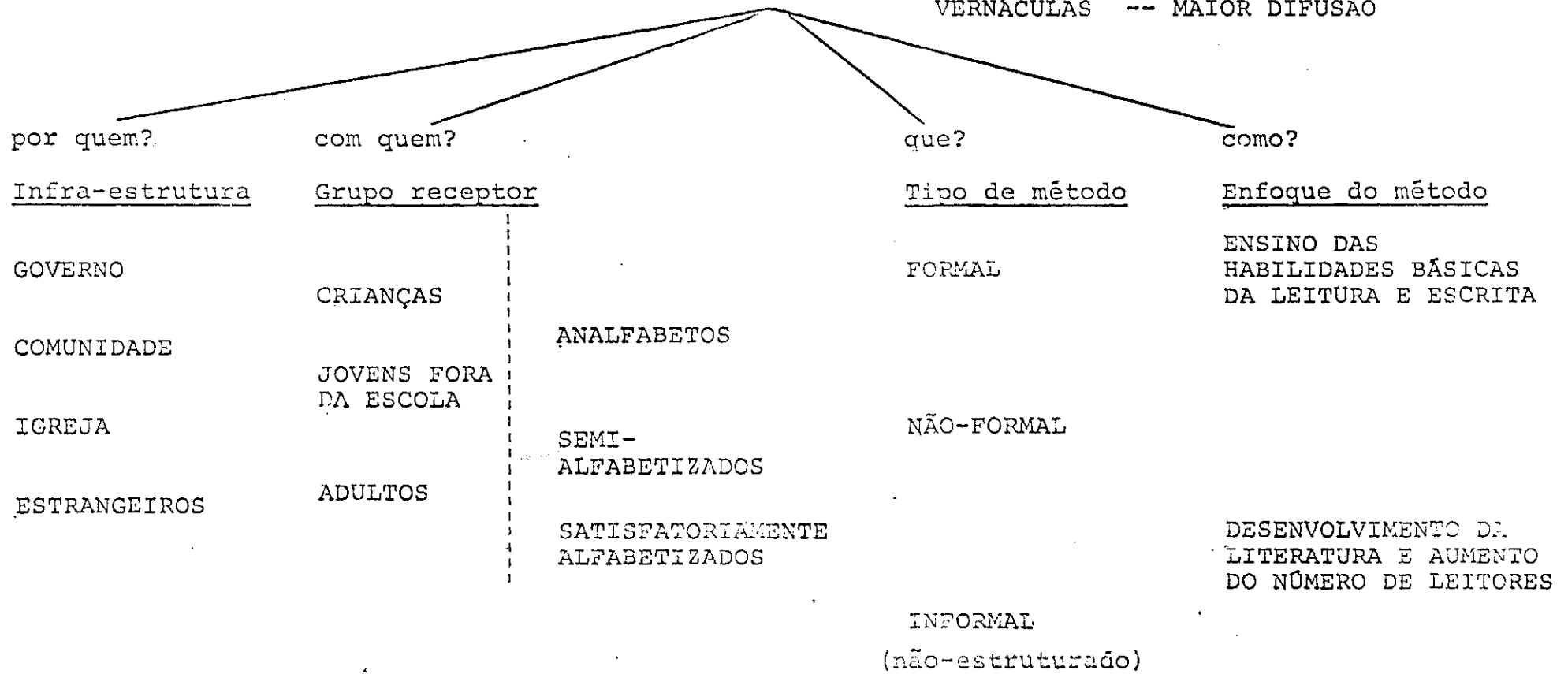
ESTABELECEER ESTRATÉGIAS  
PARA UM PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO

PARA QUE?

OBJETIVO

PONTE PARA A LÍNGUA E CULTURA NACIONAIS  
DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO

ENRIQUECIMENTO E CONSERVAÇÃO DA CULTURA  
USO DAS ESCRITURAS NAS LÍNGUAS  
VERNÁCULAS -- MAIOR DIFUSÃO



PERSPECTIVA ADMINISTRATIVA  
DE UM PROGRAMA  
DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE-BICULTURAL

- I Levantamento de dados e planejamento preliminar
- II Planejamento do objetivos e estratégias
- III Preparação
- IV Implantação
- V Auto-suficiência do programa
- VI Registro e avaliação

I Levantamento de dados e planejamento preliminar

- A. Determinação das necessidades e desejos do grupo em questão
- B. Estabelecimento de um programa de ação
- C. Relacionamento com instituições nacionais

II Planejamento do objetivos e estratégias

A. Objetivos

em relação às obrigações quanto:

- às autoridades
- à comunidade
- aos grupos dentro da comunidade

em relação aos resultados:

- quantas pessoas serão atingidas
- de que camada/faixa da comunidade
- até que grau de independência na leitura
- tempo previsto para alcançar os alvos

B. Estratégias

- programas formais ou informais
- escolha da infra-estrutura
- ligação com autoridades nacionais e locais
- recursos humanos necessários
- treinamento dos mesmos
- financiamento
- relação entre o programa de ensino e outros alvos
- avaliação e registro

### III Preparação

- A. Descobrimdo a motivação
- B. Estabelecendo uma ortografia
- C. Estimulando a elaboração de uma literatura
- D. Preparando material experimental
- E. Ensinando um pequeno grupo a ler e escrever

### IV Implantação

- A. Estabelecimento/escolha da infra-estrutura
  - definição
  - organização
  - obtenção de recursos financeiros
  - início do programa
- B. Preparação de materiais específicos
  - cartilhas etc.
  - transição
  - manuais para monitores
  - áudio-visuais
- C. Treinamento de monitores
  - técnicas pedagógicas - preparação e aplicação
  - registro
  - administração
  - avaliação
  - língua nacional
- D. Orientação e supervisão
- E. Promoção de literatura indígena
- F. Operação, supervisão, prestação de contas

### V Auto-suficiência do programa

- A. Produção de literatura
  - autores
  - redatores
  - impressão
  - distribuição e venda
  - uso do material impresso
- B. Continuação de programas de educação bilíngüe-bicultural
  - monitores
  - orientadores/supervisores
  - entidades de apoio
- C. Participação na vida nacional e em programas de ensino nacional



VI Registro e avaliação

- A. Avaliação de atividades
- B. Registro para: colegas profissionais
  - lingüistas
  - educadores
  - autoridades
  - e outros

(agradecimento à professora Joan Hall por sua colaboração)

821

CLM/86/ED/MRA

## Conceitos de Educação

### GRUPO I

É o processo de informação, transmissão de idéias de pessoas a outras, levando as pessoas a refletirem sobre sua realidade e conseqüentemente agirem de forma transformadora sobre a mesma. Esse processo determina um modo de comportamento comunitário. E Educação tem uma dimensão objetiva e outra subjetiva.

### GRUPO II

É uma transmissão de conhecimentos pessoais com base na realidade em que o grupo vive. Devemos nos preocupar em utilizar objetos, assuntos e exemplos que sejam realidade para o grupo, isto facilita a transmissão.

### GRUPO III

É o processo de troca de informações entre dois <sup>ou + agentes</sup> agentes com predisposição de ouvir, entender, <sup>de + abar</sup> ponderar e refletir sobre a realidade alheia e de si própria.

### GRUPO IV

É um processo contínuo e permanente que envolve vários aspectos:

- experiência pessoal:
  - . com a família,
  - . com a comunidade,dentro de padrões culturais e sociais específicos.
- instrução formal;
- reflexão sobre tudo isso.

## A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE INDÍGENA NUM PROJETO LOCAL DE ALFABETIZAÇÃO

(Extraído do programa do Curso de EBC, ministrado no  
International Linguistic Center, Dallas, Texas.)

### I. A Nova Ênfase: Auto-Determinação

#### 1. Introdução

O nosso objetivo em relação à alfabetização é pôr em andamento um programa que seja auto-suficiente. Atingir este objetivo não é uma idéia nova, pois ela já foi lançada há alguns anos. A novidade, entretanto, em torno deste assunto, é a ênfase especial no envolvimento da comunidade local para se poder alcançar este objetivo. Portanto, será que, de qualquer modo, esta não é uma suposição lógica, subentendida na frase "independente do lingüista e/ou alfabetizador alienígena? Sim, mas os tempos mudaram desde que este objetivo foi estabelecido.

Por isso, é importante incluir indivíduos locais, num nível diferente do que costumávamos fazer, i.e., não somente a nível de escritor indígena e alfabetizadores (que sem dúvida são indispensáveis para a base de qualquer projeto), mas, também, no nível mais alto de decisões a serem tomadas. Se é indispensável que um programa de alfabetização prossiga independentemente, deve-se pôr em prática essa independência desde o início.

Por isso, deduzimos que os indivíduos locais devem estar totalmente integrados na definição dos objetivos e na execução das estratégias para atingir esses objetivos. Em outras palavras, os indígenas devem assumir as responsabilidades que até agora estiveram na mão dos alienígenas. Esta idéia parece boa, pois certamente está de acordo com o que todos falam sobre envolvimento de indivíduos da localidade. Mas, qual é realmente o seu significado? Quais são as implicações?

#### 2. Mudança de atitude

Laconicamente, poderíamos dizer que as implicações são "somente" uma mudança de pronomes.

Até hoje trabalhamos sob o seguinte ponto de vista:

Elas (as pessoas indígenas) nos ajudam a realizar o trabalho.

De agora em diante, nós trabalharemos do seguinte modo:

Nós as ajudaremos a realizar o trabalho.

É uma mudança mínima que ocorre na aparência exterior da estrutura, mas que terá conseqüências de longo alcance! Falando sobre indigenização em relação a tradutores, Ken Williams fez a seguinte observação, relevante também a todas as pessoas alienígenas:

"Deve haver boa vontade por parte do tradutor para renunciar às vantagens que sente ao fazer tudo sozinho. O verdadeiro tradutor reconhecerá os efeitos do envolvimento do ego em 'seu' trabalho, incluindo as satisfações sutis que provêm da dependência dos indígenas. Deve haver prontidão para abandonar essas satisfações, a fim de capacitar os indígenas para se tornarem paulatinamente independentes". ("Pre-conference Seminars in National Involvement", p. 55)

Vejamos como estes dois métodos, que chamamos de "Método do informante" e "Método do parceiro", diferem entre si.

### 3. Mudança de método

#### O método do informante

- a) determinamos as necessidades; como o programa deveria ser planejado;
- b) organizamos; pedimos para que diferentes pessoas façam diferentes coisas; nós fixamos datas;
- c) financiamos o programa;
- d) nós desenvolvemos o programa com a ajuda das pessoas da localidade;

#### O método do parceiro

- a) vendo a necessidade, tentamos conscientizar o povo da mesma;
- b) estudamos os padrões locais de fazer decisões; oferecemos nossa ajuda; pedimos aos líderes nativos para que fixem datas;
- c) procuramos saber como eles financiam outros projetos; pedimos suas sugestões; se há necessidade para que outros de fora cooperem, fazemos sugestões;
- d) enquanto estivermos ajudando a eles, nós permanecemos na retaguarda, dando, portanto, a sensação de que eles desenvolvem o programa com a ajuda de um técnico;

e) estamos convictos da necessidade de envolvimento de locais e indagamos a nós mesmos:

"O que eles podem fazer sozinhos? Qual é a lacuna que eles podem preencher?"

e) estamos convictos da necessidade de envolvimento de locais e indagamos a nós mesmos:

"Há alguma coisa que eles não conseguem fazer sozinhos? Qual é a lacuna que eu posso preencher?"

**Resumo:**

**Aspectos principais sobre o método do informante:**

O técnico está acima dos informantes; ele assume as responsabilidades e toma as decisões.

Atitude: Eu sirvo a você.

**Aspectos principais sobre o método do parceiro:**

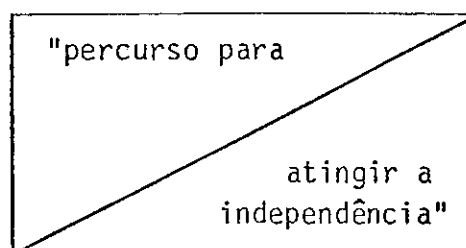
O técnico trabalha lado a lado com seus colegas; seus colegas fazem as decisões e assumem as responsabilidades pelo programa.

Atitude: Estou a seu serviço.

Os princípios básicos deveriam ser bem claros, para serem facilmente entendidos. No entanto, as situações nas quais trabalhamos não se incluíram dentro de um padrão bem claro; variam grandemente, não só de país para país, mas também entre os grupos étnicos vizinhos. Por outro lado, embora estejamos conscientes deste fato não podemos dizer que nos é impossível o uso do novo método. Pode ser que nossa situação seja tal, no presente momento, que não possamos fazer o próprio povo financiar o programa ou planejar a publicação de um livro. Mas se não iniciarmos o trabalho tendo em mente este objetivo, pode chegar o dia em que precisaremos sair, e conosco irá o 'cérebro' de todo o programa.

Aplicar esta mudança de atitude à situação real da nossa vida pode ser um processo lento, mas se começarmos com a atitude correta, estaremos no caminho certo, apesar de que o percurso do método do informante até o do parceiro seja longo e difícil.

Figura 1



Envolvimento total de  
indígenas  
100% indigenizado =  
método do parceiro

Não há envolvimento de  
indígenas  
0% indigenizado =  
método do informante

## Conseqüências

Se falarmos por metáforas, poderíamos dizer o seguinte: Não são somente as mãos e os pés dos técnicos que devem ser substituídos, quando eles forem embora, por mão e pés das pessoas locais, mas a parte do indivíduo que faz as decisões, e as comunicam, ou seja, o cérebro e a boca também devem ter os seus substitutos indígenas. Em outras palavras, nós precisamos mais do que alfabetizadores e escritores, precisamos de uma entidade indígena capaz de tomar decisões, e assumir a inteira responsabilidade pelo programa de alfabetização.

## II. Ficção ou realidade?

### 1. Introdução

Muitas pessoas, que trabalham com alguns grupos étnicos da Nova Guiné ou da Amazônia que recentemente saíram da idade da pedra, podem dizer que falar desta maneira é uma mera ficção. Concordo que isto parece ser ficção, mas se quisermos que o trem corra no trilho certo, precisamos regular o mecanismo antes que o trem comece a andar. Em outras palavras: Se desde já queremos que o programa de alfabetização se torne completamente independente, havendo necessidade de se tomar grandes decisões, devemos dar a oportunidade ao povo para praticar, através da tomada de pequenas decisões que aparecem no início do programa de alfabetização.

### 2. Através do nosso exemplo ditamos padrões

Nós devemos ter sempre em mente que mesmo sem ensinar ou querer ensinar de modo prático, nós estabelecemos padrões, "standards" e

hábitos, simplesmente pela maneira como nos comportamos e trabalhamos. Portanto, se numa situação muito "primitiva", tomarmos todas as decisões concernentes ao próprio programa e, depois, quando algumas pessoas estiverem alfabetizadas, e quando alguns autores indígenas tiverem sido treinados, nós imediatamente decidimos que as próprias pessoas deveriam agora tomar a liderança e tomar as decisões necessárias; então não devemos ficar surpresos se o mesmo não funcionar. O padrão que nós ditamos posicionou as pessoas de uma maneira indesejável. Eles vêem o programa como algo fora da realidade deles, mesmo que a língua usada seja a língua falada por eles.

Como poderemos evitar esse perigo?

Pela observação do princípio básico é muito importante: deixar as pessoas tomarem todas as decisões, mesmo aquelas pessoas que, de uma maneira muito remota, estejam relacionadas com o programa. Por exemplo:

1. Não decidir o lugar onde vamos morar (qual a casa ou aldeia), mas perguntar ao chefe, capitão ou líderes onde eles acham que deveríamos morar.
2. Não ir e procurar pessoas que queremos que trabalhem para nós (tanto para trabalho lingüístico, como para serviço doméstico), mas pedir aos líderes da aldeia/comunidade para que providenciem pessoas de sua escolha.
3. Não dizer às pessoas quais as vantagens que a alfabetização traz, isto é, o quanto elas vão lucrar com a aprendizagem da leitura e escrita, mas usar diferentes meios para que descubram por si mesmas as vantagens que pessoas alfabetizadas possuem, chegando ao ponto de pedirem para serem ensinadas.
4. Não dizer às pessoas qual o melhor horário para vir às aulas, mas pedir que elas mesmas decidam a hora mais apropriada, etc.

Estes são os passos iniciais com os quais se deve "pavimentar a estrada" para obter completa integração dos indígenas.

Deste modo, não há desculpas para dizer: "Nosso povo não está preparado para discutir questões ortográficas antes que 10 anos tenham se passado, por isto, vamos agir da mesma maneira como sempre agimos."

Portanto, desde o início devemos dar a oportunidade para que a comunidade indígena tome as decisões em todas as áreas nas quais seja capaz. Para nós, este será simplesmente um tempo de preparo (aprendizado da língua, elaboração de materiais, ensinando algumas pessoas a ler a fim de testar a ortografia, etc.). Depois disto, quando tudo está pronto para se dar um impulso maior, as que estiverem liderando vão continuar naturalmente a tomar as decisões referentes às questões maiores e mais importantes, mesmo que sejam inteiramente novas para elas.

Se tal método vai funcionar ou não, está em grande parte nas mãos do técnico, i.e., da maneira como ele apresenta os problemas a serem discutidos pelas pessoas. Para se tomar tais decisões, as pessoas envolvidas não precisam ser treinadas em lingüística. Para isto é que o técnico está aí. (Veja JONES, Joan Wickham. Os Índios Bakairí Definiram Sua Própria Ortografia. Relatório de Atividades do Instituto Lingüístico de Verão Período de 1977.)

### 3. Exemplo: Berom

Um exemplo sobre o povo berom pode ilustrar este modo de pensar. O nome da tribo, durante 6 décadas, foi escrito "birom"; o "i" ortográfico equivalendo ao fonema /e/, com o alofone [ɛ], mas nunca [i].

O inglês que pela primeira vez codificou esta língua, achou natural escrever [ɛ] ou [e] como "i" e não como "e"; porque seria conforme a ortografia inglesa.

Muito interessante é que havia algumas pessoas que acharam que não diziam /i/ mas /e/; por isso começaram a escrever o prefixo do plural [bɛ-] ou [be-] como "be" — com exceção do seu próprio nome, que eles continuaram a soletrar "birom".

Numa reunião onde estiveram presentes o chefe supremo, os 12 chefes dos povoados e muitos líderes das aldeias, alguns professores, pastores e outros homens influentes, a técnica usou o seguinte procedimento para explicar-lhes porque "birom" deveria ser escrito "berom".

Ela escreveu a palavra usada para "homem" no quadro:

	homem	mwat
escreveu depois:	muitos homens	<u>bemat</u> pyak
" "	chefe	gwòm
" "	muitos chefes	<u>begwòm</u> pyak
" "	coelho	fei
" "	muitos coelhos	<u>befei</u> pyak
" "	menina	hwong
" "	muitas meninas	<u>behwong</u> pyak

A seguir, ela perguntou: Como chamamos uma pessoa que pertence ao seu grupo lingüístico?

Resposta: worom ('wo-' é o prefixo sing. para seres humanos)

E muitos? berom pyak



Depois disto, ela sublinhou o prefixo "be-" (que indica plural) e disse: O "be-" que está em berom é exatamente o mesmo de bemat, begwôm, befei, behwong, etc. Sempre significa "muitos". Deste modo, nós escrevemos "be-", — o que vocês pensam sobre o nome do seu grupo lingüístico?

Resposta: Tudo é a mesma coisa, deve ser escrito da mesma maneira como as outras palavras, i.e., berom. Então, os 70 decidiram que daí em diante o nome do seu grupo lingüístico deveria ser escrito "berom", e somente pela falta de recursos não publicaram a decisão no jornal diário (o aviso de 5 x 6 polegadas que haviam planejado lhes custaria 75 dólares).

Resumo: Uma criança aprende a andar somente praticando, e não observando o andar dos adultos! Os seus primeiros passos são pequenos e muito inseguros, mas são passos dados dentro do alcance de sua capacidade. À medida que ela cresce, seus passos se tornam mais firmes e maiores.

O mesmo princípio forma a base de tomada de decisões num programa de alfabetização. Se desejarmos pessoas independentes, que devem prosseguir sozinhas, devemos deixar que elas dêem os passos sozinhas, e permitir que elas dêem tais passos!

### III. Uma conseqüência lógica

#### 1. Introdução

Nosso propósito é um programa de alfabetização totalmente indigenizado, em todos os níveis; desde os que tomam as decisões até as datilógrafas, desde o escritor até o artista, do supervisor ao representante de relações públicas e o vendedor de livros.

Ser totalmente indigenizado, entretanto, não significa fazer somente as decisões, mas também pô-las em prática — e isso implica dinheiro. Isto quer dizer que, a não ser que o programa seja totalmente patrocinado pelas pessoas indígenas, ele não será inteiramente delas, porque existe uma grande verdade ao se afirmar: "Aquele que paga é que manda".

Como então podemos conciliar os desejos de ter um programa totalmente indigenizado, pelo fato de que as próprias pessoas não conseguiram dinheiro para financiá-lo?

Possivelmente há muito poucos grupos lingüísticos em que o próprio técnico ou outra pessoa, ou entidade, não precisa fazer uma contribuição inicial para o pagamento, por exemplo, das primeiras cartilhas experimentais, a fim de que sejam capazes de ensinar alguns indivíduos, de uma maneira não formal.

Mas, e depois deste passo inicial — como vamos continuar?

Novamente, não há somente uma resposta que será a correta, mas a resposta que pode ser dada está novamente relacionada com nossa própria atitude.

Se focalizarmos nossa atenção no tempo e no desejo de ver os resultados, acharemos recursos externos que servirão de meios para o programa.

Se, entretanto, a nossa convicção em relação a indigenizar o programa é profunda, a tal ponto que queremos esperar o momento oportuno, e, se não houver pressão externa, como a fixação de um prazo pelo governo; então, nós, seguramente, acharemos meios de tornar o programa auto-suficiente desde o seu estágio inicial.

## 2. Exemplos:

### a) Berom (Nigéria)

- O custo inicial da edição experimental da cartilha foi pago com dinheiro coletado numa reunião dos líderes berom (chefes, professores, pastores, etc.), onde eles ficaram conhecendo o projeto que foi iniciado na língua deles.

- As cartilhas usadas em duas ou três das classes experimentais da escola primária (5 vezes por semana) foram usadas somente na sala de aula, não eram dadas aos alunos; portanto, podiam ser usadas por outra classe experimental.

- As cartilhas usadas nas classes experimentais dos adultos eram vendidas aos alunos, assim eles podiam levar seus livros e estudarem em casa, visto que tinham aulas somente duas vezes por semana.

- Para imprimir o primeiro livro de histórias escrito por indígenas (90 páginas), o técnico fez um empréstimo. Este empréstimo foi devolvido após a venda do livro.

- A impressão de um quadro com o alfabeto foi financiado da mesma maneira. À medida que tais quadros e também os livros, eram vendidos, surgindo algum interesse, foi possível começar um capital de giro.

- O Comitê Lingüístico enviou uma carta a todas as pessoas que eles sabiam que possuíam algum dinheiro, pedindo uma contribuição através do capital de giro.

- Um salário simbólico para os professores voluntários da alfabetização de adultos seria pago deste fundo.

- O uso experimental das cartilhas nas escolas primárias foi feito pelos professores que receberam o seu pagamento através do governo. Desta maneira, não foi necessário mais nenhum salário.

- A idéia de que todo o programa fosse um projeto comunitário não foi somente enfatizada pelos membros do Comitê Lingüístico quando falaram sobre o trabalho (não tendo como objetivo principal o salário). Foi demonstrada claramente pelo entrosamento nas questões práticas, servindo de auxiliares de ensino (sem, no entanto, receber qualquer remuneração em troca), levando livros às igrejas maiores para serem vendidos, etc.

b) Bimoba (Gana)

- As cartilhas (elaboradas por um técnico em alfabetização e pagas através de uma doação de um órgão estrangeiro) foram colocadas à disposição dos estudantes; no entanto, deviam ser devolvidas pelo estudante assim que ele completasse o estudo nelas.

- Os alunos compraram seus lápis e outros livros necessários, ao passo que receberam gratuitamente as cartilhas.

- Os supervisores em alfabetização recebiam um salário e tinham transporte à disposição, visto que era um trabalho de tempo integral. Estes fundos também provinham de um órgão estrangeiro.

- Cada aldeia providenciava as salas de aula.

- O trabalho dos professores era voluntário.

## O ALFABETIZADOR

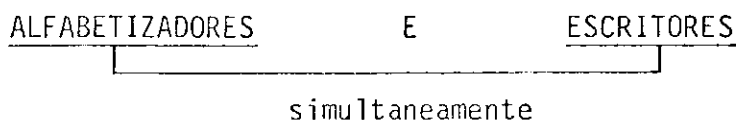
O que é alfabetização?

O que é uma pessoa alfabetizada?

O que é um alfabetizador?

Os dois objetivos principais dum PROGRAMA PILOTO DE ALFABETIZAÇÃO são:

- a) testar o material provisório;
- b) alfabetizar um número limitado de pessoas que talvez possam se tornar em:



### Metas ou alvos da alfabetização funcional:

1. Estabelecimento da leitura e da escrita como valores comunitários. (interesse, preparação, motivação, etc.)
2. Treinamento de alfabetizadores para ensinar seu próprio povo. (adultos e crianças)
3. Treinamento de autores indígenas e produção de literatura indígena. (adultos e crianças)
4. Preparação e produção de uma literatura vernácula adequada, ou seja, uma literatura interessante a fim de despertar e manter o costume de LER. A EXISTÊNCIA DE MATERIAIS DE LEITURA É UM DOS MOTIVOS MAIS IMPORTANTES PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA.
5. Preparação de materiais pedagógicos.

Tudo depende do grupo: a língua, a cultura, as aspirações, a motivação, o grau de bilingüismo, as escolhas, os métodos de transmissão de conhecimentos, etc.

O alfabetizador começa por imitar o lingüista/professor, desenvolvendo depois uma didática segundo os padrões culturais da tribo.

RESULTADO:

- um sistema indígena;
- a modificação e reescrita dos materiais didáticos provisórios do programa-piloto;
- um alfabetizador capaz de ensinar seu povo a ler e escrever com **COMPREENSÃO**, na língua materna.

O alfabetizador precisa saber como ensinar e por quê.

Objetivos da pessoa que vai ensinar outra a ler e escrever:

1. Fazer com que a criança/adulto goste de ler, e queira ler.
2. Fazer com que a criança/adulto tenha bons hábitos de leitura:
  - segurar o livro e o lápis na posição correta;
  - saber como cuidar do livro;
  - saber movimentar os olhos da esquerda para a direita, e de cima para baixo, diante da página escrita;
  - ler em voz alta, dando a entonação correta;
  - fazer com que a pessoa compreenda o que ela está lendo.  
(identificação e fluência)

A técnica de alfabetização (como ler e escrever)

Na ESCRITA, a criança vai aprender a representar todas as experiências que ela adquiriu até agora (no período do pré), e aumentá-las através da LEITURA.

O OBJETIVO FINAL é que a pessoa possa ler, entender e escrever, independentemente, sem a ajuda de uma outra pessoa.

Plano de aula — Preparação

Recordação — levando do conhecido ao desconhecido. O que vou ensinar hoje? Objetivos.

Motivação — o bom ensino sempre se baseia no interesse. (um passeio rápido para obter o assunto da lição, conversação, música, cartaz, figuras, etc.)

Lição nova (como usar as cartilhas)

Fixação — através de atividades relacionadas à leitura, etc.

Observação dos alunos durante a aula.

Avaliação do progresso dos alunos e do trabalho do alfabetizador.

O ALFABETIZADOR ESTÁ SENDO TREINADO PARA ENTENDER, PREPARAR, OBSERVAR, AVALIAR E ENSINAR A LER E ESCREVER COM COMPREENÇÃO NA SUA PRÓPRIA LÍNGUA

Ele deve entender: o que é alfabetização; seus alvos; os objetivos do alfabetizador; como preparar as aulas e qualquer material didático.

**Quais os elementos essenciais para que haja alfabetização?**

- professor, monitor ou alfabetizador
- alunos (adultos e crianças)
- material didático
- livros de alfabetização e leitura numa dada língua

Recursos para despertar o interesse dos alunos:

- cartazes com exemplos de exercícios
- cartazes com desenhos ilustrativos
- fichas
- quadro-de-pregas, flanelógrafo, etc.
- jogos
- cartilhas e o manual

## O MANUAL DE ALFABETIZAÇÃO

### Objetivos:

- orientar e treinar;
- ajudar na seqüência da matéria (o que vai se ensinar, como e por quê);
- como despertar o interesse dos alunos na lição ou página;
- como ensinar;
- recordação, repetição e variação;
- atividades para fixar a aprendizagem da nova lição (desenhos, etc.);
- incluir lembretes sobre: cuidados com material didático, iluminação da sala, etc.;
- evitar repetir o erro do aluno, mas ensiná-lo o certo (pronúncia ou escrita);
- ajudar na avaliação da aula dada e na avaliação do progresso dos alunos (como fazer e quando).

**O VALOR DO MONITOR COMO ELEMENTO-CHAVE  
NO PROCESSO DE ENSINO BILÍNGUE-BICULTURAL  
DENTRO DE SUA COMUNIDADE**

Nota: Tratam-se de anotações feitas por monitores bilíngües karajás, durante o Encontro de Monitores Bilíngües Biculturais, em Brasília, abril de 1979.

**O monitor é importante? Por quê?**

1. Ele ensina o povo em sua própria língua.
2. Ele tem os mesmos valores culturais.
3. Ele vive no mesmo lugar que o povo.
4. Ele tem mais conhecimentos sobre a região.
5. Ele pode ser admirado na sua aldeia pelos seus conhecimentos, servindo de exemplo para outros.
6. Com o monitor, a alfabetização das crianças na língua materna é mais rápida e de fácil entendimento.
7. Torna-se mais fácil para a criança entender o que está sendo ensinado pelo monitor bilíngüe do que pelo professor nacional.
8. Há mais disciplina na classe com o monitor, porque o que ele fala é mais familiar à criança.

**As pessoas da aldeia aceitam os monitores e o ensino bilíngüe?**

1. Algumas não aceitam, porque acham que elas não aprendem em karajá. Outras acham bom, pois lendo em karajá, chegarão ao português com mais facilidade.
2. Os pais e capitães quando viram como as escolas funcionavam, aceitaram o ensino bilíngüe.

**O que você pensa sobre o futuro de seu povo em termos de educação?**

1. O monitor deve estudar mais para que possa enfrentar as situações novas.
2. Os monitores do Araguãia precisam:
  - preparar os seus alunos para futuramente estarem em nível melhor;
  - estimulá-los a estudar fora, com o objetivo de ajudar seu povo, e não a si mesmo;
  - conscientizar as crianças a estudarem, pensando em melhorar o seu meio social.



## L I T E R A T U R A   I N D Í G E N A

### ESCRITORES INDÍGENAS E LUGAR DE TREINAMENTO

Onde podem ser treinados os escritores indígenas?

**1. Na própria aldeia:**

- (a) individualmente
- (b) em grupo - durante o treinamento de alfabetizadores
- (c) em grupo - num tipo de seminário
- (d) no curso de treinamento de monitores bilíngües-biculturais
- (e) na escola bilíngüe-bicultural

**2. Em lugar inter-tribal:**

**3. Na cidade: em seminário para escritores indígenas de várias tribos:**

Escolha uma época conveniente para todos os participantes.

VANTAGENS

1. Na aldeia	2. Em lugar inter-tribal	3. Na cidade
<ul style="list-style-type: none"> <li>— na própria língua</li> <li>— na própria comunidade</li> <li>— menos despesas</li> <li>— tudo está mais ao alcance dos participantes</li> <li>— a capacidade dos escritores pode ser percebida pela comunidade, pelos funcionários da FUNAI, pelas missões, etc., e até motivá-los a se envolverem</li> <li>— dirigido por eles (o grupo)</li> <li>— será mais fácil desenvolver o próprio estilo de escrever do grupo, sem influência de qualquer estilo de outro grupo</li> <li>— a literatura será aceita pela comunidade de acordo com seus próprios interesses e necessidades</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>— aulas dadas em português — traduzidas</li> <li>— oportunidade de contatos inter-tribais</li> <li>— a aquisição de materiais é sempre possível</li> <li>— mais tempo disponível</li> <li>— conscientização de auto-apreciação e respeito mútuo</li> <li>— mais facilidade no planejamento e execução de novas experiências. Ex: ida ao aeroporto, etc.</li> <li>— percepção de que as pessoas de várias tribos passam pelas mesmas experiências, resultando incentivo mútuo e desenvolvendo o espírito de grupo</li> </ul>

## O TREINAMENTO DE ESCRITORES EM SEMINÁRIOS NA CIDADE

(Trabalho tirado e adaptado do Relatório do SIL,  
Brasília, abril de 1975.)

### Introdução

O primeiro Seminário Conjunto FUNAI-SIL com o propósito de produzir literatura indígena foi levado a efeito no centro de estudos do SIL em Belém, durante o período de oito semanas, de 28 janeiro a 22 de março de 1974. Onze grupos lingüísticos estiveram representados no Seminário, com 19 indígenas participantes. Os treinandos foram escolhidos de larga área, a saber:

Apalaí (1)	Krahô (2)
Apinayé (1)	Palikúr (1)
Canela (2)	Sateré (2)
Guajajára (3)	Urubu-Kaapor (1)
Kaingáng (2)	Xavánte (2)
Kayapó (2)	

Os treinandos estavam na faixa etária de aproximadamente 15 e 40 anos, mas a maioria achava-se entre os 20 anos. Apenas uma mulher participou entre a maioria masculina absoluta. Seu passado educacional variava, mas a maioria dos treinandos tinha pouca ou nenhuma escolaridade. Todos podiam ler e escrever pelo menos um pouco quando chegaram para o curso. O indígena urubu-kaapor e um dos kayapós eram falantes bastante monolíngües. Os escritores xavântes, saterés e o apinayé eram apenas pouco bilíngües. Os dois xavântes e os dois kaingáns eram já Monitores Bilíngües treinados.

### Propósito do Seminário

O propósito deste curso de treinamento foi desenvolver meios de produção de um contínuo fluxo de literatura vernácula escrita para cada um dos 11 grupos lingüísticos representados.

Alvos específicos do período de 8 semanas incluíram:

- a) desenvolver confiança, habilidade, e recursos técnicos e mecânicos que permitam ao escritor mais facilmente expressar-se em forma escrita, tornando este material disponível a outros leitores;
- b) desenvolver um corpo de material culturalmente pertinente e relevante, apropriado e interessante em cada língua, e com o mesmo começar um fluxo contínuo de livros-texto; e

- c) desenvolver uma atenção e interesse por parte do escritor pelas necessidades literárias de sua tribo, e a iniciação de um senso de responsabilidade concernente a essas necessidades.

### Filosofia do Seminário

Muitos dos indígenas brasileiros estão altamente motivados para aprenderem a ler e desenvolver outras habilidades que os identificarão mais de perto com a nação à qual pertencem. Contudo, sua habilidade de falar e entender o português é limitada, e em muitos casos, inexistente. A fim de auxiliar na ponte de transição entre a cultura indígena e a nacional, alguns indígenas que falam sua língua e um pouco de português são ensinados a ler e escrever na língua materna, ao mesmo tempo em que aprendem português oral, e depois recebem aulas de português escrito. O ato de se desenvolver uma nova habilidade, satisfatoriamente, exige exercício e prática, e o mesmo ocorre para a leitura e a escrita. Poucos materiais escritos, se há, existem na maioria das línguas indígenas. Isto inibe a motivação para se iniciar o processo de aprendizagem da leitura como o esforço necessário a fim de se manter novas habilidades recém-adquiridas.

As cartilhas, isoladas, não são suficientes para prover as habilidades e a prática necessárias a uma experiência fluente e satisfatória na leitura. Nem uma grande quantidade de livros provém a variedade na literatura que permitirá ao leitor escolher seus livros de acordo com seus próprios interesses e necessidades. Os textos preparados pelos educadores e escritores, que não sejam membros da cultura em questão, freqüentemente distorcem o estilo indígena, e passam por cima de importantes fatores culturais. É conveniente, portanto, que os membros da cultura tenham a oportunidade e o treinamento com os quais possam prover uma literatura abundante e adequada a seu povo, e que tanto a seleção de tópicos como o estilo usado sejam determinados pelo escritor indígena.

Com referência ao desenvolvimento de um programa completo de alfabetização para uma sociedade pré-alfabetizada, a Dra. Sarah Gudschinsky, quando em vida, Coordenadora Internacional de Educação Indígena do SIL, declarou:

"Estimulamos freqüentemente o interesse e o entusiasmo num programa que não estamos prontos para levar a cabo. Aqueles que forma desiludidos, uma vez, não serão facilmente estimulados segunda vez. Nós podemos frustrar o interesse se: a) prometemos ensinar a pessoas antes de sabermos a língua o bastante para poder manter a promessa; b) preparamos e ensinamos uma primeira cartilha antes de termos textos para um programa completo já prontos; c) ensinamos pessoas a



Deve-se notar que a fase de instrução do programa é erguida sobre uma base do interesse da comunidade e sua motivação. A fase de pós-cartilha requer: a) textos para a assimilação de uma segunda língua, e ensino na segunda língua; b) textos para posterior educação vernácula; c) textos para um fluxo contínuo de literatura vernácula escrita por e para os falantes do idioma. Os círculos exteriores do diagrama mantêm-nos cientes do fato de que cada língua indígena e sua cultura está circunscrita a uma língua e cultura nacionais, e que um dos alvos é dar assistência ao povo indígena no sentido de que possa preparar e utilizar textos que servirão como uma ponte entre as duas culturas.

### Metodologia do Seminário

A alfabetização propriamente dita implica não apenas a habilidade de ler, mas também a de escrever, expressando os próprios pensamentos e experiências de tal maneira que outras pessoas possam ler e entender. Uma comunidade alfabetizada é aquela que se utiliza da palavra escrita em aspectos tais como cartas, jornais, estórias, canções, textos educativos, etc. Para nosso propósito aqui, definiremos a literatura como qualquer coisa que as pessoas possam ler.

No quadro, das **FASES DA LITERATURA**, deve-se notar que o centro de um programa de literatura indígena, bem sucedido, é o autor indígena, que deve ser membro ativo da comunidade cultural para a qual ele escreve. Igualmente importante é que o escritor capte firmemente o conceito de que a audiência de seus textos escritos é a comunidade tribal e não os de fora dela.

A facilidade com que um leitor lidará com a literatura é determinada pelo conteúdo e pela forma ou estilo da literatura.

A 1ª Fase da Literatura é geralmente considerada como "material de fácil leitura", porque o conteúdo do texto é inteiramente situado dentro da cultura, tanto do escritor quanto do leitor. A experiência do escritor com o conteúdo é direta e pessoal, e ele simplesmente a conta em forma escrita, como a contaria oralmente. É uma experiência compartilhada por todos na cultura, tal como uma tradição oral, ou uma estória, folclore, etc. Pode incluir canções indígenas e poesia, lendas, costumes, informações gerais, etc.

A 2ª Fase difere da primeira apenas num aspecto: o conteúdo dos textos é oriundo de fora da cultura. O autor sai do ambiente conhecido, e experimenta pessoalmente algo novo que ele, então, relata à sua audiência tribal na forma e estilo que prefere. A 2ª Fase inclui coisas tais como observações da cidade, do zoológico, alguma técnica agrícola nova da qual ele participou e que quer contar a outras pessoas, etc.

A 3ª Fase compreende o conteúdo de fora da cultura, e é conseguido de segunda mão através de outrem, sem contato direto e experiência pessoal. O autor, sem contato direto, é informado do seu assunto através da leitura em outra língua, ou porque ouviu falar, etc. Depois, ele absorve os fatos atentamente, podendo, então, recontar os fatos e dados da forma que ele escolher. Pode-se utilizar desta forma para se descrever novos assuntos, falar sobre Saúde, História, Geografia, Ciência, Agricultura, lendas, etc.

A 4ª Fase é considerada de leitura mais difícil no que tange ao material traduzido de outra língua para a língua-alvo, e freqüentemente é escolhido por alguém de fora. Restringe-se à forma da língua original, pelo menos em parte.

A 1ª Fase é geralmente considerada de leitura mais fácil para os recém-alfabetizados, visto possuir uma característica altamente predizível e familiar em conteúdo como em forma. As 2ª e 3ª Fases são geralmente mais interessantes para os recém-alfabetizados, no que tange a não ser "enlatado" a estrangeiro, como é o caso da 4ª Fase (material traduzido).

O programa de treinamento de escritores em Belém tentou instruir os treinandos na preparação das primeiras três Fases. Alguns livretos de cada um destes estágios foram completados durante o curso, sendo um total de 91 livretos aprovados para edições experimentais durante o curso.

FASES DA LITERATURA  
(do conhecido para o desconhecido)

FASES	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>
TIPOS DE LITERATURA	Narrativa, descrição e história ocorridas DENTRO da cultura local.	Narrativa, descrição de fatos ocorridos FORA da cultura local.	História, Ciências, Geografia.	Material traduzido.
ORIGEM DO CONTEÚDO DO TEXTO	Experiência pessoal: faz parte da cultura do autor.	Experiência pessoal: mas FORA da cultura local.	Estudo	Estudo
FORMA OU ESTILO	LIVRE: Determinado pelas normas culturais.	LIVRE	LIVRE	Determinado pelas normas da língua em que foi escrito.
FAMILIARIDADE DO LEITOR COM O CONTEÚDO	Bem conhecido: faz parte da própria cultura.	Desconhecido: todos os fatos ocorreram FORA da cultura local.	Desconhecido.	Desconhecido e difícil.
EXEMPLOS	lendas costumes poesia canções tradição oral informações gerais	jardim zoológico cidade aeroporto novas técnicas	saúde História Geografia lendas e costumes costumes de outros povos Ciências	Qualquer assunto FORA da cultura.



## DIFICULDADES NA TRADUÇÃO DAS HISTÓRIAS DE AUTORIA INDÍGENA

(Marjorie Crofts, Instituto Lingüístico de Verão.  
Traduzido do original - inglês.)

Segundo a maioria dos estudiosos do assunto, o mais importante num processo de tradução é traduzir o significado. Porém, estes divergem em seus pontos de vista sobre o que sejam os constituintes do significado, ou aquilo que é abrangido por ele, por exemplo, o estilo.

Costuma-se incluir uma tradução, em português, dos materiais educacionais originalmente escritos nas línguas indígenas brasileiras. Este procedimento deve-se razões de ordem política, educacional e social.

As razões políticas são: 1) a língua portuguesa é a língua oficial do Brasil e 2) as línguas indígenas são faladas por grupos minoritários e, por isso, não são entendidas nem faladas pela maioria dos outros brasileiros. Assim, a tradução em português os informaria sobre o conteúdo do livro.

A razão educacional é que a tradução, em português, poderia servir de ajuda para aqueles indígenas que usarão estes materiais, podendo comparar o texto indígena com o português, a fim de terem um entendimento maior desta língua.

A razão social é que o simples fato da inclusão de uma tradução, em português, é prova de que é possível traduzir-se algo de uma língua indígena para o português. Isto pode ajudar os indígenas a valorizarem a própria língua materna, caso já tenham um complexo de inferioridade ou sejam constrangidos com sua língua, devido às experiências negativas que possam ter sofrido, pela falta de compreensão por parte dos regionais ou de outras pessoas. A tradução, em português, pode estimulá-los a lerem um livro que, caso contrário, não seria lido por eles.

Se, contudo, a tradução para o português não for bem feita, o resultado poderá ser que os alienígenas, ao examinarem o material traduzido, pensarão que as línguas indígenas são pueris ou são veículos inadequados de expressão. Infelizmente, quase sempre, é uma falta cometida pelo tradutor, e não se trata de uma deficiência da língua indígena. Na maioria das vezes, isto significa que o tradutor traduziu o significado das palavras, mas manteve o estilo indígena que, embora sendo adulto e maduro na cultura indígena, dará a impressão contrária, se for transferido em português.

A evidência destes problemas foi constatada em Seminários de Treinamento Para Preparação de Escritores Indígenas durante os quais as histórias foram escritas por autores indígenas, em suas próprias línguas e, posteriormente, traduzidas para o português. Os referidos Seminários têm sido patrocinados

pelo Instituto Lingüístico de Verão, em cooperação com a FUNAI e com outras entidades que se dedicam à Educação Indígena.

No presente estudo, gostaria de focalizar alguns problemas específicos que surgiram no processo de tradução das histórias mundurukús para o português, e, também sugerir algumas possíveis soluções. Estes mesmos problemas são típicos dentre aqueles que podem surgir, quando a língua-fonte é uma língua indígena.

## 1. Repetição

Em mundurukú, como em outras línguas indígenas brasileiras, há bastante repetição ao se narrar uma história, ou ao se descrever um processo qualquer. Este tipo de repetição desempenha uma função significativa na estrutura do discurso mundurukú; no entanto, em português, a repetição não tem a mesma função. Uma tradução literal do mundurukú para o português, incluindo toda a repetição, parecerá infantil e poderá causar dúvidas quanto à capacidade do autor-narrador em narrar histórias, embora ele até seja reconhecido pelo seu próprio povo, como uma pessoa talentosa nesta área. Por exemplo, uma tradução literal de um texto sobre a construção de uma casa, poderia ser como se segue:

Quando querem fazer uma casa, primeiramente, a gente busca  
árvores - esteios.  
Depois, buscam os caibros. Pronto.  
Depois, trazem tudo isso.  
Colocam os esteios e caibros. Pronto.  
Daí, buscam palha. Por muitos dias, trazem palha.  
Leva um mês para terminar.  
Tiram cipó do mato. Pronto.

Uma outra tradução em português, mais certa e, até mesmo, mais acurada seria:

Quando queremos construir uma casa, primeiramente, vamos  
buscar árvores para fazermos os esteios e, em seguida, os  
caibros. Depois de trazermos tudo isso, colocamos os esteios e  
os caibros. Daí, vamos buscar palha. Por muitos dias, trazemos  
palha. Leva-se um mês para terminar tudo. Buscamos cipó no mato  
e, depois, amarramos a palha com eles.

Segue-se outro exemplo ocorrendo em circunstâncias idênticas:

a) Tradução literal:

As mulheres plantam as batatas nas roças. Podem arrancar quando ficam bem maduras porque não estão muito fundas. Ficam na superfície. São bem maduras. Por isso, as mulheres podem arrancá-las. Porque não estão fundas na terra.

b) Tradução natural:

As mulheres plantam as batatas nas roças, podendo arrancá-las quando estas já estão maduras, e porque não estão fundas (na terra). Ficam rasas, na superfície.

Em mundurukú, uma das funções da repetição é acrescentar ênfase ou dar um colorido à narrativa. Por exemplo, uma tradução literal de uma história sobre pescaria, seria assim:

Estavam chegando muitos e muitos peixes. Muitos. Então, muitas de suas caudas aparecerem em cima da água.

Neste contexto, o narrador exagera ao florear a narração de sua experiência na pescaria. Em português, obter-se-ia o mesmo efeito se fosse traduzida assim:

Havia tantos peixes, na água, que as caudas deles apareciam por cima da água.

## 2. Pronomes

Nas histórias escritas pelos mundurukús, há substantivos repetidos, ao passo que uma construção natural, em português, usaria pronomes. Em mundurukú, há também a ocorrência de pronomes livres quando uma construção natural, em português, os teria omitido.

Segue-se um exemplo de uma tradução literal:

O gavião pequeno é mesmo gavião. Mas o gavião pequeno pega tudo: galinha, pássaro e calanguinho. O gavião pequeno pega tudo. Pega para comer. O gavião pequeno é muito ruim...

Se os substantivos forem traduzidos e se os pronomes não forem substituídos, ou se os pronomes forem usados de maneira redundante, resultará, em português, uma tradução anti-natural. As regras para a repetição ou omissão dos substantivos ou pronomes na língua-fonte, neste caso, o mundurukú, não poderiam ser transferidas para a língua-alvo, ou seja, o português. No entanto, a tradução deve seguir as regras de construção do português.

### 3. Orações 'dicendi'

Nas histórias de autorias mundurukús, é comum constatar-se a ocorrência de orações 'dicendi', tais como, 'ele disse', ocorrendo tanto antes como depois da citação. Mas, não é natural em português. Por isso, a oração 'dicendi' não deveria ser repetida na tradução em português. Em todas as orações 'dicendi' mundurukús, é empregado o verbo 'dizer', enquanto, em português, há uma variedade de verbos deste tipo, por exemplo, perguntar, responder, etc. Uma tradução natural em português poderia, então, empregar os verbos 'dicendi', apropriados para aquele contexto.

#### Ex: a) Tradução literal:

Daí ele me levou ao padre.  
 — Você quer ir à mineração? ele me disse.  
 Agora eu disse:  
 — Sim, quero ir — eu disse.  
 — Então, não leve tudo — ele disse.  
 Depois eu cheguei ao frei Ervano. Agora ele me disse:  
 — Você quer ir com Alagão?  
 — Quero ir mesmo — eu disse a ele.  
 — Seu pai não precisa de você? — ele disse.  
 — Não — eu disse. Meu irmão está em casa — eu disse a ele.  
 — Tá — ele disse. Vá tomar banho. Faça as malas —  
 ele disse. O avião vem já — ele disse.

#### b) Tradução natural:

Ele me levou ao padre.  
 — Você quer ir à mineração?  
 — Quero, sim.  
 — Não leve tudo — ele disse. Você quer ir com Alagão?  
 — Quero — respondi.  
 — Seu pai não precisa de você?  
 — Não. Meu irmão está em casa.  
 — Está bom — respondeu. Vá tomar banho. Faça as malas  
 (porque) o avião vai chegar logo.

#### 4. Citações diretas e indiretas

Em muitas línguas indígenas, há apenas o uso de citação direta, mesmo quando uma citação é encaixada em outra.

Ex: Tradução literal:

— O avião vem — disse. O cabo me disse "O avião vem"  
— a irmã disse para a gente.

Em português, seria mais natural empregar-se uma citação indireta no caso de uma citação encaixada numa outra citação:

Ex: "O cabo me disse que o avião vem" a irmã disse para a gente.

#### 5. Preposições

Uma tradução literal de preposições (ou posposições) pode parecer antinatural em português. Por exemplo, uma tradução literal de uma sentença do mundurukú para o português poderia ser assim: 'Ela o pegou de cima do fogo.' Por outro lado, uma tradução natural seria: 'Ela o tirou do fogo.'

#### 6. Conectivos

Em mundurukú, os conectivos que ligam parágrafos ou períodos são relativamente poucos, ao passo que, em português, há um maior número deles. Se, ao traduzirmos do mundurukú para o português, usarmos um conectivo para equivaler a outro em português, poder-se-á obter uma tradução num português antinatural. O tradutor deve escolher aqueles conectivos que, no português, sejam apropriados ao contexto.

Ex: a) Tradução literal:

De lá os outros foram, pegando peixes.  
Daí nós voltamos, ao meio-dia. Chegamos. Chegamos.  
Salgamos os peixes. Pronto.  
Daí voltamos, salgando-os.  
Daí nós comemos os restos.  
Daí nós descansamos nas redes.

b) Tradução natural:

De lá, fomos pegar os peixes.  
 Depois, voltamos, quando era mais ou menos meio-dia. Chegamos e abrimos os peixes. Salgamos e assamos o que sobrou. Depois de comer muito, deitamos nas redes para descansar.

**7. Plural**

Em mundurukú, não há distinção constante entre o singular e o plural. Este é indicado somente quando se quer enfatizar a pluralidade. Uma tradução literal das formas singular e plural pode causar grande confusão. O uso das flexões de número deve seguir o sistema-padrão usado em português, a fim de que seja feita uma tradução natural, isto é, usando-se constantemente o singular ou o plural, e não empregando, simultaneamente, as duas formas, quando se referem aos mesmos personagens.

**8. Ideófonos**

Nas narrativas em mundurukú, é muito freqüente o uso de ideófonos. (Ideófonos substituem as formas completas dos verbos.) A função destes é fazer com que as narrativas tornem-se mais vívidas. Em uma narração bem animada ocorrem 5 a 20 consecutivamente. Contudo, quando estes ideófonos são traduzidos para o português, a tradução feita dá a impressão de tratar-se de histórias infantis, sendo que na realidade não é isto que acontece. Para se evitar esta impressão errada, recomenda-se que haja omissão dos ideófonos, ou que se empregue mecanismos da língua portuguesa, a fim de que seja comunicado o mesmo efeito narrativo dos ideófonos mundurukús.

**9. Funções do corpo humano**

Em muitas culturas indígenas, é natural falar-se abertamente sobre as funções fisiológicas: urinar, defecar, etc.

Em mundurukú, as expressões usadas para exprimir tais funções do corpo não são ofensivas, mas podem ser grosseiras ao serem traduzidas para o português.

Um ponto muito importante a ser observado pelo tradutor é o de encontrar, em português, equivalentes para as expressões das funções fisiológicas, mas que sejam culturalmente aceitáveis pelos padrões culturais brasileiros. Agindo assim, o tradutor evitará que a sociedade envolvente pense que os indígenas são grosseiros e obscenos.

## 10. Expressões para designar objetos desconhecidos

Os índios, muitas vezes, ao conhecerem objetos, até então desconhecidos para eles, dão-lhes nomes. Às vezes, inventam uma expressão descritiva, por exemplo, 'a coisa grande que ilumina' para designar uma lâmpada colocada acima de uma mesa de cirurgia. Se esta frase fosse traduzida literalmente, os leitores alienígenas iriam achar graça e mais uma vez teriam uma falsa impressão do que realmente seja uma língua indígena.

Vejamos outro exemplo: a expressão 'a coisa como gripe', usada para significar 'tuberculose', deve ser traduzida como tuberculose, não sendo conservada como uma tradução literal para evitar que os leitores alienígenas menosprezem os índios e suas respectivas línguas maternas. Além disso, será útil para que os índios aprendam o termo correto em português.

## 11. Partículas, marcadores de aspecto, etc.

Há em mundurukú, uma partícula que, às vezes, tem a mesma função de 'também', em português. Por vezes, a mesma partícula tem a função de indicar simultaneidade. Se a partícula é sempre traduzida como 'também', esta pode não ter sentido, ou mesmo um sentido errado em português. Então, uma palavra em mundurukú não deve ser sempre traduzida em português com um só significado, mas deve-se empregar o significado adequado, de acordo com o contexto.

CONCLUINDO, o presente artigo tem por finalidade advertir e encorajar àqueles que fazem tradução de literatura indígena para uma outra língua qualquer, para que a façam de tal maneira que seja digna e respeitada, não provocando reações de desprezo, ou outra impressão negativa qualquer, contra as línguas indígenas e seus respectivos falantes.

alfabetização na língua-mãe

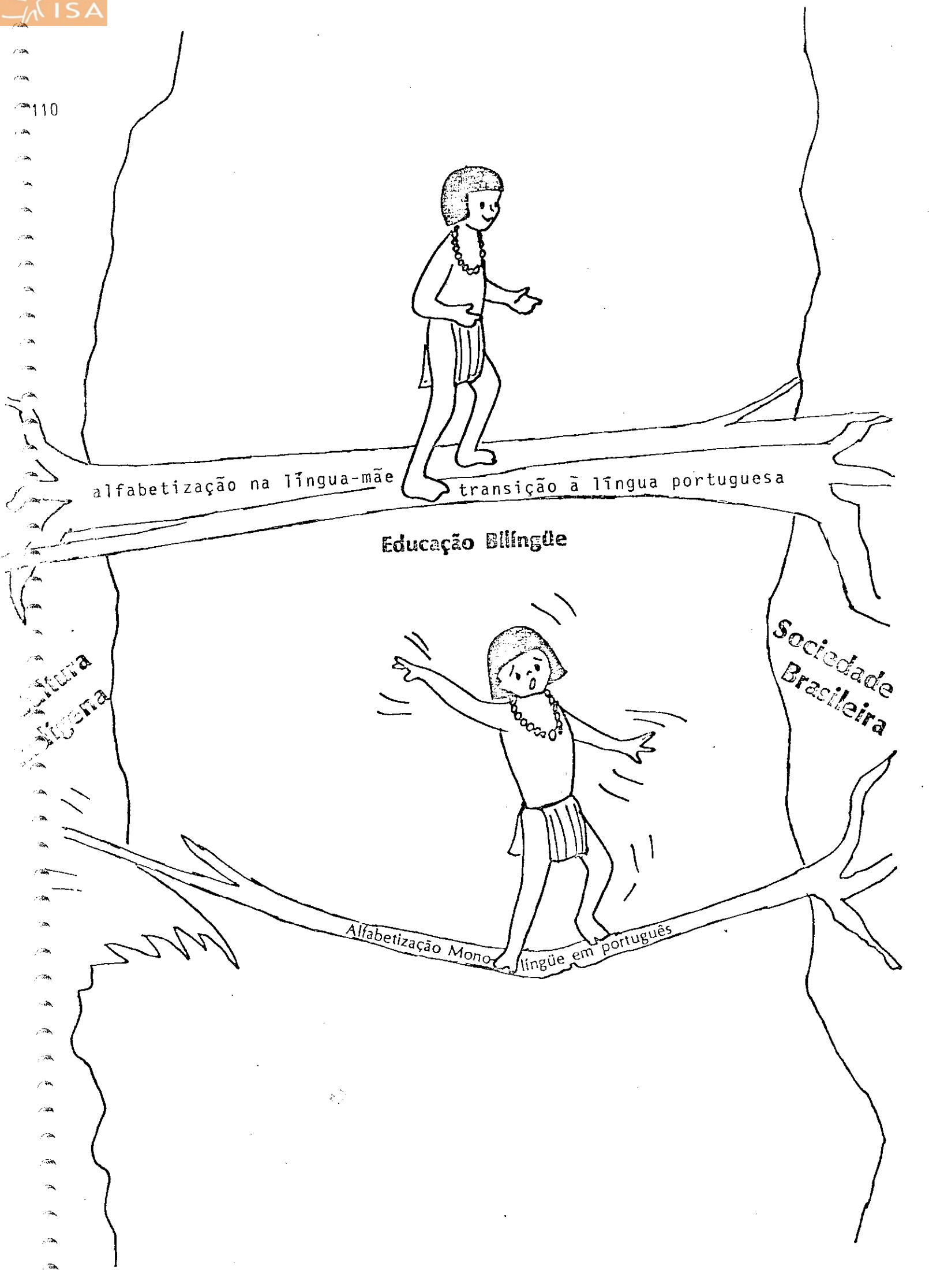
transição à língua portuguesa

**Educação Bilingüe**

Cultura  
Indígena

Sociedade  
Brasileira

Alfabetização Mono-  
língüe em português





## O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

(Traduzido do THE USE OF VERNACULAR LANGUAGES IN EDUCATION Relatório do Encontro de Especialistas, p. 47-50 e 55-57 UNESCO.)

Ponto de partida:

**A língua portuguesa tem que ser ensinada e aprendida como uma segunda língua.**

### Língua materna e segunda língua

É através de sua língua materna que todo ser humano primeiro aprende a formular e expressar suas idéias sobre si mesmo e sobre o mundo em que vive. Esta primeira língua na qual ele aprende a expressar suas idéias não precisa ser a língua que seus pais usam; nem precisa ser a primeira língua que ele aprende a falar, pois as circunstâncias especiais podem forçá-lo a abandonar esta língua, quase que completamente, numa idade bem tenra.

Toda criança nasce num meio cultural; a língua é tanto parte como expressão deste meio ambiente. Assim, a aquisição desta língua (sua "língua materna") é uma parte do processo pelo qual uma criança absorve o meio cultural; pode, então, se dizer que esta língua desempenha um importante papel na formação dos primeiros conceitos da criança. Ela, portanto, sentirá dificuldade em apreender qualquer novo conceito que esteja tão alienado do seu ambiente cultural que não pode encontrar um meio de ser expresso corretamente na sua língua materna. Se uma língua estrangeira pertence a uma cultura pouco diferente da sua própria (como, por exemplo, o francês para uma criança inglesa), as maiores dificuldades da criança em aprender aquela língua serão apenas lingüísticas. Mas, se uma língua estrangeira pertence a uma cultura muito diferente da sua própria (como, por exemplo, o inglês para uma criança nigeriana), então, suas dificuldades na aprendizagem serão grandemente aumentadas; ela entra em contato não apenas com uma nova língua, mas também com novos conceitos. Consideração similar se aplica a adultos.

Ao aprender uma língua estrangeira, uma criança encontra dificuldade em dominar suficientemente o vocabulário alienígena e a sintaxe para que expresse suas idéias. Quando a língua estrangeira pertence a uma cultura totalmente alienígena, ela se defronta com uma dificuldade ainda maior: interpretar para si as novas idéias em termos de seu próprio modo de pensar — sua língua materna — e a expressar suas próprias idéias e pensamentos através dos novos

modelos da língua alienígena. As idéias que foram formuladas numa língua são tão difíceis de serem expressas através dos modos da outra que mesmo uma pessoa habitualmente acostumada com esta tarefa, pode perder facilmente sua capacidade de expressão. Uma criança, defrontada com esta tarefa numa idade em que sua potencialidade de auto-expressão, mesmo em sua língua materna, não esteja ainda completamente desenvolvida, pode possivelmente jamais alcançar uma auto-expressão adequada. Por estas razões, é importante que todo esforço seja direcionado para prover a Educação na língua materna.

Em termos educacionais, recomendamos que o uso da língua materna seja estendido ao máximo possível na Educação. Em particular, os estudantes deveriam começar seu período escolar através da língua materna, porque eles a entendem melhor, e pelo fato de que começando sua vida escolar com a língua materna atenuará ao máximo a ruptura entre o lar e a escola.

Consideramos que o choque que a criança sofre ao passar da vida do lar para a vida escolar é tão grande que todo o possível deve ser feito para suavizá-lo, particularmente onde os modernos métodos de ensino infantil não tenham ainda atingido a escola. Ela deixa de ser um dos filhos sob os cuidados da mãe para ser uma criança entre um grupo grande sob o comando de um professor. Em vez de correr livremente, brincar e gritar, ela deve geralmente sentar-se quieta, concentrar-se, fazer o que lhe indicam em vez de fazer o que quer, ouvir e aprender e responder às perguntas. São-lhe apresentadas novas informações e idéias tão rapidamente quanto ela possa absorvê-las, e espera-se dela que mostre que as absorveu realmente. Quase tudo é diferente de casa, e não é estranho o fato de que muitas crianças tenham dificuldades de se ajustarem ao novo ambiente. Se a língua na qual todas estas novas e desnorteantes informações são apresentadas, também for diferente da sua língua materna, a carga posta sobre os ombros da criança é consideravelmente aumentada.

Mesmo quando a criança já esteja na escola o bastante para se ter familiarizado com ela, ela ainda tem que lutar com a incessante avalanche de lições sobre vários assuntos. Ela achará muito mais fácil uma lição dada na língua que ela fala em casa. O que ela aprende pode ser facilmente expresso ou aplicado em casa. Principalmente, os pais estarão em melhor posição para entender os problemas da escola e, de alguma maneira, ajudar a escola na educação da criança.

Pode haver, porém, circunstâncias que justifiquem muito cedo o abandono da língua materna na educação formal da criança. Por exemplo, a língua materna pode estar estreitamente relacionada a uma língua usada amplamente, e a

conveniência prática em se utilizar desta outra língua como meio de instrução pode ser tão grande que possa justificar a priori o seu uso. Em tais casos, devemos estimular todas as coisas possíveis para ajudar a criança a passar para este novo meio de comunicação. Ela deveria, por exemplo, ser ensinada por professores que falam sua língua materna, e a tarefa destes professores de passar para o novo veículo lingüístico deve ter prioridade sobre outras responsabilidades.

Discutiremos, agora, quatro objeções que, freqüentemente, são levantadas contra o uso da língua materna como o meio de instrução, as quais consideramos fracas. Mais tarde examinaremos outras posições que, de fato, limitam a extensão do uso da língua materna em determinadas circunstâncias.

**"Esta língua não tem gramática nem alfabeto."** Freqüentemente, alguém que não analisou a língua de um povo que não tem uma tecnologia moderna é de opinião que uma língua que jamais foi escrita não tem gramática. Isto não é verdade! Toda língua, mesmo não escrita, tem seus padrões de coerência ou regras através das quais os falantes combinam palavras em sentenças, e assim por diante. Freqüentemente tal estrutura gramatical é tão complexa ou regular como qualquer língua do mundo. De fato, afirmamos que não há nada na estrutura de qualquer língua que a impeça de tornar-se num veículo de comunicação na civilização moderna. De igual modo, qualquer língua pode ser escrita!

**"A criança já sabe sua língua materna."** A segunda objeção é que a criança já sabe sua própria língua antes de vir para a escola, e que não há necessidade de que a escola a ensine. Há duas objeções a esta posição. Em primeiro lugar, ela não completou o seu aprendizado antes de vir para a escola. Ela aprendeu-a apenas o bastante para os seus propósitos infantis, mas quando crescer ela precisará desenvolver seu conhecimento da língua. A criança dedica grande parte do seu tempo ao estudo da sua língua materna. Em segundo lugar, a escola não ensina à criança apenas a sua língua materna; está usando sua língua materna como o meio mais eficaz de lhe ensinar outras coisas.

**"O uso da língua materna impedirá a aquisição da segunda língua."** Algumas pessoas conclamam que é impossível para a criança adquirir um bom domínio da segunda língua a menos que a escola adote a segunda língua como meio de instrução desde o começo. De fato, foi tomando-se esta ação como base que algumas escolas no passado proibiam cabalmente qualquer uso da língua materna na escola. Contudo, experiência recente em muitos lugares prova que um domínio igual ou melhor da segunda língua pode ser comunicado se a escola

começa com a língua materna como veículo de instrução, subseqüentemente, introduzindo a segunda língua como uma materia da instrução.

**"O uso do vernáculo impede a unidade nacional."** Não se pode evitar que os negócios do governo sejam melhor conduzidos num país monolíngüe do que noutro multilíngüe. Contudo, não é certo que a legislação ou a política escolar que requeira o uso da língua oficial em todas as ocasiões dará os mesmos resultados se houvesse apenas o monolingüismo. Pelo contrário, é bem provável que a insistência absoluta no uso da língua nacional pelas pessoas, cuja língua materna é outra, possa ter um efeito negativo, levando os grupos locais a ser retraírem de algum modo da vida nacional. De qualquer modo, parece claro que os interesses nacionais são alcançados mais eficazmente por um ótimo avanço na Educação, e, por sua vez, pode-se promover o progresso através do uso da língua local como meio de instrução, pelo menos no começo do programa escolar.

#### A segunda língua na educação

Na seção anterior, expressamos o nosso ponto de vista de que a língua materna deveria ser usada nos primeiros estágios da educação, mesmo quando outra língua tivesse que ser usada para treinamento posterior. O treinamento inicial na língua materna deveria servir como uma ponte para a aprendizagem na segunda língua.

Cada uma destas línguas, contudo, representa muito mais do que uma mera série de formas gramaticais e listas de vocabulário; cada uma tende a carregar consigo uma série de conceitos e tradições que, em larga escala, constituem uma cultura separada. O uso da língua materna na aprendizagem de uma segunda língua, portanto, ajuda a prover um fundamento de cultura bem como um fundamento de língua.

#### A necessidade de se aprender uma segunda língua

Se, contudo, uma criança é criada numa comunidade que fala uma língua diferente da língua oficial de seu país, ou uma língua que não seja mundial, sem um vocabulário cultural e tecnológico bem desenvolvido, ela precisa ser ensinada numa segunda língua; a fim de se sentir bem na língua em que os negócios do governo são empreendidos; e a fim de que tenha acesso à História Universal, às notícias, à arte, às ciências e à tecnologia.

O ensino da língua materna na escola torna-se às vezes, complicado por causa da necessidade de se aprender a língua nacional. Devido às estreitas

relações entre língua e emoção, um governo pode desejar ver a língua nacional falada em todo o país como um elo comum essencial ou como a marca principal de sua própria nacionalidade. Principalmente, a língua nacional facilita a tarefa da administração, permitindo um sistema de comunicações numa língua, uma maior divulgação de suas leis, políticas, estratégias econômicas e o estabelecimento mais econômico de um sistema educacional. Por vezes, também, os procedimentos educacionais parecem, aos governos, serem uma parte essencial de um todo político de um tratamento igual, dispensado a todos os homens sob seu domínio.

Os indivíduos, muitas vezes, desejam muito aprender a língua nacional, embora a imposição de tal língua (contra sua vontade) possa dar origem a hostilidades. Para certos indivíduos, as razões por trás de seu desejo de aprender a língua oficial, ou uma língua mundial, freqüentemente, diferem das dadas até agora, e podem localmente ser muito influentes. Para eles, a aprendizagem de uma segunda língua pode abrir a porta para empregos especializados e liderança em estabelecimentos comerciais ou em serviço civil; ou pode ser o primeiro passo em direção a viagens e estudos no exterior. Muito mais sutil e, freqüentemente, mais importante, pode ser a convicção declarada ou não de que a aquisição de uma língua estrangeira será a garantia de um desejado tipo de bem-estar, liberdade, auto-domínio, poder e status social. O conhecimento de uma língua mundial poderia ajudar a promover o entendimento entre as pessoas e ser encorajado como um meio de estreitar as relações internacionais e a apreciação mútua pela contribuição do Ocidente e do Oriente. A criança deveria ser educada no mundo moderno, e no menor prazo de tempo que a escola pudesse fazê-lo; ao mesmo tempo em que seriam preservados os valores tradicionais da cultura da qual ela é membro.

Não obstante, pelas razões dadas anteriormente, estamos convictos de que estas pessoas devem ser aconselhadas a serem pacientes, e a aproximar-se da segunda língua através da língua materna. Acreditamos que, ao fim, seus melhores interesses serão alcançados daquela maneira. Mesmo que elas aprendam em última instância a pensar, a falar e ler na segunda língua, este alvo é, cremos, psicológica e pedagogicamente como uma regra melhor alcançada através de dois saltos (isto é, do analfabetismo à alfabetização na língua materna, e da alfabetização na língua materna para a transição numa segunda língua) do que através de um único salto longo (isto é, do analfabetismo na língua materna à alfabetização numa segunda língua).

Afirmamos anteriormente o nosso ponto de vista de que se a mudança para uma segunda língua não pode ser evitada, pelo menos deveria ser adiada tanto quanto possível, e que a transição para este estágio deveria ser feita tão

suave e gradualmente quanto possível. Discutiremos, agora, algumas considerações práticas que se apresentam.

### **Como iniciar o uso da segunda língua na escola**

Sendo muito grande o desejo de aprender uma segunda língua — grande o bastante para que a criança e seus pais se inquietem com a sua aproximação — pode ser aconselhável durante o primeiro ano fornecer algum ensino suplementar à língua materna com uma pequena iniciação oral na segunda língua. Mesmo em pequena quantidade, esta atividade incentiva os alunos e começará familiarizá-los com a pronúncia e algumas sentenças na segunda língua.

### **Transição gradual para a segunda língua como um meio de instrução**

A partir deste ponto, o uso da segunda língua pode ser aumentado gradualmente, sendo controlado pelos fatores locais. Primeiro, deve ser ensinada como uma matéria, isto é, uma língua estrangeira. Logo que possível, quando a competência da classe permitir que ela entenda bastante, a segunda língua pode, se necessário, ser usada como o meio de instrução para algumas matérias, mas usando-se o vernáculo onde for necessária alguma explicação.



## ANÁLISE CONTRASTIVA

Para que o falante de uma outra língua aprenda a falar o português é preciso que ele entenda as diferenças entre estas duas línguas. Este estudo chama-se "análise contrastiva" e estabelece as diferenças entre os seguintes sistemas das duas línguas: a fonologia, a gramática e a semântica. Tendo em mãos esta análise, pode-se saber onde o aprendiz sentirá mais dificuldades de assimilação e, assim, preparar-se material que enfatize a aprendizagem daqueles sistemas.

Ha algumas razões pelas quais o professor indígena, geralmente, não fala bem o português:

- não é a sua língua materna;
- a sua língua materna é totalmente diferente do português;
- ele freqüentemente aprende o português com pessoas que falam com vícios de linguagem e, por isso, aprende errado;
- muitos aceitam a maneira errada do indígena falar, e não o corrigem.

Um dos objetivos do professor indígena é ensinar a língua nacional às crianças sob seus cuidados; por isso, ele tem que aprender a falar corretamente e ensinar esta matéria oralmente.

A elaboração do curso de Português Oral, para cada grupo tribal, baseia-se na análise contrastiva da língua indígena com o português regional. Em geral, o ensino é feito através de diálogos, exercícios de perguntas e respostas, e exercícios de pronúncia com sons difíceis.

### Atividades que podem ser utilizadas no ensino do português oral.

Dado o texto básico da língua nacional, o monitor pode desenvolver as seguintes atividades para ensinar esta matéria:

- diálogos, exercícios de perguntas e respostas, saudações, etc.;
- repetição do português (também uso de fitas gravadas);
- explicações na língua indígena do significado em português;
- passeio no local para se falar o português;
- entrevistas feitas em português com pessoas na localidade;
- reconhecimento de figuras em revistas;
- leitura em voz alta de estórias, seguindo-se as perguntas;
- desenho livre que pode ser explicado depois pelo aluno;

- cartazes;
- confecção de um mural comentado em português ( o mural pode até ilustrar uma outra matéria, por exemplo, Estudos Sociais);
- Educação Física com instruções em português.

É de suma importância que o aluno não se sinta sob qualquer pressão durante a aprendizagem da língua nacional. Ele deve usar sua língua materna tanto quanto queira, mas cabe ao professor indígena ter várias idéias para o desenvolvimento do programa.

Um esboço que serve para a elaboração dos cursos individuais consta de uma programação progressiva de 36 unidades. Cada unidade é baseada numa situação da vida real do indígena — educando, por exemplo, a plantação, a pescaria, a caçada, a sala de aula, etc.

Todas as unidades acham-se em forma de esquema provisório e constam de: um assunto; sugestões quanto aos novos vocabulários relacionados às unidades; e os novos elementos gramaticais a serem introduzidos nos diálogos e exercícios.

O desenvolvimento do conteúdo da cada unidade, conforme a situação local, segue o plano geral:

1. Relacionar com o assunto todos os verbos e substantivos do português falado na região.
2. Redigir diálogos relacionados ao assunto.
3. Elaborar exercícios empregando todos os elementos gramaticais.
4. Preparar exercícios de pronúncia com sons difíceis.



ESBOÇO DE UMA UNIDADE DE PORTUGUÊS ORAL

<u>Assunto</u>	Plantação
<u>Verbos</u>	plantar, roçar, limpar, ou outras atividades comuns à agricultura da região
<u>Substantivos</u>	roça, terra, pedra, implementos usados na plantação, produtos agrícolas da região
<u>Elementos gramaticais</u>	<p>Modo Indicativo: tempo presente dos verbos terminados em -AR</p> <p>Artigos definidos: o/a os/as</p> <p><u>Em</u> e <u>de</u> mais o artigo definido — na roça no rio da Maria do José</p> <p>A pergunta: De quem é .....</p>

**Exemplo de texto básico para o ensino de português oral:**

Diálogo com José: (personagem num cartaz de parede)

<u>José:</u> Bom dia! Como vai você?	<u>Aluno/a:</u> Bom dia! Vou bem obrigado/a. E o senhor?
Vou bem, obrigado. Até logo.	Até logo.

PRÁTICA

Nota: O professor indígena fará o treinamento com os alunos, usando cartazes menores para ilustrar os substantivos.

<u>Pergunta</u>	<u>Resposta</u>
Você planta milho?	Planto.
João planta batata?	Planta.
Vocês plantam.....?	Plantamos.

Repetição de palavras para praticar a pronúncia.

Repetir:

1. de cima para baixo.
2. da esquerda para a direita.

<u>a</u>	<u>ã</u>
cá	cã
lá	lã
casa	maçã
sala	irmã
lado	manhã
dado	tampa
mala	dando

Diálogo final com José:

José: Bom dia.

Planto.

Com \_\_\_\_\_

Tiro.

Está.

É.

Até logo.

Aluno/a: Bom dia.

O senhor planta milho?

Com que o senhor roça?

O senhor tira as pedras?

Maria está em casa?

O burro é da Maria?

Muito obrigado/a. Até logo.

## USO DE MATERIAL E ATIVIDADES DIDÁTICAS

A Didática é uma técnica ou arte de ensinar. Ajuda no ensino e na aprendizagem. O ensino se torna mais eficiente e a aprendizagem mais interessante, especialmente no caso da criança. Este ensino deve ser VIVO, DINÂMICO e PRÁTICO, com uma grande variedade de experiências significativas, de tal forma que o aluno tenha uma base sólida de conhecimento.

### O melhor método de aprendizagem é:

- a) começar com o que é conhecido ao aluno antes de apresentar conceitos novos e desconhecidos;
- b) aprender fazendo, imitando, observando e descobrindo através do uso de material didático concreto da própria cultura e de situações cotidianas do aluno;
- c) fazer trabalhos práticos e orais (ANTES de passar para a letra d);
- d) usar a escrita e operações abstratas.

As atividades e o material didático devem ser relacionados com a realidade local usando recursos disponíveis. Sempre que for possível, deve-se fazer uma ligação da vida na aldeia com a vida escolar, através de atividades baseadas na SOCIEDADE LOCAL e NÃO na nacional.

### Exemplos de material e atividades didáticos:

#### Corpo Humano:

- o próprio aluno (para demonstrar mais alto/baixo; contar com as mãos, pés, de acordo com os conceitos inatos do grupo)

#### Coleções:

- objetos para agrupar, classificar, distinguir e contar — pedrinhas, sementes, folhas, cascas e galhos de árvore, fibras vegetais, palha
- fósforos, tampas, etc...(convém notar que estes não são da cultura indígena)
- barbante (para fazer uma linha reta no quadro, medir, fazer os limites, contornando os conjuntos)

#### Materiais Manipuláveis:

- barro, modelagem, massa de farinha de trigo, sal e água

122

- uma caixa de areia para desenhar os numerais ou letras (os erros desaparecem mais rápido do que usando uma borracha numa folha de papel)

Passeios:

- ao ar livre, estimulando a curiosidade por assuntos como: animais, pássaros, plantas
- aula na praia (com o Pré)

Brincadeiras:

(preencha os primeiros dois com exemplos do grupo e região)

- 
- 
- de roda
- "macaco disse" etc.

Arte:

- canções, músicas (conforme a cultura)
- poesias
- dramatizações de situações importantes aos alunos
- histórias (aproveitar a sabedoria dos anciãos do grupo)
- desenhos
- colagem (alunos devem colecionar e usar recursos da natureza)
- pintura (usando jenipapo, urucum, etc.)

Jogos:

- memória, dominó, bingo, agrupamento, etc.
- cartões tipo quebra-cabeças usados para a discriminação visual e coordenação motora

Material da Sala:

- quadro, giz
- quadro-de-prega
- porta-fichas → fichas (de objetos: o nome de cada aluno; e números)
- flanelógrafo → figuras (ilustrações e a arte relevante ao grupo)
- folhas mimeografadas (aproveitar a folha colorida e a fina da matriz)
- cadernos, folhas e lápis (de cor)

- tesouras, alfinetes (se não tiver tesoura, usar um alfinete para fazer furos bem junto ao contorno do desenho)
- cartazes
- livros, revistas, álbuns, jornais e livretos em ziguezague feitos a mão pelos alunos usando os próprios desenhos
- fantoches

**Aproveitar qualquer material e recursos da região:**

- carvão, mandioca seca (para escrever)
- resina, tapioca (para fazer cola)

Você está deixando seus alunos EXPLORAREM seu mundo usando os cinco sentidos?

APRENDER EM QUALQUER IDADE PODE E DEVE SER MUITO AGRADÁVEL E DIVERTIDO!

## OPINIAO INDÍGENA SOBRE A EDUCAÇÃO

### OS ÍNDIOS FALAM

Numa política indigenista que rompe com o paternalismo e a assistência pura e simples, o primeiro passo é o trabalho com os índios e não para os índios ou, pior ainda, pelos índios, isto é, em seu lugar.<sup>1</sup> Nesta política, um projeto educacional é do tipo não dirigido, em que o agente de mudança facilita, mas não dirige, a comunidade no seu processo educacional. Ele oferece orientação quanto aos objetivos e opções, porém deixa com os líderes da comunidade indígena as decisões sobre todos os aspectos do programa.<sup>2</sup>

Talvez seja útil citar aqui alguns itens que mostram o ponto de vista indígena quanto à educação. Escolhemos três: o primeiro do Brasil, o segundo dos EUA e o terceiro de toda América Latina.

#### 1. Monitores Kaingáng

Seis meses depois da formatura da primeira turma de monitores kaingáng, durante um curso de aperfeiçoamento, surgiu um debate sobre o lema escolhido na época da formatura: "Através do ensino lutamos pela emancipação do nosso povo". As dificuldades dos novos monitores foram resumidas nos cinco pontos seguintes:<sup>3</sup>

1. Não temos liberdade de pensamento e ação.
2. Não há diálogo entre a comunidade indígena e a administração não-indígena.
3. Não há quem procure entender nossas necessidades, nossos desejos.
4. Sentimos falta da igualdade com o mundo não-índio em relação aos deveres e direitos de todo brasileiro.
5. Por falta de conhecimento, não temos confiança no mundo não-índio.

#### 2. Histórico nos Estados Unidos sobre o não dar ouvidos aos índios

Kirke Kickingbird, um índio norte-americano da tribo kaiowa, expressa-se nos seguintes termos:<sup>4</sup>

"A maior tragédia de Wounded Knee II, possivelmente, não foi a perda de duas vidas indígenas, mas a incapacidade por parte do povo e governo norte-americanos de entender os problemas e as preocupações do povo indígena."

A comunicação entre brancos e indígenas sempre foi um problema. Um exemplo histórico disto se manifesta na resposta dos caciques das Seis Nações (Six Nations) ao Governador de Virgínia, durante o Tratado de Lancaster, 1744, quando os Comissários de Virgínia ofereceram educação escolar a 6 filhos de caciques para que estudassem no Colégio de Williamsburg, Virgínia:

"Sabemos que para os senhores, o tipo de conhecimento ensinado nestas escolas é muito importante... Mas, os senhores que são sábios, deverão entender que nações diferentes têm conceitos diferentes das coisas; por isto pedimos que não se sintam ofendidos se nossos pensamentos sobre este tipo de educação não coincidem com os seus. Já tivemos algumas experiências. Em tempos passados, vários dos nossos jovens foram educados nas escolas das províncias do norte; eles foram instruídos em todos os conhecimentos dos senhores, mas quando voltaram para nós, eles não conseguiam correr rapidamente, ignoravam todos os meios de vida nas selvas, eram incapazes de suportar fome ou frio, não sabiam nem construir uma tenda, nem caçar um veado, nem matar um inimigo, falavam mal nossa língua, e por isso não serviam para ser caçadores, nem para guerreiros, nem ainda para conselheiros — por isso, eles se tornaram totalmente inúteis. Nem por isto deixamos de nos sentir agradecidos pela oferta dos senhores, embora não possamos aceitá-la. Para provar o nosso sentimento de gratidão, e caso os senhores de Virgínia queiram nos enviar uma dúzia de seus filhos, com todo o cuidado nós nos dedicaremos à sua educação, instruindo-os em todos os nossos conhecimentos, e fazendo deles — homens."

Tudo isto parece tão lógico, mesmo após traduzido o texto. A única conclusão a que se pode chegar é que os brancos nunca souberam ouvir os índios, ou, se por acaso ouviram, nunca conseguiram acreditar que os índios realmente queriam dizer aquilo que diziam.

### 3. Aborígenes americanos fazem recomendações<sup>5</sup>

A 25ª Conferência Anual Latino-Americana, cujo tema era: "Os primeiros americanos com a palavra", foi realizada de 17 a 22 de fevereiro de 1975, na Universidade da Flórida. A conferência reuniu participantes e observadores da América Latina, dos Estados Unidos e do Canadá, para uma troca de idéias sobre os problemas e os objetivos comuns dos aborígenes americanos. A conferência providenciou um fórum para a discussão de áreas como: o estabelecimento de redes de comunicação entre povos indígenas; educação e seu papel na estrutura sócio-econômica e política; e prioridades educacionais e de pesquisas. A falta de leitura formal de documentos serviu para promover discussões animadas entre os participantes, que, no último dia da conferência, chegaram a um número significativo de conclusões e recomendações, reproduzidas a seguir na sua integridade:

"Nós, os índios da América, em reunião na 25ª Conferência Anual Latino-Americana 'Os primeiros americanos com a palavra', realizada na Universidade da Flórida, Gainesville, de 17 a 22 de fevereiro de 1975, chegamos às seguintes Conclusões e Recomendações, especificadas a seguir, como uma expressão profunda do espírito indígena, que é uma parte integrante de

nós, em que nos sentimos mais unidos do que nunca, e estamos prontos a lutar pelo bem-estar dos nossos povos invencíveis que, constantemente, têm enfrentado corajosamente situações muito difíceis.

Requeremos que nossos propósitos sejam estudados, analisados, ouvidos e executados com a máxima rapidez possível.

#### CONCLUSÕES

1. Os índios da América não recebem uma educação adequada à sua realidade sócio-cultural e em consequência disto, têm-se tornado em grupos marginalizados.
2. Suas línguas aborígenes, por serem apenas faladas e não-escritas, e por pertencerem a culturas dominadas, são consideradas inferiores.
3. O atual sistema sócio-econômico dos índios norte-americanos limita-se basicamente a um nível de subsistência, um fato que vem como consequência de uma irresponsabilidade total por parte das classes governantes e de uma ordem sócio-política injusta.
4. Os índios não participam da vida política dos sistemas sociais em que vivem.
5. É notória a falta de uma unidade inter-étnica que poderia permitir uma consciência real da situação precária em que os índios estão vivendo.
6. Há organizações de vários tipos que trabalham nos países da América Latina e em grupos indígenas, mas que em vez de contribuir para o desenvolvimento destes grupos, servem como elementos de influência alienatória.

#### RECOMENDAÇÕES

1. Deveria ser imposto por lei o ensino na língua materna dos índios, como um meio de educação, de acordo com as características culturais de cada grupo étnico.
2. Deverão ser fundados Institutos Lingüísticos Indígenas, sob direção de índios profissionais, competentes na área, e, semelhantemente, deveria ser criada uma Instituição Continental para a Coordenação e Promoção dos Interesses Indígenas.
3. O número de bolsas de estudo e de bolsas de trabalho para pós-graduados, oferecido a estudantes indígenas de ambos os sexos, deve ser aumentado de acordo com suas várias necessidades individuais.
4. Em programas de educação bilíngüe, o corpo docente deverá ser composto de índios bilíngües.
5. Nos escritórios ou repartições públicas das organizações da área educacional, sob cuja jurisdição estão populações monolíngües ou



incipientemente bilíngües, o quadro de funcionários deveria ser composto de pessoas especializadas em educação bilíngüe.

6. Onde houve usurpação das terras pertencentes aos índios, estas deverão ser devolvidas às comunidades indígenas e, simultaneamente, deverão ser providenciados ferramentas e utensílios para o trabalho, o crédito necessário e a assistência técnica.
7. Mercadorias produzidas pelos índios deveriam ser promovidas e negociadas pelos próprios povos indígenas.
8. Os governos deveriam dar assistência e encorajar a formação de cooperativas que seriam úteis à elevação do nível econômico dos povos indígenas.
9. Membros das comunidades indígenas deverão ser treinados para participarem do planejamento e da realização de projetos de desenvolvimento integral, dentro de suas respectivas comunidades.
10. Governos nacionais e organizações internacionais deverão desenvolver uma política de planejamento e bem-estar social para povos indígenas e para as populações rurais como um todo, sendo que isto deveria ser canalizado através das próprias organizações nos grupos indígenas.
11. Grupos indígenas deveriam ser integrados na realidade da política nacional, com respeito total a seus próprios valores nativos, para assegurar que as leis existentes, que na maioria das vezes são boas, mas não funcionam, sejam observadas. E onde não houver leis que garantem autonomia e dignidade aos índios, a introdução de tais leis, com participação de representantes das organizações autenticamente indígenas, é imperativa.
12. Deverá ser estabelecida uma organização indígena inter-americana para coordenar as atividades de interesse comum a grupos nativos em todo o Continente Americano.
13. Porque existem fatores que permitem a distorção de leis bem-intencionadas cujo propósito é transpor o estado de dependência e de dominação sob o qual os países subdesenvolvidos agora se encontram, é imperativa uma transformação política dos nossos países a fim de se conseguir uma maior participação por parte do povo em seus próprios governos.
14. As entidades específicas deverão cuidar da preservação dos valores culturais nativos, quando estes estão sendo ameaçados por atividades de instituições estrangeiras."

## NOTAS

1. SILVA, Aracy Lopes da. Aspectos da operacionalização da educação indígena. Trabalho apresentado no Encontro de técnicos em lingüística, antropologia e educação, sobre educação indígena. FUNAI, Brasília, dezembro 1977. p. 2.
2. KINDELL, Gloria Elaine e JONES, Joan Wickham. Educação indígena: metodologia e programação. Summer Institute of Linguistics, Brasília, 1978. p. 11, 16.
3. NEWMAN, Barbara A. O indígena brasileiro e educação. Palestra proferida no 19 Seminário a FUNAI/Missões Religiosas. Summer Institute of Linguistics, Brasília, novembro 1973. p. 16.
4. KICKINGBIRD, Kirke. Histórico nos Estados Unidos sobre o não dar ouvidos aos índios. Trad. por Antônia van der Meer, do The American Indian and the Land. Education Journal, 2 (7): 4-5, 1974.
5. Aborígenes americanos fazem recomendações. Trad. por Antônia van der Meer, do Native Americans offer recommendations. The Linguistic Reporter, 18 (2): 4, 12, outubro 1975.

## BIBLIOGRAFIA

- BROWN, Dee. *Enterrem Meu Coração na Curva do Rio*. Trad. Geraldo Galvão Ferraz. Edições Melhoramentos, 1973.
- BROWN, Dee. *Massacre!* Trad. Geraldo Galvão Ferraz. Edições Melhoramentos. São Paulo 1973.
- DELORIA, Vine Jr. *O novo ativismo*. Diálogo 6 (2): 3-10, 1973.
- Mensagem do Dia do Índio*. Boletim do CIMI, 6 (36): 3-6, abril de 1977.
- Proclamação de Alcatraz*. Boletim do CIMI. 1975.
- Sexta Assembléia de Chefes Indígenas*. Boletim do CIMI, 6 (35), dezembro de 1976.
- Terceira Assembléia do Regional Sul do CIMI*. Boletim do CIMI, 8 (36): 39-42, abril de 1977.

## TÉCNICAS DE ADAPTAÇÃO

(Tradução - Resumo do capítulo I de Cooperation in Change, Ward Hunt Goodenough)

Enquanto existir o ser humano, os homens serão reformadores. Para usar uma linguagem atual: serão desenvolvedores. Esforçam-se para mudar os outros, a fim de manter ou criar situações desejadas por si mesmos, ou transformam-se a si mesmos com o intuito de se adaptarem às circunstâncias imutáveis, ou mesmo, para realizarem um novo sonho. Frequentemente, olhamos com desdém para os "bons-realizadores" e "intrometidos", pois já estamos conscientes da existência da frustração que normalmente acompanha até aos mais "bem intencionados" reformadores.

No momento em que tanto nossos interesses materiais como emocionais são ameaçados, tornamo-nos em reformadores. Racionalizamos nossas ações como se fossem um auto-interesse sobrenatural. Agimos desta maneira quer seja para o bem de outros, como requerem os princípios éticos e morais, ou agimos em interesse de valores transcendentais, tais como o Progresso da Pátria ou para a Glória de Deus. Além de qualquer outra coisa que venha a ser, O HOMEM é um reformador.

Não é necessário que sejamos complacentes para aceitarmos este fato. Quase sempre somos inaptos, quando agimos como reformadores. Nem sempre alcançamos nossos objetivos ou quando o fazemos pagamos um preço desnecessariamente alto. Um melhor entendimento dos processos de reforma como também as implicações das limitações humanas a eles relacionados poderiam nos ajudar na diminuição ou redução de nossa inaptidão. Quanto mais evitarmos resultados inesperados e não desejados, tanto mais poderíamos provar ao reformador e reformado, que a mudança foi mais valiosa do que a "luta". Assim sendo, nossa preocupação não diz respeito se as pessoas deveriam ou não tentar mudar sua maneira de ser ou de seus concidadãos. Temos por certo que elas o farão. Ao invés de assim pensarmos, deveríamos canalizar nossa atenção para o problema do desenvolvimento no aspecto realista de nossos esforços, dentro do processo de mudança. Desse modo, estaríamos exercendo controle até sobre os resultados.

De maneira mais objetiva, estaremos interessados nesta forma específica de mudança conhecida como "o desenvolvimento de comunidades em desenvolvimento". Também, nos preocuparemos com os problemas que surgem, quando uma dada comunidade está passando por um processo de mudança, durante o qual existe como que uma relação entre um cliente e um estranho, ou grupo também estranho que serve de ajudador naquele processo de mudança.

Especificamente, nossas observações dirão respeito à situação na qual o agente de mudança cultural ou agente de desenvolvimento é originário de um

grupo social cujos valores culturais são diferentes daqueles do grupo social com o qual ele deseja colaborar. Denominaremos tal grupo de "comunidade receptora".

A expressão "comunidade" será empregada com amplo significado. Referir-se-á a qualquer entidade social que esteja na posição de elemento receptor diante de um agente de desenvolvimento ou de uma entidade que desempenhe o mesmo papel deste. Pode ser um povoado rural, o governo municipal, uma tribo indígena, ou uma organização industrial. Evidentemente, são unidades sociais completamente distintas. No entanto, a motivação através da qual obter-se-á a cooperação dos membros de uma camada social mais elevada, quando se quer implantar um programa nacional de assistência médica, será mais ou menos, a mesma que levará a cabo um programa de desenvolvimento na produção agrícola ou a realização dum projeto de um sistema de irrigação local, realizado pelos habitantes de uma aldeia. Parece-nos que os princípios básicos de uma cooperação transcultural são fundamentalmente os mesmos. No entanto, as circunstâncias onde são aplicados, diferem entre si.

Levando-se em consideração a conotação do emprego da palavra "cooperação", neste presente estudo, enfatizaremos o ponto de vista do processo de desenvolvimento, ou seja, aquele que expressa tanto as considerações éticas como as práticas. Aqui, não se tem por objetivo: "como conseguir que os outros façam aquilo que você quer e gosta". As expressões "reforma" e "planejamento social" deixam transparecer imposição da vontade de uma pessoa sobre as outras. Não gostamos de ter nossas vidas orientadas segundo os padrões do viver de outras pessoas. Por isso, temos escrúpulos éticos no tocante à determinação do estilo de vida para outras pessoas. Na prática vemos que outras pessoas também têm as mesmas objeções quanto a se submeterem a planos de terceiros ou aceitar que seus planos sejam reformados por eles. Todo processo de desenvolvimento que tende a ser alcançado, quando impomos nossa vontade sobre outras pessoas, ou quando induzimos estas mesmas pessoas a admitirem que sua maneira de pensar não é tão válida quanto a nossa, encontrará de maneira inevitável, resistência por parte destas pessoas. No final, o agente de reforma recebe como recompensa de seus esforços, segundo ele, ingratidão por parte daqueles a quem ele ajudou. A verdade sobre este fato é que para se alcançar uma mudança objetiva na maneira de viver de uma pessoa, é necessário a cooperação desta. O problema em sabermos como poderíamos ver uma mudança em outras pessoas, poderia ser substituído pela pergunta um tanto quanto realista: "como se pode cooperar, a fim de se alcançar uma situação de benefício mútuo?"

Aqui, enfatizamos as implicações dos problemas "humanos" que interferem na realização de mudanças tecnológicas, sociais ou outras espécies de transformações comunitárias. Por assim procedermos, somos forçados a concordar com o ponto de vista de que o sucesso num processo de mudança não é possível

se tentarmos modificar os outros, mas sim quando os ajudamos a modificarem a si mesmos.

### **Desenvolvimento comunitário e mudança de costumes**

Se considerarmos os atuais projetos de desenvolvimento, identificaremos dois métodos e ênfases distintos. Um deles se concentra na mudança do meio ambiente ou das condições físicas onde vivem os membros da comunidade em estudo. O outro elemento é aquele que diz respeito à mudança de seus costumes.

A tentativa de mudança do meio ambiente da comunidade receptora constitui-se no principal objetivo da maioria dos projetos de desenvolvimento. Diques são construídos para se evitar enchentes e prover irrigação de novas áreas. Outros tipos de empreendimentos de desenvolvimento que seriam classificados como "serviços públicos" são: aterragem de pântanos, construção de estradas, etc. O objetivo destes se traduz em termos de oferecer novas oportunidades para o crescimento e desenvolvimento econômicos. A mudança do meio ambiente pode ser alcançada com ou sem a participação da comunidade. Pressupõe-se que as novas oportunidades serão usadas pelas pessoas, uma vez que lhes foram oferecidas. Os agentes de desenvolvimento têm comprovado que quando os elementos da comunidade receptora participam de maneira ativa nas atividades realizadas para se alcançar as mudanças físicas desejadas, tanto mais estas pessoas usufruirão destas mudanças. Assim que se solicita a participação da comunidade receptora, a cooperação entre o agente de mudança e a comunidade torna-se essencial para a realização do projeto. No entanto, em última análise, mede-se o grau do sucesso através da proporção em que as condições mudadas são usufruídas. Avalia-se pela direção esperada que toma este uso das oportunidades oferecidas.

Conseqüentemente, a mudança ambiental é seguida de alguns tipos de mudança de costumes. Talvez a comunidade receptora seja forçada a encontrar novos meios de agir, com a finalidade de tirar proveito das condições modificadas. Pode ser que o desenvolvimento econômico, resultante, requeira uma inovação na liderança da comunidade para que esta o acompanhe. De fato, freqüentemente, as mudanças ambientais são usadas como recursos para provocar mudanças nos costumes de uma comunidade, os quais se constituem no verdadeiro alvo dum projeto de desenvolvimento. É preciso que consideremos a razão pela qual tão freqüentemente, as pessoas não reagem positivamente diante das mudanças ambientais, não correspondendo deste modo, às expectativas dos planejadores.

Quase sempre, o desenvolvimento comunitário tem como objetivo específico, a mudança de algum aspecto dos costumes locais. Ao invés de transformar o ambiente com a finalidade de se criar novas oportunidades, a ênfase pode ser na introdução de novas técnicas através das quais se utilizaria de maneira

mais eficiente, o ambiente já existente. Talvez, o propósito da mudança nos costumes seja libertar a comunidade para o crescimento e desenvolvimento, transmitindo a seus membros, os conhecimentos técnicos e habilidades, ou ajudá-los a alcançar meios mais eficientes de tomar decisões unânimes ou de consenso da comunidade. Outros fatores que determinam a realização do processo de mudança de costumes, fazem parte do interesse humano global: tecnologia, política, economia, aspecto social, aspecto legal, ideologia e religião.

A cooperação da comunidade receptora é essencial, quando se tem por objetivo imediato a mudança de costumes. Se os membros da comunidade recusarem a mudar seus costumes, segundo a maneira que os agentes de mudança consideram mais recomendáveis, pouco poderá ser feito para que haja uma mudança desta natureza. Talvez, os agentes de mudança cultural possam provocar determinadas espécies de mudanças, mas não precisamente aquela que eles desejam. Quando a mudança ambiental é a meta principal de um programa de desenvolvimento, a cooperação da comunidade parece-lhes menos óbvia. Mesmo neste caso particular, a mudança de costumes constitui-se num objetivo a ser alcançado a longo prazo e não a curto prazo. Frequentemente, a criação de novas oportunidades ambientais tem por razão principal fazer com que as pessoas tomem parte em novas atividades. Também, pretende-se liberá-los para que "amadureçam" nas áreas: econômica, social e política.

Aparentemente, a cooperação entre o agente de mudança cultural e a comunidade parece ser um aspecto de consideração menos imediata; em última análise: constitui-se também um problema neste específico caso. Então, podemos dizer que mais cedo ou mais tarde, a mudança dos costumes de uma dada comunidade receptora passa a ser um traço característico de quase toda situação de desenvolvimento. De maneira ampla, o problema de cooperação num projeto de mudança cultural intencional é ao mesmo tempo um problema de cooperação no processo de mudança de costumes. Nossa atenção será voltada especialmente para o assunto costumes e como eles mudam.

### Agentes de mudança

Aquelas pessoas que atuam como agentes de mudança em situações transculturais desempenham uma variedade de atividades. Os oficiais do governo são os responsáveis pela regularização das atividades dos membros de comunidades pertencentes as suas jurisdições. Alguns exemplos que poderiam ser mencionados: os representantes do Governo Britânico nas colônias pertencentes a ele; agentes do Governo Norte-Americano dentro das Reservas Indígenas e os governadores representantes locais do governo nacional, em alguns sistemas de governo. Existem civis que atuam como agentes interinos e diretores de programas públicos em geral. Mesmo considerando-se a variedade do grau de intensidade no qual tais representantes são permitidos a iniciarem um processo



de mudança, todos inevitavelmente estão condicionados ou sintonizados com o problema de cooperação existente em qualquer espécie de mudança.

Especialmente no mundo moderno, os educadores são obviamente considerados agentes de mudança. O fato que resulta desta afirmativa é: aquilo que se ensina na escola, freqüentemente, é uma divergência daquilo que o aluno aprende em casa.

Os missionários-religiosos representam uma das mais antigas categorias de agentes de mudança. Nesta classificação podemos incluir todos aqueles que de uma maneira muito ativa procuram reorganizar a maneira de viver de outras pessoas. Introduzem algum padrão ideológico para "salvação" pessoal ou coletiva, à qual se dedicaram pessoalmente. Quer a ideologia seja a metodista, o comunismo ou a pan-africanismo.

Sempre que qualquer firma estrangeira estabelece uma filial numa determinada localidade, será de maneira inevitável uma força poderosa para mudança. Todas as pessoas que tomam decisões relacionadas com o funcionamento da empresa em pauta, desde o diretor até ao mais simples operário, constituem-se em agentes de mudança. Qualquer um deles procura modificar o comportamento das pessoas locais, sempre tendo em mente obter vantagens para seus próprios negócios ou objetivos industriais. Todos eles evitarão as mudanças que trarão prejuízos para seus próprios interesses. Afim de defender seus interesses, muitos se envolvem de maneira intensa na liderança política local, quer seja de maneira manifestada ou disfarçada.

Atualmente, um tipo de desenvolvimento muito usado em vários países é aquele pensamento de que um programa de mudança pode ser iniciado com muita vantagem, quando se solicita a participação de especialistas no assunto, ou seja, técnicos estrangeiros contratados pelo governo local. Conselheiros nas áreas de economia, agricultura e informações técnicas são considerados uma parte das relações internacionais. Algumas missões técnicas se enquadram também nesta classificação. Dia após dia, aumenta a intensidade do programa de consultas e especialistas. As fontes de consulta variam de organizações governamentais até comunidades locais. Tudo isto constitui-se um progresso significativo, pois, permite que os cientistas confrontem-se com problemas de mudanças, levando-os a considerar tais problemas como informação muito válida para a pesquisa sistemática e análise.

Possuidores de larga experiência em promover mudanças que requerem a cooperação ativa e voluntária de outras pessoas, missionários e educadores têm contribuído de maneira positiva e prática com o seu "know-how". Especialmente os educadores têm-se esforçado para tornarem práticos os princípios de ação para o treinamento de professores. Apesar de toda esta contribuição válida, a ênfase profissional de tais pessoas tem sido em ajudar na transição das crianças até a idade adulta. Até o presente momento, oficiais do governo, missionários-religiosos, administradores de negócios não tendem a considerar

suas respectivas atividades profissionais ou carreiras, em termos de papéis que desempenham como agentes de mudança. Em sua maioria, pensam, ou pelo menos parece que pensam, que suas atuações como agentes de mudança são meros "acidentes" no meio de outras atividades e trabalhos: salvação de almas, estabelecimento da ordem, cumprimento da lei e educação de jovens.

A medida que aumenta o número de cientistas e especialistas técnicos que trabalham como consultores e conselheiros em programas de mudança voluntária, surge uma consideração quanto à validade da natureza específica do papel de agente de mudança. Tem-se considerado, mais seriamente, a necessidade de um treinamento profissional que o ajudará a desempenhar melhor suas atividades profissionais.

#### Qualidade de treinamento profissional requerido

Depois da Segunda Guerra Mundial, muita literatura tem sido produzida como prova do aumento pelo interesse no desenvolvimento econômico e social. Também, o ponto da avaliação de experiências e a formulação de regras de procedimento têm sido abordados. Muitos princípios têm sido estabelecidos, como um resultado da ênfase dada ao segundo ponto acima mencionado. São de especial interesse para estudo, pois eles refletem a experiência concreta. Pode-se resumí-los como se segue:

1. Os objetivos e métodos de um programa de desenvolvimento deveriam ser paralelamente constantes.
2. Os agentes de mudança devem possuir um amplo conhecimento dos principais valores e traços culturais da cultura receptora.
3. O programa de desenvolvimento deve abranger toda a comunidade.
4. Os objetivos ou alvos de um programa de desenvolvimento devem ser estabelecidos de maneira tal que constituam um valor positivo para os membros da comunidade. Deve ser algo que tanto os membros como o agente de mudança queiram.
5. A comunidade deve ser um cooperador ativo no projeto de desenvolvimento.
6. Os agentes de mudança devem iniciar um projeto a partir dos recursos materiais, organizacionais e de liderança já existentes na comunidade.
7. Os métodos ou procedimentos do projeto de desenvolvimento devem, a cada estágio, ter significado para os membros da comunidade.
8. O agente de mudança deve conquistar o respeito dos membros da comunidade, que confiarão nele como um indivíduo.
9. O agente deve evitar tornar-se numa pessoa indispensável para a situação de desenvolvimento.



10. Onde houver vários agentes de mudança trabalhando num mesmo projeto, é essencial que haja entre eles boa comunicação e coordenação com as agências que representam.

Tudo isto constitui algumas das lições práticas na área de desenvolvimento comunitário, que estudantes e observadores têm extraído de arquivos e dados colhidos. Mas, há uma grande diferença entre falar sobre estas lições práticas e realmente colocá-las em prática.

É bem possível que vários fatores contribuam para este fracasso no que diz respeito a tirar vantagens das lições já aprendidas. O conhecimento atual nesta área é bastante inadequado. O pouco que se conhece é muito mal difundido. Os administradores e agentes de mudança não são capazes ou não estão dispostos a experimentar as modificações drásticas de suas próprias atitudes já estabelecidas, mas que precisam ser mudadas diante da aplicação de conhecimentos mais recentes. Comentemos ligeiramente cada um destes fatores.

#### **O atual grau de conhecimento é inadequado**

Indiscutivelmente, os princípios de ação, até agora estabelecidos, requerem um aperfeiçoamento considerável. Muitas vezes, seus formuladores os estabelecem para serem aplicados à comunidade ou às regiões onde tenham vivido. Quase sempre é necessário que se faça uma reformulação para sua aplicação mais genérica. Nem sempre, um princípio que é satisfatoriamente aplicável a uma região, o será em outra. Não importa que o mesmo seja muito bem formulado. Por exemplo, a afirmação do dito: deve-se sempre trabalhar através da liderança já existente na própria comunidade, nem sempre é o melhor jeito de se realizar qualquer projeto. A insistência, que muitas vezes se tem, em testar regularmente as lições que pensamos ter aprendido, é muito necessária.

O conhecimento científico já existente não nos permite responder a todas as perguntas sobre as influências psicológicas, sociais e culturais que afetam a cooperação num projeto de mudança intencional. Além do mais, em nome da Ciência têm sido dadas muitas respostas a estes problemas, mas nem sempre são as corretas. O conhecimento pleno dos processos de mudança social ainda são meras investigações.

#### **A difusão dos conhecimentos é ineficiente**

Dentre as pessoas que desempenham o papel de agentes de mudança em desenvolvimento comunitário, muitas não têm uma boa formação profissional na área de Ciências Sociais. Se a tivessem, poderiam ver o trabalho e as pessoas que o recebem, considerando com bastante sensibilidade as implicações de suas decisões. Este pouco conhecimento na área de Ciências Sociais não é motivado

pela falta de saberem que ele é necessário. Geralmente, sabe-se que é preciso que ele exista. Outras razões contribuem para isto.

Quando um profissional já está no desempenho de sua carreira, e percebe a necessidade de conhecimento, as oportunidades de treinamento já são muito limitadas. Normalmente, só depois de estar entrosado em projetos de desenvolvimento comunitário, é que ele percebe a necessidade de conhecimentos em Ciências Sociais e, assim, avalia suas deficiências nelas. Também, os recursos e materiais didáticos são muito poucos. Não tem havido uma dedicação por parte dos cientistas sociais, em transmitir seus conhecimentos para que os agentes de mudança sejam aperfeiçoados, para que assim resolvam suas dificuldades e problemas. Para que estejam aptos em avaliar a influência do desenrolar de uma determinada ação sobre a população, suas emoções, seus costumes, procedimentos políticos e sociais, os agentes de mudança necessitam de conceitos formados sobre como analisar as situações que enfrentam. Ainda precisam de treinamento para aprenderem como empregar estes conceitos e princípios.

#### **Interferência dos hábitos e atitudes já formados de um agente de mudança**

Pelo simples fato de lermos as regras de procedimento, resumidas anteriormente, constataremos que as mesmas possuem implicações de grande efeito na realização de qualquer projeto de desenvolvimento comunitário.

Os agentes de mudança que atuam em trabalho de campo, administradores, autores de procedimentos éticos-profissionais já têm suas próprias maneiras de agir. Isto envolve hábitos e atitudes já enraizadas. Não é fácil mudá-los. Além disso, estes hábitos e atitudes variam de uma atividade profissional para outra. Dizem os observadores que os coordenadores de extensão rural são mais capazes de trabalhar em grupo e se entrosarem com as pessoas do que médicos ou engenheiros. O preparo profissional exerce grande influência sobre este tipo de habilidade.

Muitas pessoas têm a tendência de achar que os princípios ou regras culturais, sociais e psicológicas, as quais são tidas como solução para explicação do comportamento de outras pessoas, nunca são aplicáveis a si mesmas.

A relutância em pôr em prática as implicações do que até agora discutimos e o fato de concordarmos com elas serão tidos como naturais se estas implicações nunca foram explicadas detalhadamente.

Se pensarmos nas implicações, apenas quando nos deparamos com uma decisão prática, comprovaremos que elas vão contra nossas atitudes estabelecidas e contra a nossa maneira de agir. Indiscutivelmente, as rejeitaremos como "impraticáveis". De fato, sob algum aspecto, há um sob o qual elas são

impraticáveis. Se tivermos em mente o objetivo de aperfeiçoarmos a obtenção de cooperação num projeto de mudança intencional, devemos reorganizar os procedimentos e práticas já existentes. Tal reorganização deve ser planejada com relativa antecedência. O programa de ação deve considerar este aspecto. As diretrizes de ação devem ser funcionais. Nenhum programa de desenvolvimento pode ser executado a contento, sem um planejamento prévio e eficiente. Por exemplo: o levantamento de fundos para um programa de um ano para outro. Muitas vezes, tem-se a tendência de tentar obter resultados imediatos. Tal atitude pode ser desastrosa. Se as circunstâncias se apresentam desta maneira, o jeito "correto" é classificar as ações como sendo "impraticáveis", porque as adaptações já existentes não permitem que o agente de mudança veja possibilidades de realizar tal projeto.

O espírito ético-profissional precisa ser aperfeiçoado num trabalho de desenvolvimento comunitário. A ausência dele é responsável pelas constantes falhas quando tentamos aplicar as lições práticas e o nosso conhecimento científico a qualquer projeto de desenvolvimento comunitário. Também, é muito bem conhecido o fato de que os indivíduos precisam de um preparo profissional, o qual lhes permitirá realizar mudanças em si mesmos, como pessoas que são. Ninguém se torna um psiquiatra, um psicanalista ou mesmo um psicólogo, pelo simples fato de fazer um curso "breve", em qualquer destas áreas. Há casos em que pessoas mesmo sem o devido preparo profissional ajudam outras a solucionarem os problemas. No entanto, este dom natural não justifica a ausência de um preparo profissional adequado. Sempre existiram pessoas com estas qualidades, mas, é certo que o progresso significativo, nestas áreas, só foi alcançado através da profissionalização das pessoas que trabalham nestas mesmas áreas. Dentre os agentes de mudança, sempre se tem encontrado muitos com senso de discernimento e possuidoras de qualidades pessoais relevantes. Mas, ajudar uma comunidade a se transformar, é mais complicado do que ajudar um indivíduo a se transformar.

Segundo Lippitt e seus adeptos, os problemas e abordagens, pertinentes à ajuda dada a um indivíduo para que este se transforme psicologicamente, são semelhantes àqueles encontrados quando se ajuda a um pequeno grupo, a uma organização industrial ou a uma comunidade a se transformarem. Afirmam que, embora os problemas relativos a grandes grupos sejam bem mais complexos, há muito pouco interesse em se entender suas implicações. Em comparação, há muito mais dedicação em se estudar e identificar as dificuldades pertinentes aos princípios e conteúdo de aconselhamento nas áreas de psicoterapia e psicologia. O preparo profissional de agentes de mudança tem sido negligenciado, mesmo se sabendo das exigências para a solução dos problemas relativos à atuação profissional.

BIBLIOGRAFIA

NOTA: (A) = Arquivos da Biblioteca

- (A) AGOSTINHO, Pedro.  
1977 **Antropologia na pesquisa lingüística, antropológica e educacional e o papel da Universidade.** Encontro de Técnicos em Lingüística, Antropologia e Educação, sobre Educação Indígena.
- (A) ALFORD, Margaret.  
1977 **Bilingual bicultural education in a preliterate society.** Dallas..(term paper)
- (A) ALMEIDA, Tiago.  
1971 **Reflexões sobre a psicologia do Método SNB de Educação de Base.** Rio de Janeiro, Sono-Viso do Brasil.
- ALVES, Francisco.  
1979 **Educação e desenvolvimento social no Brasil.**
- ANTORVEZA, Humberto Triana y.  
1972 **Las lenguas vernáculas antes la ley y la práctica en Colombia.** América Indígena 32 (4):1237-1283.
- ASCARRUMZ, Erasmo Tarifa.  
1972 **Educación y alfabetización en lenguas nativas, llegará el castellano al área rural através de la alfabetización vernacular.** América Indígena 32 (3):993-7.
- ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de.  
1982 **Série Cadernos de Educação, 2ª ed. A Pré-Escola Brasileira. Uma Nova Metodologia de Ed. Pré-Escolar.** Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais.
- ATENDIMENTO ao Pré-Escolar.  
1980 **Vol. 1, Ed. e Psicologia, 3ª ed.**
- BAMGBOSE, Ayo. (Ed.)  
1976 **Mother Tongue Education. The West African Experience.** London, Hodder and Stoughton.

BELTRÁN, Gonzalo Aguirre.

1965 *Educación Intercultural*. América Indígena 25  
(2):155-178.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues.

1981 *O que é educação*. Educação Brasileira.

\_\_\_\_\_

1982 *O que é Método Paulo Freire*

\_\_\_\_\_ (org.)

1979 *A questão Política da Educação Popular*. Educação  
Brasiliense.

BRIDGEMAN, Loraine Irene.

1983 *A Alfabetização de um Povo Anágrafo*. ABRALIN, Boletim 4,  
maio.

CADERNOS de Estudos Lingüísticos 4

1983 Unicamp/Funcamp, Campinas, junho. (Educação Indígena,  
p. 107-164)

(A) CAL

1973 *Estudo sobre educação indígena norte-americana*. Education  
Journal 2 (2).

CARRAHER, Terezinha Nunes. (org.)

1983 *Aprender pensando*. Recife, Secretaria de Ed. do Estado  
de Pernambuco.

\_\_\_\_\_

1982 *O método clínico e os exames piagetianos*. Recife, Un.  
Federal de Pernambuco, Ed. Universitária, / PROED.

(A) CESAR, P. José Vicente, SVD.

1974 *Em torno do Estatuto do Índio*. Brasília, CIMI.

COMISSÃO PRO-ÍNDIO.

1983 *O Índio e a cidadania*. São Paulo, Ed. Brasiliense.

COMITAS, Lambros.

1968 **Educación y estratificación social en Bolivia.**  
América Indígena 28 (3): 631-652.

- (A) DIRETRIZES para a formação e diplomação de professores de educação  
1974 bilíngüe-bicultural - adaptado e traduzido do  
**Guidelines for the Preparation and certification of  
teachers of bilingual/bicultural education.** Arlington  
Center for Applied Linguistics.

DONALDSON, Margaret.

1979 **Children's Minds.** Fontana/Collins.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE.

Revista quadrimestral de Ciências da Educação. Cortez  
& Moraes.

- (A) EMMERICH, Charlotte.

1974 **Programação do Ensino Bilíngüe nas áreas indígenas.**  
MNRJ.

- (A) ENGLE, Patricia Lee.

1975 **A língua usada nos primeiros anos escolares por grupos  
lingüísticos minoritários.** Publicado em Review of Ed.  
Research.

- (A) ENSINO Bilíngüe nas Tribos Brasileiras.

1976 Brasília, AEUDF - ICS.

FERREIRA, Idaline L. e CALDAS, Sarah. P. Souza.

1978 **Atividades na Pré-escola.** Ed. Saraiva.

FISHMAN, Joshua A.

1972 **The sociology of language.** Massachusetts, U.S.A.,  
Newbury House Publ. (Vide especialmente a seção VI, que  
trata do bilingüismo.)

———— (Ed.)

1970 **Readings in the sociology of language.** Den Haag, Mouton.

- (A) FLEISCHMAN, Eric.  
1977 What should be the initial language of instruction for speakers of minority languages. Dallas. (term paper)
- FONSECA, Maria Stella V. e NEVES, Moema F. (Eds.)  
1974 Sociolinguística. Rio de Janeiro, Eldorado.  
(Especialmente, artigo Diglossia, de autoria de Charles A. Ferguson.)
- (A) FORTUNE, David e Gretchen.  
1975 Bilingual bicultural education as a catalyst for development in indigenous groups of Brazil.
- FREIRE, Paulo.  
1980 Cartas à Guiné-Bissau. 3ª ed. Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_
- 1980 Cuidado Escola. 8ª ed. Ed. Brasiliense.
- \_\_\_\_\_
- 1981 Educação e Mudança. 3ª ed. Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_ e GUIMARAES, S.  
1982 Sobre Educação. Vol. 1. Paz e Terra.
- (A) FUNAI.  
1974 Estatuto do Índio. Assessoria de Relações Públicas da FUNAI.
- (A) \_\_\_\_\_  
1975 Legislação Assessoria de Relações Públicas da FUNAI.
- (A) FUNAI/DGPC/UnB.  
1974 Comunicado de viagem a aldeamentos ticuna. Brasília.
- (A) \_\_\_\_\_  
Programa de educação bilíngüe ticuna. Idem.
- (A) GLASS, Lois.  
1980 The creative teaching scheme. A method of introducing literacy to aboriginal children, Dallas.

- (A) GORDON, Raymond G. (Ed.)  
1974 **Annotated bibliographies in topics related to literacy.** SIL.
- (A) GOODMAN, Kenneth.  
1967 **Reading: A psycholinguistic guessing game.** Journal of the reading specialist.
- (A) GUDSCHINSKY, Sarah C.  
1953 **Handbook of literacy.** SIL.
- (A) ———  
1959 **Tendências recentes na elaboração de cartilhas.** SIL.
- (A) ———  
1975 **A manual of literacy for preliterate peoples.** SIL.
- HICKMAN, John M.  
1969 **Barreras lingüísticas y socioculturales a la comunicación.** América Indígena 29 (1):129-141.
- (A) KATO, Mary Aizawa.  
1982 **Reconhecimento instantâneo e processamento em leitura.** Série Estudos - 8 Linguagem Oral, Linguagem Escrita. Uberaba, MG.
- (A) KERR, Joyce.  
1972 **Guia sobre como iniciar um programa tribal de educação bilíngüe.**
- (A) KINDELL, Gloria e JONES, Joan Wickham.  
1978 **Educação indígena: metodologia e programação.** SIL.
- LARSON, Mildred L., e outros.  
1979 **Educación Bilingüe. Una experiencia en la amazonia-peruana.** Lima.
- (A) LEITE, Yonne Freitas de.  
1977 **O processo de alfabetização dos tapirapé: avaliação de uma experiência.**



LIMA, Venício Artur de.

1981 **Comunicação e Cultura: As idéias de Paulo Freire.** Rio de Janeiro, Paz e Terra.

MACKEY, William F.

1969 **A typology of bilingual education.** Bureau of Research of the U.S. Office of Education.

MARCOZIZI, Alayde M., e outros.

1978 **Ensinando à criança.** Rio de Janeiro, Ao livro técnico.

(A) MATTOS, Jayme de.

1977 **Encontro de lingüistas, antropólogos e educadores.** Brasília.

MEC.

1977 **Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil.** Brasília.

---

1981 **Criança para criança.** 2ª ed. Brasília.

---

1977 **Material didático para alfabetização, 18.** Brasília.

MELIA, Bartomeu.

1979 **Educação indígena e alfabetização.** Ed. Loyola.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTO.

1983 **Educación Bilingüe en el Paraguay.** Manual para el maestro.

MOBRAL.

1982 **Educação Pré-Escolar — Princípios Metodológicos.**

---

1980 **Vivendo a Pré-Escola.**

(A) MURPHY, Isabel.

1975 **The implications of anthropology to a bilingual education program.** Oklahoma. (term paper)

- (A) NEWMAN, Barbara.  
1973 O indígena brasileiro e a educação. SIL.
- (A) ————  
1975 Mudança de identidade observada em monitores bilíngües entre os kaingáng do sul do Brasil. SIL.
- (A) ————  
1975 Ensino Bilíngüe: uma ponte para a integração. Informativo FUNAI 4 (14): 67-75.
- NIDELCOFF, Maria Teresa.  
1980 A escola e a compreensão da realidade. Ed. Brasiliense.
- 1980 Uma escola para o povo. Ed. Brasiliense.
- OLIVEIRA, Ismarth de Araújo.  
1977 FUNAI - Dez anos de política indigenista unificada. Revista Bimestral do Ministério do Interior 3 (1):69-73.
- OLIVEIRA, R. Darcy de.  
1982 A vida na escola e a escola na vida. 2ª ed. Ed. Vozes.
- (A) PEREIRA, Pe Adalberto Holanda.  
1973 Questões de aculturação. UFMT. Essa onça 1 (1).
- PIAGET, Jean.  
1973 Problemas de psicolingüística. São Paulo, Ed. Mestre Jou. (Vide especialmente o artigo de Taburet-Keller, intitulado "A aquisição da linguagem falada numa criança em meio bilíngüe", p. 235ss.)
- PINTO, Álvaro Viera.  
1982 Lições sobre educação de adultos. Ed. Cortes.
- POPOVICH, Harold.  
1983 Maxakalí Literacy. SIL. (relatório)
- POPPOVIC, Ana Maria. (coordenadora)  
1981 Programa Alfa Um. Unidades para a professora. 1 e 2. São Paulo, Abril Educação.

REFORMA DO ENSINO.

- 1974 **Novos diretrizes e bases de educação nacional.**  
Gráfica Auriverde Ltda.

REFORMULAÇÃO DE CURRÍCULOS 3.

- 1977 **Alfabetização.** Convênio MEC/DEF - SEEC/RJ.

RESOLUÇÕES DA CONFERÊNCIA BILÍNGÜE.

- 1974 **1ª Conferência interamericana de educação bilíngüe**  
Mexico.

SANTOS, Sílvio Coelho dos.

Educação e sociedades tribais. Porto Alegre,  
Ed. Movimento. (Cap. IV, p. 53-70 e Cap. V. p. 71-84.)

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO ESTADO DA BAHIA.

- 1982 **O programa Alfa na Bahia.** Ed. Governo Antônio Carlos  
Magalhães.

SEEC/RJ (Convênio MEC/DEF).

- 1979 **Reformulação de Currículos - Alfabetização.**  
Rio de Janeiro.

SIL.

- 1973 **Relatório... 1956-1973.**  
p. 69-75. Brasília.

(A) SILVA, Aracy Lopes da.

- 1977 **Aspectos da operacionalização da educação indígena.**  
Encontro de técnicos em lingüística, antropologia e  
educação. Brasília, FUNAI.

SMITH, Frank.

- 1971 **Understanding reading.** Holt, Rinehart and Winston, Inc.

- 
- 1973 **Psycholinguistics and reading,** Idem.

TROIKE, Rudolph C. e MODIANO, Nancy. (Eds.)

- 1975 **Proceedings of the first inter-american conference on**  
**bilingual education.** Arlington Center for Applied  
Linguistics.

WENDELL, M.

1981 **Bootstrap literature.** Preliterate societies do it themselves. Dallas, SIL.

WORTH, Sol e ADAIR, John.

1970 **Cineastas Navajos.** American Anthropologist, p. 72:9-34.

BIBLIOGRAFIA (cont.) 1985

AMÉRICA INDÍGENA.

1982 México. Inst. Ind. Int. 42 (2):197-349. [em espanhol]

BENDOR-SAMUEL, Margaret.

1976 Using the infra structure of a society for the spread of a literacy programme. Read 11 (3):87-90.

BITTENCOURT, Myrian F.

1983 Alfabetização ...uma aventura para a criança. EDEME, Florianópolis.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO

1981 A questão da Educação Indígena. Ed. Brasiliense.

COUVERT, Roger.

1979 The Evaluation of literacy programs. A practical guide. UNESCO.

COWEN, John E.

1983 Teaching reading through the arts. International Reading Association. Delaware.

CROFTS, Marjorie.

1984 Ideófonos na Narração Mundurukú. Estudos sobre línguas tupí do Brasil, Série Lingüística 11: 207-218.

(A) DAVIS, Patricia M.

Pautas para um programa de educação bilíngüe, s.d.

DEMIDAL

Método Laubach, Curso de capacitação de professor; Manual para mestre de mestres; Podemos Escrever 1º e 2º cadernos; Podemos Ler 1º e 2º Livros de leitura Edições Amém, Contagem, MG, s.d.

DODSON, C. J.

1983 Living with Two Languages. Journal of Multilingual and Multicultural Development. 4 (6):401-414.

FUNAI

1983 100 Estórias Kixti Tukano.

INTERNATIONAL READING ASSOCIATION

1983 Developing literacy. Young children's use of language.  
Delaware.

KAMII, Constance.

1984 A Criança e o Número. Papyrus Livraria Editora,  
Campinas, SP.

(A) KATO, Mary A.

1982 Fatores facilitadores e pré-requisitos na aquisição  
da leitura em segunda língua, s. ed.

LAMBERT, W.E. and TUCKER, G.R.

1972 Bilingual education of children; the St. Lambert  
experiment. Rowley, Mass, Newbury House.

LEE, Ernest W.

1982 Literacy Primers, the Gudschinsky method. SIL, Texas.  
Capítulos 1, 2, 5, 6:4 e 10.

LIMA, Lauro de Oliveira.

1979 Escola no futuro. 2ª ed. Editora Vozes.

LINGENFELTER, J. and GRAY, C.

1981 The Importance of Learning styles in Literacy. Notes  
on Literacy 36:11-17.

MEC

1982 Vivendo a Pré-Escola.

---

1984 Em Aberto, INEP, Brasília, ano 2, nº 18, ago/nov 1983;  
ano 3, nº 21, abr/jun 1984.

(A) MENEZES, Claudia.

1982 As representações do Índio no livro didático.  
Palestra realizada no curso "A educação através do  
Museu", no Museu do Índio, Rio de Janeiro.

MODIANO, Nancy.

1973 Indian Education in the Chiapas Highlands. N.Y. Holt, Rinehart e Winston, Inc.

MUGELE, R.

1975 Teaching Problem-solving Strategies in a pre-reading program. Notes on Literacy 19:7-13.

NDOMA, Ungina.

1984 National Language Policy in Education in Zaire. Language Problems and Language Planning 8 (2):172-182.

ORLANDI, Eni P.

1984 Significação, leitura e redação em Trabalhos em lingüística aplicada 3:37-44. UNICAMP, Campinas.

1984 Algumas considerações discursivas sobre a educação Indígena. Em Aberto, Brasília, ano 3, nº 21, abr/jun.

PIAGET, Jean.

1984 A construção do homem segundo Piaget (uma teoria da educação). Ed. Summus.

PIKE, Patricia L.

1984 Cross-cultural research applied to teaching reading in preliterate societies. Notes on Literacy 41:16-20.

1984 Cognitive styles Research applied to cross-cultural teaching. Notes on Literacy 42:5-10.

(A) PINTO, Álvaro Viera.

Sete lições sobre educação de adultos. Coleção Educação Contemporânea, p. 29-40 s.d.

(A) REVISTA VER & LER

1984 Educação. Empresa Jornalística Lauda Ltda. Rio de Janeiro.

