

II ENCONTRO DE MONITORES KULINA

Relatório de assessoria na área de metodologia de alfabetização e ensino de Língua.

Vera Masagão Ribeiro

CEDI - Programa de Educação e Escolarização Popular

I - Assessoria aos agentes responsáveis pela transição da alfabetização ao Português

Os agentes responsáveis pela transição da alfabetização para o Português já chegaram ao curso com um plano de trabalho elaborado. Baseados no método de alfabetização de adultos de Paulo Freire, eles já haviam selecionado uma lista de palavras, elaborado propostas de discussão e sugerido novas palavras que poderiam ser geradas a partir delas.

Tratei de junto à equipe, Lori, Dagmar e Marta, discutir as implicações gerais da utilização do método. Em muitas experiências de alfabetização que temos acompanhado, percebemos que o método Paulo Freire era utilizado de forma mecânica, acabando por se perder seu significado político-pedagógico mais abrangente. Não poderíamos pretender, por exemplo, que as discussões a partir das palavras geradoras acontecessem da mesma forma quando se dariam entre agente externo e monitores indígenas e, depois, quando estivessem os monitores com seus alunos, que com eles compartilham um mesmo cotidiano, uma visão de mundo bastante semelhante e, principalmente, outros espaços de discussão e conversa que não o escolar. Em muitas experiências que acompanhamos, essa etapa de discussão das palavras geradoras aparecia a monitores desse tipo, leigos, pertencentes à própria comunidade, como uma etapa sem muito nexos, que eles, na prática diária, acabavam por abandonar. Eram poucos os casos em que se conseguia alguma ligação entre a "discussão conscientizadora" e a etapa de segmentação de palavras em sílabas e montagem de novas palavras. Nesse sentido, a sugestão dada por uma das agentes me pareceu bastante interessante: a palavra geradora seria apresentada e, a partir dela suscitava-se uma discussão; essa discussão seria resumida em duas ou três frases simples colocadas na lousa. Sugeri que já essas frases fossem aproveitadas para um estudo lingüístico. Apoiados na memória e em conhecimentos anteriores não sistematizados, os monitores seriam capazes de lê-las, nelas localizar palavras e copiar no caderno. Não podíamos

nos esquecer que os monitores já eram alfabetizados em outro idioma, e, vários deles, tinham noções esparsas do Português escrito. Só então seria a palavra geradora decomposta em sílabas, as suas famílias apresentadas para a formação de novas palavras. O procedimento me pareceu interessante por dois motivos: em primeiro, porque cria um nexu entre a etapa de discussão e a de leitura e escrita propriamente ditas, fixando sinteticamente o que foi discutido; em segundo, porque propicia desde o início o contato dos monitores com o "texto" e não apenas com sílabas e palavras soltas, exercitando uma leitura mais globalizante das frases.

Outra variação que resolvemos introduzir foi a de não limitar a criação de palavras às sílabas já conhecidas ou àquelas que constassem das famílias da palavra geradora. Já nas primeiras aulas, as que tive oportunidade de assistir, constatamos que não havia por que propor essa limitação. A tendência dos monitores era a de sugerir palavras apenas iniciadas com as sílabas apresentadas, quando vinham escrevê-las no quadro e se deparavam com sons que não sabiam representar ou representavam incorretamente, eram logo auxiliados pelos colegas ou pelos agentes. Esse procedimento foi bastante positivo pois limitá-los apenas às sílabas apresentadas reduziria a possibilidade de sugestão de novas palavras para esses monitores que, tendo o Português como segunda língua, dominam um vocabulário relativamente reduzido. Com esse procedimento, também vários deles puderam por em uso os conhecimentos esparsos que tinham do Português escrito, assim como testar hipóteses sobre a correspondência ou não da grafia dos dois idiomas. As famílias eram apresentadas uma a uma. Ao final de algumas aulas o agente trabalhou com montagem de palavras utilizando-se de cartões com as sílabas ou letras estudadas, aí então exercitando, com fixação, só a utilização delas.

Esse procedimento, repetido com cada uma das palavras geradoras, seria o esqueleto básico da metodologia proposta. Achamos interessante que houvesse um esquema básico a partir do qual, futuramente, os monitores pudessem se orientar. Viriam daí as variações: exercícios de fixação, escrita livre de textos, etc.

Outro trabalho que desenvolvi junto à equipe de agentes foi a revisão da lista de palavras geradoras por eles propostas. Tratava-se de uma lista de 16 palavras que, depois da reformulação, foram para 24. Tentando não romper totalmente o esquema temático que norteava os agentes na seleção da primeira lista, sugeri outra ordenação e inclusão de novas palavras, tendo em vista as peculiaridades fonéticas e ortográficas da Língua. Achei conve-

niente que a lista de palavras abrangesse todos os tipos silábicos do Português escrito, mesmo que não pudessem ser todos eles estudados e fixados durante esse curso. Isso no sentido de que, pelo menos, ficasse a lista de palavras como uma espécie de orientação, já que abarcava o quadro fonético e ortográfico do Português de forma mais global e sistemática.

A proposta final de palavras geradoras foi a seguinte:

#### 1. POVO

- Estudo da família pa pe pi po pu, com treino de pronúncia da vogal u, não existente na língua Kulina.
- Estudo da família va ve vi vo vu, com treino de pronúncia ' do fonema v, não existente na língua Kulina.

#### 2. FOFOCA

- Estudo da família fa fe fi fo fu, com treino de pronúncia ' do fonema f, não existente na língua Kulina.
- Estudo da família ca co cu.

#### 3. MALOCA

- Estudo da família ma me mi mo mu.
- Estudo da família la le lí lo lu, com treino de pronúncia do fonema l, não existente na língua Kulina.

#### 4. QUEIXADA

- Estudo da família que qui, complementando ca co cu (a ortografia Kulina apresenta essa mesma peculiaridade)
- Estudo das vogais e outros ditongos a partir da sílaba quei.
- Estudo da família xa xe xi xo xu, com treino de pronúncia. Aproveitaríamos para mostrar aí uma peculiaridade da ortografia do Português: um mesmo fonema pode ser grafado de duas maneiras, no caso, x ou ch, o que não ocorre na ortografia Kulina, evidentemente, por se tratar de uma língua ' grafada recentemente por lingüístas. Quando, na formação de palavras, os monitores sugerissem palavras com som x, mas grafadas com ch, essas seriam colocadas numa coluna separada.
- Estudo da família da de di do du.

#### 5. RIO

- Estudo da família ra re ri ro ru, com som forte, no início das palavras. Mostrar-se-ia outra especificidade ortográfica do Português: letras com valor posicional (entre duas vogais essa letra tem um som diferente). Poder-se-ia também ' comparar a ortografia das duas línguas, dado que um som se-

melhante ao do r inicial do Português é grafado em Kulina ' com j.

#### 6. TERRA

- Estudo da família ta te ti to tu.
- Estudo da família rra rre rri rro rru, como correspondente' ao r inicial, quando esse som se apresenta entre duas v vogais.

#### 7. JURUÁ

- Estudo da família ja je ji jo ju, com treino da pronúncia , já que a letra j tem no Português um som diferente do Kulina. Poder-se-ia mostrar que os sons de je ji podem ser grafados também como ge gi, através do mesmo procedimento utilizado na relação x ou ch.
- Estudo da família ra re ri ro ru com som brando (r entre v vogais), mostrando que, diferentemente do Kulina, no Português não existem palavras iniciadas por esse som.

#### 8. CIPÔ

- Estudo da família ce ci, mostrando que o fonema representado pelo c também pode ser grafado com s ou ss, através do mesmo procedimento utilizado com x e ch.

#### 9. ROÇADO

- Estudo da família ça ço çu, complementando ce ci, mostrando que o fonema representado por ç também pode ser representado por ss.

#### 10. SABÃO

- Estudo da família sa se si so su no início da palavra, mostrando que a letra s também tem valor posicional (procedimento semelhante ao estudo do r inicial e rr).
- Estudo da família ba be bi bo bu.
- Estudo do ão

#### 11. TOSSE

- Estudo da família ssa sse ssi sso ssu, mostrando que representa o mesmo som do s inicial e que sô é utilizado entre ' duas vogais.

#### 12. ARMA

- Estudo da primeira sílaba com acréscimo, através da família ar er ir or ur, essa característica fonética não existe no Kulina, onde as sílabas seguem o padrão consoante + vogal , consoante + consoante + vogal ou consoante + vogal + vogal.
- Transposição do acréscimo de r para outras sílabas estuda-

das: par, per, ..., tar, ter....

13. FESTA

- Estudo de sílabas com acréscimo do s.

14. ONÇA

- Estudo de sílabas com acréscimo de n.

15. LAMPARINA

- Estudo de sílabas com acréscimo de m quando precedendo as letras p e b, ou no final das palavras (coragem, estudam, etc).

16. ALGODÃO

- Estudo de sílabas com acréscimo de l, observando que na maioria das regiões do Brasil, esse l é pronunciado como u.  
- Estudo da família ga go gu, com treino de pronúncia.

17. SERINGUEIRO

- Estudo da família gue gui, complementando ga go gu, com treino de pronúncia.

18. BORRACHA

- Estudo da família cha che chi cho chu, com treino de pronúncia

19. USINA

- Estudo da família sa se si so su (s com som de z, entre vogais).

20. FAZENDA

- Estudo da família za ze zi zo zu.

21. FARINHA

- Estudo da família nha nhe nhi nho nhu, com treino de pronúncia.

22. CARTILHA

- Estudo da família lha lhe lhi lho lhu, com treino de pronúncia.

23. ESTRADA

- Estudo da família tra tre tri tro tru e demais famílias com o r intercalado: pra pre pri...fra fre fri..., com treino de pronúncia.

24. ASSEMBLÉIA

- Estudo da família bla ble bli blo blu e demais famílias com

o l intercalado, com treino de pronúncia.

OBSERVAÇÕES:

1. Não constam nessa lista os seguintes tipos silábicos, que deverão ser trabalhados através de exercícios, ao longo do processo:
  - ge gi (pode ser estudado comparativamente ao je ji)
  - gua (pode ser trabalhado junto ao gue gui)
  - h inicial (pode ser trabalhado em qualquer momento do processo, excetuando-se a fase inicial)
  - acréscimo de z no final das palavras, tais como nariz, rapaz, arroz, feliz, etc. (pode ser trabalhado quando apresentada a família za ze zi zo zu).
  
2. Dessa lista também não constam os seguintes tipos silábicos que, pela sua pouca frequência ou complexidade podem ser estudados mais sistematicamente num momento posterior, de pós-alfabetização:
  - s entre consoante e vogal (ensino)
  - r entre consoante e vogal (honra)
  - x com som de ks (sexo); com som de s (máximo); com som de z (exemplo)
  
3. No caso de estudo de sílabas menos frequentes, ou ainda no caso de sílabas que não iniciam palavras (ça, nha, r com som brando) cabe ao monitor prestar maior auxílio na sugestão de palavras.
  
4. Quando do estudo de letras que representam sons que podem ser representados também por outras letras (s e z, x e ch, j e g, ç e ss etc.), cabe ao monitor explicar essa particularidade da ortografia do Português. Pode-se explicar que o Português é uma língua que já tem sua escrita há muito tempo, que durante esse tempo a escrita foi sofrendo variações. Pode-se explicar também que o Português emprestou muitas palavras de outras línguas, o grego, o arábico, e línguas de povos indígenas que vivem no Brasil. Para quem está se alfabetizando, o único recurso que pode ser utilizado para saber se uma palavra se escreve com ç ou ss, por exemplo, é a memória. De tanto ler e escrever as palavras a pessoa vai memorizando. É importante esclarecer que até os "doutores" têm dúvidas desse tipo. Quando a gente não sabe se uma palavra é escrita com ç ou ss, o jeito é perguntar para alguém que saiba ou procurar a palavra no dicionário.

5. Se pensar na produção de algum material que utilize essa sequência de palavras, valeria analisar se a palavra USINA ou outra qualquer com o s com som de z, não deveria aparecer logo em seguida a palavra TOSSE, isso para manter para o estudo do s mesmo esquema utilizado para o estudo do r, já que as duas letras tem valor posicional.

Nessa lista, procurou-se uma gradação e uma organização mais ou menos lógica das dificuldades fonéticas e ortográficas do Português. Isso não significa, entretanto, que o aprendiz seguirá rigorosamente esses passos. Nos momentos em que os alunos estão escrevendo livremente ou sugerindo palavras, todo tipo de dificuldade pode ser analisada, ainda que sem preocupação com a fixação. Por exemplo, quando estudamos a palavra FOFOCA, os monitores já escreveram no quadro, uns ajudando os outros, palavras como fogo, figo, campa, coruja cupuaçu, fumaça, onde aparecem sílabas que só mais tarde seriam "estudadas" sistematicamente.

No estudo dos pequenos textos (duas ou três frases) que surgem a partir das discussões, os monitores já podem tomar consciência também daquela que é, seguramente, a maior dificuldade para os que se alfabetizam: a grande distância que existe entre o modo como pronunciamos as palavras e a forma como devemos grafá-las ortograficamente. Ao falarmos, unimos várias palavras numa mesma cadeia de emissão, aglutinamos, elidimos, dizemos i onde se escreve e, dizemos u onde se escreve o, sem contar uma série de variações dos falares regionais. Todas essas dificuldades são superadas gradativamente, mais com a leitura de frases e textos do que com a leitura de palavras soltas.

A equipe sugeriu ainda que, além desse esquema básico de trabalho com as palavras, a cada uma seguissem exercícios de fixação. Sugeri que esses exercícios enfatizassem mais a produção de textos espontâneos e a leitura compreensiva do que os tradicionais exercícios de montar e desmontar palavras, que podem ser executadas pelos alfabetizando de forma totalmente mecânica. A equipe lembrou ainda da necessidade de exercitar a estrutura sintática do Português, bastante diferente da Kulina. Isso pode ser feito através de comparações entre as duas línguas e através de exercícios paradigmáticos (ex.: Meu pai foi para a casa, Meu pai foi \_\_\_\_\_ a rua, Meu pai foi \_\_\_\_\_ a roça, etc.). Durante a alfabetização, podem ser trabalhados nessa linha:

- o emprego dos artigos, como fixação do gênero dos substantivos.
- algumas terminações verbais (o infinitivo, quando se estuda o acréscimo do r, o plural de alguns verbos, quando se estuda o

acrêscimo do m, etc.).

- o plural de artigos, substantivos e adjetivos, quando se estuda o acrêscimo de s.
- emprego de preposições usuais (de, para, com, etc.).

Na etapa de alfabetização, não é necessário usar a nomenclatura gramatical, o que não impede que, numa etapa posterior possam os índios estudarem a gramática tanto de sua língua quanto a do Português.

A equipe tenciona ainda, a partir dessa experiência, produzir um material para a alfabetização de adultos em Português. (Esse material seria usado só por aqueles que já estão alfabetizados em Kulina). Sugeri que esse material deveria ser reproduzido para uma utilização experimental, onde se pudesse observar a sua adequação para o monitor Kulina que, como sabemos, tem um domínio do Português e uma prática pedagógica diferentes das dos agentes. Depois dessa experiência acompanhada e avaliada poder-se-ia pensar uma edição em mais larga escala.

## II - Trabalho junto aos monitores

Os agentes que fazem visitas de assessoria sistemáticas às escolas nas aldeias relataram-me que muitos monitores não conseguem variar suas aulas para além da leitura e cópia, muitas vezes repetidas mecanicamente, das palavras contidas na cartilha Ikca Huahua 2. Havia alunos que "liam" a cartilha de ponta a ponta sem estarem aptos ainda a redigirem ou lerem outros textos. Tratei de elucidar aos agentes que a memorização de um certo número de palavras já era um passo no sentido da alfabetização. Alguns Kulina, inclusive, se auto-alfabetizaram utilizando essa cartilha. Essas pessoas conseguiram, a partir de uma comparação entre essas palavras memorizadas, compreender o mecanismo da escrita enquanto representação da fala, compondo letras em sílabas, <sup>atitudinária</sup> enunciados significativos. Nem todos, entretanto, dão esse salto espontaneamente; e simples memorização não é de forma alguma alfabetização. Caberia então aos monitores utilizarem situações lingüísticas mais variadas, e não apenas ler a cartilha, para que os alunos pudessem realmente compreender o mecanismo de representação da fala através da escrita.

Meu trabalho junto aos monitores Kulina tinha então esse objetivo, aprofundar a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem da língua escrita. Evidentemente, não encaminhei a reflexão no mesmo sentido e profundidade em que a fiz com os agentes. Não discuti tecnicamente questões de lingüística ou de psico-pedagogia.



Dirigindo-me aos monitores tratei de usar palavras bem simples: "Na aula, o professor não pode ficar sempre fazendo a mesma coisa, não pode ficar só lendo a cartilha. Desse jeito os alunos só decoram e não aprendem direito. O professor precisa inventar outras coisas, fazer outro tipo de lição e "brincadeira". Assim o professor puxa mais idéia dos alunos e os alunos aprendem mais."

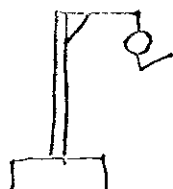
Expliquei-lhes que ia demonstrar algumas formas de "animar a aula", brincadeiras que serviam para aprender a ler. Apliquei algumas técnicas com os próprios monitores, salientando que com os alunos, que ainda não eram alfabetizados, o processo seria diferente, talvez mais vagaroso. Geralmente exercitava um procedimento utilizando-me do Português e, em seguida, pedia que um deles fizesse o mesmo jogo em Kulina, já que é a língua em que eles estão alfabetizando atualmente. Os agentes que dominavam o idioma tratavam de me auxiliar nessa condução.

As técnicas e procedimentos que exercitei com eles foram os seguintes:

1. Expliquei que para aprender a ler e escrever a gente precisa prestar a atenção no som das palavras. Era preciso perceber, por exemplo, que existiam palavras curtas e longas, e palavras com sons parecidos. Iria mostrar alguns exercícios que ajudavam os alunos a prestarem a atenção no som das palavras. Propus então exercícios de silabação para serem feitos apenas oralmente:
  - O professor explica que as palavras que falamos tem pedaços e propõe que os alunos descubram quantos pedaços têm. O professor fala uma palavra e os alunos devem repetir silabando (sa...pa...to) e contar quantos pedaços têm. A contagem pode ser feita com o auxílio de palmas, a cada sílaba pronunciada uma palma. Quando os monitores forem repetir o procedimento, alguns tendiam a ditar para o grupo uma palavra já silabada. Expliquei que assim o jogo não servia para nada, o professor tem que falar a palavra normalmente, "corrida", os alunos é que tem que separar para descobrir quantos pedaços tem.
  - O professor fala uma palavra (ex.: saco) e os alunos têm que dizer outras que comecem igual (ex.: sapo, sabão, sábado, etc.). Quando ninguém mais lembrar palavras iniciadas com sa o jogo se acaba. O mesmo pode ser feito com palavras com a mesma terminação (cão, sabão, caminhão, etc.). No idioma Kulina, o jogo com terminações pode ser mais fácil que no Português, já que no Kulina todas as palavras são oxítonas.

2. Propus que todas as escolas tivessem um cartaz com o alfabeto. Os alunos podiam constantemente consultá-lo quanto ao desenho das letras; poderiam também, desde o início, ter uma visão geral do conjunto de signos com que iriam trabalhar durante a alfabetização. Confeccionei cartazes com os alfabetos do Português e do Kulina. Com os monitores fiz uma comparação entre os dois, eles descobrindo as letras do Português que não constavam do alfabeto Kulina. Sugeri que eles poderiam utilizar o cartaz com o alfabeto para perguntar aos alunos as letras que eles já conheciam. Nesse exercício, constatei que quase todos conheciam o nome das letras (alguns, porém, chamavam-nas pela sílaba, por exemplo, o b de bo ou ba).

Ensinei-lhes então o jogo da força. Primeiro expliquei o que era uma força e para que era usada pelos brancos. Então desenhei a força na lousa e expliquei o jogo: "Eu vou pensar uma palavra, por exemplo, queixada, conto quantas letras tem e faço o mesmo número de risquinhos ao lado da força.



Q \_ \_ \_ \_ A \_ A

Os outros têm que adivinhar a palavra sugerindo letras. Quando sugerirem uma letra que consta na palavra colocamos no lugar devido. Se a letra sugerida não constar da palavra desenhamos uma parte do corpo do enforcado. O objetivo é que o grupo adivinhe a palavra antes que o corpo apareça todo e o "Madija" esteja definitivamente enforcado.

Expliquei que esse jogo era bom porque os alunos tinham que pensar muito nas letras e, olhando só um pedaço da palavra, adivinhar o restante. Pode-se dar dicas também, dizer que a palavra é nome de bicho ou já colocar a primeira letra.

3. Propus aos monitores o trabalho com versos ou estrofes de músicas que os alunos conhecessem e soubessem decor. Ensinei-lhes um verso em Português:

VIVA EU  
VIVA TU  
VIVA O RABO DO TATU

Depois que todos memorizaram escrevi os versos na lousa e pedi que lessem. Naturalmente, os alunos leriam apenas

apoiados na memória. O exercício seria o de localizar palavras: "Onde está escrito viva?", "Onde está escrito rabo?" etc. Expliquei que esse exercício era bom porque os alunos iam aprendendo a reconhecer palavras inteiras, sem ter que ir decifrando sílaba por sílaba. Os monitores poderiam utilizar outros versos ou letras de música que seus alunos conhecessem. Esses versos conhecidos decor por todos poderiam ficar afixados nas paredes.

4. Pedi que cada monitor confeccionasse um cartão com seu nome. Expliquei-lhes que, se seus alunos não soubessem escrever eles mesmos deveriam confeccionar os cartões com os nomes de cada um e depois distribuí-los. Olhando seu cartão cada aluno poderia aprender a identificar seu próprio nome e até aprender a escrevê-lo, copiando várias vezes.

Muitos jogos poderiam ser feitos com esses cartões: por exemplo, depois de embaralhados, cada aluno deveria achar o seu, depois poderiam tentar achar o de um colega. Os alunos podem comparar os nomes entre si, procurar colegas que tenham um nome que comece com a mesma letra que o seu, etc. Num dia qualquer de aula o professor poderia propor que cada aluno que chegasse fosse até uma mesa e buscasse ali o cartão com seu nome. Se sobrassem cartões sobre a mesa, os alunos poderiam tentar ler os nomes daqueles alunos que faltaram naquele dia.

Expliquei que essas atividades eram mais uma forma dos alunos estarem olhando letras e palavras, distinguindo a forma e o som de cada uma. Um dos agentes que acompanhou a atividade fez um comentário que me pareceu interessante: Essa atividade com nomes próprios pôde muito bem ser feita entre os Kulina. Existem outros grupos indígenas onde ela não seria adequada; existem grupos que têm o chamamento pelo nome próprio como um tabu e que, no cotidiano, se interpelam apenas pelo parentesco. Serve isso como lembrete de que, qualquer técnica ou procedimento pedagógico proposto para uma escola indígena deve levar em conta não apenas o aspecto técnico-pedagógico mas também características culturais do grupo.

5. Propus um jogo em que os monitores deveriam chamar-se entre si apenas pela primeira sílaba do nome. Eu apontava um deles e perguntava quem era. Respondiam: "dso", "mi", "do", "te", etc. Depois confeccionei cartões com a primeira sílaba do nome de cada um e distribuí aos respectivos donos. Pe

di então que circulassem entre si procurando alguém que tivesse uma sílaba que junto com a sua formasse alguma palavra. Quando se achavam, as duplas ou trios se apresentavam à frente, cada um exibindo seu cartão, para que os demais lessem a palavra.

Expliquei que esse exercício seria muito bom para os alunos porque, por exemplo, se todos conheçam o Jaho, aquele cartão que o Jaho mostrava só podia ser o ja; se todos conheciam o Dojo, saberiam que no seu cartão estava o do. Assim poderiam ler facilmente: jado (bambu). As palavras formadas poderiam ser anotadas no quadro e lidas posteriormente.

6. Distribuí para cada monitor um maço de cartões e pedi que fizessem um desenho, num outro escrevessem o nome do desenho em Kulina com caneta preta, num terceiro o nome correspondente em Português com caneta vermelha. Cada um confeccionou dez trincas e explique-lhes que aqueles cartões poderiam ser utilizados das mais diversas formas com os alunos, eles poderiam exercitar-se procurando achar duplas ou trincas. Material semelhante pode ser confeccionado pelos próprios alunos, o professor orientando a escrita correta dos nomes. Há variações: desenhos e nomes podem constar do mesmo cartão, vai-se construindo uma verdadeira coleção de palavras que podem ser utilizadas de diversas formas. A partir de atividades como essas podem ser feitos interessantes inventários da fauna, da flora, da cultura material do grupo e, até mesmo, das coisas que tem na cidade e que na aldeia não tem (televisão, telefone, ônibus, etc.).
7. Procurei, em vários momentos, propor uma utilização mais rica do quadro negro. Sugeri que os alunos deveriam ser constantemente chamados a escrever nele, podendo assim ser ajudados pelos colegas quando estiverem em dúvida com alguma letra. Dois alunos podem ser chamados para escreverem uma palavra ou frase simultaneamente na lousa, um sem olhar o do outro. Depois de pronto, a classe observa se os dois escreveram igual. Se estiverem as duas escritas diferentes é sinal de que um errou, ou que os dois erraram. O professor incentiva a classe a discutir sobre qual dos dois está certo. Um acerta aqui, o outro acerta lá, o importante é a discussão que se estabelece entre os demais, o que propicia uma rica reflexão lingüística. O professor pode intervir, quando achar adequado, apontando a forma correta.
8. Com os alunos mais adiantados, propus que os monitores tra-

balhassem com redação coletiva. Dá-se um tema. Algum aluno sugere uma idéia para começar, a idéia é transformada numa frase que o professor anota no quadro. Outro aluno dá outra idéia, a continuação, que é anotada em outra frase. Enquanto escreve na lousa o professor pode ir chamando a atenção dos alunos para os aspectos formais da escrita que ainda não estejam dominados: segmentação das palavras na frase, emprego de letras maiúsculas, pontuação, etc. Outra forma de trabalhar é chamando os próprios alunos a escreverem as frases na lousa, uma em seguida da outra, até que se ponha um término no texto que assim foi se compondo.

### III - Conclusões

Dado o curto período em que estive em contato com monitores e agentes, apenas uma semana, ~~mas~~<sup>me</sup> é difícil tirar conclusões tanto a respeito do aproveitamento do meu trabalho quanto dos aspectos mais gerais do projeto de Educação no estágio em que se encontra. Saliento alguns pontos que acredito, mereçam ser ressaltados:

1. O projeto de educação entre os Kulina é trabalho já de muitos anos e envolve um número razoável de agentes. É um projeto que já tem um corpo, atinge várias aldeias e vários materiais já foram produzidos a partir dele. Por isso, é impressindível que se dê continuidade à sistemática de registro da experiência, de forma cada vez mais acurada. Acredito também que se possa alcançar um grau maior de entrosamento entre a equipe, evitando retrocessos ou desperdício de trabalho. Evidentemente, cada agente tem seu estilo de trabalho, seus talentos e interesses específicos nessa ou naquela área. Entretanto, o projeto tem que ser visto como um todo, de forma que suas etapas não se desarticulem. Acredito ser especialmente necessário um entrosamento entre os que estão trabalhando com a alfabetização em Kulina e os que estão trabalhando com a transição para o Português. No que toca ao ensino de Língua, várias questões tem que ser decididas coletivamente, para citar uma, talvez a de menor importância, que tipo de letra vai se usar para iniciar a alfabetização em Kulina, em que momento são ensinados outros tipos e como proceder a esse respeito na transição para o Português. Quanto ao estudo gramatical das duas línguas, acho fundamental um trabalho coordenado.

Tanto o entrosamento do trabalho como o registro da expe-

riência são fundamentais para que tudo que o projeto já acumulou não se perca a medida que um ou outro agente se afaste e novos se integrem.

2. Acho de fundamental importância a existência de materiais de leitura, tanto no Kulina quanto no Português. Ninguém se alfabetiza se não há o que ler. Além dos materiais produzidos diretamente pelo projeto, seria interessante que os índios tivessem acesso a outros tipos de materiais escritos, das mais diversas naturezas, livros, revistas, jornais etc. Sugiro, inclusive, a criação de uma pequena biblioteca em cada uma das escolas. Foi-me relatado que, por condições infra-estruturais e por hábitos culturais, todo tipo de material gráfico tem "vida curta" nas aldeias, logo se perdem ou são despedaçados. Creio que o papel dos agentes não é simplesmente constatar esse fato e sim discutí-lo com os índios, explicando a necessidade que os alfabetizados têm de ter acesso a materiais escritos, sempre tendo como medida o nível real de interesse que eles têm em se tornarem leitores.
3. Acredito ser fundamental que os aspectos formais de funcionamento das escolas sejam discutidos, não só com monitores, mas com toda a comunidade à que essas escolas atendem. Quando das visitas dos agentes às áreas, é fundamental que esses convoquem a comunidade para discutir questões como instalações, material, remuneração dos monitores e período letivo. Sem perder de vista que a escola indígena tem suas especificidades e que não necessariamente deve funcionar nos mesmos moldes e nos mesmos períodos que as escolas da cidade, é preciso que as decisões a esse respeito sejam tomadas consciente e coletivamente pelo grupo e não deixadas ao arbítrio apenas do monitor ou dos agentes.
4. Seria interessante se os agentes encontrassem formas de avaliar e registrar o progresso e a flutuação dos alunos nas escolas, já que as informações que os monitores passam a esse respeito nem sempre são muito precisas. Quando um monitor diz que já tem 7 alunos alfabetizados, é preciso saber o que está entendendo por "alfabetizado". Será capaz de ler só a cartilha? Ler palavras soltas? Ler e escrever um pequeno texto? Esses são dados fundamentais, tanto para o acompanhamento e orientação pedagógica, como para uma avaliação mais global da eficácia do projeto educacional.
5. Finalizando, acredito ser importantíssimo que todas as expe

riências desenvolvidas durante os treinamentos, nas diversas disciplinas, sejam rigorosamente registradas já com o intuito de elaborar um plano curricular. Mesmo que as escolas Kulina não estejam atualmente num estágio em que a oficialização ou uma maior formalização estejam sendo necessárias, não podemos desprezar o fato de que essa necessidade podem surgir num futuro próximo. O próprio fato de que já haver monitores contratados pela Secretaria da Educação aponta essa tendência como possibilidade. Se não queremos que as escolas indígenas tenham que submeter-se aos currículos oficiais das redes públicas de ensino, é necessário que tenhamos uma proposta curricular alternativa. Essa proposta pode ser elaborada às pressas, quando e se a conjuntura o exigir, ou pode ser cuidadosamente elaborada a partir dos anos de experiência que o projeto de educação já acumulou. Parece evidente que a segunda alternativa é que assegurará a autonomia, a adequação e a boa qualidade de qualquer projeto de educação formal para a nação Kulina.