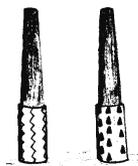


A AQUISIÇÃO DA ESCRITA E DIVERSIDADE CULTURAL
A PRÁTICA DOS PROFESSORES XERENTE





Ministério da Justiça
Fundação Nacional do Índio

A AQUISIÇÃO DA ESCRITA E DIVERSIDADE CULTURAL A PRÁTICA DOS PROFESSORES XERENTE

Susana Martelletti Grillo Guimarães

Brasília - 2002

DEDOC
FUNAI

© 2002 Susana Martelletti Grillo Guimarães

Este livro, ou parte dele, não pode ser reproduzido
por qualquer meio sem autorização escrita do Editor.

Catálogo/revisão bibliográfica: Cleide Albuquerque Moreira
Bibliotecária/CRB 1100

Revisão Final: Karla Bento de Carvalho

Projeto Gráfico: Marli Moura

Impressão Gráfica: Wilson Machado Oliveira

Dados internacionais de catalogação
Biblioteca "Curt Nimuendajú"

Guimarães, Susana Martelletti Grillo.

A aquisição da escrita e diversidade cultural: a prática de professores Xerente. Brasília:
FUNAI/DEDOC, 2002.

137p.

ISBN 85-7546-003-X

1. Educação Indígena 2. Akwe-Xerente 3. Xerente 4. Professores Indígenas
5. Bilingüismo I. Título

CDU 572.95(81):37

FUNAI - Fundação Nacional do Índio
DAD - Diretoria de Administração
DEDOC - Departamento de Documentação
SEPS Q. 702/902 - Ed. Lex - 1º Andar
CEP 70390-025 - Brasília-DF
infodedoc@funai.gov.br

Para:

Rui (in memoriam),
Xando, Lucas, Guto, Chico e Bê - juntos em viagem
nesta trilha interétnica cheia de mistérios,
encontros, carinho e amor

Agradecimentos a:

Ari Taimbã
Bonfim Simnārê
Cláudio Kumrizdazê
João Batista Wazakru
Juarez Srêzê
Manoel Simnārê
Maria Helena Wokrārê
Noemi Wakrtadi
Pedro Warō
Ribamar Waikazate
Rosalina Sibakadi
Viturino Mārawe
Wilson Dawapsikwa
Professores Xerente, pelas oportunidades
de aprendizagem compartilhadas
José Sronzdazê (*in memoriam*)
Professora Laís Mourão – pela ótica da antropologia,
pela atenção, pelo afeto
Professora Sílvia Braggio – pela ótica da sociolinguística,
pela acuidade, pelo afeto
Professor Bernardo Kipnis – pela ótica da política



Sumário

Apresentação	11
Resumo	13
Introdução	15
Capítulo 1 - Os Akwe-Xerente	19
Capítulo 2 - A educação escolar em contexto interétnico	
2.1 Breve histórico das políticas indigenistas	27
2.2 A educação escolar em contexto indígena	35
2.3 A formação do professor índio	39
Capítulo 3 - Referencial teórico-metodológico da pesquisa	
3.1 Um exercício de abordagem interdisciplinar	43
3.2 Instrumentos e passos da pesquisa	51
Capítulo 4 - Análise do levantamento sociolingüístico	53
Capítulo 5 - Análise das entrevistas com lideranças de aldeias e pais de alunos	75
5.1 O sentido e função do processo de aquisição da leitura e da escrita	75
5.2 A língua do processo de alfabetização	78
5.3 Perspectivas de perda do uso da língua materna	79

5.4 Educação escolar e cultura indígena	81
5.5 Concepção e expectativas quanto ao trabalho do professor Xerente – a prática da revitalização cultural	84
5.6 Aceitação e apoio ao professor Xerente	86
Capítulo 6 - Análise das entrevistas com os professores Xerente	89
6.1 Alfabetização, língua e cultura	90
6.2 Educação escolar, cultura e comunidade	95
6.3 Princípios da educação escolar indígena na leitura dos professores	101
Capítulo 7 - A prática de sala de aula dos professores Xerente	107
7.1 Os usos lingüísticos na sala de aula	110
7.2 Bilingüismo e interculturalidade	117
7.3 As estratégias de aquisição da leitura e da escrita A pedagogia da contextualização	121
Conclusão	125
Abstract	127
Bibliografia	129
Anexos	135



Apresentação

No Brasil são faladas cerca de 170 línguas indígenas. A situação social de usos dessas línguas por seus falantes, em seus territórios específicos, no entanto, é pouco conhecida, mesmo hoje, quando tanto se fala a respeito da perda desses idiomas e da riqueza dos saberes que eles veiculam.

Uma outra questão muito discutida atualmente é o papel da escola na valorização das línguas indígenas, ou seja, na revitalização destas e, conseqüentemente, no combate à sua extinção.

A adoção de uma política lingüística e pedagógica de revitalização das línguas indígenas depende, e muito, de estudos sobre a atual realidade sociolingüística das sociedades que as falam. Por falta desses estudos, conhecemos quase nada dos fenômenos de transformação discursiva das línguas no processo de sua morte. Sabemos menos ainda quais são os primeiros espaços discursivos mais atingidos pela língua do dominador e quais são os espaços discursivos de maior sustentabilidade da língua materna indígena etc.

Sem essas e outras informações lingüísticas, discursivas e culturais, fica impossível construir uma pedagogia de valorização das línguas indígenas na e fora da escola. Seu ensino continuará onde sempre esteve, na periferia do processo escolar. Neste cenário, a escrita e a leitura em línguas indígenas se perdem pelo descaso, pois elas não têm nenhum *status* nesse contexto.

Esta publicação vem trazer tais questões à tona. A autora apresenta um estudo sobre a situação sociolingüística dos Xerente, povo indígena habitante do estado do Tocantins, e sobre a prática de ser professor em uma realidade lingüística conflituosa, causada por um bilingüismo assimétrico de práticas discursivas impostas pela sociedade não-indígena.

O estudo *AAquisição da Escrita e Diversidade Cultural* do professor Xerente apresentado por Susana é muito mais que o resultado de uma pesquisa. É a voz e a experiência de uma professora que atuou durante muitos anos em salas de aula de escolas de vários povos indígenas, inclusive dos Xerente. Trata-se de uma estudiosa que conhece bem a fragilidade da instituição escola e a esperança que os indígenas nela depositam no sentido de resolver parte dos seus problemas relativos à sobrevivência.

Acreditamos, assim, que a leitura deste livro seja importante para todos aqueles que lutam pela sobrevivência dos povos indígenas, autores de culturas e línguas ímpares, todas ameaçadas de extinção. E também que se trata de uma referência básica para os engajados na construção de uma política de ensino das línguas indígenas que leve em conta a pluralidade de seus usos e a realidade cultural de produção dos discursos indígenas.

É preciso ressaltar que a defesa da sobrevivência das sociedades indígenas e de sua cultura é não só um ato político, mas também um dever de toda sociedade não-indígena brasileira. Trabalhos como este contribuem grandemente para a defesa dos direitos lingüísticos, componente essencial dos direitos dos povos indígenas brasileiros.

Prof^a Dr^a Maria do Socorro Pimentel da Silva

O presente trabalho teve como objetivo analisar a prática educacional de professores índios, levando em consideração o conflito interétnico. Procuramos estabelecer as linhas referenciais que identificam esta prática com o projeto de manutenção da identidade étnica entre os Xerente.

Para chegarmos a isso, investigamos as concepções e expectativas dos Xerente – lideranças de aldeia, pais de alunos, professores – sobre a relação escola-cultura-aquisição da escrita. Investigamos a situação sociolingüística vivida por esta sociedade, que revela a realidade do uso das línguas em conflito e analisamos a prática de sala de aula dos professores em sua congruência com esses fatores sociais. A prática dos professores se revela como uma objetivação do projeto sociocultural dos Xerente de se reestruturar no contexto das relações colonialistas, reconstruindo, reafirmando a identidade étnica, por meio de estratégias lingüísticas e pedagógicas. O uso lingüístico e o tratamento de questões culturais ligadas ao que é essencial à organização social dessa sociedade, em sala de aula, fazem da ação desses professores uma prática de revitalização cultural, refuncionalizando a escola para a permanência da diversidade cultural.

Os professores são agentes mediadores e dinamizadores que articulam a tradição com a incorporação de um produto cultural da sociedade dominante - a escrita - por meio do uso de sua língua, enquanto marca da identidade étnica, e da recuperação e registro do discurso do velho-*wawê*, guardião do

corpus de tradições. Deste modo, a educação escolar entre os Xerente, cuja tradição está vinculada a uma política assimilacionista de eliminação da diversidade étnica, passa a fazer parte de suas estratégias de resistência sociocultural.

Sua prática foi considerada uma elaboração que articula discussões havidas em cursos de formação de professores índios, as quais se fundamentaram na construção de uma pedagogia para a diversidade cultural e escolhas próprias tendo em vista as expectativas de sua sociedade.

Do ponto de vista do planejamento educacional, este trabalho pretendeu sistematizar conhecimentos para subsidiar programas de formação e assessoria de professores índios, através da análise de uma prática que se constrói dialeticamente, transformando uma estrutura de dominação em fator de reelaboração da identidade étnica, por meio de escolhas estratégicas dos professores, que são os agentes mediadores da apropriação de instrumentos da sociedade dominante, para redimensioná-los de acordo com os interesses de sua própria sociedade. A incorporação da escrita se dá dentro de parâmetros sociais característicos da situação de conflito interétnico, em que os Xerente definem seu modelo de letramento, a serviço de sua integridade sociocultural.



Introdução

Desde 1976, nos envolvemos com a educação escolar promovida entre as sociedades indígenas, quando fomos contratada pela FUNAI como professora no Parque Indígena do Xingu-MT. Durante 12 anos, trabalhamos em escolas situadas em terras indígenas e, à exceção da primeira experiência, compartilhamos com professores índios uma prática educacional que, de modo genérico, se constrói a partir de uma premissa básica: “a crença de que o índio vai/deve desaparecer na sociedade nacional ou a crença de que ele vai/deve sobreviver” (Grizzi e Lopes da Silva, 1981:16). Nos últimos 9 anos, temos trabalhado com os Akwẽ-Xerente, cujo território localiza-se no médio Tocantins, a 80 quilômetros da capital do estado do Tocantins. Inicialmente como professora na aldeia Porteira e, a partir de 1987, fazendo parte de equipes interinstitucionais que desenvolvem programas de formação de professores índios, entre eles os Akwẽ-Xerente.

O acúmulo dessa experiência profissional exigiu de nós uma ação de análise e compreensão sistematizadas de uma prática social peculiar, por se dar no contexto do conflito interétnico. Sobre este contexto convergem vários fatores: a política indigenista oficial, a resistência das etnias minoritárias, a tradição das práticas escolares, a dinâmica sociocultural das sociedades submetidas ao colonialismo, a intervenção no sentido de propor alternativas à política oficial de negação da diversidade cultural e as escolhas dos professores índios na sua prática de sala de aula. Os professores Xerente são agentes que desempenham um novo papel social para sua sociedade. Sendo sua atuação resultado dos

fatores considerados, procuramos então compreender a especificidade de sua prática, no âmbito da aquisição da escrita.

A peculiaridade da prática dos professores Xerente revela-se no cenário social onde ocorre contexto de fricção interétnica (Cardoso de Oliveira, 1976:56), com decorrentes conflitos econômicos, culturais e lingüísticos, próprios da realidade do colonialismo. O aparelho escolar é instrumento de dominação, mas, no processo histórico, tem função e significado problematizados pelos pólos da relação interétnica.

A sociedade indígena - os Akwẽ/Xerente - viveu, nos últimos 250 anos, sob a pressão do contato, da expansão da sociedade majoritária e dominante, o que impõe um reordenamento sociocultural e político. São atingidos os processos de reprodução social, entre os quais a transmissão da herança cultural através da tradição oral e a socialização das gerações mais novas. Tal reordenamento põe em atuação processos de reelaboração da identidade étnica, em função de fatores socioeconômicos, políticos e ideológicos. Os fatores socioeconômicos e políticos se relacionam com a desarticulação e a perda de autonomia da sociedade dominada. A economia de uma sociedade sem Estado (Clastres, 1975:186), não-acumulativa, em face da expansão da economia de mercado, não responde às demandas criadas pelo contato com uma sociedade tecnologicamente desenvolvida. Os fatores ideológicos manifestam atitudes psicossociais face à convivência com a dominação cultural, derivando daí fenômenos de discriminação, estigmatização, propostas de homogeneização e a contrapartida de resistência cultural.

A política indigenista brasileira, independentemente dos princípios e da concepção que tenha adotado no relacionamento com as populações indígenas, sempre dispôs do ensino escolar como *locus* privilegiado para sua objetivação. Tanto o paradigma da assimilação quanto o da pluralidade cultural, como veremos na Seção II, têm seu palco de visualização na escola, onde serão vivenciados os conflitos lingüísticos, culturais e ideológicos próprios ao contexto de fricção interétnica.

Nossa pesquisa se volta para a compreensão do trabalho de professores índios, levando em conta esses fatores ideológicos, culturais e lingüísticos, que formam uma realidade densa em que o que está em jogo é a manutenção cultural da sociedade minoritária submetida ao processo de colonialismo. A hipótese que preside nossa pesquisa é o efeito de revitalização e resgate cultural possibilitados pelo desempenho desses atores da cena escolar, processo derivado de um projeto sociopolítico dos Xerente de continuarem sua existência enquanto grupo social diferenciado com relação à sociedade nacional, procurando entender seus mecanismos e fundamentos.

O presente estudo se construiu a partir de um levantamento sociolingüístico, de entrevistas com professores, pais de alunos e lideranças de aldeia e da observação da prática de sala de aula. A prática de sala de aula do professor Xerente será vista na sua articulação com os dados reunidos pela análise do levantamento sociolingüístico e das concepções e expectativas apontadas nas entrevistas que delineiam o projeto sociopolítico dos Xerente quanto à educação escolar, que passa a fazer parte das estratégias de manutenção da identidade étnica.

Outro objetivo pretendido ao se analisar como se constrói uma prática educacional que funciona como estratégia de resistência cultural é estabelecer subsídios para o currículo dos cursos de formação de professores índios e para as ações de acompanhamento e assessoria a estes professores.

A escolha do nosso estudo em focar o processo de aquisição da leitura e da escrita levado a efeito por professores Xerente deveu-se a se constituir num processo dialético em que se dá a apropriação de um produto cultural da sociedade dominante, por meio de um sistema formal de ensino, cuja tradição está relacionada à homogeneização cultural. Este contexto dicotomizado oferece uma série de indagações teóricas. Qual a natureza do impacto do modelo escolar de transmissão de conhecimentos sobre as relações sociais de um grupo minoritário? Sociedades em contato, culturas em contato, línguas em contato: quais os efeitos quando a relação é assimétrica, de dominação? A manutenção da diversidade cultural se vale de quais mecanismos? Qual o

impacto sobre a língua da minoria que o conflito interétnico provoca ? Qual o sentido da implantação da escola numa sociedade indígena? Este sentido pode ser transformado ao longo do processo histórico e escapar da herança colonialista? O colonizado interfere ativamente numa estrutura colonialista e a transforma em função de seus interesses ? Como se dá a incorporação de um produto cultural, a escrita alfabética, numa sociedade de tradição oral ? Derivada deste aspecto, supervalorizar a escrita alfabética não é uma forma de etnocentrismo, quando se verifica que existem formas de grafismo nas culturas indígenas, como a linguagem da pintura corporal ? (Lopes da Silva e Farias, 1992:114). A escrita alfabética pode exercer uma função diferenciada ao ser apropriada por uma sociedade minoritária ? Que tipo de relação existe entre oralidade e cultura escrita e entre tais formas de comunicação e a sociedade?

Nosso estudo está mergulhado nessas indagações. A questão de fundo é saber como se constrói, se manifesta a diversidade étnico-cultural, no contexto de dominação, objetivado aqui pelo aparelho ideológico escolar. Como o processo de alfabetização é atravessado por essas circunstâncias socioculturais e políticas e incorporado a um projeto de manutenção étnica, é o que tentaremos descrever e compreender.

A prática educacional dos professores Xerente situa-se num determinado momento histórico de transformação do modelo de ensino escolar, desenvolvido no contexto interétnico, que teve uma trajetória, no Brasil, da educação destinada a submeter e homogeneizar para a educação que considera a pluralidade cultural. Tal transformação, hoje institucionalizada numa política nacional para a educação escolar indígena (MEC, 1993), decorreu da afirmação de práticas de ensino alternativas à política oficial de homogeneização sociocultural, que levavam em conta pressupostos antropológicos, lingüísticos e políticos - o reconhecimento do direito à diferença cultural - envolvidos na definição de um modelo de ensino no contexto interétnico. Na Seção II, faremos uma síntese dos pressupostos das políticas indigenistas e seus efeitos sobre o modelo escolar de ensino. Antes, apresentamos uma breve resenha sobre a etnografia dos Akwê-Xerente.

OS AKWĒ-XERENTE

Os Akwē-Xerente, segundo Rodrigues (1986:48), pertencem ao tronco lingüístico Macro-Jê, família Jê. Habitam duas áreas demarcadas pelo Estado brasileiro, como território de posse. A primeira área, denominada Terra Indígena Xerente, foi demarcada em 1972, com 167.542 hectares, após um processo conflituoso de desintrusão de colonos brasileiros que invadiram seu território tradicional (Anexo 1). A segunda área, contígua à primeira, denomina-se Terra Indígena Funil; foi demarcada somente em 1988, em decorrência dos conflitos anteriores, com 16.000 hectares (Anexo 2). Neste território, situado na margem direita do rio Tocantins, município de Tocantínia, a 80 quilômetros da capital do estado, existem 29 aldeias, com uma população de 1.675 pessoas (FUNAI/96).

Segundo Nimuendaju (1942:2), os Akwē, um ramo dos Jê Central, reuniam os Xerente, Xavante e Xacriabá. As primeiras notícias sobre os Xerente não fazem uma distinção clara entre estes e os Xavante. Para o autor, os dois grupos tinham essencialmente a mesma língua e costumes, distinguindo-se no sentido político e espacial. Houve uma cisão entre os dois grupos, em 1850, quando os Xavante dirigiram-se definitivamente para oeste, atravessando o rio Araguaia, enquanto os Xerente permaneceram em ambas as margens do rio Tocantins. A partir então de 1859, as citações distinguem claramente os Xerente dos Xavante.

Essas primeiras notícias sobre os Xerente-Xavante referem-se a sua resistência aos garimpeiros que vieram do sul, atingindo seu território tradicional

- a mesopotâmia Araguaia-Tocantins e seu lado oriental (Farias:1990:16). Nimuendaju (op. cit., p. 6) enumera uma série de povoados e vilas fundados entre 1732 e 1737 nos limites de seu território. Em 1845, o missionário Rafael de Taggia estabelece uma escola entre os Xerente, dirigida pelo frei capuchinho Antonio de Ganges, que permaneceu na região de 1851 a 1899 e, em 1851, é fundada Piabanha, hoje Tocantínia, com o registro de 2.139 índios.

Em Ribeiro (1986:67-68) encontramos referências ao processo de redução populacional dos Xerente, decorrente da expansão da frente colonizadora nacional, que demonstra o caráter impactante do processo de conquista de território e dominação social. Em 1900, os Xerente somavam 1.360; em 1929, 800, chegando a 1957 com 350 pessoas.

A etnografia sobre os Xerente foi feita em três momentos separados entre si por um intervalo de vinte anos em média. O primeiro estudo etnográfico sobre essa sociedade é de autoria do etnólogo alemão Curt Nimuendaju, cujos manuscritos, resultado de trabalho de campo realizado em 1930 e 1937, foram traduzidos para o inglês por Lowie, para impressão em 1942. O segundo estudo é do antropólogo inglês David Maybury-Lewis, que antes de estudar os Xavante, outro grupo Akwe, esteve entre os Xerente em 1955 e 1963, voltando posteriormente em 1984. O terceiro momento tem sua pesquisa de campo entre os anos de 1983-87, realizada pelo antropólogo brasileiro Farias (1990). Além dessas referências, Lopes da Silva e Farias (1993) têm uma pesquisa sobre pintura corporal, tomada enquanto linguagem simbólica da organização social dos Xerente. São estes os estudos que passamos a percorrer, detendo-nos em aspectos importantes para se apreender a especificidade sociocultural deste grupo social.

Após situar historicamente as referências mais remotas sobre os Xerente, Nimuendaju dirige seu interesse para a organização da sociedade Xerente, constatando que, em 1937, a cultura desse povo estava em colapso (p.8), “arruinado econômica e socialmente (...) à beira da completa sujeição às influências dos neobrasileiros, suas aldeias tornaram-se locais de escassez, onde a influência tribal declina enquanto a dos colonizadores se amplia”.

Reconstruir a cultura só é possível devido à existência de poucos anciãos e de algumas pessoas que retinham na memória as condições de sua juventude, e a partir de relatos de viajantes, datados do século anterior. Dessa perspectiva, assim Nimuendaju resume a estrutura social dos Xerente (p. 9):

Os Xerente estão divididos em metades exogâmicas e patrilineares, sdakrã e siptato, localizadas respectivamente a norte e sul da aldeia em forma de ferradura. Cada metade originariamente tinha três clãs, aos quais subseqüentemente foi acrescentado um quarto. Os clãs estão claramente localizados espacialmente um diante do outro, nos lados complementares da aldeia, numa relação especial um com o outro.

Além dos grupos hereditários existem quatro associações masculinas e uma única associação feminina. (...)

Um menino, com cerca de oito anos de idade, é designado para toda a vida como membro de um dos dois times esportivos e também de uma das quatro associações masculinas (...). Nesse ínterim, ganha um nome, tem o lóbulo da orelha furado, recebendo uma guirlanda, e alcança o status de sipsa, o que implica na moradia compulsória na casa dos solteiros, no centro da aldeia. Dentro dessa estrutura, os jovens estão divididos espacialmente de acordo com suas associações e suas metades. Além disso, são reconhecidos seis estágios entre os solteiros, somente ao alcançar o último é considerado pronto para o casamento.

Não existem estágios equivalentes para as meninas, que (...) tornam-se membros da associação feminina sem qualquer formalidade.

Após esta descrição básica, o etnólogo cita que, logo depois de 1900, desapareceu a maior e última aldeia em forma de ferradura, com uma casa para os rapazes solteiros no centro, “permanecendo núcleos com mais ou

menos oito casas dispersas” (p.11). Abordando a organização política de cada comunidade, descreve o conselho de anciãos, em que o título de *wawe* era conferido aos membros da associação com idade entre 45-50 anos, sendo a iniciativa tomada pelos membros que já detinham o título. Tal ocasião era formalizada e, ao seu fim, o candidato era eliminado do grupo de atletas ativos e elevado ao status de *wawe*-homem velho. A principal atribuição dos velhos era “preservar os cerimoniais, dos quais a vida econômica da comunidade depende. (...) São os velhos que sugerem a realização do Grande Jejum e a festa do Tamanduá (...) fazem a iniciação dos adolescentes, indicam os líderes e ajudantes de cada associação. (...) São consultados sobre praticamente todas as coisas, todos os dias” (pp.11-12). Cada uma das quatro associações masculinas tinha dois líderes, um de cada metade, para dirigir os membros de sua metade complementar. Para Nimuendaju, tanto econômica quanto cerimonialmente, estas organizações são as mais importantes unidades sociais, “mesmo hoje quando somente fragmentos da ordem tradicional sobrevivem” (p. 12), devido ao declínio populacional e à dispersão dos sobreviventes (p.56). Segundo o autor, estas associações eram originalmente classes de idade (p.59). Os chefes de aldeia são a mais alta autoridade do grupo local, agem em conjunto e consultando os mais velhos. Um novo chefe é apontado por uma assembléia de velhos. Suas principais tarefas consistiam em resolver disputas internas e externas e representar sua aldeia perante o governo local e do estado.

Quanto às metades, Nimuendaju informa que estão associadas aos atributos sul/sol, para *siptato*, norte/lua para *sdakrã*, diferem nos motivos das pinturas corporais - traços retos para *sdakrã*, círculos para *siptato* - cada uma possui um conjunto distinto de nomes masculinos transmitidos patrilinearmente; em todos os eventos a dualidade está presente, isto é, “sempre as pessoas aparecem aos pares, um *siptato*, outro *sdakrã*” (p.18). Segundo o autor, a mais importante tarefa dos clãs era o preparo de ornamentos festivos, fato deduzido pelas referências à decoração distintiva de cada um.

Nimuendaju prossegue seu estudo falando sobre a família, descreve o ciclo de vida de um indivíduo na sociedade Xerente desde o nascimento, infância

e juventude, descrevendo situações ritualizadas, como a perfuração das orelhas, a iniciação dos jovens, a atribuição de nomes próprios femininos e masculinos, os funerais de pessoas de prestígio e os grandes rituais do Tamanduá e do Grande Jejum. Registra ainda a manifestação do pensamento religioso dos Xerente, relacionado à astrologia (sol, lua, estrelas e planetas), ressaltando ser uma elaboração própria e não influência de já um século de contato com os cristãos, e pesquisa a base mítica das instituições sociais (a origem da pintura corporal, das associações/classes de idade etc.).

Maybury-Lewis (1979 e 1984) propõe que o pensamento dos Xerente se fundamenta sobre a dialética do princípio dual: nós/eles. A partir dessa oposição, constrói sua compreensão da sociedade Xerente, onde se destacam as oposições público/privado, masculino/feminino, cerimonial/doméstico e o processo de faccionismo político. A articulação destas oposições é que demonstra a vitalidade da estrutura social Xerente. Considera que, apesar da intensidade do contato com a população regional, é surpreendente sua capacidade de se manterem como uma entidade cultural e lingüística diferenciada (1979:220), demonstrando grande capacidade de resistência, afirmando que “as sociedades Jê têm se adaptado às circunstâncias do contato, reorganizando suas instituições, a fim de manter suas organizações dualistas em função” (1984:24). Para o autor, “as instituições das sociedades Jê ou são binárias ou são arranjadas em grupos de contraste, já que são expressões sociais de sua ideologia de equilíbrio” (Maybury-Lewis, apud Farias, 1990:102).

A etnografia mais recente dos Xerente tem sua pesquisa de campo datada de 1983-87. Farias (op. cit., pp. 2-3), na introdução do seu trabalho, reflete que “os Xerente, como as demais sociedades Jê, caracterizam-se por expressarem-se através de práticas sociais que, de acordo com o momento histórico, expandem-se ou se retraem. Movimento pertinente à dinâmica da sociedade Xerente e também de outros povos Jê - contrair e reflorescer”.

Diferentemente de Nimuendaju, que considera cada aldeia uma micro manifestação autônoma da sociedade Xerente, para Farias, a compreensão da sociedade Xerente contemporânea depende do estudo das relações entre

as diversas aldeias espalhadas pelo seu território. As relações sociais e cerimoniais existentes entre grupos de aldeias são responsáveis por “tornar a sociedade estruturalmente coesa, constituindo-se na matéria-prima elaborada pelos Xerente para a construção da unicidade de sua organização social” (p.75). Para o antropólogo, nos momentos ritualizados, manifesta-se o princípio dual, comum aos estudos etnográficos, como fio condutor para a compreensão da sociedade Xerente, e entendido como responsável pela manutenção da identidade cultural. Segundo Farias, as metades exogâmicas e os clãs patrilineares são as instituições fundamentais na organização social contemporânea dos Xerente. “Os clãs patrilineares são um critério de classificação global e inequívoco para todos os indivíduos Xerente” (p. 76).

Em Lopes da Silva e Farias (1992), encontramos uma síntese dos modelos de compreensão da sociedade Xerente por Nimuendaju e Maybury-Lewis, através da demonstração de que o elemento que melhor se presta à expressividade desse sistema está presente na pintura corporal, cujos padrões e motivos “são explícitos no sentido de indicarem a associação de uma pessoa a seu clã e metade exogâmica” (p. 113). “A existência de uma linguagem visual pública deve ser considerada como um recurso simbólico utilizado pelos Xerente como um referente concreto de apresentação e pertença a seus respectivos clãs” (Farias, op.cit., 86). Os dois motivos básicos da pintura corporal Xerente – traço e círculo – remetem às metades exogâmicas – *Wahirê* e *Doí* – e cada clã patrilinear tem um padrão específico de pintura dentro da variação dos motivos básicos.

Concluindo, queremos reter da leitura desses autores alguns pontos significativos que vão reaparecer nas análises das concepções dos Xerente sobre alfabetização, cultura e escola e na prática dos professores. O princípio da dualidade que sustenta essa sociedade e a teoria de que estas sociedades se reestruturaram para manter o equilíbrio entre grupos de contraste (Maybury-Lewis, apud Farias, 1990: 102) parece ser uma informação ancestral recuperada para a reestruturação na situação de contato.

Podemos dizer que o eixo da dinâmica social pós-contato dos Xerente é dominar duas ordens de sistemas: a lei do Akwê e a lei do branco. Como

vivência existencial é específica e complexa: a anulação de uma das esferas é impossível. O grande instrumento simbólico para operar esse trânsito é a língua. Através dela se reconstruem, reelaboram-se valores e conceitos. É possível recriar estratégias sociais e integrar um corpo social determinado por pontos de vista contraditórios: economia de acumulação/economia de subsistência, comunitarismo/individualismo, tradicional/novo, tempo progressivo/retorno mítico. Tentando ordenar esse universo, a referência ao velho índio - *wawẽ*. O guardião do conhecimento tradicional, das estratégias de equilíbrio entre os contrastes.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM CONTEXTO INTERÉTNICO

2.1 Breve histórico das políticas indigenistas

A política indigenista em seu processo histórico e seu reflexo sobre a política de ensino é o que passamos a sistematizar agora, a partir das reflexões de Arnaud (1973), Melatti (1993), Gagliardi (1989), Rocha (1988), Gomes (1988), Ribeiro (1986) e Santos (1979).

A história das relações entre o Estado brasileiro e sociedades indígenas no Brasil tem um percurso em que se podem reconhecer dois paradigmas: o paradigma da assimilação, da dominação e homogeneização cultural, e o paradigma do pluralismo cultural, ou melhor, a perspectiva de reconhecimento, da afirmação de uma sociedade nacional multilíngüe e pluricultural, vislumbrada pelos princípios constitucionais a partir de 1988.

O paradigma da assimilação tem início na segunda metade do século XVIII (Arnaud, 1973) pois, até então, o governo português deliberava pelo extermínio ou escravização dos índios nos serviços dos colonos e em obras públicas, ou pelo seu confinamento nas reduções missionárias. Melatti (1993:86) considera que a legislação produzida no período ora oscila em atender os interesses dos colonos que pretendiam escravizar os índios, ora em contemplar os interesses da Igreja em convertê-los ao cristianismo, fazendo-os adotar os costumes europeus. “Na fase pombalina (1750-77), tenta-se solucionar o problema indígena através da assimilação, a fim de promover o aumento da fraca população colonial. Com tal propósito, foi decretada a liberdade dos

índios e abolido o poder temporal dos religiosos; transformadas as aldeias missionárias em povoações e vilas; e incentivados os casamentos entre índios e brancos” (Arnaud, op. cit., p. 38). O Regimento de 1758, conhecido como Diretório de Pombal, “ao mesmo tempo que se preocupava com a liberdade e a educação do índio e em prepará-lo para a vida civilizada sem escravizá-lo, proibia o uso da língua geral, o tupi, tornando o português língua oficial (...) visava legitimar a ocupação do território brasileiro e acabar com a desagregação interna, o que daria unidade política e cultural à Colônia, base para a manutenção da hegemonia portuguesa” (Gagliardi, 1989:28-29). No entanto, com o fim do governo de Pombal, nos primeiros anos dos séculos XIX, voltou-se a ordenar guerras de extermínio e escravização temporárias contra tribos resistentes.

No Período Imperial, o fundamento assimilacionista tem sua expressão na proposta de civilizar os índios. Por meio do Decreto 426, de 1845, estabeleceram-se normas para administração das populações indígenas brasileiras, “tendo em essência a finalidade de introduzir o indígena num modo de vida tipicamente europeu, transformando-o em trabalhador braçal e liberando, com isso, imensos territórios que originalmente eram seus” (idem, p.32). Seus objetivos eram: “por fim aos conflitos nas áreas de expansão da sociedade nacional, retirar os índios das áreas de atuação das frentes de expansão, valendo-se da constituição, junção e/ou transferência de aldeamentos, promover a sedentarização dos índios de forma a liberar suas terras para a ocupação por nacionais e a transformação dos aldeamentos em centros de abastecimentos de víveres nas rotas seguidas por viajantes, incentivar a rápida ‘civilização’ dos índios através do ensinamento do cristianismo e transformar os índios em mão-de-obra aproveitável na agricultura” (Rocha, 1988:36). Uma medida de impacto sobre as populações indígenas foi a Lei das Terras, de 1850. “Para registrar o direito sobre as terras de que se usufruía, era necessário a apresentação de doações de sesmarias ou a compra às províncias. Isso terminou excluindo pequenos lavradores independentes e muitas aldeias indígenas” (Gomes, op. cit., p. 80).

O Império deu origem a um instrumento legal que vigorou até a promulgação da Constituição de 1988, considerando o índio como um ser relativamente incapaz juridicamente, por meio da Lei de 27.10.1831 que declarou o fim da escravidão indígena e instituiu a sujeição de ex-escravos a uma tutela orfanológica. “A solução que (...) aquela Lei encontrou, para reparar os danos causados aos índios em cativo, foi declarar-lhes órfãos para que os juízes respectivos os depositassem onde viessem a ter trabalho ou ofício fabril. A liberdade dos índios, portanto, não significava a possibilidade de voltarem a ser índios, reencontrarem sua cultura proibida e seus parentes, mas tão somente serem homens livres capazes de disputar o salário e aprender um ofício como qualquer branco pobre” (Souza Filho, 1994:159).

No período da República, durante os trabalhos da Constituinte, discutiu-se uma proposta inovadora, apresentada pelos positivistas, defendendo que os índios deveriam ser considerados como nações livres e soberanas e que fossem organizados em estados com o título de Estados Americanos Brasileiros, em oposição aos outros estados da federação denominados Estados Ocidentais Brasileiros. No entanto, a Constituição de 1891 não contém nenhuma referência aos índios, “como se eles não existissem, pois era inconcebível para a classe dominante admitir um país fragmentado em pequenas nações soberanas. Para as oligarquias era incompreensível a idéia de respeitar a autonomia dos territórios habitados por índios, uma vez que se consideravam os agentes do progresso e da civilização” (Gagliardi, op. cit., p. 171). Assim a relação entre Estado e populações indígenas tem como referência o parágrafo único do Decreto 7 do Governo Provisório, que definia como atribuição dos governos estaduais a administração dos índios e de suas terras, mantendo a orientação quanto à catequese e civilização dos índios.

As transformações geradas pelo desenvolvimento das forças produtivas na passagem do século XIX para o século XX, no Brasil, com amplo processo de penetração econômica e conquista de territórios inexplorados, trazem à tona a discussão sobre o progresso e a questão indígena. Assiste-se à mobilização de setores da sociedade civil que vinham pressionando o Estado

para encontrar uma solução para o impasse existente entre o indígena e a República. Segundo Gagliardi (op. cit., p. 34), nesse processo destacam-se três tendências políticas distintas. A primeira defendia o emprego da violência, com o extermínio dos índios, vistos como entraves ao desenvolvimento do país. A segunda mantinha a incorporação do índio à sociedade nacional através da catequese levada a efeito pela Igreja Católica. A terceira propunha a criação de um órgão, orientado por princípios leigos, que assegurasse a proteção da lei e o direito de posse das terras habitadas pelos índios. A última tendência era formada por ideólogos do Positivismo que consideravam que a questão indígena deveria ser regulamentada pelo Estado, em torno de dois tópicos centrais: quanto à natureza do relacionamento entre sociedade nacional e índios, que deveria se nortear pela amizade e não-violência, e quanto à natureza da assistência, que deveria ser leiga, cabendo ao governo dar proteção aos índios, no sentido de assegurar suas vidas e territórios.

A mobilização de segmentos da sociedade civil para a criação de uma entidade que atendesse às necessidades específicas dos índios e a projeção negativa do Brasil, internacionalmente denunciado como executor de genocídio, levaram o governo a criar, em 1910, o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais, com os objetivos de sistematizar a proteção e assistência aos índios, estabelecer centros agrícolas constituídos por trabalhadores nacionais, institucionalizar mecanismos que impedissem a invasão das terras indígenas e que a posse da terra pudesse ser efetivamente garantida, possibilitar a proteção contra contratos de trabalho extorsivos e promover a fiscalização do tratamento que os índios recebiam nas aldeias. Criava as povoações indígenas, que substituíram o antigo sistema de aldeamento compulsório, onde seriam estabelecidas escolas de ensino primário e agrícola, com aulas de música, oficinas, máquinas e utensílios agrícolas destinados a beneficiar os produtos cultivados. A associação, num mesmo órgão, de populações indígenas e trabalhadores nacionais, revela o objetivo político da intervenção do Estado, qual seja, beneficiar a acumulação capitalista por meio da produção agrícola. “Os grandes investimentos econômicos precisavam de segurança necessária contra qualquer tipo de ação que os colocasse em risco

e as áreas ocupadas por grupos indígenas configuravam um entrave ao desenvolvimento do capital. Através de métodos não violentos, o índio seria contatado, afastado da área de colonização ou transfigurado em trabalhador assalariado” (idem, p. 236).

O Artigo 129 da Constituição de 1934, a primeira das constituições brasileiras a promulgar diretrizes legais sobre índios, diz que será “respeitada a posse de terras de sítícolas que nelas se achem permanentemente localizados” e o Artigo 5º torna exclusiva da União a formulação da política indigenista, retirando dos estados esta prerrogativa (Gomes, op. cit., p. 86). As Constituições seguintes, a outorgada de 1937 e a de 1946, mantêm esses mesmos pontos, definindo os direitos indígenas perante as diferentes forças sociais e políticas da nação. A Constituição de 1967 e o Ato Institucional nº 1 trazem uma modificação importante: as terras dos índios passam a ser consideradas terras da União, sobrando-lhes a posse exclusiva e a inalienabilidade.

Durante o governo militar, várias denúncias de corrupção põem em cheque o SPI – Serviço de Proteção ao Índio, que é extinto, criando-se a Fundação Nacional do Índio, em dezembro de 1967. Em dezembro de 1973 vota-se a Lei 6.001/Estatuto do Índio, uma regulamentação da legislação brasileira sobre índios em seus aspectos jurídicos e administrativos. O fundamento assimilacionista da legislação se revela por meio do conceito de integração. Trata-se de uma lei ambígua que, ao mesmo tempo em que, no Artigo 47, “assegura o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas” e recomenda que “a alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo”, no Artigo 50 esclarece que a educação “será orientada para a integração na comunhão nacional” (Funai, 1983:6,17). Esta lei decorre do contexto ideológico ligado aos movimentos internacionais que acompanharam a ocorrência de processo de descolonização e propõem legislações específicas sobre populações tribais, como é o caso da Convenção de Genebra, nº 107, de 1957, sobre Proteção e Integração de Populações Tribais e Semi-Tribais de Países Independentes. No Brasil, esta Convenção é promulgada pelo Decreto nº 58.824, de 14.07.1966, influenciando as diretrizes do Estatuto do Índio.

Resumindo, a legislação concernente às etnias indígenas visualiza que o Estado tenta equacionar o conflito étnico característico de seu processo histórico enquanto construção da nacionalidade, por meio da homogeneização sociocultural. O paradigma da assimilação decorre do colonialismo e tem como modelo o padrão sociocultural europeu. O suporte teórico e ideológico dessa postura é o evolucionismo unilinear (Pinheiro da Cunha, 1990:56-58), presente no ideário positivista do fim do século XIX e início do século XX, que conformou o pensamento indigenista no Brasil. A teoria explicativa dos fenômenos sociais, encontrada na antropologia positivista do século XIX, de que todas as sociedades humanas necessariamente passam pelas mesmas fases históricas ou de evolução (selvageria, barbárie e civilização) deu conta da diversidade cultural por um lado e, por outro, indicou a direção ideológica que a política de Estado deveria tomar no ordenamento das relações interétnicas: a hegemonia cultural através da educação para a incorporação ao trabalho, ao sistema produtivo capitalista. O modelo educacional operaria a passagem de uma etapa evolutiva para outra. Decorrente disso, as diversas etnias são tomadas na sua generalidade: a diversidade lingüística e sociocultural é negada sob a categoria de índio genérico. Outra característica é tomar o índio como categoria social provisória: ou se extinguiriam, dadas as leis da evolução segundo as quais os mais fortes é que demonstram capacidade de reprodução, ou evoluiriam, incorporando valores e costumes da sociedade majoritária. O determinismo decalcado da aplicação dos princípios das ciências naturais às ciências sociais, vigente no pensamento científico do século XIX, legitimou o colonialismo, a dominação que predominou nas relações Estado/sociedades indígenas e a política de homogeneização cultural. O etnocentrismo permeia as relações sociais, onde o outro é considerado um ser incompleto, uma humanidade precária: “A busca de sinais de desumanidade cultural e espiritual era tão determinada que, ao notarem que a língua tupi não tinha os sons *f*, *l* e *r* (áspero), deduziram perversamente que não os tinha porque os índios não possuíam nem fé, nem lei, nem rei. Como algum povo poderia prescindir desses atributos e ser humano ?” (Gomes, 1988:109).

Do ponto de vista da diversidade lingüística, Rodrigues (1988:105-108) analisa as cartas constitucionais, até 1988, reconhecendo nelas o pressuposto de ser o Brasil um país monolíngüe ao observar a omissão sobre a existência de outras línguas que não a portuguesa. Cita como exceção a essa constante o Estatuto do Índio, onde se recomenda que a alfabetização seja feita na língua da sociedade indígena.

O processo de homogeneização sociocultural, embutido no projeto colonialista de expansão do Ocidente, produziu no entanto a persistência de etnias minoritárias, quando sobreviveram à violência da conquista, fazendo da indianidade uma forma específica de desajustamento à sociedade nacional (Ribeiro, 1986:422). A expansão sociocultural e política do Ocidente sobre a América indígena pôs em curso processos de enfrentamento e dominação étnica entre unidades socioculturais absolutamente opostas. A característica básica desta situação de contato, definida em termos de fricção interétnica (Cardoso de Oliveira, 1978:77), estabelece a relação contraditória entre estas unidades, ou seja, “a existência de uma tende a negar a de outra”. Tal análise expõe a inviabilidade da proposta da assimilação das etnias, o que não é o mesmo de se constatar, em nível individual, uma aculturação que mantém a indianidade como estigma social. Assim, quando eram superados os primeiros momentos de escravização, massacres e até mesmo mortes por doenças causadas por microorganismos estranhos ao sistema imunológico dessas populações, restavam grupos sociais muito reduzidos demograficamente, mas que continuavam sendo identificados e se auto-identificando como índios, marginais à sociedade nacional e marcando sua alteridade pela exacerbação de alguns traços culturais (Carneiro da Cunha, 1987:100). Para Ribeiro (op. cit., p. 423), “mesmo os grupos mais aculturados não parecem predispostos para a dissolução ou fusão, ao contrário, pendem para a conciliação da identidade étnica tribal com certos modos de integração na vida nacional ou pelo menos na sociedade regional em que se encontram inseridos”.

A partir da metade da década de 70 (Cardoso de Oliveira, 1988:33), assiste-se à reversão do processo de declínio populacional entre as sociedades

indígenas, à organização de movimentos indígenas para representação de seus interesses, à abertura política do país, com a criação e multiplicação de movimentos de apoio da sociedade civil aos grupos indígenas. Tais fatores se aglutinam para a formulação e adoção, pelo texto constitucional de 1988, do direito à diferença cultural, rompendo com a tradição da legislação brasileira em procurar incorporar o índio à “comunhão nacional”.

A Constituição Federal de 1988 aborda a questão indígena em vários capítulos e artigos. O Artigo que introduz uma mudança importante na tradição de se conceber a identidade indígena como transitória, porque o propósito era a assimilação, é o Artigo 231, quando estabelece que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (Constituição Federal, 1988:150). O Artigo 232 anula a tutela orfanológica quando considera que “os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo” (p. 151). O Artigo 210, ao abordar o Ensino Fundamental, no parágrafo segundo, “assegura às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (p. 139), sem se restringir ao processo de alfabetização. O Artigo 215, sobre cultura, reza que o “Estado (...) apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (p. 141) e no parágrafo primeiro se atribui ao Estado a incumbência de proteger “as manifestações das culturas populares, indígenas e afrobrasileiras e de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (p. 141).

Encontramos nesses artigos a mudança de paradigma na política indigenista, ao se basear na premissa do direito à diferença cultural, tornando possível a concepção de uma sociedade nacional multilíngüe e pluricultural. É mantido o direito à proteção que o Estado deve exercer no âmbito da garantia da terra, das manifestações culturais e dos direitos individuais comuns aos demais brasileiros. Como esses princípios conformam uma política educacional é o que veremos a seguir.

2.2 A educação escolar em contexto indígena

Do ponto de vista do ensino, a consideração da diversidade lingüística esteve sempre associada a estratégias de busca de maior eficiência quanto à consecução da assimilação da população indígena. Os primeiros estudos de línguas indígenas do Brasil foram levados a efeito pelos jesuítas, parceiros da execução das políticas indigenistas, visando com isso à conversão à religião católica. Datados dos primeiros anos do século XVI, os primeiros textos escritos na língua Tupinambá foram publicados em 1575 e se constituíram em traduções de orações católicas. Em 1618, é publicado o *Catecismo na Língua Brasileira*, com textos na língua indígena (Rodrigues, 1986:34). Um outro momento em que os estudos e a documentação das línguas indígenas foram incrementados deu-se na década de 50, a partir de Convênio assinado entre o Museu Nacional e o SIL – Summer Institute of Linguistics, fundado em 1934, com o objetivo de estudar as línguas sem escrita alfabética e os povos que as falam, visando à tradução da Bíblia e à conversão ao protestantismo (Pinheiro da Cunha, 1990:85). Aqui, a intenção principal é a conversão e a negação da diversidade étnica através da difusão da leitura da Bíblia. “O estudo das línguas indígenas passou a auxiliar a integração nacional. A existência de línguas indígenas não constituía obstáculo nacional; (...) línguas indígenas poderiam ser usadas como um método mais eficaz de ministrar conhecimentos científicos e informações sobre a nação, quando utilizadas na sala de aula pelos professores indígenas” (Mendes Barros, 1994:20). Derivam daí estudos para a implantação de projetos de ensino bilíngüe bicultural, que no Brasil datam dos anos setenta e pretendem ocultar, sob a necessidade de embasamento científico - a lingüística - do modelo de ensino escolar adotado para as sociedades indígenas, sua vinculação com o paradigma assimilacionista, através da conversão ao credo protestante, da introdução da alfabetização em língua indígena e da formação de leitores da Bíblia.

Segundo Melià (1979:68), “a doutrina da educação bilíngüe bicultural baseia-se no sofisma do bilingüismo e biculturalismo perfeitos”. Encobrendo uma realidade sociolingüística de conflito, essa proposição quer supor que não

existem intenções ideológicas no uso de uma ou outra língua. Na situação de contato que é assimétrica, a opção por uma língua acontece condicionada por fatores políticos e estratégicos. Numa demonstração disso, temos que os textos produzidos em língua indígena, dentro dessa filosofia concentraram-se nas cartilhas de alfabetização e nas traduções do Novo Testamento. Mantém-se a catequese como instrumento de assimilação e civilização, recorrendo-se à língua indígena em busca de eficácia e maior penetração. Quanto à qualidade dos textos de alfabetização, apresentam os mesmos padrões das cartilhas do ensino nacional: pertencem a uma língua artificial, esvaziada de conteúdos socioculturais ou, segundo o autor, dessemantizadas. O modelo de letramento, ou seja, o padrão de uso da cultura escrita, era uma reprodução das práticas discursivas letradas escolarizadas e religiosas. Nas comunidades onde este modelo foi implantado, a língua indígena sofreu um processo de desvalorização, porque associada ao conteúdo sem sentido das cartilhas e à sua fixação no processo de alfabetização, enquanto a língua portuguesa era o verdadeiro instrumento de instrução, contradizendo assim as intenções de bilingüismo e biculturalismo. Um aspecto importante desse modelo foi a formação de monitores bilíngües – alfabetizadores em língua indígena, dentro da metodologia do bilingüismo transicional, ou seja, superada a etapa de alfabetização na língua indígena, o ensino passava a ser conduzido em língua portuguesa, pelos professores não-índios. Na perspectiva da assimilação, a prática da alfabetização esteve a serviço do apagamento da diferenciação étnica, numa espécie de ritual de passagem, de mediação, para a participação na comunhão nacional. Mesmo quando se estudou e se empregou a língua indígena no processo de alfabetização, esta foi tomada, no contínuo do funcionamento escolar, como ponte para o pleno domínio da língua portuguesa, transmissora de valores ideológicos da sociedade dominante, e para a conversão à religião evangélica.

O contexto de fricção interétnica cria um campo de conflitos, de emergência de interesses contrários que são elaborados, impostos, afirmados, negociados, negados e transformados num processo social dinâmico e constante. De informantes de lingüistas do SIL, os índios passaram a ser monitores bilíngües na década de 70, utilizando cartilhas de alfabetização

produzidas por estudiosos filiados a missões religiosas. A partir dos anos 80, eles são professores indígenas e se propõe que sejam autores do material didático (Monte, 1987:65), superando-se o bilingüismo transicional pela manutenção do bilingüismo funcional e da diversidade étnica, através do tratamento de valores culturais na prática educativa do professor, com o objetivo de valorizar e dinamizar a cultura da sociedade indígena, pretendendo-se um resgate étnico.

O quadro ideológico mudou, evoluiu da assimilação das sociedades indígenas, tida como necessária a um projeto de Estado nacional, para a afirmação da diversidade cultural. A institucionalização deste princípio ideológico e legal deu origem à intervenção do MEC na educação para as sociedades indígenas, a partir do Decreto 26, de 04.02.1991, ao lhe atribuir a coordenação das ações de educação escolar junto às etnias minoritárias, alterando o quadro institucional oficial em que se inscrevia essa modalidade de ensino, a cargo da FUNAI até então, que executava uma política assimilacionista das populações indígenas. Constituiu-se um Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena⁽¹⁾ que elaborou um documento – Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (MEC, 1993).

Na verdade, a participação do MEC, ao traçar as diretrizes para uma política nacional de educação escolar indígena incorpora e afirma uma série de princípios que vinham sendo defendidos por professores, lingüistas, antropólogos, sociólogos, indigenistas, alguns dentro da instituição indigenista estatal e a grande maioria de várias entidades de apoio às sociedades indígenas, em ações alternativas que intentavam desenvolver uma educação escolar diferenciada, baseada em pressupostos antropológicos e lingüísticos e nos direitos indígenas de reconhecimento de sua identidade e de sua organização sociocultural. No documento citado, são apresentados como princípios gerais para a educação escolar indígena a interculturalidade, o bilingüismo, a especificidade e a diferenciação.

A interculturalidade representa um avanço conceitual importante, na medida em que aceita o relativismo cultural e redefine a escola como espaço de diálogo entre culturas, e não como aparelho de civilização do bárbaro.

Refere-se a esse processo como interrelação entre culturas, “intercâmbio a que as sociedades são submetidas ao longo da história” (MEC,1993:11).

A especificidade e a diferenciação decorrem da constatação da existência de “cerca de 200 sociedades indígenas falando em torno de 180 línguas e dialetos (...) portadoras de tradições culturais específicas e (que) vivenciaram processos históricos distintos (...) têm formas próprias de ensino e aprendizagem, baseadas na transmissão oral do saber coletivo e dos saberes de cada indivíduo” (p.10).

O bilingüismo decorre da complexa e heterogênea situação sociolingüística vivida pelas sociedades indígenas quanto ao uso da língua materna e da língua oficial (Português). Esta situação sociolingüística heterogênea explica as realidades lingüísticas em que pode existir desde monolingüismo em língua indígena até monolingüismo em língua portuguesa, bilingüismo receptivo (entende-se, mas não fala uma das línguas), bilingüismo ativo (fala-se e entende-se duas ou mais línguas), o que justifica a educação escolar como sendo necessariamente bilíngüe. Considera a língua indígena como “código com que se organiza e se mantém integrado todo conhecimento acumulado ao longo das gerações, que assegura a vida de todos os indivíduos da comunidade” e como veículo em que “novos conhecimentos são mais natural e efetivamente incorporados, inclusive o conhecimento de outras línguas” (p.12).

Após definir esses princípios, o documento apresenta o objetivo da escola indígena: “conquista da autonomia sócio-econômica e cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência – sintetizada em seus etno-conhecimentos” (p. 12). A escola é defendida como “local privilegiado de apropriação sistemática e organizada dos conhecimentos necessários à formação do cidadão (...) sua função precípua é ensinar a ler, escrever, contar e entender princípios das ciências sociais e naturais (...) e constitui o saber escolar – representativo de conteúdos universais indispensáveis para o exercício pleno da cidadania” (p. 14).

Com relação à alfabetização, nessa proposta é definida como “um processo amplo de estabelecimento de relações com o mundo, primordialmente através da escrita e da leitura (...) e a aprendizagem da escrita, seja ela na língua indígena, ou na língua portuguesa, deve estar fundamentada na leitura e produção de textos relevantes para ele (o aluno) e para a sua comunidade” (p.15). O documento apresenta ainda diretrizes e normas para a construção do currículo diferenciado, uso de calendário escolar contextualizado à realidade sociocultural de cada etnia e aspectos referentes ao material didático e à formação de professores índios.

2.3 A formação do professor Xerente

Com relação à prática, reflexões, planejamento, iniciativas e decisões sobre ensino escolar entre os Xerente, podemos dizer que houve dois momentos. Num primeiro, a iniciativa coube à Junta de Missões Nacionais, de confissão evangélica, cujos missionários chegaram no território Xerente nos anos 50. Dois missionários descrevem e analisam a língua Xerente e fazem uma proposta de cartilha de alfabetização. Em 1983, propõem um Curso de Formação de Monitores Bilíngües, em Convênio com a FUNAI, dentro dos objetivos do ensino bilíngüe bicultural, que formou um grupo de cinco monitores bilíngües/alfabetizadores na língua Xerente.

Trabalhei com os Xerente desde dezembro/84, quando, como professora contratada pela FUNAI, fui removida para o Posto Indígena Xerente, Tocantínia-TO, onde morei até setembro/87. Neste período, lecionei na Escola Indígena Srêmtôwe para alunos Xereñte de 1ª a 4ª séries, junto com os monitores bilíngües. Durante nossa convivência fui conhecendo o quadro em que se dava a educação escolar entre os Xerente, onde o que se destacava era a inadequação de material didático, o despreparo dos professores não-índios e ausência de um programa para as atividades desenvolvidas nas escolas das aldeias. Não havia uma integração, em termos de metodologia e reflexão sobre a função da educação escolar para aquela sociedade indígena,

entre seus agentes, fossem monitores, professores não-índios da FUNAI ou missionários. Ao receber o aluno Xerente do monitor bilíngüe, aqueles não consideravam seu trabalho e lecionavam num modelo de educação em que predominava o uso da língua portuguesa, dentro de uma perspectiva de trabalho educacional completamente desconectado da realidade sociocultural (Santos, 1979:60-61). Na intenção de reverter esta situação, comecei a promover reuniões entre os todos os professores envolvidos, procurando delinear um programa que atendesse à contextualização do ensino a partir da realidade sociolinguística e da pluralidade cultural. Este é o segundo momento na definição de uma prática educacional entre os Xerente, como proposta alternativa à política oficial e à prática da missão religiosa. Com isso, conseguiu-se montar um Projeto de Capacitação de Professores Índios e Não-Índios do Tocantins⁽²⁾ que realizou, no período de novembro/87 a maio/91, entre os Xerente, cinco Cursos de Educação Escolar Indígena, num total de 230 horas/aula. O objetivo desses cursos era capacitar os professores índios e não-índios para uma prática da educação escolar que lidasse com dois universos culturais que fazem parte da existência dos Xerente, possibilitando tanto o domínio dos códigos valorizados pela sociedade abrangente, quanto a valorização e o resgate da cultura, da identidade e da língua indígenas. O currículo do curso era formado de uma grade que contemplava metodologias de ensino (alfabetização, matemática, estudos sociais e ciências), discussão sobre os aspectos linguísticos e antropológicos envolvidos na educação, oficinas de produção de material didático, prática de ensino a partir de unidades temáticas, discussões sobre educação intercultural, comunidade e funcionamento da escola (carga horária, calendário diferenciado etc.). A capacitação dos professores era o pressuposto de um programa que envolvia, ainda, a produção de material didático específico, estudos e pesquisas para fundamentar a prática educativa e a construção de um currículo que refletisse a realidade do contato e o contexto cultural dos alunos.

Em abril de 1991, para atender a líderes indígenas que procuraram o governo do recém-criado estado do Tocantins reivindicando apoio para saúde e educação para suas comunidades, foi firmado um convênio tripartite entre a

FUNAI, a Universidade Federal de Goiás e o governo daquele estado. Do convênio decorreu a elaboração de um projeto de educação indígena para o Tocantins, cujo objetivo principal era capacitar professores índios. Realizou-se um Curso de Formação de Professores Índios, das etnias Krahô, Apinajé, Xerente, Karajá/Javaé/Xambioá, num total de trinta e sete, durante dois anos e 448 horas/aula. A coordenação geral do projeto coube à UFG e participei da equipe como instrutora em estudos sociais. O Projeto tinha como fundamentação o modelo pluralista de educação, que “não só reconhece e valoriza as culturas e línguas indígenas mas, e principalmente, visa à autonomia dos povos indígenas, o seu estabelecimento enquanto nações e sua real dimensão sócio-histórica e política, como partes constituintes de um país plurilíngüe e multiétnico” (Projeto de Educação Indígena para o Tocantins, 1992:12). Em função disso, promoveu-se um diagnóstico sociolingüístico (Braggio, 1992) que analisou o estado da língua de cada povo envolvido, o que serviu de ponto de partida para a fundamentação do programa, considerando-se a realidade lingüística, se bilíngüe ou não, de que tipo etc. A proposta engloba as áreas de estudos sociais, matemática, línguas indígena e portuguesa e ciências, além de formas de documentação e preservação da memória coletiva (p. 21).

Na seqüência desses dois momentos, assiste-se ao aumento do número de escolas em funcionamento e de professores índios lecionando. O quadro abaixo é um demonstrativo dessa realidade, cobrindo um período de nove anos.

Ano	Professores			Nº de Escolas
	Índios	Não-Índios	Missionários	
1987	10	06	04	11
1991	15	03	02	11
1995	35	03	01	25

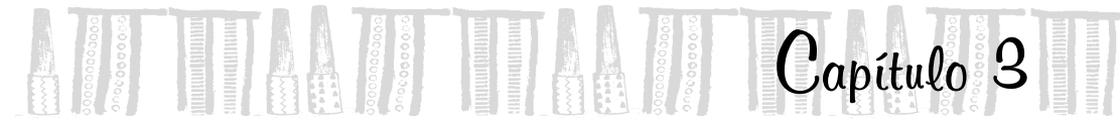
Fonte: FUNAI - ADR Gurupi (1995)

Os professores-alvo da nossa pesquisa vivenciaram esses dois momentos que descrevemos aqui, tanto como alunos quanto como professores. Foram alfabetizados em língua portuguesa. Têm idade média de 25 anos, considerados jovens, no contexto sociocultural dos Xerente. São vinte e nove homens e seis mulheres, com contratos temporários com o governo do estado do Tocantins, renovados todos os anos depois de cinco a seis meses sem remuneração, definida em 1995 em termos de 1,5 salário mínimo. Os primeiros professores enfrentaram uma grande resistência dos mais velhos da aldeia, por se tratar de papel social – transmissão de conhecimento – de sua incumbência. Nesse momento, a participação das mulheres era considerada impensável. O uso da língua indígena em sala de aula, a redução do número de missionários e professores não-índios da FUNAI nas escolas das aldeias, a orientação buscada nos velhos, a existência de mulheres Xerente com escolaridade obtida nas escolas urbanas próximas ao território indígena, todos estes são fatores que levaram à aceitação e legitimação dos professores Xerente pela sua sociedade.

Notas

⁽¹⁾ Através da Portaria nº 60, de 08.07.1992, é criado o Comitê de Educação Escolar Indígena, ligado à Secretaria de Educação Fundamental/MEC, com função assessora e consultiva, formado por representantes do MEC, das Universidades, da Associação Brasileira dos Antropólogos/ABA, da Associação Brasileira de Linguística, da FUNAI, das organizações não-governamentais e das organizações dos professores índios.

⁽²⁾ Este Projeto fazia parte de um Programa de Ação (1991) definido pelo Serviço de Educação da FUNAI de Goiânia, coordenado por Maria do Socorro Silva do Vale, de cuja equipe participamos na coordenação da Seção de Educação da FUNAI de Gurupi-TO. Os cursos contaram com a orientação lingüística e pedagógica da Dra. Sílvia Braggio, do Departamento de Etno-Lingüística da Universidade Federal de Goiânia. Para a matemática foi convidado o professor Francisco Roberto Vieira, do Instituto de Matemática da UFF/RJ. Do módulo de língua Xerente ficou encarregado o pastor Carlos Guenther Krieger, estudioso desta língua.



Capítulo 3

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

3.1 Um exercício de abordagem interdisciplinar

Nesta parte de nosso trabalho, queremos explicitar as concepções teóricas que nos orientaram nos passos e resultados a que chegamos. Sobrepomos três planos principais de análise: a antropologia, a sociolinguística e a psicologia cognitiva. Cada uma dessas abordagens forneceu conceitos explicativos e interpretativos que tentamos interligar para formar uma rede que possibilitasse a compreensão desse recorte do universo dos Xerente, preenchido por categorias como professores, escola, culturas e línguas em contato, resistência cultural, consciência coletiva e projetos sociais.

A antropologia nos auxiliou em três vias: a etnografia, a de construção de categorias teóricas e a fenomenologia. Por meio da etnografia, sistematizamos dados sobre os Akwẽ-Xerente, a partir dos estudos de quatro autores: Nimuendaju (1942), Maybury-Lewis (1979 e 1984), Farias (1990) e Lopes da Silva e Farias (1992). Cada um destes autores retomou a descrição e a interpretação da organização social dos Xerente feita por Nimuendaju, confirmando, aprofundando, negando o quadro de entendimento do modelo de sociedade, por um lado, e de sua manutenção, por outro. Nestes autores vamos encontrar uma compreensão da organização da sociedade Xerente na sua especificidade e na sua afinidade com as demais sociedades Jê a que se filiam, conforme apresentamos resenhado na Seção I.

Na antropologia teórica fomos encontrar em Cardoso de Oliveira (1976 e 1978) e Ribeiro (1986) categorias de análise e compreensão da situação de contato interétnico e o estudo do impacto dessa relação sobre a organização sociocultural, respectivamente, das etnias que se confrontaram no processo de expansão da sociedade brasileira.

O contexto do nosso estudo situa-se no campo das relações interétnicas, para o qual Cardoso de Oliveira (1976 e 1978) propõe um modelo de investigação que analisa “processos de articulação social que envolvem unidades étnicas assimetricamente relacionadas, presas a um sistema de dominação e sujeição, tal como se dá entre índios e brancos” (1976:56), criando áreas de fricção interétnica. Este modelo enfatiza o conteúdo antagonico dessas relações, cujo fator dinâmico está no próprio conflito, seja manifesto, seja latente. A natureza das relações entre brancos e índios sendo de dominação e sujeição configura relações de colonialismo interno (1978:78). Toma vulto nessa teoria a questão da identidade étnica e modalidades de sua constituição. Para o autor, a identidade étnica, parte da identidade social, é tomada em processo, assumida por indivíduos e grupos em diferentes situações concretas, constituindo “um código de categorias que tendem a se exprimir como um sistema de oposições ou contrastes (...) identidade contrastiva (...) que implica a afirmação do nós diante dos outros” (1976:5). “A conscientização dessa situação pelos indivíduos inseridos na área de fricção interétnica estaria pautada por valores e se assumiria como ideologia” (idem, pp. 5-6). A referência a valores remete à questão das escolhas estratégicas, no sistema interacional, “que devem ser interpretadas como o esforço muitas vezes dramático do indivíduo e do grupo para lograrem sua sobrevivência social” (idem, p. 25).

Ainda queremos aprofundar a questão da identidade étnica, conforme tratada em Carneiro da Cunha (1987:101). Identidade étnica aqui é uma noção abordada “em termos de adscrição, isto é, índio é quem se considera ou é considerado índio”, envolvendo as dimensões individual e social. Fazem parte dessa análise o contexto, a situação que o conforma e a natureza dinâmica do processo, em que “cultura não é algo dado (...), mas dilapidável, constantemente

reinventado, recomposto, reinvestido de novos significados”. A etnicidade, definida como forma de organização política, introduz a questão da resistência cultural, pois remete a projetos de permanência da alteridade cultural, na conjunção étnica. Assim, “cultura aqui, em vez de ser o pressuposto de um grupo étnico, é de certa maneira produto deste” (idem, p. 116). O centro da questão passa a ser as fronteiras sociais e a identidade étnica, função da auto-identificação e de identificação pela sociedade envolvente.

Darcy Ribeiro (1986) propõe um modelo interpretativo do processo de mudança sociocultural, tal como ocorre na interação sociedade nacional/sociedades indígenas. O processo de transfiguração étnica “consiste no desafio de assegurar a continuidade da vida cultural mediante alterações estratégicas que evitem a desintegração do seu sistema associativo e a desmoralização do seu corpo de crenças e valores” (idem, p. 219). Encarando os fatores causais do processo de transfiguração étnica, o autor constrói uma análise do conjunto de condicionadores da interação, isolando níveis conceituais da realidade – ecológico, biótico, tecnológico, socioeconômico, ideológico e psicológico. Tais níveis compõem um conjunto de fatores dissociativos aos quais cada etnia reage diferencialmente (idem, p. 220). Esses fatores são tratados como compulsões, coerções (idem, p. 441), que levam a sociedade indígena a “redefinir todos os corpos de crenças e valores, assim como as próprias consciências individuais de acordo com a alteração das suas condições de existência”.

Na antropologia fenomenológica, fomos encontrar teorias sobre as formas de institucionalização de comportamentos sociais, ou seja, como se constrói socialmente a realidade (Berger e Luckmann, 1974).

Encontramos nesses referenciais a compreensão para a situação das sociedades em contato, em situação de conflito. Na sociolinguística, fomos buscar a análise da situação das línguas em contato, acessando um importante conjunto de conhecimentos sobre o valor social das línguas no contexto de fricção interétnica e tal problemática no âmbito educativo.

O desenvolvimento histórico das relações sociopolíticas e socioeconômicas constrói uma rede de hierarquização em que a sociedade indígena fica em situação de desvantagem. Do ponto de vista lingüístico, dá origem à expansão da língua nacional e concomitante redução do uso lingüístico da sociedade minoritária. O que começa como uma situação de bilingüismo pode evoluir para um quadro de monolingüismo na língua dominante. Este aspecto, ligado à conjuntura das línguas em contato, tem seus reflexos psicossociais quando grupos sociais usuários das línguas desenvolvem determinadas atitudes frente a línguas e seus falantes e fazem as suas escolhas lingüísticas determinadas pela hierarquização (Jung e López, 1988:43). Assim, a língua indígena passa a ser pressionada a se restringir ao uso familiar e a algumas práticas sociais, retraindo seu campo de atuação. Por outro lado, as esferas de uso da língua dominante passam a competir com a língua indígena, em função de estar associada a mudanças econômicas, tecnológicas e a interferências políticas.

De acordo com a sociolingüística, em contextos de conflito, as línguas em contato tendem para a diglossia (Hamel, 1988:51-52), que vem a ser o conceito que incorpora o fator político na análise dos usos lingüísticos, considerando a relação de poder entre os grupos sociais. Tal análise estuda o processo histórico de mudança, que tende a dissolver a diglossia para um dos pólos: deslocamento e substituição de língua indígena ou resistência e consolidação da língua dominada. Assim, “diglossia é parte integrante de um conflito intercultural cujos aspectos sociolingüísticos se manifestam numa relação assimétrica entre práticas discursivas dominantes e práticas discursivas dominadas”.

Grosjean (1982) aborda esse campo pelos ângulos das atitudes e preferências lingüísticas e de programas educacionais. Quanto às atitudes e preferências lingüísticas, para a sociolingüística, uma língua não é só um instrumento de comunicação, mas também um símbolo da identidade social. Como tal, está acompanhada de atitudes e valores mantidos por seus falantes e por quem não fala aquela língua. Num contexto onde duas línguas coexistem,

as atitudes com relação às línguas têm um papel importante na vida de seus usuários, porque podem ser favoráveis ou desfavoráveis. Para o autor, as atitudes lingüísticas são sempre um dos fatores determinantes para se explicar qual língua será ensinada, qual será usada e qual será preferida pelos falantes bilíngües. Além desses aspectos psicossociais, o autor aponta a questão das línguas em contato quando um dos grupos é dominante política, econômica e culturalmente. A língua majoritária tem mais prestígio, sendo considerada pelos falantes como “mais bonita, mais expressiva, mais lógica, mais capacitada para expressar pensamentos abstratos. (...) Enquanto a língua minoritária é sem sentido, agramatical, concreta e vulgar” (idem, pp. 121-122). O autor chama a atenção para o fato de que tais atitudes desfavoráveis, originadas do grupo majoritário, são muitas vezes compartilhadas por falantes da língua minoritária. No interior do Brasil, a língua indígena é chamada pelo senso comum de gíria, um índio falando a sua língua está enrolando a língua. Contudo, a “estigmatização de uma língua minoritária pode ter efeito oposto: fortalecer a solidariedade do grupo com relação à sua língua e a seu povo, fenômeno que pode estar associado ao renascimento da consciência étnica (...) Uma língua estigmatizada pode se tornar aceita e respeitada, o que pode ser causado pelo reconhecimento oficial da língua pelo governo, pelos movimentos de direitos humanos, pelos estudos de lingüistas etc.” (idem, pp. 124-126). Grosjean se detém também nas conseqüências das atitudes com relação às línguas em contato, em situação de dominância de uma sobre a outra, sobre o contexto do ensino. A língua dominante, sendo ensinada a todos os falantes, mantém sua hegemonia por meio da escola. Além disso, a língua dominante, associada a modelos de desenvolvimento, progresso e mercado de trabalho, influencia a aquisição da primeira língua. Aqui o autor refere-se à tendência de os pais terem como projeto ensinar seus filhos a falarem corretamente a língua dominante, para não serem discriminados mais tarde, “com a virtual conseqüência de perda de raízes culturais e alienação quanto à língua materna” (idem, p. 126). Na Seção V, na qual analisamos as entrevistas de pais de alunos e lideranças, é patente o condicionamento a que está submetida a aprendizagem da língua portuguesa – não pode causar o esquecimento da língua indígena.

Outro ângulo de abordagem do pesquisador citado são os tipos de educação levados a efeito em países de realidade multilíngüe. Os programas educacionais são agrupados nas seguintes categorias: programas de assimilação lingüística e cultural e programas de diversificação lingüística e cultural. Os primeiros desenvolvem uma educação monolíngüe, com uma variável de ensinar a língua da minoria como conteúdo, no registro formal, ou o ensino bilíngüe de transição, que pretende fazer com que as crianças leiam nas duas línguas, mas se caracteriza pela natureza transicional, ou seja, pretende preparar a criança, tão cedo quanto possível, para seguir os estudos na língua dominante, utilizando a língua materna como ponte. Para Grosjean, “quando um governo deseja preservar as identidades étnicas, dar igual status a todas as línguas e culturas de um país, revitalizar línguas (...) ou fazer seus habitantes bilíngües e biculturais, deve desenvolver programas educacionais que empreguem duas línguas e sejam baseados em duas culturas. () São programas que tentam desenvolver e manter a herança cultural do grupo minoritário, ao mesmo tempo em que introduzem a cultura dominante (...) ajudando a criança a tornar-se um bilíngüe funcional em duas línguas e a viver numa sociedade multilíngüe e pluricultural” (idem, pp. 215-216).

Temos, também, como referência em nosso estudo, a contribuição de Fishman (1967:440) sobre os domínios sociais acerca dos quais recai um uso lingüístico específico. Domínios sociais para esse autor são constructos sociológicos em que se identificam a língua preferida e os fatores que determinam esta escolha. Assim, temos como domínios sociais o trabalho, a igreja, a escola, a família, as relações de vizinhança, o lazer etc. Fizemos uma abordagem dessas preferências e atitudes num levantamento sociolingüístico cujos resultados são apresentados na Seção IV.

Concluindo o painel da sociolingüística que nos fundamentou, queremos ainda incorporar aqui análise de Gumperz e Gumperz (1982:1-3), quando, introduzindo estudos de sociolingüística interacional, apontam para o papel que fenômenos comunicativos têm na produção e reprodução da identidade social. A premissa básica dessa afirmação é que processos sociais são

processos simbólicos em que parâmetros como gênero, etnicidade e classe são produzidos comunicativamente. A comunicação aqui é estudada em termos de efeito que tem na vida das pessoas. Nesta obra, o ponto-chave é que a identidade social e a etnicidade são, em grande parte, estabelecidas e mantidas através da língua. A partir da prática lingüística se revitaliza um sentimento comum, sobre o qual se encontram baseados etnicamente os interesses do grupo.

Num contexto de diversidade lingüística, acompanhada de assimetria político-cultural, a escolha do uso lingüístico, em certas situações, é uma decisão estratégica e tem suas raízes no projeto social do grupo. Assim, entendemos a escolha dos Xerente na escola no sentido de privilegiar sua própria língua, como estratégia de resistência sociocultural e mecanismo de construção da consciência da identidade étnica no espaço escolar.

Na psicologia cognitiva, fomos encontrar perspectivas de compreensão do processo de aquisição da escrita. Para Vygotsky (1991), entender este processo passa pela compreensão da história do desenvolvimento dos signos na criança, não se esgota no ensino mecanicista da escrita. Adotando uma abordagem genética, o autor considera que se deve estudar a pré-história da linguagem escrita presente nos gestos, nos desenhos e no brinquedo simbólico. Assim, a criança evolui de um simbolismo de primeira ordem que denota diretamente objetos e ações para o simbolismo de segunda ordem, “que compreende a criação de sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras”. Assim, a aquisição da escrita corresponde à aquisição de um sistema simbólico de representação da realidade: “o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita e não a escrita das letras” (p. 131). Outro ponto importante no quadro teórico do autor citado relaciona processo cognitivo e interação social. Seu conceito de zona de desenvolvimento proximal, como “a distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”, coloca em

evidência o papel da interação social e do ambiente cultural no desenvolvimento cognitivo das pessoas. “Essa concepção de que é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo liga o desenvolvimento da pessoa a sua relação com o ambiente sociocultural em que vive e a sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie” (Oliveira, 1995:58).

A abordagem da aquisição da leitura e da escrita do ponto de vista de seu impacto sobre a sociedade como um todo e não da aquisição de habilidades sob o aspecto da competência individual leva-nos ao conceito de letramento proposto por Kleiman (1995:19). “Letramento diz respeito a práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para fins específicos”. Esta concepção permite que se considere que as práticas de letramento mudam segundo o contexto em que grupos sócio e economicamente distintos integrem de diferentes formas a escrita no cotidiano. Nesse sentido a alfabetização passa a ser entendida como um tipo de prática específica da escola que desenvolve alguns tipos de habilidade e não outros. Fazendo a distinção entre alfabetização e letramento, a autora chama a atenção para a existência de práticas discursivas orais com características de oralidade letrada, o que encontraremos na análise da prática de sala de aula dos professores Xerente (Seção VII). Podemos traçar um paralelo com estas questões envolvendo o letramento quando, retomando as entrevistas com os Xerente, verificamos como um dos objetivos do domínio da escrita o acesso a um código secreto de comunicação vedado aos não-índios, já que na própria língua.

Concluindo, a partir destas referências teóricas estamos tomando o processo de alfabetização conduzido pelos professores Xerente como fazendo parte de uma realidade totalizante, relacionada ao contexto sociocultural vivido por este povo, ao projeto político de uma sociedade minoritária mantendo e reelaborando sua alteridade cultural em face de um processo de dominação político-cultural, apropriando-se de um produto da sociedade dominante, resignificando-o para a prática da resistência, dentro de um contexto onde práticas tradicionais relacionadas à alfabetização formam uma herança.

3.2 Instrumentos e passos da pesquisa

Do ponto de vista metodológico, usamos, como instrumentos de coleta de dados, entrevistas semi-estruturadas com professores, pais de alunos e lideranças das aldeias, registradas em equipamento de gravação, a aplicação de um questionário sobre usos e preferências lingüísticas, respondido em forma de entrevista oral, e a observação da prática de sala de aula dos professores. Por que esses instrumentos? As entrevistas com os professores, pais de alunos e lideranças de aldeia tiveram como intenção captar suas concepções sobre preferências lingüísticas no espaço escolar, sobre como analisam o papel da escola atual no meio dos Xerente e a função do professor na manutenção lingüística e na dinamização de sua cultura. O levantamento sociolingüístico foi pensado para elucidar a questão da situação do uso das línguas, crucial no contexto de fricção interétnica, onde a hegemonia de uma sociedade sobre a outra afeta o status de uma língua quanto a ter mais ou menos prestígio, sofrer expansão ou redução de uso, desenvolver atitudes e preferências lingüísticas dos falantes por uma ou outra língua em questão e determinar as escolhas lingüísticas para tais e quais funções sociais. Tomamos esse conhecimento como importante, visto ser a língua de uma sociedade uma instituição privilegiada enquanto manifestação cultural e representação de crenças, tradições, conhecimentos socializados – toda uma representação e concepção da existência e das relações sociais próprias a cada sociedade em particular e expressas por categorias lingüísticas (Berger, 1977:61).

A observação da prática de sala de aula dos professores procurou estabelecer convergências e/ou divergências, congruências e/ou incongruências quanto às expectativas de seu trabalho em favorecer e reforçar a resistência étnica e cultural, e de que mecanismos se valem, no processo de aquisição de habilidades socioculturais próprias da sociedade dominante – a leitura e a escrita.

O levantamento dos dados da pesquisa foi feito durante quatro viagens ao Posto Indígena Xerente, em 1993, 1994 e 1995, e uma viagem ao Posto

Indígena Funil, em 1995. No período da pesquisa, ocorreram três etapas do Curso de Formação de Professores Índios, nas quais participei como instrutora, responsável pelos trabalhos com os professores Xerente e, em fevereiro de 1996, coordenei uma reunião com todos esses professores, no Posto Indígena Xerente, para discussão do modelo de ensino nas escolas indígenas, planejamento de reuniões durante o ano letivo para produção de textos na língua Akwe e discussão acerca da organização dos professores.

Durante as viagens foram registradas as entrevistas, observadas as aulas dos professores e aplicado o questionário de levantamento sociolinguístico. Os Xerente receberam e participaram da pesquisa com grande satisfação, por estarem tendo oportunidade de falar sobre sua língua, à qual têm grande apreço, e sua cultura – a lei dos Xerente. Sobre este aspecto, houve uma troca muito importante na situação da pesquisa, que se constituiu num momento de construção de consciência sobre a realidade sociocultural dos Xerente.

ANÁLISE DO LEVANTAMENTO SOCIOLINGÜÍSTICO

Como vimos na revisão dos conceitos da sociolingüística que nos auxiliaram na compreensão da realidade criada pela situação das línguas em contato, torna-se importante detectar o conhecimento, as atitudes perante as línguas e as preferências de uso dos falantes para se verificar que tipo de bilingüismo vive dada comunidade. Assim um levantamento sociolingüístico procura descrever o estado lingüístico de uma comunidade de falantes submetidos ao uso de duas ou mais línguas. Para Melià (1979) e Braggio (1992), esse conhecimento é considerado necessário para propostas educacionais que pretendam ter êxito.

Nossa intenção, ao realizar tal estudo, foi de confrontar seu resultado com o uso das línguas na interação de sala de aula em termos de convergência, ou não, entre este uso lingüístico e a situação escolar, considerando a herança do aparelho ideológico escolar filiado à política assimilacionista que impôs a dominância da língua portuguesa, mecanismo próprio da dominação sociocultural.

O levantamento que realizamos foi feito em fevereiro de 1994, com 20% da população do Posto Indígena Xerente, o que envolveu 122 pessoas de um universo de 585. A cada uma dessas pessoas foi aplicado um Questionário (Anexo 3), respondido na forma de entrevista oral, considerando-se as variáveis de sexo e idade. Assim, a Tabela a seguir mostra a distribuição da população pesquisada.

Xerente de acordo com sexo e idade

Idade	08-12	13-18	19-39	40-+	Total
Sexo					
M	14	18	17	10	59
F	13	13	26	11	63
Total	27	31	43	21	122

Cada Questionário compôs-se de 32 perguntas, distribuídas em três blocos: conhecimento das línguas indígena (LI) e portuguesa (LP), uso das línguas de acordo com os domínios sociais e preferências lingüísticas. O Questionário está baseado nas teorias e pesquisas de Fishman (1967, 1980). Devemos citar aqui a realização de levantamento semelhante em 1989, cujos resultados, analisados por Braggio (1992:44), no que diz respeito aos Xerente, apresentam resultado diferente do nosso, ao apontar a ocorrência de um bilingüismo não-estável, em que LP estaria substituindo o uso de LI na esfera das relações sociais e na primeira língua aprendida pela criança.

É importante registrar o efeito pedagógico desse tipo de pesquisa (Monte, 1993:159), pois se constituiu num momento de construção de consciência e reflexão sobre o sentido dos usos e preferências lingüísticas. Os Xerente responderam às perguntas demonstrando o apreço que têm por sua língua, comentando a associação língua/identidade – “Akwe não pode esquecer sua língua” – e revelando preocupação com o uso lingüístico de crianças e jovens, que estariam recorrendo a muitos empréstimos de LP e mudanças de código na sua fala.

O primeiro bloco de questões versando sobre o conhecimento das línguas quanto à compreensão e produção teve como resultado que a totalidade dos entrevistados é falante da língua Xerente. Quanto à LP, 86% dos homens e 82% das mulheres se consideram capazes de compreender uma conversa. Quanto à competência para falar em LP, 89% dos homens e 70% das mulheres se consideram capazes disso.

Sobre o conhecimento das habilidades de leitura e escrita, os dados mostram, em primeiro lugar, que 22% dos homens e 44% das mulheres não lêem em LI, para 18,5% dos homens e 36% das mulheres que não lêem em

LP. Tais resultados apontam para o fato de que os homens frequentaram mais a escola e que a população alfabetizada se concentra na faixa etária dos 8-18 anos, geração para a qual a escola funcionou de maneira mais regular.

Para os alfabetizados, os dados mostram que, em LI, a leitura é possível para 71% dos homens, porcentagem que cai para 41% entre as mulheres. Entre os homens, 59% são capazes de escrever em LI e 41,5% das mulheres o fazem, conforme mostram as Tabelas.

Tabela 5
Facilidade lingüística em Xerente.
– Você pode ler em Xerente?

Homens

Respostas	Faixa Etária				Total	%
	08-12	13-18	19-39	40-+		
Sim	09	17	13	03	42	71%
Um pouco	00	01	01	02	04	7%
Não	05	00	03	05	13	22%
Total	14	18	17	10	59	

Tabela 6
Facilidade lingüística em Xerente.
– Você pode ler em Xerente?

Mulheres

Respostas	Faixa Etária				Total	%
	08-12	13-18	19-39	40-+		
Sim	07	12	07	00	26	41,5%
Um pouco	01	00	08	00	09	14,5%
Não	05	01	11	11	28	44%
Total	13	13	26	11	63	

Tabela 7
Facilidade lingüística em Xerente.
– Você pode escrever em Xerente?

H

Respostas	Faixa Etária				Total	%
	08-12	13-18	19-39	40-+		
Sim	08	16	11	00	35	59,5%
Um pouco	06	01	01	03	11	18,5%
Não	00	01	05	07	13	22%
Total	14	18	17	10	59	

Tabela 8
Facilidade lingüística em Xerente.
– Você pode escrever em Xerente?

M

Respostas	Faixa Etária				Total	%
	08-12	13-18	19-39	40-+		
Sim	07	11	08	00	26	41,5%
Um pouco	01	02	05	00	08	12,5%
Não	05	00	13	11	29	46%
Total	13	13	26	11	63	

O conhecimento das habilidades de leitura e escrita em LP aponta para a leitura em LP um número menor do que de leitores em LI - 69% para 71%, para os homens. Na escrita, o número de homens que têm essa habilidade é maior para LP - 66% - do que para LI - 59%.

As mulheres que têm conhecimento da leitura em LP - 49% - são em número maior do que para a leitura em LI - 41%. Para a escrita, 47% delas podem escrever em LP, contra 41% em LI. Do mesmo modo, é menor o número de mulheres que não escrevem em LP - 41%, contra 46% que não escrevem em LI, conforme demonstram as Tabelas a seguir.

Tabela 13
Facilidade lingüística em Português.
– Você pode ler em Português?

H

Respostas	Faixa Etária				Total	%
	08-12	13-18	19-39	40-+		
Sim	08	17	13	03	41	69,5%
Um pouco	01	01	01	04	07	12%
Não	05	00	03	03	11	18,5%
Total	14	18	17	10	59	

Tabela 14
Facilidade lingüística em Português.
– Você pode ler em Português?

M

Respostas	Faixa Etária				Total	%
	08-12	13-18	19-39	40-+		
Sim	05	12	14	00	31	49%
Um pouco	03	01	03	02	09	14,5%
Não	05	00	09	09	23	36,5%
Total	13	13	26	11	63	

Tabela 15
Facilidade lingüística em Português.
– Você pode escrever em Português?

H

Respostas	Faixa Etária				Total	%
	08-12	13-18	19-39	40-+		
Sim	07	17	13	02	39	66%
Um pouco	02	01	00	04	07	12%
Não	05	00	04	04	13	22%
Total	14	18	17	10	59	

Tabela 16
Facilidade lingüística em Português.
– Você pode escrever em Português?

M

Respostas	Faixa Etária				Total	%
	08-12	13-18	19-39	40-+		
Sim	05	11	14	00	30	47,5%
Um pouco	03	02	02	00	07	11%
Não	05	00	10	11	26	41,5%
Total	13	13	26	11	63	

Resumindo os resultados do primeiro bloco de perguntas sobre o conhecimento das línguas e o domínio da leitura e escrita, temos:

- os Xerente são falantes bilíngües, sendo que 100% entendem e falam LI. 86% dos homens e 82% das mulheres entendem LP e 89% entre os homens e 70% entre as mulheres falam LP;

- a habilidade de ler em LI envolve 71% dos homens e 41% das mulheres; em LP, 69% dos homens e 49% das mulheres;

- a habilidade de escrever em LI envolve 59% dos homens e 41% das mulheres; 66% dos homens e 47% das mulheres são capazes de escrever em LP.

As habilidades de ler e escrever invertem a relação do bilingüismo: se escreve e se lê na língua menos falada, de menor uso, porque tais habilidades são associadas à LP e o processo de ensino/aprendizagem tem sua tradição na língua dominante. Além do mais, as situações de uso de LP na leitura e na escrita têm muito mais freqüência que em LI.

Voltando-se a examinar os dados, tendo como referência a faixa etária, encontramos que na faixa em que se concentra a população escolar, 8-18 anos, 75% dos homens são capazes de escrever em LI e LP na mesma proporção; 81% dos homens lêem em LI para 78% que o fazem em LP. Podemos dizer que a tendência para igualar as línguas nas habilidades de leitura e escrita decorre dos efeitos da educação escolar. Tomando por base a última análise, pode-se concluir por uma realidade de bilingüismo estável, em que LI está tendo seu uso ampliado para funções antes específicas de LP.

O segundo bloco de perguntas abrange o uso das línguas de acordo com os domínios sociais, segundo os estudos de Fishman (1967). As esferas sociais incluídas no Questionário são a família, o trabalho, a religião, a escola e festas. No âmbito familiar, vamos analisar os dados quanto à primeira língua adquirida pela criança, a língua de interação dos mais velhos com as crianças e a língua de interação entre famílias na aldeia, o que indica a continuidade do aprendizado e uso de LI. Temos esses dados nas Tabelas a seguir.

Tabela 17

Uso da língua de acordo com os domínios sociais.
 – Qual a primeira língua que você aprendeu quando criança?

H

Respostas	Faixa Etária				Total	%
	08-12	13-18	19-39	40-+		
Xerente	14	18	16	10	58	98,5%
Português	00	00	01	00	01	1,5%
Ambas	00	00	00	00	00	00
N. respondeu	00	00	00	00	00	00
Total	14	18	17	10		

Tabela 18

Uso da língua de acordo com os domínios sociais.
 – Qual a primeira língua que você aprendeu quando criança?

M

Respostas	Faixa Etária				Total	%
	08-12	13-18	19-39	40-+		
Xerente	13	13	22	11	59	93,5%
Português	00	00	03	00	03	5%
Ambas	00	00	01	00	01	1,5%
N. respondeu	00	00	00	00	00	00
Total	13	13	26	11	63	

Tabela 23
 Uso da língua de acordo com os domínios sociais.
 – Que língua você usa em casa para falar com crianças?

H

Respostas	Faixa Etária				Total	%
	08-12	13-18	19-39	40-+		
Xerente	14	18	17	10	59	100%
Português	00	00	00	00	00	
Ambas	00	00	00	00	00	
N. respondeu	00	00	00	00	00	
Total	14	18	17	10	59	

Tabela 24
 Uso da língua de acordo com os domínios sociais.
 – Que língua você usa em casa para falar com as crianças?

M

Respostas	Faixa Etária				Total	%
	08-12	13-18	19-39	40-+		
Xerente	13	13	25	11	62	98,5%
Português	00	00	00	00	00	00
Ambas	00	00	01	00	01	1,5%
N. respondeu	00	00	00	00	00	00
Total	13	13	26	11	63	

Os dados indicam a permanência de LI como primeira língua adquirida para a quase totalidade da população. Os Xerente que tiveram LP como primeira língua somam, entre homens e mulheres, 3% e referem-se a pessoas

que têm um dos pais não-índios, nascidos na própria aldeia ou fora do território Xerente. Atualmente são falantes bilíngües e seus filhos tiveram LI com primeira língua, fato que não é comum na relação de conflito lingüístico, tendo em vista a tendência dominante para LP.

A Tabela seguinte mostra os dados quanto à língua de comunicação entre parentes, com tendência de uso exclusivo de LI.

Tabela 29

Uso da língua de acordo com os domínios sociais.

– Que língua você usa para falar com seus parentes na aldeia?

H

Respostas	Faixa Etária				Total	%
	08-12	13-18	19-39	40-+		
Xerente	14	17	17	10	58	98,5%
Português	00	01	00	00	01	1,5%
Ambas	00	00	00	00	00	
N. respondeu	00	00	00	00	00	
Total	00	18	17	10	59	

Tabela 30

Uso da língua de acordo com os domínios sociais.

– Que língua você usa para falar com seus parentes?

M

Respostas	Faixa Etária				Total	%
	08-12	13-18	19-39	40-+		
Xerente	13	13	25	11	62	98,5%
Português	00	00	00	00	00	
Ambas	00	00	01	00	01	1,5%
N. respondeu	00	00	00	00	00	
Total	13	13	26	11	63	

Outro domínio importante é o trabalho, cujo uso lingüístico indica a predominância de LI.

Tabela 27
 Uso lingüístico de acordo com os domínios sociais.
 – Que língua você usa quando está trabalhando?

H

Respostas	Faixa Etária				Total	%
	08-12	13-18	19-39	40+		
Xerente	14	18	17	10	59	100%
Português	00	00	00	00	00	
Ambas	00	00	00	00	00	
N. respondeu	00	00	00	00	00	
Total	14	18	17	10	59	

Tabela 28
 Uso da língua de acordo com os domínios sociais.
 – Que língua você usa quando está trabalhando?

M

Respostas	Faixa Etária				Total	%
	08-12	13-18	19-39	40+		
Xerente	13	13	24	11	61	96,5%
Português	00	00	00	00	00	00
Ambas	00	00	02	00	02	3,5%
N. respondeu	00	00	00	00	00	00
Total	13	13	26	11	63	

Três perguntas do Questionário abordaram a esfera da religião. Os Xerente sofreram a ação de missionários de confissão evangélica, que traduziram a Bíblia (Novo Testamento) e introduziram a prática de cultos nas aldeias. As perguntas da pesquisa foram adaptadas para essa situação específica, envolvendo uma prática assimilacionista de participação em cultos e o comportamento individual de orar. Os resultados são apresentados nas Tabelas a seguir.

Tabela 33

Uso da língua de acordo com os domínios sociais.
– Que língua você usa quando vai ao culto feito na aldeia?

Respostas	Faixa Etária				Total	%
	08-12	13-18	19-39	40-+		
Xerente	07	09	12	05	33	56%
Português	01	01	02	02	06	10%
Ambas	00	03	01	01	05	8,5%
Não vai	06	05	02	02	15	25,5%
Total	14	18	17	10	59	

Tabela 34

Uso da língua de acordo com os domínios sociais.
– Que língua você usa quando vai ao culto feito na aldeia?

Respostas	Faixa Etária				Total	%
	08-12	13-18	19-39	40-+		
Xerente	05	07	14	03	29	46%
Português	01	02	04	01	08	12,5%
Ambas	03	01	04	01	09	14,5%
Não vai	04	03	04	06	17	27%
Total	13	13	26	11	59	

Tabela 35
 Uso da língua de acordo com os domínios sociais.
 – Em que língua você ora?

H

Respostas	Faixa Etária				Total	%
	08-12	13-18	19-39	40-+		
Xerente	03	03	02	06	14	23,5%
Português	01	00	03	01	05	8,5%
Ambas	00	01	01	00	02	3,5%
Não ora	10	14	11	03	38	64,5%
Total	14	18	17	10	59	

Tabela 36
 Uso da língua de acordo com os domínios sociais.
 – Em que língua você ora?

M

Respostas	Faixa Etária				Total	%
	08-12	13-18	19-39	40-+		
Xerente	03	03	11	03	20	32%
Português	00	02	00	01	03	4,5%
Ambas	01	00	00	00	01	1,5%
Não ora	09	08	15	07	39	62%
Total	13	13	26	11	63	

Como as Tabelas demonstram, os cultos são realizados em LI. A prática individual de orar, que indica mudança social pela adesão à religião do dominador, teve como resultado que 64% dos homens e 62% das mulheres não o fazem. Os Xerente que responderam pela afirmativa em LI ressaltaram que se tratavam de suas orações para Waptôkwa⁽¹⁾ e não orações evangélicas.

As Tabelas seguintes apresentam os dados quanto ao uso lingüístico na escrita.

Tabela 25
Uso da língua de acordo com os domínios sociais.
– Que língua você usa em casa para escrever?

Respostas	Faixa Etária				Total	%
	08-12	13-18	19-39	40-+		
Xerente	02	08	00	02	12	20,5%
Português	06	09	04	03	22	37,5%
Ambas	00	01	08	00	09	15%
Não escreve	06	00	05	05	16	27%
Total	14	18	17	10	59	

Tabela 26
 Uso lingüístico de acordo com os domínios sociais.
 – Que língua você usa em casa para escrever?

M

Respostas	Faixa Etária				Total	%
	08-12	13-18	19-39	40+		
Xerente	04	03	02	00	08	12,5%
Português	01	08	10	00	19	30,5%
Ambas	01	01	03	00	06	9,5%
Não escreve	07	01	11	11	30	47,5%
Total	13	13	26	11	63	

Aqui se trata do uso lingüístico concreto, como ocorre na realidade, e não uma representação do que deveria ser, como consta nas entrevistas da Seção V, na qual a preferência é pelo domínio de ambas as línguas. Nem a capacidade de usar as habilidades, já que as Tabelas 5, 6, 7 e 8 não demonstram uma dominância significativa de LP. Assim, LP é a língua predominante para a função da escrita, invertendo, como já apontamos, a relação do bilingüismo, ou seja, escreve-se mais na língua menos falada. A opção pelo bilingüismo, que corresponderia ao uso de ambas as línguas para a função da escrita, é um dado minoritário.

Resumindo o conjunto de perguntas sobre o uso lingüístico nos domínios sociais, temos a predominância de LI nas diversas esferas das relações sociais. O uso de LP é dominante na função de língua escrita e na interação com os não-índios, que é a situação de uso desta língua.

O terceiro bloco de perguntas teve como conteúdo as preferências lingüísticas. Serão apresentados aqui os dados sobre o uso lingüístico concebido como adequado a uma pessoa Xerente, a língua a ser ensinada na escola e a língua preferida para a leitura e a escrita.

Tabela 49
 Uso lingüístico de acordo com a preferência
 – É melhor para um Xerente falar Xerente, Português ou ambas?

H

Respostas	Faixa Etária				Total	%
	08-12	13-18	19-39	40-+		
Xerente	03	00	03	01	07	12%
Português	00	00	00	00	00	00
Ambas	11	18	14	09	52	88%
N. respondeu	00	00	00	00	00	00
Total	14	18	17	10	59	

Tabela 50
 Uso lingüístico de acordo com a preferência.
 – É melhor para um Xerente falar Xerente, Português ou ambas?

M

Respostas	Faixa Etária				Total	%
	08-12	13-18	19-39	40-+		
Xerente	02	00	06	01	09	14%
Português	00	01	00	00	01	1,5%
Ambas	11	12	20	10	53	84,5%
N. respondeu	00	00	00	00	00	00
Total	13	13	26	11	63	

Tabela 51
 Uso lingüístico de acordo com a preferência.
 – Que língua deve ser ensinada na escola?

H

Respostas	Faixa Etária				Total	%
	08-12	13-18	19-39	40+		
Xerente	03	00	01	02	06	10%
Português	03	06	00	00	09	15,5%
Ambas	08	12	16	08	44	74,5%
N. respondeu	00	00	00	00	00	
Total	14	18	17	10	59	

Tabela 52
 Uso lingüístico de acordo com a preferência.
 – Que língua deve ser ensinada na escola?

M

Respostas	Faixa Etária				Total	%
	08-12	13-18	19-39	40+		
Xerente	02	00	00	00	02	3,5%
Português	02	04	04	02	12	19 %
Ambas	09	09	22	09	49	77,5%
N. respondeu	00	00	00	00	00	
Total	13	13	26	11	63	

Tabela 53
 Uso da língua de acordo com a preferência.
 – Que língua você prefere para ler?

H

Respostas	Faixa Etária				Total	%
	08-12	13-18	19-39	40-+		
Xerente	07	04	06	03	20	34%
Português	05	11	02	02	20	34%
Ambas	02	03	06	03	14	23,5%
N. respondeu	00	00	03	02	05	8,5%
Total	14	11	17	10	59	

Tabela 54
 Uso lingüístico de acordo com a preferência.
 – Que língua você prefere para ler?

M

Respostas	Faixa Etária				Total	%
	08-12	13-18	19-39	40-+		
Xerente	04	04	00	00	08	12,5%
Português	04	07	11	00	22	35%
Ambas	03	02	06	06	17	27%
N. respondeu	02	00	09	05	16	25,5%
Total	13	13	26	11	63	

Tabela 55
 Uso lingüístico de acordo com a preferência.
 – Que língua você prefere para escrever?

H

Respostas	Faixa Etária				Total	%
	08-12	13-18	19-39	40-+		
Xerente	05	05	04	02	16	27%
Português	06	10	04	03	23	39%
Ambas	03	03	06	03	15	25,5%
N. respondeu	00	00	03	02	05	8,5%
Total	14	18	17	10	59	

Tabela 56
 Uso lingüístico de acordo com a preferência.
 – Que língua você prefere para escrever?

M

Respostas	Faixa Etária				Total	%
	08-12	13-18	19-39	40-+		
Xerente	05	04	01	06	16	25,5%
Português	03	06	09	00	18	28,5%
Ambas	03	03	06	00	12	19%
N. respondeu	02	00	10	05	17	27%
Total	13	13	26	11		

O uso lingüístico definido como apropriado para os Xerente é o bilingüismo em LI e LP para 86% dos entrevistados; a escolha por LI ou LP exclusivamente foi feita por 13% e 0,8% respectivamente. Quando indagados sobre a língua a ser ensinada na escola, 76,5% indicaram a realidade do bilingüismo, aumentando no entanto o número dos que optaram por LP - 17,5%. O uso de LI exclusivamente foi opção de 6% dos entrevistados.

Em nossa compreensão, o aumento de usuários que escolheram LP no contexto da escola não aponta uma tendência à substituição de uso lingüístico, mas a presença de uma tradição escolar na língua dominante e a expectativa de que a escola possibilite a aquisição de LP, importante para a realidade do contato, como os Xerente demonstraram nas entrevistas, já que as situações de aquisição espontânea são restritas às poucas ocasiões de interação com não-índios. As crianças que chegam à escola são monolíngües em LI.

As preferências lingüísticas para as funções da leitura e da escrita alteram a escolha pelo bilingüismo e pela manutenção do uso de LI. A escolha por ambas as línguas aqui cai para 25,5% para a leitura e 22% para a escrita. A preferência por LP foi citada por 34,5% - leitura, e 33,5% - escrita, contra 23% - leitura, e 26,5% escrita em LI.

Temos aqui registrada a tendência para a diglossia existente entre os Xerente, que se revela na dominância do código escrito em LP, o que mostra, por outro lado, a relação de conflito lingüístico submetido ao conflito étnico da expansão das práticas discursivas escritas em LP que não têm correspondência ao acesso à escrita na língua indígena. Essa diglossia reaparecerá na prática do professor Xerente (Seção VII).

O caráter diglössico do bilingüismo entre os Xerente correspondente às funções da leitura e da escrita fica evidenciado nos dados referentes aos aspectos afetivos ligados às preferências lingüísticas. Assim, nas tabelas seguintes, apresentamos resultados quanto à língua considerada mais bonita.

Tabela 43
 Uso lingüístico de acordo com a preferência.
 – Qual a língua mais bonita?

H

Respostas	Faixa Etária				Total	%
	08-12	13-18	19-39	40-+		
Xerente	10	10	15	09	44	74%
Português	01	05	01	00	07	12%
Ambas	03	03	01	01	08	13,5%
N. respondeu	00	00	00	00	00	0
Total	14	18	17	10	59	

Tabela 44
 Uso lingüístico de acordo com a preferência.
 – Qual a língua mais bonita?

M

Respostas	Faixa Etária				Total	%
	08-12	13-18	19-39	40-+		
Xerente	11	09	16	08	44	70%
Português	00	03	01	01	05	8%
Ambas	02	01	09	02	14	22%
N. respondeu	00	00	00	00	00	0
Total	13	13	26	11	63	

A explicação para a preferência de LI, revelando as atitudes afetivas, reuniu os argumentos de *língua que aprendeu primeiro, língua mais fácil de falar; língua dos avós, do pai e da mãe, nossa língua, nosso costume*, expressando a associação língua/identidade.

Durante nossa pesquisa, observamos um uso da língua Xerente em situações comunicativas mantidas com equipamentos de rádio-amador, disponíveis nas aldeias com recursos de um projeto encaminhado pela Associação Indígena Xerente a uma ONG. O equipamento é usado a qualquer hora do dia para comunicação de notícias, recados, pedidos e combinações entre as aldeias, com uso exclusivo de LI. Tal forma de uso é inovadora, pois a prática comum a esse tipo de comunicação introduzida nas aldeias pelo órgão oficial mantinha o uso exclusivo de LP, mesmo quando se tratavam de operadores índios, e aponta para a ampliação no emprego de LI através de meio tecnológico.

O levantamento lingüístico realizado indicou-nos a tendência de resistência e consolidação da língua Xerente como língua com funções comunicativas-chave na produção e reprodução das relações sociais (Hamel, 1988:95). O conflito lingüístico se manifesta na sobreposição do uso escrito em LP, apesar da preferência pelo uso de ambas as línguas - uma representação mental, em nível lingüístico, de relações mais igualitárias no contexto interétnico.

Nota

⁽¹⁾ Waptôkwa, segundo Nimuendaju (1942:84), é chamado pelos Xerente de “nosso criador”, associado ao sol.

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM LIDERANÇAS DE ALDEIAS E PAIS DE ALUNOS

Nesta parte da nossa pesquisa, apresentamos os dados sistematizados a partir das entrevistas com pessoas das aldeias, de algum modo relacionadas à questão da educação escolar indígena. Ao todo foram 240 horas de entrevistas gravadas, propondo questões sobre o sentido e função do processo de aquisição da escrita e da leitura, a língua preferida para esse processo, as perspectivas de perda da língua indígena, a relação entre a educação escolar e a cultura indígena, concepção e expectativas quanto ao trabalho do professor Xerente pela prática de revitalização cultural, aceitação e apoio ao seu trabalho.

Alguns desses tópicos são análogos a questões investigadas junto aos professores (Seção VI), como as que relacionaram alfabetização/língua/cultura e educação escolar/cultura; os demais procuram sondar concepções, expectativas e aspectos práticos do funcionamento da escola e do trabalho do professor, do ponto de vista da comunidade que espera resultados da sua atuação.

5.1 O sentido e a função do processo de aquisição da leitura e da escrita

A indagação sobre a função da aquisição da escrita e da leitura foi respondida pelos Xerente abrangendo quatro pontos de vista. De um lado, o domínio dessas habilidades é entendido como uma necessidade decorrente do

contato interétnico, criador de novas demandas e reestruturações socioculturais. Em segundo lugar, possibilitando acesso ao universo do branco, ao conhecimento de sua cultura, constituindo-se em estratégia para enfrentar novas situações. Em terceiro lugar, como um conjunto de habilidades que podem funcionar causando perdas do uso lingüístico e abandono de práticas culturais, devido ao fato que sua aquisição e difusão estão implicadas com a afirmação de valores da sociedade dominante através da cultura escrita. Um último ponto colocado foi a cultura escrita servir como meio de comunicação de pensamentos e de construção de conhecimentos. Visto dessa maneira, podemos colocar a hipótese de que esses quatro ângulos de abordagem podem indicar uma sequência quanto à incorporação de uma inovação cultural - o letramento.

Constatada a situação de dominação colonialista, as compulsões originadas do contato (Ribeiro, 1986:441-442) engendram uma reelaboração da visão de mundo, integrando novos itens sociais e culturais, de maneira coercitiva. Assim, a análise dos Xerente reflete esses aspectos quando entendem a aquisição da cultura escrita como um fato inevitável e necessário no contato com a sociedade dominante.

As compulsões de natureza socioeconômica e ideológica são representadas nas entrevistas como *novas situações, dificuldades, necessidade da vida, acesso a emprego, aprender coisas novas, conhecer o mundo dos brancos*, que podem ser enfrentadas também pelo domínio da leitura e da escrita, como estratégia de defesa. Procura-se dominar uma habilidade da cultura majoritária como instrumento de ajuda, na convivência menos assimétrica na relação de contato, para *resolver dificuldades, para se defender*.

Para além de ser tomada como imposição, descobrem-se na leitura e escrita chaves para acessar a compreensão e conhecimento da cultura do branco. Os Xerente partem da visão da sociedade dominante como um conjunto fundamentado na cultura escrita. Conhecer o funcionamento da sociedade dominante, os valores dos brancos, passa pelo estudo do escrita. O aspecto de reelaboração cultural, promovida pelo contato, pode ser

apreciado no depoimento de uma liderança da aldeia Porteira que reproduzimos a seguir. A realidade dos Xerente, hoje, é entendida como deixada pelo Waptôkwa, em que *nós tem que saber assentar a organização dos dois assunto, dos dois trabalho, o estudo e a organização que é a cultura do índio (...) Como tá hoje, parece que não tem mais jeito, mas já que a palavra que Deus deixou, a língua, então (...) a gente tem que acertar o plano de crescer o pensamento certo com esses dois trabalho, de nascimento que é o índio e o que vem do branco que é o estudo que entrou nas aldeia.*

Uma terceira função atribuída à leitura e à escrita revela a compreensão de que a aquisição dessas habilidades afeta o uso lingüístico e as práticas culturais do grupo. Desse ângulo, a aquisição da escrita aparece condicionada a contribuir para o fortalecimento cultural e lingüístico. As estratégias serão apontadas no tópico sobre língua de alfabetização e educação escolar/cultura.

Um aspecto citado, minoritariamente, quanto à incorporação da escritura, foi seu uso enquanto meio de comunicação, de registro de idéias e *instrumento de conhecimento, para ficar esclarecido, compreender que os novos devem lutar como lutaram os antigos.* Retomando a hipótese expressa no início da análise desse tópico, vemos, quanto à função da aquisição da leitura e escrita, que as concepções dos Xerente podem testemunhar uma ampliação gradual na significação e no uso da escrita e na sua transformação enquanto produto cultural dentro de um quadro de interesses específicos, cuja incorporação ameaça a integridade da cultura Akwe; é vista como imperativo da realidade do contato interétnico, que se torna chave para a compreensão sistematizada da complexidade dessa relação, do funcionamento e dos valores da sociedade dominante, até ser concebida como meio de comunicação de pensamentos e auxiliar no processo de construção de conhecimento. Nas entrevistas feitas com os professores, alguns desses fatores reaparecem, no entanto, menos nuançados do que no grupo de entrevistados que estamos analisando. Como veremos, os professores atribuem ao domínio da escrita um duplo valor: enquanto produto cultural a ser apropriado para tornar as relações interétnicas menos desvantajosas e enquanto estratégia de manutenção lingüística e cultural.

O resultado sobre os usos lingüísticos reais e as representações sobre a significação da aquisição da leitura e da escrita apontam direções para a funcionalidade que a escrita pode vir a ter entre os Xerente, o que deve fazer parte do currículo dos cursos de formação dos professores.

5.2 A língua do processo de alfabetização

Na sondagem sobre a língua usada na alfabetização, 70% se manifestaram pela realidade bilíngüe, ou seja, o processo deve ocorrer nas duas línguas. Então, temos que as habilidades adquiridas devem ser realizadas nas duas línguas, sendo que a funcionalidade de cada língua é diferenciada, o que aparecerá também nas entrevistas dos professores. O uso da língua dominante está associado a objetivos pragmáticos, ou seja, há necessidade de dominar LP por um imperativo do contato, porque *o português é mais falado, porque pode estudar fora da aldeia, porque aprende as coisa do civilizado, dá pra aprender muita coisa, para desenvolver mais, para se defender*, fixando o aspecto da necessidade e da aprendizagem de coisas novas do mundo do branco.

O uso da língua Xerente está associado ao projeto de sua manutenção, *pra não esquecer tradição nossa, pra preservar a língua, pra usar na aldeia, fazer carta que branco não entende, pra não acabar*. É esse o sentido do bilingüismo para os Xerente, sintetizado na consideração de que a orientação ampla de que as crianças precisam *é feita nas duas línguas, para acompanhar nossa lei e a lei dos branco*, e que o aprendizado não pode separar o uso das duas línguas, *porque isso vai dar mais força*.

20% optaram pela língua Xerente exclusivamente, com o argumento de não acabar seu uso e porque ela transmite *a lei dos índios*.

10% citaram o uso exclusivo da língua portuguesa, com o argumento de que o aprendizado em LI é mais difícil e que o professor precisa estudar mais, ter um conhecimento mais profundo da língua materna. O fundo da argumentação é que o aprendizado em Português é mais necessário, *ajuda a*

arrumar um emprego – o que foi explicitado pelos entrevistados que são assalariados e foram alfabetizados em LP.

O levantamento sociolinguístico revela uma realidade ainda distante do bilingüismo pretendido pelos Akwẽ. Como vimos na Seção IV (p. 71), as habilidades de leitura e escrita em LP atingem um número maior de pessoas do que em LI, o que reflete a predominância do uso de LP na história da educação escolar entre os Xerente. Assim como o uso funcional da língua escrita é também majoritário em LP. No tópico língua usada em casa para escrever 33%, usam LP, enquanto somente 17% o fazem em ambas as línguas. Não corresponde tal uso à preferência pelo uso bilíngüe do falante Xerente, apontada por 86% dos pesquisados, e à preferência pelo ensino em ambas as línguas verificado entre 76% das pessoas.

Do ponto de vista ideológico, os Xerente compreendem o bilingüismo refletindo uma realidade de contato equilibrado. Do ponto de vista das práticas sociais, não existe uma funcionalidade para a escrita em LI, habilidade em que é predominante a língua portuguesa. Pensando em termos de planejamento da educação escolar, a criação de funções para a escrita na língua materna, além de registrar as tradições e os etnoconhecimentos, é um importante elemento de valorização e modernização, entendendo-se por este termo a adequação de uma cultura a novos contextos socioculturais.

5.3 Perspectivas de perda do uso da língua materna

Indagamos os Xerente sobre a percepção que têm da manutenção da sua língua no contexto de contato, a consciência que têm do impacto disso para a sua integridade sociocultural. Confirmada uma perspectiva negativa, de perda do uso linguístico, quais as estratégias para reverter essa situação.

35% dos entrevistados colocaram que a tendência mais forte é pela inevitável perda linguística. Esse grupo apresentou duas posições. Uns entendem que nos últimos quinze anos houve uma aceleração no processo de abandono das práticas tradicionais e que em três gerações isso atinge a língua e as demais

tradições. Como estratégia de reversão, supõem que deve haver mais professores índios ensinando as crianças a ler e a escrever na língua materna, mantendo com isso uma forma de comunicação que os *brancos* não entendem.

Outros enfatizaram que o risco está nos mais novos, os quais podem esquecer a *lei dos Xerente*, que é mantida pelos mais velhos – expressão que os Akwẽ usam para se referir a uma visão totalizante de sua cultura – e a base dessa lei são as metades exogâmicas, os clãs e as relações entre eles (Farias, 1990:84). A estratégia de enfrentamento é fazer com que os mais velhos continuem aconselhando os novos, *não deixando perder a lei que os velho de primeiro vinham usando*. Dentro dessa ótica, considera-se que haverá perda lingüística quando os velhos dessa geração atual morrerem.

50% dos entrevistados responderam à sondagem de uma maneira muito peculiar. A pergunta sobre a possibilidade de a língua Xerente deixar de ser falada, de ser usada, foi respondida projetando um desejo, uma esperança e ao mesmo tempo inconformismo com essa hipótese. Não admitem a perda do uso da língua, que seria a maior manifestação da diferenciação cultural dos Akwẽ. Nesta argumentação, a língua é a principal marca da identidade étnica, *se deixar de falar a língua, acaba tudo, não dá certo o índio usar só a língua do branco, pode perder a maior parte da nossa cultura, mas não a língua - os índios não podem largar as tradição, nem nosso futuro, tem que segurar o que é nosso*.

15% afirmaram que não há risco de perda do uso lingüístico e comprovam isso com os seguintes argumentos:

- os índios mais velhos que guardam o conhecimento tradicional, *o modo de falar a língua indígena pura*, continuam ensinando os filhos e os netos para que não misturem as línguas, *tem que falar as duas línguas sem misturar*, acham isso *fácil de fazer porque são os donos da língua*;

- o uso de LI no meio dos Akwẽ está muito forte, *tem aldeias que o pessoal não fala português*.

Em resumo, a representação que os Xerente fazem da permanência do uso de sua língua aponta para três tendências:

- a língua pode vir a deixar de ser falada, mas há alternativas para reverter o processo;

- a língua não pode deixar de ser falada, porque é a própria existência da etnia que está em jogo, manifestando aí um projeto sociocultural dos Xerente de se reproduzirem enquanto grupo diferenciado, e a língua como principal elemento de diferenciação;

- a língua não vai deixar de ser falada, porque seu uso é muito forte e exclusivo nas relações sociais das aldeias.

O resultado revela um quadro positivo para a manutenção lingüística, apesar das dificuldades que se apresentam para um grupo social minoritário, vivendo a situação de fricção interétnica. O seu projeto de afirmação da identidade étnica ancorado no uso lingüístico é recorrente, reaparecerá nas questões referentes ao trabalho do professor índio e foi verificado nos resultados quantitativos do levantamento sociolingüístico que revelaram a realidade do uso predominante de LI nas principais situações de interação social nas aldeias, reafirmando o que ficou expresso no campo das idéias.

Um importante aspecto a ser ressaltado nesse resultado são atitudes positivas manifestadas com relação à LI, num quadro de dominação sociocultural que induz à restrição de uso da língua dominada, com a tendência principal de substituição pela língua dominante.

5.4 Educação escolar e cultura indígena

Outro tópico abordado nas entrevistas foi a relação entre educação escolar e cultura indígena, no sentido de verificar a possibilidade de tratamento de questões culturais no ambiente escolar pelo professor Xerente. Remetemos aqui às observações de Melià (1979:43) quanto à distinção entre educação indígena e educação para os indígenas, tomando a primeira como referência aos processos próprios de socialização e aprendizagem das gerações mais novas e transmissão da herança cultural por meio da oralidade, e o caráter de

ruptura com esses mecanismos que assumiu a educação para o indígena. É interessante, nesse ponto, retomarmos o que Nimuendaju (1942:50) relata sobre os mecanismos de reprodução cultural que, em 1930, ele já não encontrou em atuação entre os Xerente, mas na memória de seus informantes mais velhos. Trata-se da instituição do *warã*, a casa dos rapazes solteiros (*sipsa*). Localizada no centro da aldeia, era uma casa onde passavam a residir obrigatoriamente os meninos que atingiam a classe de idade dos *sipsa*. O período de residência no *warã* compreendia de três a quatro anos, durante os quais o jovem passava por seis estágios de formação. Alcançado o último estágio, era considerado pronto para casar-se.

Quanto à educação escolar, temos notícia das escolas implantadas através da ação dos missionários capuchinhos quando, em 1850, criaram o aldeamento⁽¹⁾ de Tereza Cristina, no território dos Xerente. Em 1860, sabe-se, a partir de relatório de missionário, que o aldeamento contava com 2.700 índios, uma igreja e uma escola de *primeiras letras* freqüentada por dez alunos. De acordo com o mesmo relatório (Rocha, 1988:79), o número de alunos não era maior por falta de *vestuário*. A prática missionária, mediadora da política indigenista de desarticulação da cultura indígena em nome da introdução de valores da civilização européia, tinha como objetivo erradicar costumes tribais como a nudez, a poligamia, o xamanismo e outros, por meio da pregação do evangelho, das práticas devocionais e ritualizações de passagem - batismo, comunhão, morte etc. (idem, p.69).

Como se vê, a história da educação escolar representou uma ruptura nas concepções de reprodução cultural, por estar relacionada à assimilação da sociedade Xerente aos padrões culturais europeus, impondo uma nova visão de mundo, uma cosmologia e uma ordem econômica acumulativa.

No século XX, na década de 50, temos a chegada de missionários de confissão batista, que implantaram, igualmente, escolas com alfabetização em língua portuguesa, sendo no entanto os primeiros a analisarem e documentarem a língua Xerente. Em 1982, propõem a formação de monitores bilíngües dentro do modelo de ensino bilíngüe e bicultural definido pelo SIL – Summer Institutes of Linguistics.

As perguntas abordaram se a cultura Akwẽ poderia ser tratada na escola, como e o quê desse conjunto. O ponto mais consensual é que a escola deve fazer parte do projeto sociocultural dos Xerente de se reproduzirem como grupo social diferenciado. *O Xerente não pode esquecer sua lei e pegar só no estudo da língua do branco; trazendo para a escola não acaba, pode ajudar; essa é a principal parte, tem que tratar na escola o uso dos índio; o que usa na aldeia tem que usar na escola, tem que ir pintado para a escola; é o discurso de apropriação da escola enquanto estrutura de ação para a manutenção da identidade étnica.*

A síntese entre formas de reprodução cultural tradicionais – o *warã*, a atuação dos *wawẽ* e a oralidade – desorganizadas com o contato interétnico permanente, é feita na apropriação da escola pelo professor índio, falando sua língua, orientado pelos *wawẽ* quanto à lei dos Akwẽ e usando livros com a escrita de LI. A estratégia pensada para isso é a necessária orientação dos velhos, *que entendem para ter a base, aos professores, para ele poder explicar como vem vindo, explicar as coisa da cultura para as criança não esquecerem, não deixarem de ser índios, o Xerente não pode esquecer sua lei.* Remetendo ao conteúdo, a cultura Xerente é tratada num conjunto denominado a lei do Xerente, através do uso de LI.

Quanto ao modo de atuação do professor, aparece ora enfatizando a oralidade, ora a escrita, ou sem fazer distinção entre essas modalidades. Assim, 50% das respostas comentam que o professor tem que *lembrar, falar, explicar, conversar com os velhos e ensinar as crianças*, remetendo para a execução através da oralidade.

15% dos entrevistados citaram explicitamente o uso do livro, *está aparecendo livro de Akwẽ mesmo; agora está tudo no livro; tem que fazer cartilha completa, com as história do tempo antigo, quando começou; era bom ter história falando do nome das fruta, a alimentação, o trabalho dos caçador.*

Para 35%, a distinção não foi explicitada.

Na observação da prática de sala de aula, a metodologia seguida pelo professor quanto à questão cultural é fundamentalmente o tratamento dos conteúdos através da oralidade (Seção VII, p. 142), como também a origem da aprendizagem é o velho (Seção VI, p. 115).

Como vimos na Seção I, os eixos sobre os quais os Xerente tentam se organizar em face das condições novas decorrentes do conflito interétnico são dois paradigmas opostos — a lei do Akwẽ e a lei do branco. Toda a produção sociocultural, a reelaboração da identidade étnica, a acomodação às coerções do colonialismo, a resistência à assimilação, a permanência de um projeto sociocultural de se manter como grupo social diferenciado se sustentam na compatibilização desses dois quadros referenciais contraditórios e opostos. A escola, então, é o palco onde se pode pensar a identidade étnica submetida à dialética dessas duas ordens de comportamento social, através da prática dos professores.

5.5 Concepção e expectativas quanto ao trabalho do professor Xerente – a prática da revitalização cultural

Seguindo nesse ponto de refuncionalização da educação escolar, inquirimos os Xerente sobre sua concepção e expectativas a respeito do trabalho do professor índio. Quanto a essa questão, encontramos três posições definidas.

40% dos entrevistados relacionaram a atuação do professor à questão lingüística, enfatizando que se deve começar somente com a língua Xerente até acabar a *cartilha* e daí prosseguir com LP, *sem misturar*, entendendo-se aí o uso simultâneo das línguas em sala de aula. Esta posição se choca, de um lado, com o bilingüismo pretendido e, de outro, com o que foi observado na prática de sala de aula dos professores que estão fazendo uso simultâneo das línguas nas turmas de alfabetização. Voltaremos a esse ponto na Seção VII, onde está descrito como os professores utilizam as duas línguas.

30% comentaram sua expectativa quanto ao conteúdo veiculado pelo professor. Esse conteúdo remete às relações entre os clãs, que são muito

ênfaticas e formam a *lei do Xerente*. Então a criança tem que ter orientação na cabeça, tem que saber explicar como são as coisas. Outro conteúdo é a solidariedade ao grupo, que as crianças devem construir para fazer como os professor que estão ajudando os parentes, ajudando a própria nação.

15% das respostas focalizam que esperam o esforço do professor, sua dedicação em ensinar as criança para elas se adiantarem. E os 15% restantes expressaram uma preocupação específica: têm que se preparar para terem emprego.

Relacionando a prática do professor ao processo de revitalização cultural, obtivemos como resultado que 75% dos entrevistados atribuem essa função ao desempenho do professor. Sua prática é compreendida como estratégia de manutenção da identidade étnica a partir dos seguintes argumentos:

- trata-se de função análoga a que exercem pais de alunos, lideranças e velhos na orientação, ou seja, na socialização das crianças; o professor foi citado como um *ajudante do wawẽ* no trabalho de transmissão do patrimônio cultural, já que estes são poucos;

- o efeito desse papel é a *continuidade da cultura através do estudo da língua, o professor ajuda a não largar a cultura, fortalece a cultura e a tradição do Akwẽ*;

- o trabalho é feito com as crianças, enfatizando aqui a importância da aprendizagem feita nos padrões culturais em fase de construção de identidade social e do processo cognitivo.

Duas restrições foram levantadas com relação a esse papel do professor: o fato de ele ter que continuar sua formação, enquanto Akwẽ, com os velhos, no que diz respeito ao conhecimento da própria cultura e de poder dispor de livros escritos na língua Xerente.

15% dos entrevistados se fixaram na atitude do professor de esforço pessoal e responsabilidade para alcançar seus objetivos. 10% consideraram que as gerações mais novas têm que ser socializadas nos padrões dos *brancos*:

têm que ficar ricos e ter fazenda de gado, já que a volta aos costumes antigos é muito difícil.

5.6 Aceitação e apoio ao professor Xerente

Passamos a verificar, nesse ponto, o apoio e aceitação do trabalho do professor índio por parte dos Xerente.

18% dos entrevistados afirmaram que a comunidade não apóia, alegando o argumento lingüístico, ou seja, porque o professor está dando aula só em LI, o que, no entender destes, *acaba atrasando os aluno porque eles demora a passar para o português, quando vão aprender coisas novas, só aprende coisas do Akwẽ, os resultados não estão aparecendo, quando tinha só professor branco andava mais rápido.*

60% apoiam e aceitam o trabalho do professor Xerente pelo uso da língua indígena e portuguesa. A realidade do bilingüismo na escola é o que interessa aos Xerente. Assim, *quando só usa o português, as criança esquecem tudo, o que está dando uma força a mais para os Xerente e seus filho, porque estão ensinando o próprio povo pra não esquecer.*

22% restantes apoiam, reconhecendo aí o esforço pessoal do professor e o apoio que vem recebendo ao participar de cursos de formação.

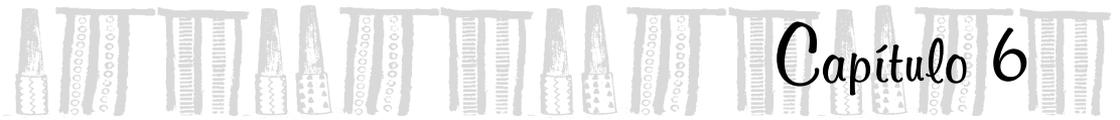
Resumindo, temos que o foco de atenção ao trabalho do professor está colocado sobre o uso lingüístico, o que corresponde ao que foi observado na prática de sala de aula, onde é dominante o uso de LI, na interação professor/aluno, e que mantém o projeto de manutenção dos Xerente enquanto grupo indígena diferenciado, e a aprendizagem do Português. Os Xerente aqui reafirmaram sua posição quanto ao tratamento do contexto de bilingüismo que os afeta e sobre o qual procuram intervir, buscando um maior equilíbrio na hegemonia que a língua portuguesa sempre teve na escola entre esta sociedade.

Ficam apontados aqui elementos importantes para o planejamento educacional: a formação do professor deve contemplar sua capacitação em

práticas de pesquisa, para que o mesmo tenha instrumentos para sistematizar seus conhecimentos sobre a língua, história e cultura de seu grupo, e a publicação de livros em língua Xerente, para acesso extensivo a toda sociedade Akwẽ, ainda um horizonte a ser viabilizado por meio de programas educacionais que atendam às especificidades de um projeto de permanência sociocultural.

Nota

⁽¹⁾ Durante o século XIX, o Império promoveu a criação de aldeamentos, ou seja, estabelecimentos oficiais para a fixação dos índios provenientes de diferentes etnias, como estratégia para viabilizar a expansão das frentes de colonização. Em Goiás, visava “ estabelecimento da navegação e desenvolvimento de pontos de apoio para fornecimento de mão-de-obra e víveres aos navegantes e viajantes das rotas de comércio com o Pará” (Rocha, 1988:80).



Capítulo 6

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES XERENTE

Procedemos a entrevistas, num total de 240 horas, com dez professores Xerente. Nessa pesquisa foram chamados a se expressar sobre um conjunto de questões distribuídas em três grupos de relações: alfabetização/língua/cultura, educação escolar/cultura/comunidade e os princípios de educação escolar indígena.

No primeiro grupo de relações, nosso pressuposto é que o processo de aquisição da lecto-escritura manifesta, no contexto do conflito interétnico, escolhas e preferências de caráter nitidamente político, em face da natureza de dominação do contato. Escolhas que se dão no uso estratégico das línguas, com sentido ideológico, dentro de um projeto social.

Assim, as perguntas formularam-se quanto ao sentido/importância da alfabetização, a língua da alfabetização como processo genérico, a língua da alfabetização para crianças e adultos, enquanto diferentes alvos da aprendizagem e a hipótese de a alfabetização favorecer a diversidade cultural.

Esse conjunto de posições teóricas levantadas nas entrevistas está articulado com os resultados do levantamento sociolinguístico que revelou os usos linguísticos em domínios sociais específicos: língua da escrita, da leitura, da comunicação familiar, da interação social, língua mais bonita etc., e com a análise da prática da sala de aula, onde a situação de interação face a face em ambiente instrucional – daí a realidade privilegiada em nosso estudo – é o pano de fundo dessas atitudes de preferência linguística e de escolhas num contexto de conflito interétnico – a própria escola é peça desse conflito.

No segundo grupo de questões, o tema de fundo é o papel do professor índio – personagem central do discurso da interculturalidade, função social emergente numa sociedade onde o papel de transmissão/reprodução cultural é atribuição do velho, de uma classe de idade específica. Será visto também na sua subjetividade, a partir de seus pensamentos, concepções, perspectivas enquanto agente de estratégias socioculturais dos Xerente, diante do contato interétnico. Daí foram levados a expor suas idéias a respeito das diferenças entre seu trabalho como docente em relação ao professor não-índio, o tratamento das questões culturais, tanto em termos de intenção quanto em termos operativos de prática em sala de aula e a visão que têm da avaliação que a comunidade faz de seu trabalho.

O terceiro momento da entrevista aborda princípios da educação escolar indígena consensuais entre especialistas e que foram incorporados pelo MEC enquanto diretrizes para uma política nacional (MEC, 1993) – a *diferenciação*, a *especificidade* e a *interculturalidade*. Qual a leitura que os professores Xerente fazem desse discurso, qual a significação específica que atribuem a esses conceitos é o que se busca desvendar e sistematizar. Outra questão que faz parte desse bloco é a avaliação crítica sobre a escola num *continuum* temporal de mais de trinta e cinco anos - a relação dessa instituição com o projeto sociopolítico dos Xerente, condicionado à situação de contato, de manutenção da identidade étnica e se há percepção de mudança no significado e nos modelos de educação escolar implantados.

6.1 Alfabetização, língua e cultura

No tópico sentido e função, a alfabetização enquanto processo genérico é vista com um duplo valor. Por um lado, como um produto cultural da sociedade dominante que tem que ser apropriado para equilibrar relações assimétricas e possibilitar melhores condições de interação dentro da desigualdade: *pra andar no mundo dos branco*. Tal posição foi expressa por 30% dos entrevistados. Por outro, como estratégia de manutenção lingüística

e cultural, posição de 60% dos entrevistados. Assim: *na nossa língua porque é difícil de esquecer, fica sempre na escrita, não acaba, os novo vê escrito, aí interessa aprender; porque isso é uma coisa importante pra gente, ajuda a manter a força da gente, usando a língua na alfabetização.*

Esta duplicidade é devida à compreensão da hegemonia exercida sobre a cultura Xerente do ensino das habilidades de leitura e escrita em LP, funcionando como mais um fator de descaracterização e desvalorização cultural. Tal concepção se formou ao longo da convivência com o modelo de educação ligado ao paradigma da assimilação e integração e que, hoje, podemos considerar como um pensamento sintético dos Akwẽ sobre as práticas educativas levadas a efeito no âmbito da escola. Assim, *eu prefere alfabetizar com nossa língua porque se não nós vamos perder nosso costume, nossa língua, os clã. Eu mesmo explica meus aluno é primeiro lugar nossa língua. Ensinar os nomes... Não aprender cada vez mais pra não esquecer também da nossa cultura porque eu vejo que a nossa cultura estão se afastando, nós não quer que se afasta, nós quer a história, o canto, nome indígena, tudo. A gente pode ensinar na própria língua Xerente aquilo que foi perdido na cultura. A gente pode mostrar como ela foi, como ela é e como ela deve ser feita, tudo a gente pode mostrar.*

Este duplo aspecto conduz à compreensão do sentido do letramento para a sociedade Akwẽ, que está dirigido para o projeto de manutenção cultural. Segundo as entrevistas, o uso do código escrito vai possibilitar o registro de histórias tradicionais, cantos, festas/rituais indígenas, principalmente o de nomação, momento importante da socialização das crianças, da construção da identidade Akwẽ. De acordo com Nimuendaju (1942:46-54), a atribuição dos nomes masculinos está implicada com a organização social em metades, em que os clãs de cada metade têm seu repertório próprio de nomes. São conferidos em rituais dirigidos pelos velhos que duram até três dias e refazem a coesão social através dos fluxos sociais entre as aldeias (Farias, 1990:120). O que temos quanto à nomação são procedimentos que estão fundamentados no sistema de classificação social em que se dá a inserção do indivíduo no coletivo, no conjunto de significados culturais. A preocupação dos professores

em registrar estas objetivações do simbolismo cultural permite identificar suas intenções de manutenção étnica.

Um professor citou o processo de aquisição da língua escrita como estratégia de manutenção cultural e lingüística em face da inserção no mercado de trabalho regional que acarreta o abandono de práticas tradicionais, pelos jovens do sexo masculino, como a produção da cultura material e a pintura corporal: *A gente tem muitas pessoas novos que não sabe fazer nem artesanato, aqueles pessoal que trabalha na fazenda, que só querem trabalhar na fazenda com os fazendeiros (...) são poucos os índios que sabem fazer artesanato, tem até aquele que na hora da festa indígena nem se pinta também. É porque não tem do começo, não pega o costume ainda e pode até largar.*

Do ponto de vista da aprendizagem relacionada à dinâmica escolar, o processo de alfabetização foi entendido como condição para se aprender melhor as coisas que são ensinadas, condição de aprendizado escolar dentro e fora do território dos Xerente, condição de futuro melhor. Tais fatores foram explicitados por 10% dos entrevistados.

Quanto à língua de aquisição da lecto-escritura, apresentamos três situações: a língua de alfabetização enquanto processo genérico, a língua de alfabetização para as crianças e a língua de alfabetização para adultos. Refletindo sobre a língua usada para a alfabetização enquanto processo genérico, tivemos 60% dos professores apresentando a língua materna como a escolhida dentro de duas ordens de argumentos:

- argumento cognitivo: o processo de alfabetização é mais rápido, aprende-se melhor usando a língua que se domina;
- argumento étnico: usar a língua materna para não perder os costumes e manter o uso da própria língua.

O restante dos professores – 40% – optaram pelo processo de alfabetização nas duas línguas, argumentando sobre a realidade bilíngüe do falante Xerente, sendo que na língua portuguesa, devido à necessidade

comunicativa na língua majoritária e na língua Xerente sendo preciso defender a própria cultura e manter seu uso.

Aqui temos um fenômeno interessante a observar quanto ao tipo de bilingüismo existente entre os Xerente e a que voltaremos na análise da prática de sala de aula. Trata-se de um uso lingüístico em que as línguas envolvidas têm funções e valores diferentes para os falantes Xerente, e, a partir dessas referências, são adotadas estratégias específicas ligadas a esses interesses. Assim, os falantes Xerente têm um interesse afetivo, existencial, cultural, étnico, ligado à manutenção de sua língua. Por outro lado, interagem com uma sociedade majoritária, em posição de desvantagem política e social. Nessa interação, o domínio da língua hegemônica é crucial para fazer face à estigmatização, ao preconceito e facilitar a defesa de interesses específicos. Entre os Xerente, a língua materna, de acordo com dados do levantamento sociolingüístico, é a língua de várias esferas de atividades de dimensão social e subjetiva. A língua portuguesa tem um uso restrito – a situação de contato – do que deriva a sua reduzida proficiência entre falantes Xerente. Desse modo, como evidenciaremos na atuação do professor, o processo de aquisição da escrita e da leitura torna-se uma estratégia cognitiva de aquisição da segunda língua. Os professores que optaram pela alfabetização em LI e LP o fazem como recurso de aprendizagem em LP, para crianças monolíngües em LI, procurando, a partir dessa estratégia, viabilizar o bilingüismo próprio ao contexto sociocultural do falante Xerente. Trata-se de uma escolha própria, no sentido de que tal abordagem não faz parte da metodologia discutida nos cursos de formação de que participaram, que orientam para a alfabetização a ser feita na língua materna, com desenvolvimento do domínio de LP, através da oralidade, e posterior aquisição da escrita nesta língua.

Quando especificamos que estava se tratando de alfabetização para crianças, tivemos como resultado que 70% dos professores escolheram a língua materna, com dois argumentos principais:

- argumento cognitivo: ressaltando que a aprendizagem é mais fácil quando feita na língua materna, na língua que as crianças dominam, o que não ocorre com a língua portuguesa;

- argumento étnico: para não perder a língua e os costumes, para relembrar as coisas que estão perdidas.

30% dos professores optaram pela alfabetização nas duas línguas, justificando esta posição através do argumento da realidade bilíngüe vivida pelo Xerente – *têm que saber as duas línguas, as duas línguas são importantes* –, sendo que, para a língua portuguesa, ressalta-se a necessidade de *saber e falar* e, para a língua indígena, a estratégia de *defesa da cultura*.

Notamos que, quando se definiu o alvo do processo – crianças –, avultou a questão de se empregar a língua mais fácil para a criança, a primeira língua. O grupo de professores que escolheu as duas línguas para a alfabetização recupera o que já foi apontado anteriormente em termos de desigualdade de proficiência nas duas línguas. Ou seja, LP não é falada pelos alunos no mesmo grau de LI, donde a alfabetização nas duas línguas se coloca como estratégia de aprendizagem de 2ª língua, visando a alcançar o bilingüismo que o falante Xerente deve assumir.

Na alfabetização dos adultos, a realidade do bilingüismo é determinante nas opções manifestadas. Para os adultos, tivemos o resultado de 30% para LI, 50% para LI/LP e 20% escolheram LP. As escolhas relativas à LI citam a facilidade do processo em língua materna, conhecer a escritura na própria língua e para não deixar seu uso. A escolha por LI e LP conjuntamente justifica-se pelo contexto do bilingüismo, como forma de aprender LP, porque não há risco de perda de LI.

Para o grupo dos adultos aparece, pela primeira vez, a escolha exclusiva por LP, motivada pela certeza de que a aprendizagem em LI – oral – está completa e a necessidade é de aprender LP, para assinar o nome, dentro de uma prática de letramento reconhecida como importante na sociedade dominante.

Concluindo este tópico, temos a escolha predominante em LI para o processo de aquisição da lecto-escritura, como garantia de manutenção lingüística e cultural, com alternativa para LI/LP conjuntamente. Verificando-se o desequilíbrio na competência comunicativa em LP, a opção surge então

como estratégia de aprendizagem de LP, devido à necessidade imposta pela situação de contato que determina o bilingüismo entre os Xerente. Voltaremos a esse ponto no estudo do uso das línguas no contexto de sala de aula (Seção VII), quando analisaremos como os professores conduzem o processo nas duas línguas.

6.2 Educação escolar, cultura e comunidade

Abordamos, nas entrevistas com os professores, a relação de seu trabalho com a revitalização cultural. A relevância do trabalho do professor quanto a propiciar a dinamização cultural entre os Xerente, segundo dados coletados nas entrevistas, está baseada em três fatores, citados explicitamente na maioria das entrevistas como responsáveis pela manutenção de sua continuidade étnica: o uso da língua materna, a orientação recebida dos poucos velhos existentes e o uso da escrita. Passamos a tratar da função de cada um desses fatores a seguir.

É possível a revitalização cultural porque o professor se apóia na língua materna; com esse pressuposto, a dinâmica da produção cultural, afetada pelo contexto do contato interétnico, passa a ser refletida na escola por professores e alunos em termos de construir conhecimento. Assim, tradições, costumes antigos, lembrar o passado, a cultura como um todo, a situação atual, passam a ser conteúdo para a construção de um conhecimento sistematizado sobre a realidade sociocultural. Do ponto de vista dos professores, essa discussão fortalece a cultura, trabalha a favor da desaceleração das perdas de práticas sociais, possibilitando, inclusive, a retomada de certas práticas. A relação professor/língua/cultura é enfatizada, sendo a língua o fator principal, o que é explicitamente citado em oposição ao trabalho do professor não-índio que, pela limitação lingüística, não pode ter acesso à cultura.

Essa relação está associada ao processo de desenvolvimento cognitivo, na medida em que os professores apontam que o uso de LI incrementa, amplia a aprendizagem da própria língua nas crianças, dentro do contexto cultural dos Akwẽ. Este aspecto nos remete a um conceito-chave em Vygotsky (1991:64-

65) sobre a dimensão sociocultural do desenvolvimento humano. Na abordagem genética do desenvolvimento dos processos psicológicos superiores dos indivíduos, Vygotsky considera que “o homem biológico transforma-se no social por meio de um processo de internalização de atividades, comportamentos e signos culturalmente desenvolvidos” (Kohl de Oliveira, 1995:102). Alguns professores citaram que certas práticas tradicionais, como a produção de cultura material e a pintura corporal, têm que estar presentes no processo de desenvolvimento da criança, sob o risco de não serem internalizadas e, daí, abandonadas.

Outra base dessa relação, igualmente facultada pelo uso de LI, é a participação dos velhos no processo escolar. Tal processo reativa o papel dos *wawê* na reprodução cultural, já que o professor reconhece a necessidade de procurá-los para complementar sua própria aprendizagem dentro dos conhecimentos tradicionais e através desse aspecto legitima sua atuação. Esta aprendizagem está citada como sendo uma *orientação* – a base filosófica e ideológica do trabalho do professor índio – para que não se percam a língua e os costumes. Associado a essa aproximação com os velhos, foi citado o mecanismo da pesquisa, que já é um tratamento diferenciado quanto à reprodução cultural, resultado de discussão durante os cursos de formação de que participaram esses professores.

O terceiro fator de incremento da identidade étnica é o uso da escrita para o registro da narração dos velhos, servindo de material de estudo da cultura. *Os livrinho que saiu, vem mais é dos velho, os mais velho é que conta as história, o Viturino é que acompanha, os mais velhos contando histórias pra ele, faz o texto.* Foram relacionados livros publicados com relatos míticos, na língua Xerente, organizados pelo CIMI e, em língua portuguesa, produzidos pelos professores durante os cursos de formação⁽¹⁾. Registramos o uso dos primeiros livros nas observações de prática de sala de aula como textos para alfabetização. O domínio da escrita foi analisado como possibilitando um instrumento de registro (Gumperz, 1967:33) que cria um interesse específico para a aprendizagem: *Os mais novo vê escrito e cria*

interesse em aprender. Além disso, a escrita de coisas da cultura é meio de fixação do discurso, que o torna difícil de esquecer. Quanto a esse aspecto cognitivo, queremos citar uma das entrevistas que argumenta como vantagem de uso de LI a questão de que, se uma criança perguntar sobre uma palavra de significado desconhecido, o professor vai ter que procurar um velho para ter esse conhecimento. Citou-se também o caso de o uso de LI possibilitar se trazer o velho até a escola para contar histórias tradicionais, refazendo-se assim toda uma rede de reprodução sociocultural.

Podemos dizer que os professores acreditam na transformação da escola, através de sua atuação, em instrumento favorável à dinamização das práticas culturais, tendo como eixo o uso da língua indígena no espaço escolar e o que isso proporciona em termos de retomada dos discursos ligados à continuidade étnico-cultural. Para os Xerente, o diálogo com o universo das tradições, relatos míticos, fatos históricos ligados à trajetória desse povo, o conhecimento de sua organização social são mediados pelo velho, figura à margem da realidade do contato exatamente por sua maior aderência ao tradicional. O trabalho do professor índio é o fio condutor desse processo. A predominância do uso de sua língua recupera o papel social dos velhos na transmissão e reprodução cultural junto aos professores, que passam a ter uma relação consciente e carregada ideologicamente com sua própria cultura. Categorias de valor, concepções sobre a realidade social, conceitos explicativos e de compreensão, sua interpretação cósmica e ontológica ganham espaço de discussão, contrapondo-se à violência cultural a que estão submetidos no processo colonialista. Na verdade, a língua é a concatenadora dessa complexa realidade sociocultural de conflito interétnico, permitindo a reelaboração da identidade étnica nesse contexto específico de dominação político-econômico-social, pois “a língua de um povo é um sistema simbólico que organiza essa percepção do mundo, e é também um diferenciador por excelência” (Carneiro da Cunha, 1987:100).

Um foco de interesse nas entrevistas com os professores foi saber que aspectos da cultura Xerente seriam tratados, dentro da dinamicidade de discutir

a situação sociocultural em sala de aula. Indagamos sobre os temas abordados e a metodologia de tratamento. O tema mais citado foi a pintura corporal, por 45% dos professores. Segundo Lopes da Silva (1992:114), “o sistema de pinturas corporais Xerente constitui uma linguagem ativa, estritamente vinculada à estrutura social e que é tomada como referência na definição de papéis e de relações sociais. (...) Uma vez pintados, os corpos expressam uma classificação que é clânica (e, conseqüentemente, de metades) e inequívoca. (...) A pintura corporal diz algo de fundamental sobre essa sociedade. (...) Referimo-nos, especialmente, à vitalidade do sistema de classes de idade e à presença indubitável das metades patrilineares no cotidiano e no ritual dos Xerente, indicada com clareza pela pintura do corpo”. Encontramos, nesta citação, a partir da interpretação antropológica, o que vimos tentando sistematizar sobre os fundamentos do discurso do professor a respeito de seu papel como dinamizador da cultura. Ficou ressaltado igualmente o papel do velho para dar legitimidade ao trabalho do professor. Numa sociedade organizada em classes de idade, a hierarquia é um fator importante e onde as classes têm atribuições e comportamentos específicos. Os velhos, entre os Xerente, formam a classe que detém um conhecimento totalizante do patrimônio cultural de seu povo e orientam na realização dos principais rituais, como os de casamento, nomeação e outros (Nimuendaju, 1942:11). Quando os primeiros professores Xerente começaram a lecionar, enfrentaram uma grande resistência da parte dos mais velhos, que viam seu papel de transmissão cultural ser subtraído pelos *jovens*. Esta reação foi se modificando à medida em que os professores, tendo oportunidade de refletir sobre seu trabalho durante os cursos de formação, chegaram à constatação da necessidade de procurar, junto aos velhos, formas e conteúdos para legitimação de sua atuação. Por outro lado, foi-se evidenciando para a comunidade que os professores Xerente podiam transformar o modelo de ensino, através de sua prática.

O tratamento da pintura corporal como conteúdo no desenvolvimento cognitivo das crianças abre espaço para uma compreensão ampla da organização dos Xerente, pois envolve a identificação clânica e as normas que se originam daí, como as regras de casamento, as relações entre os clãs, a

linhagem patrilinear – no dizer dos próprios Xerente – a *lei dos Akwẽ*. Vimos através da pesquisa que este é o conteúdo preferido pelos professores, reafirmando, numa outra dimensão de comportamento, um traço importante da organização social dos Xerente – o que confirma seu projeto de manutenção cultural.

Outro tema abordado foi a corrida da tora⁽²⁾, por 35% dos professores. Trata-se de uma competição entre dois grupos identificados como *Htâmhã* e *Stêromkwa*, que “designam classes de idade quando se apresentam como metades rituais: no curso das corridas com toras de buriti” (Lopes da Silva, op. cit., p. 110).

Os dois conteúdos mais trabalhados em sala de aula pelos professores remetem, pois, a sistemas de classificação social que representam a essência do modo de organização da sociedade Xerente.

Os demais professores entrevistados – 20% – citaram que precisariam de orientação dos velhos para se prepararem e decidirem quanto ao tema a ser tratado com os alunos, já que certos conhecimentos só são acessíveis a partir de certa idade e alguns dos professores são jovens para isso, indicando mais um dado importante de manutenção cultural, as *classes de idade*, como já referenciado em Lopes da Silva (idem, p. 114), o que vem a apontar para uma articulação entre o trabalho do professor e formas de continuidade sociocultural.

Nas entrevistas, a metodologia citada para tratar os temas foi a conversação e/ou o desenho feito pelas crianças, o que será verificado nos dados das observações da prática de sala de aula (Seção VII). Como veremos, a oralidade é característica marcante do trabalho desse professor. De acordo com as entrevistas, a conversação com os alunos gira em torno do material usado na pintura corporal, nos motivos presentes na pintura, na relação que deve existir entre os clãs, no valor disso para a vida dos Xerente. Quanto à corrida de tora, as conversas remetem à preparação das toras de buriti, ao significado da disputa entre os times e a importância dessa prática para a

manutenção do preparo físico. Uma professora utilizou os motivos da pintura, traços e círculos para explicar cálculos matemáticos. Somente um professor citou que fez a escrita dos nomes dos clãs acompanhando as atividades de conversação e desenho, mantendo aqui a diglossia LP/LI, escrita/oralidade, que revela a ainda pouca funcionalidade de LI na escrita.

Em vista das respostas já reunidas, perguntamos aos professores sobre possíveis semelhanças entre seu trabalho e o dos velhos na transmissão da cultura.

70% dos professores responderam ser um trabalho semelhante *porque fala dos costumes, relembra o passado, transmite o que tem guardado no passado, conta histórias aprendidas com os velhos, porque ensina às crianças, porque primeiro aprende com os velhos para depois passar para os alunos*. Ressaltamos nas respostas o vocabulário ligado à prática da oralidade: *fala, relembra, transmite, conta história*.

15% disseram ser um trabalho diferente, *porque o professor tem que procurar entender as histórias antigas, as tradições e saber como está funcionando agora*, com a ajuda do velho.

15 % restantes responderam que se trata de um trabalho complementar ao do *wawẽ*, acrescentando a escrita à produção cultural.

Consideramos relevante indagar aos professores entrevistados a visão que têm da aceitação e apoio de sua comunidade ao seu trabalho. 80% das respostas apontaram para o apoio da comunidade, sendo que 20% têm conhecimento de ressalvas.

As respostas positivas reúnem os seguintes argumentos:

- argumento étnico: o professor Xerente é apoiado pela comunidade porque recebe orientação dos velhos para que desenvolva um trabalho de manutenção lingüística e conhecimento das tradições, o que garantiria a legitimação para a sua atuação; parte dos velhos a reflexão de que o professor

deve trabalhar com a língua materna, a partir do projeto sociocultural dos Akwẽ de não perderem o uso de sua língua; houve referência a grupos indígenas que já perderam sua língua, costumes, cantos e danças;

- argumento pedagógico: a comunidade apóia seus professores porque verifica que os alunos participam melhor das aulas, *entendem o que está sendo discutido porque o professor fala a língua materna dos alunos*. O professor é valorizado também porque trabalha a realidade bilíngüe em que vivem os Xerente, dentro da intenção de manter a LI e da necessidade de dominar LP. Algumas respostas ressaltaram o ganho de resultado com relação ao professor não-índio, enfatizando a questão da língua materna.

As ressalvas colocadas referem-se a dois fatores: – as dúvidas da comunidade sentidas pelos professores são determinadas pela expectativa com relação à necessidade de uso de LP; o professor estaria tendendo mais para o uso de LI, o que não consideraria a realidade bilíngüe dos Xerente; – a presença constante de uma assessoria e acompanhamento ao trabalho desses professores daria maior segurança no seu desempenho e, por conseguinte, maior apoio por parte da comunidade, apontando aqui uma diretriz para o planejamento educacional.

6.3 Princípios da educação escolar indígena na leitura dos professores

O discurso oficial sobre a educação escolar indígena está fundamentado nos princípios do *bilingüismo*, da *interculturalidade*, da *especificidade* e da *diferenciação*, procurando dar substância a princípios constitucionais e legais que reconhecem o direito à alteridade cultural. Na Seção II apresentamos os termos em que são definidos estes princípios. A entrevista com os professores abordou toda essa discussão. O bilingüismo foi contemplado nos blocos iniciais das perguntas quanto à língua de aquisição da língua escrita, onde vimos o valor peculiar que assume entre os Xerente, reproduzindo, no nível lingüístico,

o conflito interétnico. Agora passamos a analisar como a diferenciação, a especificidade e a interculturalidade foram interpretadas pelos professores.

Todos os entrevistados concordaram com a tese da diferenciação e especificidade, levando em conta a realidade lingüística bilíngüe, o contexto sociocultural dos Akwẽ e fatores pedagógicos. Para a questão lingüística e cultural, ressaltou-se a realidade do bilingüismo em que vivem as crianças, chamando a atenção para a predominância recente do uso de LI através do trabalho dos professores índios. O eixo da diferenciação é o professor índio que trabalha nas duas línguas e, ao usar LI, tem a chave para os discursos culturais dos mitos, das prática sociais e de valores tradicionais. Nas respostas, os professores evidenciaram a consciência de que as realidades socioculturais distintas exigem um modelo de ensino que considere isso. Desse ponto de vista, os aspectos pedagógicos considerados dizem respeito à organização da escola enquanto prática educacional - tipo de aula, seleção de disciplinas, competência bilíngüe do professor e o tratamento do contexto cultural das crianças. Ainda quanto a aspectos psicossociais, as entrevistas referem-se ao conhecimento que só os professores Xerente podem ter do comportamento dos alunos que difere do das crianças não-índias. Esta percepção psicossocial origina atitudes peculiares em sala de aula, como veremos na Seção VII.

A diferenciação e a especificidade, como princípios estabelecidos pelo MEC (1993:10-11), dizem respeito à distintividade irreduzível de cada sociedade indígena que as diferencia entre si e com relação à sociedade majoritária. Do ponto de vista da educação escolar, esta distintividade se manifestará através do “diálogo, envolvimento e compromisso dos respectivos grupos como agentes e co-autores de todo o processo”. Entendemos com isso que o conteúdo desses princípios serão preenchidos à medida que os grupos puderem atuar no espaço escolar de acordo com seu projeto sociocultural e político. Para os Xerente, isto se objetiva em fortalecer sua identidade étnica e, ao mesmo tempo, melhorar as condições de interação com o não-índio. Na escola, este projeto é articulado pelo professor competente no uso das duas línguas e fazendo da cultura Akwẽ o conteúdo de seu discurso, o que levará a uma prática educativa diferenciada.

A concepção da interculturalidade tem seu fundamento no contexto do contato, onde a hegemonia é da sociedade majoritária. 20% dos professores discordam da tese da interculturalidade, argumentando que somente a cultura Xerente deveria ser abordada na escola, dentro do projeto de fortalecimento da cultura. Um professor expôs esta posição argumentando com o critério de verdade sobre os conteúdos veiculados, questionando a veracidade das diferentes versões de acontecimentos históricos dentro da leitura do branco, em oposição ao discurso tradicional, que não se altera.

As respostas no sentido da equanimidade suposta na interculturalidade estão concentradas na situação lingüística. É exigido do professor que use as duas línguas. Não avança daí, no entanto, a simetria no uso lingüístico e entram em jogo fatores pragmáticos e ideológicos embutidos na questão, como já vimos.

O ensino em LI visa a revitalizar a cultura por meio da construção de uma consciência étnica. Tem um caráter nitidamente político e estratégico. Através do domínio de LP se adquire conhecimento em matemática, compreendida como chave para a circulação e domínio do sistema de economia de mercado. Conhecer os mecanismos de compra/venda, os valores de moeda para seus produtos, foi citado como determinante para que não sejam enganados na interação com o não-índio. Concluindo, a interculturalidade, então, em 50% das respostas, é encarada como resolvida através do ensino de LP e matemática e ensino de LI e da cultura indígena. 30% dos professores trataram a interculturalidade em termos genéricos, teorizando que o professor tem que ensinar as duas línguas e as duas culturas, isto é, esboçando um ponto de vista teórico que não encontrou sustentação nas observações da prática de sala de aula.

As definições a que chegamos retomando a questão da interculturalidade, conforme aparece nas *Diretrizes para uma Política Nacional de Educação Escolar Indígena* (MEC, 1993:11), apontam um significado diferente para este princípio. Na interpretação do MEC, a interculturalidade sugere a interação sociocultural construída simultaneamente e apesar da dominação política, pressupondo um pacífico e simétrico diálogo

no contexto interétnico. Apresentada como característica básica da escola indígena, trata-se de um avanço na negação do etnocentrismo que sempre pautou as propostas e práticas de educação para as sociedades indígenas. Discursivamente, ela introduz a possibilidade de dar espaço à veiculação da cultura indígena, atribuindo-lhe igual *status* à da cultura da sociedade dominante, transformando assim uma tradição no sistema de ensino de cunho assimilacionista. No entanto, queremos trazer à reflexão a tipologia de situações de contato interétnico, de acordo com Cardoso de Oliveira (1976:24), onde o tipo referente às relações entre sociedades indígenas/sociedade nacional classifica-se como de “unidades étnicas assimetricamente relacionadas, presas a um sistema de dominação e sujeição (...) e que têm lugar no âmbito de uma estrutura de classes”.

Além de supor a possibilidade da inexistência de conflitos, a concepção oficial de interculturalidade nega que a diversidade cultural seja mantida através de mecanismos de atribuição de valores que se contrastam (Carneiro da Cunha, 1987:116), como vimos o discurso indígena é que é o *verdadeiro*, em oposição às versões do *branco* que são múltiplas e contraditórias. É o que nos mostra o posicionamento dos professores sobre isso: pragmatismo e resistência cultural fundamentam sua teoria sobre educação escolar indígena.

Consultando os professores sobre suas concepções a respeito da funcionalidade da instituição escolar na perspectiva da revitalização cultural, as respostas obtidas revelaram uma identificação com o que foi sistematizado a respeito do papel do professor em sua relação com a comunidade. Assim, a escola enquanto instituição está operando o resgate cultural, segundo os professores, a partir dos seguintes fatores: uso de LI, o suporte dos velhos, uso da escrita – referindo-se aqui aos livros que foram publicados em LI que registram a narração dos velhos – e o conteúdo do discurso do professor em sala de aula – as tradições, os costumes, a cultura, a recordação do passado, a situação atual, as festas.

Quanto ao desempenho do professor, é interessante notar que o léxico reunido está associado à oralidade, como em: *discutir costumes, explicar o que é cultura, lembrando o passado, explicando sobre festa, falando*

dos costumes. Outro aspecto ligado a essas respostas foi apontar para uma articulação do professor com as lideranças e os velhos, mostrando a dimensão coletiva em que se insere a instituição escolar.

Voltou a ser citada, por um dos professores entrevistados, a necessidade de assessoria e coordenação do trabalho dos professores pela equipe de formadores, para garantir um resultado mais consistente.

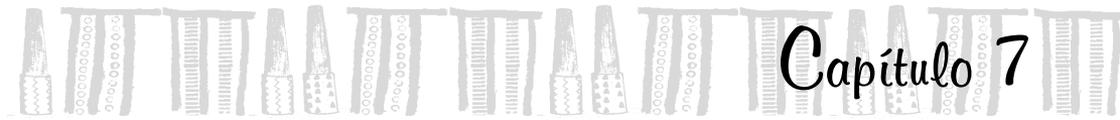
Como último ponto desse conjunto de questões, procuramos levantar a visão que os professores têm dos modelos de escola entre os Xerente.

As respostas coletadas opõem dois modelos de ensino. Um modelo com as variáveis *professor branco, ensino em LP e nada de cultura Akwe - não deu pra aproveitar muito a escola*. O outro modelo: *professor Xerente, falante bilíngüe de LI e LP, tratamento de questões culturais, professor recebendo orientação dos velhos e em cursos, funcionamento da escola mais regularmente*. Duas variáveis são marcantes para indicar uma mudança: o professor índio e o uso de LI. Toda transformação da escola no sentido de assumir um papel na dinamização cultural é vista como viável a partir do trabalho do professor índio, ele é o agente dessa transformação ao fazer de LI a língua de comunicação e de instrução. A grande oposição com relação à escola que só tinha professores não-índios traduz-se exatamente no uso exclusivo de LP, vedando o acesso à cultura dos Akwe. Somente um professor do grupo entrevistado citou o uso da escrita em LI como fator de fortalecimento da cultura, o que vem a confirmar a predominância de LI na oralidade e a escrita em LP como característica da situação sociolinguística de diglossia, como ficará claro na análise da prática de sala de aula.

Notas

(1) O CIMI/Conselho Indigenista Missionário, entidade ligada à CNBB, publicou quatro livretos com relatos míticos em língua Xerente, entre 1991 e 1995, com textos do professor Viturino Mäkräre - A história da origem do fogo, Sruru/A história do Sete Estrelo, A história do Morro Perdido/Kteksu e do Morro Sawrekrekwa, A história do Wakedi. O Programa de Educação Escolar Indígena do Tocantins, do Convênio UFG/FUNAI/Governo do TO, publicou quatro livretos, em 1995, em língua portuguesa, com textos produzidos pelos professores índios, durante atividades nas etapas do Curso de Formação: Receitas Krahô e Apinajé, Festas Indígenas Xerente, Cobras da Área Xerente e Adornos e Pintura Corporal Karajá.

(2) Corrida de toras de buriti (...) se realiza como é comum a outros Jê. Os dois times (metades esportivas Htamhã e Steromkwa) devem conduzir a tora de buriti em seus ombros, com os carregadores revezando-se em movimento em direção ao pátio da aldeia. (...) Ao final da corrida (...) os homens cantam e dançam em círculos, as mulheres cantam e dançam em fila e as crianças promovem grande algazarra” (Lopes da Silva e Farias, 1992:102).



Capítulo 7

A PRÁTICA DE SALA DE AULA DOS PROFESSORES XERENTE

Nesta Seção de nosso trabalho intentamos analisar a prática dos professores Xerente, focalizando principalmente os aspectos do uso das línguas na interação da sala de aula, as estratégias de aquisição da leitura e da escrita, tanto em LI quanto em LP, o tipo de interação professor/aluno, a interculturalidade e a metodologia aplicada. Como foi dito na Introdução, é objetivo também deste trabalho fundamentar a continuidade de uma intervenção quanto à capacitação de professores Xerente, numa proposta pedagógica que tem como suporte ideológico favorecer a manutenção lingüística e cultural dos Xerente. Neste sentido temos então o objetivo prático de construir um conhecimento analítico sobre a atuação dos professores que seja discutido com eles e contribua para criar uma teoria sobre a práxis do professor Xerente e seu relacionamento com o projeto sociocultural de sua sociedade.

Usamos como instrumento de coleta de dados um Roteiro de Observação de Aulas, adaptado de um Relatório de Visita às Escolas Indígenas, criado pela Coordenação do Programa de Educação do Tocantins (FUNAI/UFG/Governo do Tocantins)⁽¹⁾ para subsidiar as atividades de acompanhamento e assessoria aos professores. O Roteiro abrange informações sobre disposição e organização da sala de aula, tipo de interação entre os alunos, tipo de interação entre professor/aluno e professor/comunidade, versão do professor sobre as dificuldades metodológicas, o bilingüismo e o tratamento das questões culturais, descrição das atividades desenvolvidas em sala de aula, as atividades de

planejamento do professor, a situação de uso das línguas, o processo de avaliação da aprendizagem utilizado e a avaliação da liderança da aldeia sobre o trabalho do professor, o funcionamento da escola e o aproveitamento dos alunos.

Para nossa pesquisa, repetimos, os pontos selecionados foram o uso das línguas em sala de aula, as estratégias de aquisição da leitura e escrita, como se dá a interculturalidade, ou seja, o tratamento de tópicos concernentes aos dois universos culturais envolvidos, e a interação professor/aluno.

A prática de sala de aula recebeu, então, uma abordagem descritiva que possibilitasse, na sua análise, levantar as regularidades no desempenho do professor diante do objetivo de levar as crianças à aquisição da lecto-escritura, no contexto do conflito interétnico e lingüístico. Foi a partir disso que procuramos levantar questões que consideramos relevantes quanto à formação de uma referência analítica do seu trabalho, procurando compreender o sentido de suas escolhas.

A expectativa de aprender a ler e escrever compartilhada pelas crianças e seus pais é uma das principais funções que se espera da instituição social que é a escola. Na sociedade indígena, a aquisição dessas habilidades corresponde a funções dialéticas, na medida em que é atingida por perspectivas diferenciadas e às vezes opostas. Do ponto de vista da sociedade dominante, revelou-se como uma imposição, no projeto de hegemonia cultural, “sem dissimular seu caráter assimilacionista e etnocêntrico, baseado numa série de pressupostos apriorísticos, entre eles, que a cultura escrita é superior às culturas ágrafas” (Melià, 1979:59). Da perspectiva da sociedade indígena, as razões para a aquisição da leitura e da escrita referem-se a “a. dominar uma técnica do ‘civilizado’ (...); b. defender-se contra exploração salarial e nos tratos comerciais (...); c. defender a própria terra com instrumentos jurídicos próprios da sociedade nacional; (...) d. prestigiar-se frente ao mundo dos ‘civilizados’;

e. poder escrever as próprias tradições” (idem, 59-60). Correspondem a estratégias de uma sociedade submetida para se apropriar de um produto cultural da sociedade dominante a fim de, assim, poder controlar a situação de contato, interagir e dominar um código importante no seu funcionamento que pode firmar compromissos, garantir direitos e dar acesso a comportamentos institucionais.

Como o resultado das entrevistas com professores, pais de alunos e lideranças revelou, a par dessa busca de condições de igualdade e respeito, é evidente a concepção de que as habilidades da leitura e da escrita podem se constituir em letramento, ou seja, ter um valor coletivo (Kleiman, 1995:19), enquanto prática social em contexto específico e para fins específicos, e ser refuncionalizado para servir à resistência cultural - *a escrita é para fazer o índio tão sabido quanto o branco, mas sem deixar as coisas do Akwẽ*.

Retomando a abordagem sociolinguística quanto aos domínios sociais dos usos linguísticos (Fishman, 1967:440-444), na situação de fricção interétnica, a língua minoritária sofre uma redução de seu emprego e a escola é o espaço por excelência de fixação de um uso linguístico e conseqüente imposição de uma hegemonia cultural, dada a relevância da função social da educação escolar, tanto do ponto de vista da sociedade majoritária, quanto da sociedade indígena. Desse modo, historicamente, a escola é uma instituição que impõe um uso linguístico de natureza diglósica, quando se dá a especialização da língua dominante nos usos de prestígio, como o instrucional, no registro literário, na leitura de jornais e revistas, na produção de cartas e documentos, reduzindo a língua materna ao contexto familiar, determinando com isso o *status* de cada língua, fato que vai influir nas atitudes e preferências dos falantes com relação às escolhas linguísticas. No caso da escola, essa situação é crucial, visto se dar na infância, afetando o desenvolvimento afetivo, cognitivo e a relação de identificação da criança com seu grupo social.

Em função desses fatores, voltamos nossa atenção para os usos linguísticos na sala de aula.

7.1 Os usos lingüísticos na sala de aula

A inserção dos professores Xerente no espaço escolar produziu uma grande transformação nas práticas discursivas em sala de aula e no impacto dessa atuação sob a sociedade como um todo, ao inaugurar a predominância da língua Xerente na interação professor/aluno. Tal uso é divergente do que ficou indicado nas entrevistas com lideranças de aldeias e pais de alunos, que esperam do professor um comportamento lingüístico bilíngüe - 76% dos entrevistados. O uso lingüístico, no entanto, nos domínios da casa, nas relações familiares, no trabalho, nas relações interpessoais, aponta para a predominância de LI. Nesse caso, nosso professor acaba por reproduzir, na escola, o uso exclusivo de LI na interação Akwẽ-Akwẽ. Suas tentativas de promover a aprendizagem de LP enfrentam muitas dificuldades e serão descritas a seguir.

Até então de uso restrito aos estudos de gramática, leitura e cópia de textos através da prática de alguns missionários que lecionaram supervisionados por um pastor evangélico, a língua Xerente, com os professores índios, passa a ter uma dupla função: usada enquanto língua de comunicação/interação e língua de instrução, veiculando conhecimentos e sua sistematização própria à dinâmica e prática escolar, sendo essa última função responsável pela ampliação de seu uso e conseqüente incremento na manutenção lingüística, já que desloca de LP para LI o prestígio da língua de instrução escolar.

Assim, a língua Xerente amplia seu domínio da relação aluno/aluno e função metalingüística sobre estruturas gramaticais no espaço escolar, para a interação professor/aluno e função veicular, comunicativa e instrucional, ligada ao universo afetivo e cognitivo, transformando a contradição vivida antes pela escola em termos de experiência social e tradição cultural na língua indígena e prática discursiva em outra – a língua dominante (Hamel, 1988:50).

Esta é a primeira e mais abrangente constatação da observação da prática docente dos professores Xerente e que instala uma mudança qualitativa na realidade escolar, adequada à situação monolíngüe das crianças e à

perspectiva de revitalização cultural, empregando a língua indígena na função de elaboração, de sistematização de conhecimentos, o que por si só, além de garantir seu uso, levará à criação de novos itens lexicais, adequados a essa prática discursiva ⁽²⁾.

Quando direcionamos nosso foco para o uso escrito de LI, as regularidades apontam para a função metalingüística, como foi registrado na aula observada em 11.09.1995, na Escola Indígena Sapkakõ:

O professor escreveu no quadro: *Vogais em Akwẽ 1. Copie ã e i õ u 2. â ê ô (...)* quando os alunos terminaram, foram até a mesa do professor para mostrar o exercício feito; nesse momento o professor falou de alfabeto, da escrita da língua materna, de vogais e consoantes; relacionou palavras e nomes próprios em que aparecem as vogais copiadas; todas as explicações foram feitas oralmente e em LI; o professor voltou a falar as palavras onde apareciam aquelas vogais, explicando o uso do acento; o professor passou outro exercício: *Copie mã kõ wi ku*; o professor listou oralmente palavras em que essas sílabas apareciam; com algumas delas trabalhou a tradução em LP.

Aqui temos um dado revelador do padrão que configura o uso de LI na escrita. Trata-se do padrão de dissociação dos níveis de uma língua com ênfase na dimensão fonética e/ou fonológica, tradicional nas práticas de alfabetização em língua portuguesa que, além do método mecanicista de aquisição da escrita, isola os níveis de análise lingüística com perda da dimensão semântica da língua. Com isso, mesmo que o professor esteja inovando ao recuperar a relação experiência social e uso lingüístico, o padrão determinante desse uso é o tradicional na língua dominante (Hamel, 1988:75). Não podemos deixar de reconhecer, no entanto, o caráter de oralidade letrada assumida por esse professor (Kleiman, op.cit., p. 28). Ou seja, o discurso oral está carregado de características do discurso escrito, tanto em termos de conteúdo (aspectos gráficos: letra, acento) quanto a proporcionar a reflexão metalingüística que remete para a constituição da escrita (Olson, 1991:275).

O uso da escrita em LI, no nível textual, além do nível alfabético, silábico e frasal, foi observado na aula de um professor que escreveu trechos de um mito *Akwẽ - Sruru*, sobre a origem da constelação das Plêiades, para leitura e cópia dos alunos durante aula observada no dia 28.02.95, na Escola Indígena Krãñipi:

O professor copiou no quadro, dividido ao meio, o seguinte texto do livro *Sruru (A história do 'Sete Estrelo')*:

Are tokto nês rêrê, zra ku tbro da.

Are akbunikwa ikumre nãt waptãrã damã, are watobr.

Are dure waptãrã, are watobr.

Are dantôm hã tokto, asare, waptãrã.

Tahã watbro kôd. Tahã nã tô kãkrêti kã.

(Eles pularam na água para atravessar para o outro lado.

O mais velho mergulhou e saiu fora da água.

O outro mergulhou e saiu fora.

O caçula mergulhou, mas não saiu: o jacaré pegou o caçula, que foi o derradeiro.)

O professor fez no quadro-verde o desenho correspondente ao texto e pediu que os alunos copiassem o desenho e o texto no caderno. Os alunos mudaram as carteiras de lugar e foram para perto do quadro; (...) o professor explicou o desenho e foi de carteira

em carteira comentar, motivar e explicar o que os alunos tinham que fazer; (...) para encerrar a aula, o professor leu o texto escrito, seguido pelos alunos que repetiam; algumas vezes o professor interrompeu a leitura para perguntas de compreensão do texto; mostrou a relação entre o desenho e o texto, fazendo uma leitura da ilustração.

Vemos que este tipo de texto reporta-se às práticas discursivas orais, pelas suas características (repetições, o aspecto descritivo etc.), mas o professor fez um trabalho na ótica do discurso escrito, ou seja, construindo a interpretação e a compreensão do conteúdo a partir de um texto escrito, do contato com um significado construído no código escrito.

Quanto ao uso da língua portuguesa na sala de aula, o professor Xerente a está empregando nestas situações principais:

- na escrita em comandos de exercícios que nunca são lidos, nem pelo professor, nem pelos alunos – o professor explica oralmente o que é para fazer em LI – do tipo *Copie, Para copiar, Faça as continhas, Copie as sílabas*;

- na escrita do nome da escola e da data da aula também não são lidos, só copiados mecanicamente;

- na escrita de relações de palavras, a partir do critério metalingüístico, como por exemplo as vogais em LP, o uso do artigo (*quadro o quadro; janela a janela*), singular/plural, ou seja, um uso descontextualizado, sem estar relacionado à experiência imediata da criança;

- o uso contextualizado, a partir de relações de palavras ou em unidades maiores - frases, ocorreu antecedido de um desenho ou de uma conversação em LI, quando se solicitou aos alunos que produzissem frases orais registradas no quadro pela professora, que fez a leitura e pediu a cópia. Como observado na aula do dia 22.02.95, na Escola Indígena Srêmtõwê:

A professora retomou as palavras escritas no dia anterior para leitura no quadro e correspondência com a língua portuguesa: *kri casa - wdê pau - wdêkrepo pé de manga - tbê peixe - sika galinha*; pediu que os alunos fizessem frases com as palavras em Português; registrou as frases no quadro e pediu a leitura: *Mamãe tem galinha. Wakuke foi pescar*; a partir da última frase, trabalhou contagem.

Em resumo, as variáveis quanto ao uso de LP, na escrita, podem ser de dois tipos: descontextualizadas, através de relações de palavras soltas, desconectadas entre si, em que se enfatizam o aspecto gramatical (uso de artigo, plural etc.) e fonético (vogais, consoantes, sílabas) e contextualizadas, através da correspondência com LI em traduções termo a termo ou a partir de desenhos. Na prática, a tradução é uma estratégia utilizada pelo professor para a aprendizagem da 2ª língua, já que os alunos chegam à escola monolíngües em LI ou falantes bilíngües receptivos em LP (entendem mas não falam). O trabalho com o nível sintático em LP não ultrapassou o uso em frases soltas.

No uso oral de LP, foram observados dois tipos de ocorrência. Num primeiro, a partir de atividades propostas pelo professor, cuja regularidade é a execução oral de grupos de palavras, principalmente substantivos próprios e comuns, através da abordagem metalingüística (vogais, consoantes, sílabas), a tradução palavra/palavra em LI e o uso de numerais em cálculos, contagens e resolução de problemas. O trabalho com metalinguagem se deu sobre o uso de vogais iniciais em LP, com ênfase na pronúncia a partir de lista de palavras descontextualizadas; assim também com padrões silábicos em LP contrastando com LI. As palavras utilizadas nessas circunstâncias eram traduzidas para LI.

Outro tipo é a mudança de código para certas expressões (*dá licença, já acabei, chegou da rua, vai na reunião*) e para vocabulário do léxico escolar (*caderno, lápis, borracha, escrever, copiar, vogais, letras, alfabeto, sílaba, acento etc.*).

Resumindo, os usos lingüísticos em sala de aula revelam um bilingüismo em que a língua indígena é usada na função comunicativa, interativa, instrucional

e metalingüística, predominantemente na oralidade, que precede, juntamente com o desenho, as atividades de leitura e escrita. A oralidade e o desenho são estratégias de contextualização e de integração de sentidos no processo de ensino-aprendizagem. O uso escrito de LI decorre de reprodução da oralidade – registro de palavras e/ou frases retiradas de conversação, diálogos, comentários sobre desenhos ou uso metalingüístico – sílabas, vogais, consoantes, enfatizando portanto a dimensão fonética e gráfica.

A língua portuguesa não tem função interativa, nem comunicativa na oralidade. Na escrita é usada na função metalingüística – sílabas, vogais, consoantes, é a língua associada às atividades escolares – língua dos enunciados dos exercícios e para situar temporalmente e espacialmente o momento da aula. Tem um uso esvaziado de significado, descontextualizado. O uso contextualizado de LP ocorre quando em correspondência de tradução de fala em LI.

A entrada na cena escolar do professor falando a língua Akwẽ dá origem a um traço marcante da sua prática, que é constituir a oralidade em fundamento do processo ensino/aprendizagem. Esta característica, decorrente da escolha por LI feita pelo professor Akwẽ, é a marca da especificidade de seu trabalho, tal como se dá hoje. Assim, a função dialógica, interacional, do uso lingüístico, tomou lugar numa escola marcada anteriormente pela prática lingüística e instrucional em LP, com alunos com proficiência nessa língua muito restrita. Os atuais professores Xerente foram todos alfabetizados, sem exceção, em LP, numa dinâmica de desenvolver a escrita em um código sem domínio do mesmo na oralidade. Dessa forma, a aquisição da lecto-escritura em LP deu-se sem o prévio domínio oral da segunda língua, o que criou uma prática peculiar tanto na alfabetização quanto no ensino de segunda língua.

Essa prática embasa o atual tipo de bilingüismo na escola, com efeitos de apontar para uma diglossia em que a especialização de funções se dá na oralidade em LI e na escrita em LP. Este traço marcante – a oralidade mantida em LI – introduz na escola práticas discursivas próprias aos falantes da língua Xerente, possibilitando inclusive que formas tradicionais de aprendizagem

associadas à prática de reprodução social dos Xerente tomem lugar na escola, como vimos na aula de trançado e de confecção de arcos e flechas, registrada no dia 01.11.94, na Escola Indígena Srêmtôwê:

As alunas trouxeram fita de buriti para trançar cestinhos. Fizeram a atividade mostrando o trabalho uma para outra, discutindo os pontos feitos, comentando o que estava bonito ou não. Trabalharam sentadas num círculo de carteiras. Enquanto isso, os meninos confeccionavam arcos e flechas para brincarem, usando uma mesa grande. Enfeitaram as flechas com penas que tinham trazido. Perguntei por que usavam as penas nas flechas, responderam que é para dar pontaria, para a flecha não desviar. Usam as flechas para caçar pequenos animais, como pássaros e preás. O chefe da aldeia veio fazer uma visita à escola. Trazia uma flecha que estava confeccionando. Falou que hoje os meninos querem brincar com carrinhos, ficam grandes sem saber enrolar cordinhas – material que entra na confecção de flechas, lanças e outros objetos. Os meninos, depois que acabaram os arquinhos, saíram para experimentar suas flechas e disputar quem as atirava mais longe.

A oralidade em LI cria condições de maior participação das crianças, por permitir a familiaridade entre professor/aluno, construída pela inclusão num mesmo contexto de valores, práticas e crenças quanto ao desenvolvimento das crianças. Um fator importante neste contexto é a grande receptividade quanto às iniciativas que as crianças possam ter e que não recebem, da parte do professor, quaisquer objeções ou restrições, conforme revelam registros de aulas observadas:

Escola Indígena Srêmtôwê, 03.11.94: - como estava fazendo muito calor, alguns alunos falaram que iam na beira do rio, tomar banho, catar umas mangas e foram; - uma aluna pegou a cartilha de alfabetização em Xerente e ficou lendo em voz alta algumas palavras; - três alunos ficaram folheando um livro de histórias infantis, em Português, conversando em sua língua sobre as ilustrações; - quando os alunos voltaram, a professora fez um ditado (...).

Mesma escola, 23.02.95: (...) a professora pediu que algum dos alunos contasse alguma história de viagem de voadeira; os alunos saíram da sala e ficaram um tempo fora; na volta, falaram para a professora que não queriam contar história nenhuma e foram dispensados.

Mesma escola, 24.02.95: (...) dois alunos contaram casos de cobras que tinham visto e matado no dia anterior; os alunos ficaram conversando enquanto a professora fazia umas anotações no caderno sobre a aula dada; foi pedido um desenho sobre as histórias de cobras; só três alunos quiseram fazer, os outros pediram para ir embora e foram dispensados.

Escola Indígena Sapkakõ, 12.09.95: (...) depois de terem escrito um pouco, o carro da aldeia chegou e isso chamou a atenção das crianças, que vieram para as janelas e passaram a contar para o professor o que estava acontecendo, quem veio no carro, o que estavam fazendo etc., até que o movimento acabou. Não houve restrição do professor quanto a esta interrupção; (...) os alunos voltaram para as janelas para comentar sobre as pessoas que estavam chegando da cidade de Tocantínia, onde tinham ido fazer compras; o professor esperou que voltassem espontaneamente; (...) um aluno começou a fazer oralmente a tabuada de adição, o professor continuou e todos os alunos passaram a responder oralmente a tabuada puxada pelo professor, fazendo ao mesmo tempo o exercício de cópia.

A oralidade como estratégia privilegiada da prática educativa igualmente é responsável por favorecer o tratamento de temas próprios, dentro da perspectiva cultural dos Xerente, como veremos a seguir.

7.2 Bilingüismo e interculturalidade

O uso da língua indígena no contexto instrucional, portanto dentro do processo de desenvolvimento cognitivo, através da oralidade, foi observado em abordagens predominantes em turmas de alfabetização, para desenvolver

os seguintes conteúdos, seguindo o padrão da oralidade e/ou o desenho antecedendo a escrita:

- matemática – noção de grande/pequeno (usando palavras de LI: *sawre/srurê*), contagem de elementos a partir de desenhos dos alunos ou feitos no quadro pelo professor, cálculos envolvendo operações de adição e subtração, cálculos envolvendo uso de dinheiro, contagem e cálculos envolvendo quantidades em dúzias e dezenas, relação numeral/número, tabuada de adição;

- ciências – classificação dos animais, higiene da casa;

- estudo contrastivo entre as línguas – palavras começadas por vogais, palavras em LP para aprender pronúncia, uso de artigo e plural, correspondência entre o léxico entre LP e LI, alfabeto de LP e LI, vogais e consoantes e sílabas, relação de palavras onde apareciam sílabas copiadas, uso dos acentos em LI e LP; ocorrência de síncope da última sílaba na língua Xerente;

- questões culturais – cultura material (produção e uso do *asasi* – tipóia utilizada pelas mães para carregar bebês, confecção de arcos e flechas, trançado de cestos), material usado para a produção de objetos da cultura material, pintura corporal, perda do uso de objetos da cultura material, práticas de plantio de roça, conversação sobre o mito da origem das Plêiades.

Nesta relação que fizemos, procuramos registrar uma seleção de conteúdos mais recorrentes em turmas de alfabetização. Aqui cabe uma conceituação importante, encontrada em Vygotsky (1991:64-65), sobre o enraizamento social e cultural do desenvolvimento cognitivo. Ou seja, o processo interpessoal (social) se transforma em processo intrapessoal através da internalização de elementos culturais. Esta teoria da cognição nos levou a verificar, no trabalho do professor, uma estratégia de contextualização do processo ensino-aprendizagem na situação sociocultural dos Xerente e na realidade de contato. Assim, vamos encontrar essa contextualização no tratamento de conteúdos de matemática, com o uso de desenhos de trançado (cestas e cofos) e peixes comuns à região, desenhos dos próprios alunos, contagem de elementos a partir do sistema de contagem Xerente, na resolução

de problemas matemáticos envolvendo cálculos e uso de dinheiro, a partir de situações vivenciadas pela criança na realidade de aldeia e na realidade urbana e rural próximas.

Encontramos, igualmente, a contextualização no ambiente sociocultural da criança Xerente na produção de trançado de buriti pelas meninas, acompanhadas pela professora, na produção e treino de uso de arcos e flechas pelos meninos, no comentário sobre a produção e uso de elementos da cultura material, sob a influência do contato (como por exemplo a produção e uso do *asasi*, de uso atual reduzido) e a pintura corporal, traço importante da identificação clânica, que foi também tratada quanto a seus significados, seu desprestígio a partir do contato e a tentativa de recuperação de seu valor e significado tradicionais junto aos alunos.

Outro ponto importante de contextualização, proporcionado pela atuação do professor Xerente falando LI, é o emprego do nome próprio dos alunos, carreando todo o universo cultural envolvido nisso: regras de nomação, identificação clânica, participação em ritual de nomação, identidade étnica etc.

Os Xerente, a partir do contato, passaram a ser nominalizados com um nome do *branco* e o nome do povo – Xerente – que não corresponde à autodenominação - *Akwẽ*. Assim, passaram a ser chamados como *Pedro Xerente*, *José Xerente*, *Maria Xerente*, identificação válida para documentos oficiais como registros de nascimento, fichamento médico e identificação escolar, isso a par de os índios continuarem a realizar seus rituais de nomação, o que se constituiu em imposição de descaracterização cultural e conflito entre resistência e o processo de assimilação cultural, entre experiência social e uso lingüístico. Nos anos 80, com a difusão do pensamento sobre as diferenças culturais e o trabalho dos professores índios, começou-se a ter atenção para a questão do nome próprio e o registro escrito do mesmo. Em termos de interação face a face professor/aluno e aluno/aluno, está sendo usado o tratamento com o nome na língua *Akwẽ*. Em aldeias onde as crianças em

idade escolar ainda não receberam o nome atribuído em ritual de acordo com as regras cerimoniais, estas estão sendo chamadas pelo nome genérico de *turê/tarê* (menino/menina), mesmo já tendo o nome em LP, para efeitos de caderneta de vacinação, registro em lista de chamada e outros. No entanto, confirmando a tendência à diglossia para LI/oralidade e LP/escrita, as listas de chamada observadas em doze professores estão grafadas em LP e com o padrão de nomenclatura assimilacionista (*Priscila, João, Cláudio*), contrastando com o uso oral (*Wareti, Sirnãwe, Wokrãê* etc.).

Quanto aos alunos, a descrição das atividades em sala de aula revela similaridade quanto ao uso não incorporado da escrita em LI, conforme as anotações feitas durante a aula do dia 21.02.95, na Escola Indígena Srêmtôwê:

A professora recolheu os desenhos, fazendo alguns comentários sobre o que foi desenhado; fez perguntas e devolveu para que os alunos escrevessem seu nome nas folhas (...) e o nome das coisas desenhadas, nem todos os alunos fizeram a escrita pedida; para as crianças que ainda não escrevem, a professora mesma escreveu nos desenhos.

Ou então, durante a aula do dia 23.02.95, na mesma escola:

A professora começou a aula pedindo que os alunos desenhassem o que tinham acabado de presenciar (...) foi pedido que escrevessem o próprio nome nos desenhos, que foram entregues sem os nomes escritos.

Outro recurso de contextualização é a correspondência LI/LP, como visto na aula do dia 31.10.94, na mesma escola:

A professora escreveu o nome dos peixes desenhados: *waikwaka pacu*; trabalhou o nome dos peixes em LI, pedindo que as crianças falassem os nomes na língua materna e em LP— atividade feita oralmente.

Numa atividade proposta, o recurso de contextualização foi o desenho. As crianças descreviam ilustrações de um livro e alguns elementos dessas

ilustrações foram selecionados pela professora, que escreveu os nomes (asa, avião, escola) no quadro, pedindo leitura e cópia, como na aula observada no dia 02.03.95.

7.3 As estratégias de aquisição da leitura e da escrita -- a pedagogia da contextualização

Pretendemos descrever aqui o desempenho do professor no sentido de conduzir o processo de aquisição da leitura e da escrita, tanto no sentido de sistematizar um padrão específico de atividade docente quanto para subsidiar o currículo de cursos de formação de professores indígenas.

Centramos nosso foco de atenção na maneira como o professor mobiliza, envolve os alunos para participar, engajar-se nas atividades de aprendizagem. Um padrão aqui pode ser estabelecido: a precedência da oralidade sobre a leitura e a escrita, e o desenho dos alunos e/ou do professor precedendo a oralidade. A conversação e o desenho como estratégias de contextualização, de constituir uma base interacional e de sentido, deflagradora do processo cognitivo.

A interação oral é dialógica, o professor lança perguntas, faz os alunos falarem sobre sua experiência, interpretarem gravuras ou seus próprios desenhos e elaborarem respostas às perguntas que são propostas, o que leva a um uso lingüístico típico do processo cognitivo em sala de aula para os Xerente, já que tais práticas ligadas ao letramento, isto é, que partem da manipulação com produções escritas, não são comuns ao ambiente familiar Xerente, criando um pensamento auto-reflexivo sobre a experiência social que contribui para o desenvolvimento cognitivo.

O desenho é solicitado dos alunos, seguido de narrações ou comentários feitos por eles mesmos, dirigidos pelas perguntas do professor, e funcionam como uma atividade para desenvolver interrelações, interpretações, construção de significado. Construímos estas inferências a partir dos registros da observação de sala de aula, no dia 31.10.94, na escola da aldeia Porteira:

A professora mostrou uma gravura que trazia uma mulher varrendo a casa; daí continuou com uma conversação sobre higiene da casa, perguntando o que cada um fazia para manter sua casa limpa; pediu que os alunos adivinhassem o nome da mulher, cada um disse um nome; depois a professora escreveu no quadro: *Kubadi māt kriprawa rompru te wamrō*; os alunos leram a frase, conversaram sobre isso e depois a copiaram no caderno; a professora pediu que fizessem o desenho da mulher varrendo a casa.

Ou então, durante aula no mesmo dia:

A professora desenhou no quadro uma tipóia de carregar bebê e escreveu *asasi*; conversou sobre o *asasi*, indagando a respeito do seu uso, se as pessoas estão usando, se não, por que, de que material é feito, quais outros objetos são feitos com o buriti, como o *asasi*; as crianças responderam que, como eles *acompanham muito os brancos*, não se usa muito o *asasi*, mas que é bonito de usar, assim como cofos e cestos.

A conversação em LI funciona como um reforço poderoso do uso lingüístico e da temática sociocultural dos Xerente, quando as crianças podem desenvolver o domínio da construção interpretativa e simbólica contida em LI, sendo um importante recurso de contextualização, de agregação de significado.

O professor, portanto, contextualiza as práticas de aquisição da leitura e da escrita na conversação em LI e nos desenhos feitos pelos alunos. Partindo de temas ou de acontecimentos que estejam envolvendo as crianças, o professor cria um sentido para o exercício da escrita ou leitura previamente. Conseguindo isto, ele apresenta a escrita de uma palavra para reprodução de sílabas, de frases. Na maioria das vezes, o professor não retoma a leitura do que foi escrito pelos alunos, o que fecharia o processo: criação de sentido/escrita, leitura/recriação de sentido. Por estar fundamentado na oralidade, o resultado da escrita não está sendo enfatizado, trazendo dificuldades posteriores para a incrementação de seu uso.

Quanto às estratégias para alfabetização em LP, o processo é de contextualização em LI. Ou seja, as palavras estudadas são traduções do que foi previamente discutido em LI.

Como conclusão, temos que a prática do professor, conforme visto aqui, aponta para uma diglossia em que a tendência dominante é a substituição da língua portuguesa, com a expansão do uso da língua indígena, reproduzindo aqui a tendência sociocultural de resistência à hegemonia da sociedade nacional. A língua Xerente, na situação comunicativa da sala de aula, mostra-se eficiente, contribui para reflexão sobre as relações de sentido mais gerais e tem seu lugar como língua de um grupo social, incorporando esta necessidade comunicativa em ambiente instrucional.

Notas

(1) O Programa de Educação do Tocantins decorreu de Convênio tripartite firmado entre a FUNAI, a Universidade Federal de Goiás e o governo do estado do Tocantins, atendendo a um pedido de 13 caciques Xerente que reivindicaram, em 1991, apoio do governo do estado recém-implantado quanto à assistência à saúde, educação e atividades produtivas. O Programa de Educação do Tocantins tem como prioridade a formação de professores, tendo formado a primeira turma, de 37 professores índios, entre os quais doze Xerente, em setembro/1993, depois de um Curso de Formação realizado em sete etapas, somando 448 horas/aula (Programa de Educação do Tocantins, 1992).

(2) Numa das etapas do Curso de Formação, os professores se dedicaram a uma atividade de criação de itens lexicais na língua materna para termos ligados à matemática e para enunciados de exercícios.



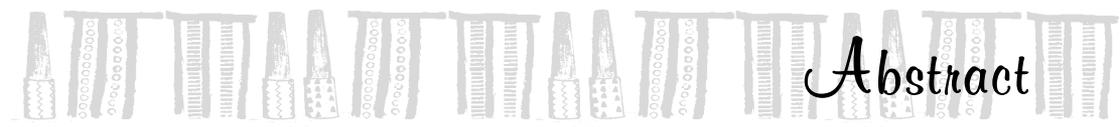
Conclusão

A sistematização dos dados da pesquisa nos levou à compreensão da prática dos professores Xerente em sua identificação com o projeto de reconstrução da identidade étnica de uma sociedade submetida a processo de colonialismo.

Do ponto de vista da sociolinguística, podemos concluir que os professores estabeleceram, em sala de aula, um bilingüismo em que a língua indígena está sendo empregada como língua instrucional, de interação social, e veículo de um conjunto simbólico – a cultura dos Akwẽ-Xerente, em constante reelaboração, valendo-se predominantemente da oralidade, com características de oralidade letrada, construindo um processo de letramento direcionado para o registro do discurso tradicional. No contexto de diversidade linguística, acompanhada de assimetria política, a escolha do uso linguístico é uma decisão estratégica, fazendo do fenômeno comunicativo uma prática de produção/reprodução da identidade social. A legitimação social de seu trabalho advém do reconhecimento do papel do velho Xerente enquanto detentor do conhecimento tradicional.

No processo de aquisição da escrita, os professores procuram construir um bilingüismo que os Xerente entendem ser necessário para enfrentar o conflito interétnico com menos perdas linguísticas e culturais. A aquisição da escrita na língua minoritária se dá no quadro de ampliação de uso dessa língua no contexto instrucional escolarizado. A aquisição da escrita na língua portuguesa funciona como uma estratégia de aprendizagem da segunda língua. No entanto, a expectativa dos Xerente quanto à existência de um bilingüismo estável deve ser

vista como um processo em construção. No estado atual documentado pela pesquisa, o bilingüismo é diglótico, estabelecendo o uso predominante da língua Xerente na oralidade, com características de oralidade letrada, enquanto a língua portuguesa tem seu uso na escrita. Os professores operam uma pedagogia que faz a passagem desenho/oralidade/oralidade letrada/escrita característica do processo de aquisição da escritura.



Abstract

This paper had as a goal to analyze the educational practice of indigenous teachers considering the interethnic conflict. Establishing the referential lines which identify this practice with the ethnic identity maintenance project between the Xerente.

To reach this we investigated the concepts and expectations of the Xerente - tribe leaders, students parentes, teachers - about the relations school-culture-acquisition of the writing. We investigated the sociolinguistic situation lived by this society which reveals the reality of the use of the languages that are in conflict and also analysed the ability of the teachers in the classroom in congruence with these social factors. The ability of the teachers reveals itself as a goal of the social-cultural project of the Xerente of restructuring itself in the context of colonialist relations, reconstructing, reaffirming the ethnic identity, through linguistic and pedagogical strategies. The linguistic use and the treatment given to cultural matters linked to what is essential to social organization of this society, in the classroom, make the teachers' actions a cultural revitalization practice, refunctionalizing the school for the staying of the cultural variety.

The teachers are mediating agents and dinamizators which articulate the tradition with the incorporation of a cultural product from the dominating society – the writing – through the use of it's language, while mark of the ethnic identity and of the recuperation and registers of the speech of the old - wawe, gardian of the corpus of traditions. This way, the scholar education in the Xerente society, which the tradition is linked to a similar making political system of eliminating the ethnic diversity, becomes part of its social-cultural resistance strategy.

Its practice has been considered an elaboration which articulates discussions that happened in indigenous teacher formation courses which were fundamentals in the construction of a pedagogy for the cultural diversity and their own choices having in sight the expectations of its society.

In a educational planning's point of view, this kind of work intended to systematize knowledge to subsidize programs of indigenous teacher formation and assisting, through the analysis of a practice which constructs dialectal, transforming a structure of domination in a reelaboration factor of the ethnic identity through the strategic choices of the teachers which are the mediating agents of the gathering of tools from the dominant society to redemension them in its own society's interest. The incorporation of the writing happens in the social parameters characterized by the situation of ethnic conflict in which the Xerente define its model of lettering as a service of social-cultural integrity.



Bibliografia

ARNAUD, Expedito. *Aspectos da legislação sobre os índios do Brasil*. Belém, Museu Paraense Emílio Goeldi, 1973.

BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis, Vozes, 1974.

BRAGGIO, Sílvia Lúcia Bigonjal. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

_____. “Situação Sociolingüística dos Povos Indígenas do Estado de Goiás e Tocantins: Subsídios Educacionais”. In *Revista do Museu Antropológico*, 1992.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Identidade, Etnia e Estrutura*. São Paulo, Pioneira, 1976.

_____. *A Sociologia do Brasil Indígena*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro; Brasília, Editora UNB, 1978.

_____. *A Crise do Indigenismo*. Campinas, Editora da UNICAMP, 1988.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. “Critérios de indianidade ou lições de antropofagia”. In *Antropologia do Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1987.

CLASTRES, Pierre. *A Sociedade contra o Estado* (Investigações sobre Antropologia Política). Porto, Edições Afrontamento, 1975.

DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. São Paulo, Perspectiva, 1973.

FARIAS, Agenor José T.P. *Fluxos Sociais Xerente: organização social e dinâmica das relações entre as aldeias*. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1990.

FISHMAN, Joshua. "The relationship between micro and macro sociolinguistics in the study of who speaks what language to whom and when" *Journal of Social Issues*, v. 23, nº 3, 1967.

_____. "Bilingualism and Biculturalism as Individual and as Societal Phenomena." *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v.1, nº 1, 1980.

FUNAI. *Legislação e Jurisprudência Indígenas*. Brasília, dezembro, 1973.

_____. *Política e Programa de Ação do Serviço de Educação*. Goiânia, março, 1991.

GAGLIARDI, José Mauro. *O Indígena e a República*. São Paulo, Editora Hucitec, 1989.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, Escrita e Poder*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

GOMES, Mercio Pereira. *O Índios e o Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1988.

GOODY, Jack. *Literacy in traditional societies*. Cambridge University Press, 1968.

GRIZZI, Dalva Carmelina & LOPES DA SILVA, Aracy. "A filosofia e a pedagogia da educação indígena: um resumo dos debates". In Comissão Pró-Índio/São Paulo. *A Questão da Educação Indígena*. SILVA, Aracy Lopes da (Org.). São Paulo, Brasiliense, 1981.

GROSJEAN, F. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Harvard University Press, 1982.

GUMPERZ, John J. & GUMPERZ, Jenny Cook. "Introduction: language and the communication of social identity". In *Language and Social Identity - Studies in Interactional Sociolinguistics*. Cambridge, Cambridge University Press, 1982.

HAMEL, Rainer Enrique. "La política del lenguaje y el conflicto interétnico". In *Política Lingüística na América Latina*. PULCINELLI, Eni (Org.). Campinas, SP, Pontes, 1988.

HERNÁNDEZ, Isabel. *Educação e Sociedade Indígena* (uma aplicação do método Paulo Freire). São Paulo, Cortez Editora, 1981.

KLEIMAN, Angela B. "Modelos de letramento e as práticas da alfabetização na escola". In *Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. KLEIMAN, Angela B. (Org.). Campinas, SP, Mercado de Letras, 1995.

JUNG, Ingrid & LOPEZ, Luis Enrique. *El Caso de Puno. Las Lenguas en la Educacion Bilingüe*. Lima, Sociedad Alemana de Cooperación Técnica, 1988.

LOPES DA SILVA, Aracy & FARIAS, Agenor T.P. "Pintura corporal e sociedade: os 'partidos' Xerente". In *Grafismo Indígena: Estudos de Antropologia Estética*. VIDAL, Lux (Org.). São Paulo, Studio Nobel:Edusp, FAPESP, 1992.

MEC. "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena." In *Cadernos Educação Básica, Série Institucional*. V. 2, 1993. 13.

MAYBURY-LEWIS, David. *A Sociedade Xavante*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1984.

_____. *Dialectical Societies: The Gê and Bororo of Central Brazil*. Cambridge, Harvard University Press, 1979.

MELIÀ, Bartomeu. *Educação Indígena e Alfabetização*. São Paulo, Loyola, 1981.

_____. “Hacia una tercera lengua en el Paraguay”. In *Estudios Paraguayos*. V. II, n. 2, Assuncion, 1975.

MENDES BARROS, Maria Cândida Drumond. “Educação Bilíngüe, Lingüística e Missionários”. In *Em Aberto*, nº 63 - Educação Escolar Indígena. Brasília, MEC/INEP, 1994.

MONTE, Nieta Lindenberg. “Repensando a educação indígena bilíngüe e intercultural - o caso Acre”. In *Língüística Indígena e Educação na América Latina*. SEKI, Lucy (Org.). Campinas, Editora da Unicamp, 1993.

_____. “Uma experiência de autoria”. In *Por uma educação indígena diferenciada*. Fundação Nacional Pró-Memória, Brasília, 1987.

NIMUENDAJU, Kurt. *The Serente*. Los Angeles, Frederick Webb Hodge Anniversary Publication Fund, 1942.

OLSON, David R. “A escrita como atividade metalingüística.” In *Cultura Escrita e Oralidade*. OLSON, David R. & TORRANCE, Nancy (Org.). Editora Ática, São Paulo, 1991.

PINHEIRO DA CUNHA, Luiz Otávio. *A política indigenista no Brasil - as escolas mantidas pela FUNAI*. Dissertação de Mestrado em Educação, UNB, Brasília, 1990.

Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins. Palmas, Secretaria de Estado da Educação, Cultura e do Desporto, 1992.

RIBEIRO, Darcy. *Os Índios e a Civilização*. Petrópolis, Vozes, 1986.

ROCHA, Leandro Mendes. *A Política Indigenista em Goiás: 1850-1889*. Dissertação de Mestrado em História do Brasil, UNB, Brasília, 1988.

_____. “Os missionários em Goiás.” In *Coleção Cocar - Vol. I*. Brasília, FUNAI, 1988.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. *Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo, Loyola, 1986.

_____. “As Línguas Indígenas e a Constituinte”. In *Política Lingüística na América Latina*. ORLANDI, Eni Pulcinelli (Org.). Campinas, Pontes, 1988.

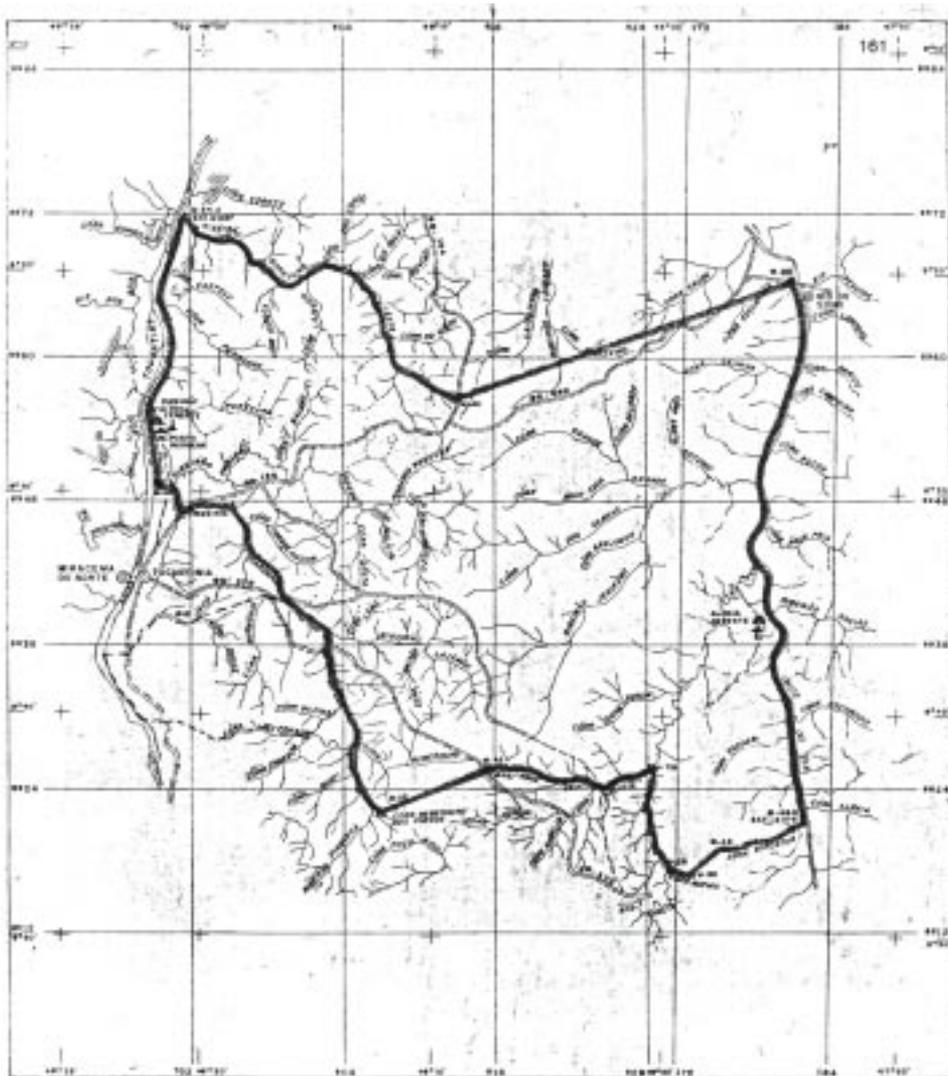
SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. “O direito envergonhado: o direito e os índios no Brasil”. In *Os índios no Brasil*. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). MEC, Brasília, 1994.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

Anexos

Anexo 1

Terra Indígena XERENTE



LEVANTAMENTO SOCIOLINGÜÍSTICO

Questionário de proficiência e uso da língua

Informação pessoal

1. Nome
2. Sexo M () F ()
3. Idade 8-12 () 13-18 () 19-39 () 40 e mais ()
4. Ocupação

FACILIDADE LINGÜÍSTICA EM XERENTE

5. Você pode entender uma conversa em Xerente ?
Sim () Não () Um pouco ()
6. Você fala Xerente ?
Sim () Não () Um pouco ()
7. Você pode ler em Xerente ?
Sim () Não () Um pouco ()
8. Você pode escrever em Xerente ?
Sim () Não () Um pouco ()

FACILIDADE LINGÜÍSTICA EM PORTUGUÊS

9. Você pode entender uma conversa em Português ?
Sim () Não () Um pouco ()
10. Você fala Português ?
Sim () Não () Um pouco ()
11. Você pode ler em Português ?
Sim () Não () Um pouco ()
12. Você pode escrever em Português ?
Sim () Não () Um pouco ()

USO DA LÍNGUA DE ACORDO COM OS DOMÍNIOS SOCIAIS

13. Qual a primeira língua que você aprendeu quando criança ?

Xerente () Português () Ambas ()

14. Que língua você usa em casa para falar com os adultos ?

Xerente () Português () Ambas ()

15. Que língua você fala com mais facilidade ?

Xerente () Português () Ambas ()

16. Que língua você usa em casa para falar com as crianças ?

Xerente () Português () Ambas ()

17. Que língua você usa em casa para escrever ?

Xerente () Português () Ambas ()

18. Que língua você usa quando está trabalhando ?

Xerente () Português () Ambas ()

19. Que língua você usa para falar com seus parentes na aldeia ?

Xerente () Português () Ambas ()

20. Que língua você usa durante uma festa na aldeia ?

Xerente () Português () Ambas ()

21. Que língua você usa quando vai no culto feito na aldeia ?

Xerente () Português () Ambas ()

22. Em que língua você ora ?

Xerente () Português () Ambas ()

23. Que língua é usada na pajelança ?

Xerente () Português () Ambas ()

24. Que língua as crianças usam mais ?

Xerente () Português () Ambas ()

25. Que língua os velhos usam mais ?

Xerente () Português () Ambas ()

26. Qual a língua mais bonita ? Por quê ?

Xerente () Português () Ambas ()

27. Que língua você usa quando está bravo ?

Xerente () Português () Ambas ()

28. Que língua você usa quando está sonhando ?

Xerente () Português () Ambas ()

29. É melhor para uma pessoa falar Xerente, Português ou ambas ?

Xerente () Português () Ambas ()

30. Que língua deve ser ensinada na escola ?

Xerente () Português () Ambas ()

31. Que língua você prefere para ler ?

Xerente () Português () Ambas ()

32. Que língua você prefere para escrever ?

Xerente () Português () Ambas ()

33. Quando você usa a língua portuguesa ?

Xerente () Português () Ambas ()



Composto e impresso no Serviço Gráfico
Divisão de Editoração
Departamento de Documentação
Diretoria de Administração

