

## Capítulo 11

A educação escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural

The school education Apinayé in bilingual and intercultural perspective

La educación escolar de los Apinayé en la perspectiva bilíngüe e intercultural

Francisco Edviges Albuquerque, doutor em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF), professor adjunto II da Universidade Federal do Tocantins e coordenador do Projeto de Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural do Programa do Observatório de Educação Indígena/Capes. Endereço: Rua Águas Claras, 156 – Setor Noroeste. CEP: 77824-230 – Araguaína, TO. Telefone: (63) 3414-1961/ 9981-9113. E-mail: fedviges@uol.com.br/ fedviges@uft.edu.br.

### Resumo

Vinculado ao Projeto de Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural do Programa do Observatório de Educação Indígena/Capes, este artigo apresenta a síntese de um trabalho que se vem realizando na sociedade Apinayé nos últimos anos. Os Apinayé pertencem ao tronco Macro-Jê e à família linguística Jê e habitam o norte do Tocantins, na região do Bico do Papagaio, distribuídos por 19 aldeias, em terras demarcadas desde 1985. O objetivo aqui é fazer um relato de nossa experiência, tendo como foco central a educação bilíngue e intercultural que, desde 2001, vem sendo implantada nas escolas Apinayé. A metodologia intercala trabalhos de campo e as teorias que tratam da interculturalidade e do processo de aquisição do português como segunda língua em consonância à língua materna. Refletimos sobre leitura e escrita e suas relações com a vida cotidiana da criança indígena.

**Palavras-chave:** Apinayé. Educação Bilíngue e Intercultural. Língua Materna.

### **Abstract**

Linked to the School Education Apinayé Project from a Bilingual and Intercultural Programme Perspective, developed with the context of the Indigenous Education Observatory/CAPES, this article presents a summary of an activity that has been taking place in Apinayé society in recent years. The Apinayé belong to the lineage Macro-Jê and to the Jê linguistic family, and they inhabit the north of Tocantins, in the Bico do Papagaio region, spread over 19 villages on land that has been demarcated since 1986. The objective here is to report our experience, focusing on the intercultural and bilingual education that has been implemented in Apinayé schools since 2001. The methodology merges field work and theories on interculturality and the process of Portuguese language acquisition as a second language in consonance with the mother tongue. We reflect on reading and writing and their relationship to the everyday life of the indigenous child.

**Keywords:** Apinayé. Bilingual and Intercultural Education. Mother Tongue.

### **Resumen**

Vinculado al Proyecto de Educación Escolar Apinayé en la Perspectiva Bilingüe e Intercultural del Programa del Observatorio de la Educación Indígena/Capes, este artículo presenta la síntesis de un trabajo que se ha realizado en la sociedad Apinayé en los últimos años. Los Apinayé pertenecen al tronco Macro-Jê y a la familia lingüística Jê y habitan el norte de Tocantins, en la región de Bico do Papagaio, distribuidos en 19 aldeas, en tierras demarcadas desde 1985. El objetivo es elaborar un informe de nuestra experiencia, teniendo como enfoque central la educación bilingüe e intercultural que, desde el 2001, se ha implementado en las escuelas Apinayé. La metodología combina el trabajo de campo y las teorías que tratan la interculturalidad y el proceso de adquisición del portugués como segundo idioma en consonancia con la lengua materna. Reflexionamos sobre lectura y escrita y sus relaciones con la vida cotidiana del niño indígena.

**Palabras clave:** Apinayé. Educación Bilingüe e Intercultural. Lengua Materna.

### Considerações introdutórias

A educação escolar nas comunidades indígenas brasileiras teve seu início em 1956, quando o *Summer Institute of Linguistics* (SIL) inicia seu programa de estudo em convênio com o Museu Nacional do Índio (1959) e, posteriormente, com a Universidade de Brasília (1963) e com a Fundação Nacional do Índio (Funai), em 1967. Segundo Leitão (1997, p. 59), esse instituto, desde então, realiza trabalhos de análise e comparação das línguas indígenas brasileiras. Os estudos do SIL objetivavam criar para as línguas nativas um sistema de escrita e traduzir para elas materiais escritos de “educação moral e cívica e de caráter religioso”. Pretendiam, ainda, desenvolver “programas de educação e assistência social”, a fim de proporcionar aos indígenas melhores condições de vida.

Segundo Cunha (1990), a partir da década de 1970, o governo brasileiro, preocupado em estabelecer uma prática escolar indígena dentro das diretrizes das instituições internacionais e buscando melhorar sua imagem mediante a opinião pública mundial, incluiu a prática escolar indígena e o uso das línguas maternas no seu projeto de integração. A partir dos anos 1970 do século XX, então, a Funai adota oficialmente a metodologia do ensino bilíngue, além de iniciar uma reavaliação de todos os programas de educação escolar indígena do País.

Com efeito, a dificuldade para aplicação de uma política escolar indígena que atendesse às prerrogativas de uma educação que realmente contemplasse todos os povos indígenas brasileiros levou a Funai a firmar convênio com o SIL, visto que esta entidade dispunha de pessoal capacitado para realizar trabalhos linguísticos e para formar professores monitores a fim de atuarem nas áreas indígenas, de acordo com os desejos e as necessidades apresentadas pelas autoridades de cada país onde viesse a atuar. Surge daí a figura do monitor bilíngue, alfabetizado, simultaneamente, em português e na língua materna, preparado pelos linguistas do SIL para atuar nas séries iniciais, ensinando leitura e escrita na língua indígena, abrindo caminho também para o escritor bilíngue responsável pela produção de textos em língua materna.

No tocante à educação escolar indígena entre os Apinayé, ela foi introduzida na década de 1960 nas aldeias de São José e Mariazinha por Patrícia Ham, membro do SIL, no então estado de Goiás. Naquela época, as políticas educacionais voltadas para os Apinayé não eram diferentes daquelas oferecidas aos demais grupos indígenas, que eram compatíveis com as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas das comunidades rurais brasileiras. Muitos monitores Apinayé foram alfabetizados pelos linguistas do SIL para produzirem novos materiais escritos, que foram publicados posteriormente. Esses livros foram utilizados nas escolas Apinayé pelos professores da Funai e pelos missionários que atuaram como professores nessas escolas até o ano de 2001, continuando, ainda, a ser usados por muitos professores, especialmente, por aqueles ligados às religiões evangélicas.

Segundo Albuquerque (1999), a situação escolar Apinayé, ao longo dos anos de contato com a sociedade majoritária, tem ocorrido de modo contrário aos anseios e interesses da comunidade. Esses indígenas têm vivido um processo de perda étnica, com seus valores culturais subjugados pela sociedade abrangente. Porém, com a implementação de uma política pedagógica adotada pelo estado do Tocantins, com o princípio básico da conquista da autonomia socioeconômica e cultural dos povos indígenas e com a implantação do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Apinayé, esse quadro tem mudado substancialmente nos últimos anos, uma vez que o número de escolas tem aumentado, e a taxa de evasão e de reprovação, diminuído significativamente.

Atualmente, os estudantes Apinayé têm a possibilidade de frequentar escolas de suas próprias aldeias. Das 19 aldeias, 12 possuem escolas bilíngues, embora ainda não estejam funcionando regularmente. As aldeias São José e Mariazinha são as que mais possuem material escrito em Apinayé e as que possuem educação bilíngue há mais tempo, oferecendo os ensinamentos fundamental e médio.

A história da educação escolar indígena revela que, de modo geral, a escola sempre teve por objetivo integrar as populações indígenas à sociedade nacional. Dessa forma, a função da escola era ensinar os alunos indígenas a falar e a escrever em português. Somente há pouco

tempo, começou-se, em algumas escolas, a utilizar as línguas indígenas na alfabetização, ao se perceber as dificuldades de alfabetizar alunos em uma língua que eles não dominavam, nesse caso, o português. No entanto, tão logo os alunos aprendiam a ler e a escrever, a língua indígena era retirada da sala de aula. Dessa forma, a educação escolar que chegava às aldeias indígenas contribuía decisivamente para o enfraquecimento e, conseqüentemente, para o desaparecimento de muitas línguas indígenas no Brasil.

Mas se a escola pode contribuir para o processo de desaparecimento de uma língua indígena, ela, por outro lado, também pode ser mais um elemento que, significativamente, incentive e favoreça a sua manutenção ou revitalização. Para isso, a língua indígena deverá ter papéis na escola, ou seja, ela deverá ser utilizada, na sala, como a língua de instrução oral para produzir conceitos, dar esclarecimentos e explicações. A língua indígena será, nesse caso, a língua por meio da qual os professores e os alunos discutem matemática, história, geografia, meio ambiente, ciências etc. Esse tipo de procedimento permite que os alunos que têm pouco domínio do português possam adquirir melhor os novos conhecimentos de fora, porém, necessários, devido ao contato com a sociedade envolvente. Mas, além disso, ele traz outras vantagens, pois se os alunos aumentarem sua competência oral na língua materna, eles aprenderão a usá-la também para falar sobre novos conhecimentos, em vez de terem que recorrer ao português para isso. Assim, a língua indígena ficará mais forte, exercendo uma função além daquela própria da sala de aula.

Para Albuquerque (1999), a língua materna deverá se tornar, também, a língua de instrução escrita predominante naquelas situações que dizem respeito aos conhecimentos éticos e científicos tradicionais. Da mesma forma que acontece com a oralidade, os alunos aumentarão sua competência escrita em língua indígena. Esse tipo de procedimento poderá contribuir também para a criação e para o desenvolvimento de funções sociais da escrita nessas línguas.

Nesse sentido, uma prática pedagógica voltada para a sistematização do conhecimento sócio-histórico e cultural da comunidade será de suma importância. Uma alfabetização em que

todos os aspectos da linguagem têm o mesmo peso, na medida em que o que se deseja é a construção de um sentido para o que se lê e se escreve. Dessa forma, a educação se apresenta como um dos instrumentos para alcançar a autonomia desejada, habilitando os Apinayé a ler, escrever e analisar seus discursos para reagir frente à ação controladora da linguagem da sociedade dominante. Soares (1994) destaca o conflito que a escola vem gerando como resultado de distância cultural e linguística entre os alunos. Segundo ela:

O problema que hoje se coloca para a escola, em relação à linguagem, é o de definir o que pode ela fazer, diante do conflito linguístico que nela se criou, pela diferença existente entre a linguagem das camadas populares, as quais conquistam, cada vez mais, o direito de escolarização, e a linguagem que é instrumento e objeto dessa escola, que é a linguagem das classes dominantes (p. 69).

Portanto, o impasse da alfabetização indígena não será resolvido com o critério de simples alfabetização; ela tem que levar em consideração os aspectos pedagógicos aplicados na escola indígena, bem como a situação linguística do índio que está sendo alfabetizado. Além disso, a escola também deve reconhecer e manter a diversidade sociocultural e linguística, promovendo uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas, não considerando uma cultura superior à outra.

Nossa pesquisa mostra que na comunidade Apinayé de Mariazinha existem diferentes tipos de bilinguismo, ou seja, os Apinayé não são bilíngues do mesmo modo e também adotam costumes não-indígenas diferenciados. Esses costumes, segundo Vale (1995), são absorvidos na inter-relação com a sociedade majoritária, por meio da interação de gerações mais velhas com a geração mais nova dentro da comunidade indígena. Em relação ao bilinguismo, constatamos nessa comunidade as seguintes situações: bilinguismo receptivo, isto é, o índio fala a língua materna e entende português, porém, não fala esta língua, como é o caso das crianças com faixa etária entre um e sete anos e de algumas mulheres Apinayé. Já os bilíngues ativos, falam as duas línguas, Apinayé e português, de forma adequada, dependendo dos interlocutores, da ocasião, dos tópicos da conversação e dos domínios sociais.

As características apresentadas pelos Apinayé, sem dúvida, repercutem uma educação que reflete os anseios e as necessidades das comunidades indígenas, que está calcada no seu contexto sociocultural e linguístico, no modelo bilíngue-intercultural mantido nas condições atuais, ou seja, a permanência do Apinayé como primeira língua adquirida, e do português como segunda, pelos graus diferenciados de instrumentalidades e importância que ambas as línguas ocupam para os Apinayé e suas comunidades.

Segundo Albuquerque (1999), no que diz respeito à manutenção e revitalização da própria língua indígena, a atitude dos Apinayé será decisiva. Se mantida sua identidade de grupo, a probabilidade é de que também se mantenha sua própria língua. Todavia, há inúmeras outras variáveis que podem atuar sobre sua atitude e levar o grupo a deslocar a língua indígena das funções que ela ora ocupa. Certamente, o tipo de contato com a sociedade majoritária será fator decisivo e, pelas observações anteriores apontadas, esse fator reflete negativamente para a manutenção de sua língua e para a identidade de grupo. Além dessas situações, existem aqueles que falam a língua portuguesa e alguns que se comunicam em Krikati e em Guajajara. Tem também aquelas pessoas que escrevem tanto em Apinayé quanto em língua portuguesa, uma vez que foram alfabetizadas depois da implantação da educação escolar bilíngue e intercultural.

Nesse sentido, o Referencial Curricular das Escolas Indígenas (RCNEI) de 2005 assegura que as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosa, as representações simbólicas e a organização política, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas é, na maioria dos casos, manifestada por meio do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como símbolo poderoso, para a qual confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, desse modo, um quadro de bilinguismo simbólico importante.

Para contribuir com os Apinayé na manutenção e revitalização de sua língua, considerada por todos os membros como língua do

grupo, é de vital importância a ação escolar. Para Krashen (1982), uma língua tanto pode ser adquirida em um ambiente natural, como em uma situação de ensino que tenha como objetivo a aquisição da mesma. No tocante aos Apinayé, a língua a ser adquirida é a própria língua do grupo. Embora os mais jovens não a estejam usando em todos os domínios sociais, eles a consideram como a sua língua. Isso significa que as atividades de incentivo à manutenção dessa língua, bem como o uso dela pela criança, devem ocorrer por meio de assuntos referentes à sua cultura e nas interações significativas dessa criança com os membros de sua comunidade. A língua Apinayé escrita (principalmente os textos produzidos pelos professores e alunos Apinayé) tem sido fundamental para despertar nos jovens indígenas o interesse pela sua cultura.

Nesse sentido, a escola assume um papel primordial, que é o de incentivar as crianças a manterem a língua indígena e a usarem-na de modo funcional. Para isso, a partir de 2001, nos anos iniciais do ensino fundamental, os Apinayé adotaram como prática pedagógica a elaboração de seus materiais didáticos com a participação efetiva de todos os professores indígenas e da própria comunidade, por meio da implantação do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Apinayé e, atualmente, com a participação das ações do Programa do Observatório de Educação Escolar Indígena e também das ações do projeto de Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural.

### **Leitura e escrita nas escolas Apinayé**

Nos últimos anos, o processo de alfabetização, leitura e produção textual nas escolas indígenas tem sido alvo de grandes discussões por parte dos estudiosos da educação intercultural, uma vez que são recorrentes dificuldades de aprendizagem, altos índices de reprovação e evasão escolar. Entre as questões que corroboram tal situação, destaca-se o ensino da língua materna e do português. A dificuldade, após anos de escola, de o aluno escrever um texto coeso e coerente, resulta na insegurança linguística e demonstra o fracasso das práticas pedagógicas das aulas nas escolas das aldeias Apinayé.



Dessa forma, a voz do professor indígena raras vezes é ouvida no coro daqueles que denunciam tal situação. Todavia, isso não é nenhuma surpresa, pois faz parte do processo de depreciação do trabalho desse professor deixá-lo sem acesso à palavra escrita, seja como leitor, porque não detém recursos financeiros suficientes para adquirir material didático próprio e específico para seu trabalho, seja como escritor, por não ser um representante da elite formadora de opiniões, embora tenha que representá-la em sala de aula e na sua comunidade.

A função primordial da escola seria, portanto, propiciar aos alunos caminhos para que eles aprendam, de forma consciente e consistente, os mecanismos de apropriação de conhecimentos, possibilitando, de acordo com Soares (1995), uma atuação crítica em seu espaço social, pois uma escola transformadora é a que está consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e que assume a responsabilidade de um ensino eficiente para capacitar seus alunos na conquista da participação cultural e na inserção social.

Nessa perspectiva, Vygotsky diz que:

A linguagem tem como objetivo principal a comunicação sendo socialmente construída e transmitida culturalmente. Portanto, o sentido da palavra instaura-se no contexto, aparece no diálogo e altera-se historicamente produzindo formas linguísticas e atos sociais. A transmissão racional e intencional de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho (VYGOTSKY, 1998, p. 7).

De certo modo, o aprendizado das crianças indígenas fora dos limites da escola é muito mais motivador, pois a linguagem da escola nem sempre é a dos alunos indígenas nem a de sua comunidade. Dessa forma, percebemos que a escola exclui, reduz, limita seus alunos, seja pelo aspecto físico, seja pelas condições de trabalho dos professores, seja pelos índices de evasão escolar ou pela inadaptabilidade dos alunos. Segundo Soares (1995), isso acontece, em parte, porque a norma culta padrão é a única variante aceita e os mecanismos de naturalização dessa ordem da linguagem são apagados.

Assim, a análise das questões relacionadas à leitura e à escrita está fundamentalmente ligada à concepção que se tem sobre o que é a linguagem e o que é ensinar e aprender. E essas concepções passam, obrigatoriamente, pelos objetivos que se atribuem à escola e à escolarização. Muitas das abordagens escolares indígenas ainda derivam de concepções de ensino e aprendizagem da palavra escrita, que reduz o processo de alfabetização e de leitura à simples decodificação dos símbolos linguísticos. Para Cagliari (1989), a escola transmite uma concepção de que a escrita é a transcrição da oralidade. A escola parte do princípio de que o aprendiz deve unicamente conhecer a estrutura da escrita, sua organização em unidades e seus princípios fundamentais, que incluem basicamente algumas noções sobre a relação entre escrita e oralidade, para que possua os pré-requisitos, aprenda e desenvolva as atividades de leitura e de produção da escrita.

De certa forma, a escrita ultrapassa a relação entre o que se escreve, como se escreve, e demonstra a perspectiva de onde se enuncia, bem como a intencionalidade das formas escolhidas. Portanto, a leitura, por sua vez, ultrapassa a mera decodificação, porque é um processo de atribuição de sentidos. Segundo Cagliari (1989), os que se baseiam em uma visão tradicional da leitura e da escrita continuam a ver o aprendizado dessas práticas como o acesso às primeiras letras, que seria acrescido linearmente do reconhecimento das sílabas, palavras e frases que, em conjunto, formariam os textos, e, após o conhecimento dessas unidades, o aluno estaria apto a ler e a escrever. Essa seria uma concepção de leitura e de escrita como decifração de signos linguísticos transparentes, e de ensino e aprendizagem como um processo cumulativo.

Na visão contemporânea, a construção dos sentidos, seja pela fala, pela escrita ou pela leitura, está diretamente relacionada às atividades discursivas e às práticas pedagógicas e sociais indígenas, às quais os sujeitos têm acesso ao longo de seu processo histórico de socialização. As atividades discursivas podem ser compreendidas como as ações de enunciado que representam o assunto que é objeto da interlocução e orientam a interação. Daí, a construção das atividades discursivas também se dá no espaço das práticas discursivas nas salas de aulas das escolas com os alunos Apinayé.

Conforme afirmamos anteriormente, estamos propondo enfatizar as práticas discursivas de leitura e escrita como fenômenos sociais que ultrapassam os limites da escola indígena. Partimos do pressuposto de que o trabalho realizado por meio da leitura e da produção de textos comuns às crianças Apinayé é muito mais do que a decodificação de signos linguísticos. Antes, é um processo de construção de significado e atribuição de sentidos, tanto em língua materna quanto em português. Pressupomos, também, que a leitura e a escrita são atividades dialógicas que ocorrem na sociedade Apinayé por meio do processo sócio-histórico e cultural dessa sociedade.

Adotar esse ponto de vista requer mudança de postura, pois a diferença linguística entre as crianças indígenas e o grau de bilinguismo não é vista como deficiência. O trabalho da leitura e a escrita com crianças indígenas adquirem o caráter sócio-histórico e cultural do diálogo e a linguagem preenche a representação social. Segundo Bakhtin (1995, p. 95), “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”.

Nessa perspectiva, a evolução histórica da linguagem, a própria estrutura do significado e a natureza psicológica das palavras mudam de acordo com o contexto vivido pelos indígenas. A partir das generalizações primitivas, o pensamento verbal eleva-se ao nível dos conceitos mais abstratos. Segundo Vygotsky (1998), não é apenas o conteúdo de uma palavra que se altera, mas o modo pelo qual a realidade é generalizada em uma palavra. Para ele, o significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido e não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala.

### **Práticas de leitura e escrita entre as crianças Apinayé**

Nos últimos anos, temos assistido no Brasil à retomada de uma série de questões acerca dos estudos realizados no campo da alfabetização das crianças de classes populares. Considerando as teses da suposta ausência de experiências culturais entre as crianças de camadas populares, como uma das principais causas do seu

mau desempenho escolar, as políticas educacionais brasileiras vêm promovendo uma verdadeira revolução no campo da alfabetização (BRASIL, 1997). De acordo com os RCNEI (BRASIL, 1998), uma função da escola é desenvolver nos alunos indígenas a competência necessária para que eles possam entender e falar sobre os novos conhecimentos introduzidos pelo próprio sistema escolar. Essa competência oral deverá ser desenvolvida inicialmente em língua indígena, se essa for a primeira língua dos alunos ou, caso contrário, em língua portuguesa.

Se a linguagem oral, em suas várias manifestões, faz parte do dia a dia de quase todas as sociedades humanas, o mesmo não se pode afirmar sobre a linguagem escrita, porque, para os RCNEI, as atividades de leitura e escrita podem ser exercidas apenas pelas pessoas que puderam frequentar a escola e nela encontraram condições favoráveis para perceber as importantes funções sociais das práticas de leitura e escrita, conforme observamos no texto a seguir, que conta uma história tradicional dos Apinayé, relatada por Júlio Kramer Apinayé:

#### A Colheita da Bacaba

Certo dia, as mulheres Apinayé foram colher bacaba e se reuniram em grupo, chegando à matacada grupo foi para locais diferentes à procura de bacaba. Algumas delas encontraram bacaba e limparam o local. Uma delas não percebeu que havia maribondo lá em cima da árvore e, como não o tinha visto, subiu no pé de bacaba. O maribondo ferrou a mulher e a colega dela, que também, não colheu bacaba. As outras ajudaram-nas, dando-lhes um pouquinho de bacaba, que elas levaram para casa.

O uso da língua escrita em português tem, para os povos indígenas, funções muito claras, tais como defesa e possibilidade de exercerem sua cidadania e acesso a conhecimentos das outras sociedades. Segundo os RCNEI (BRASIL, 1998), não basta a escola ter como objetivo simplesmente alfabetizar seus alunos; ela tem o dever de criar condições para que eles aprendam a escrever textos adequados às suas intenções e aos contextos em que serão lidos e utilizados.

### **Os usos da linguagem oral nas escolas Apinayé**

Um estudo que vem se realizando desde 2007 junto às crianças indígenas veio confirmar dados apontados em nossas pesquisas

anteriormente em outras escolas Apinayé, que encontram justificativas nos recentes estudos na área de história cultural sobre as práticas de leitura e de escrita. Segundo Chartier (1994), há práticas de leitura e de escrita entre os grupos populares não-alfabetizados e, em se tratando das escolas Apinayé, constata-se o uso de uma diversidade de textos, folhetos e documentos. Dessa forma, e por meio de uma perspectiva metodológica proveniente dos estudos etnográficos de Ezpeleta e Rockwell (1989) sobre a vida cotidiana dos grupos populares e de seus usos da linguagem oral, buscamos dar voz às questões sobre a vida, a família, a escola e a sociedade Apinayé, bem como a um dos anseios desses povos, que é a manutenção da língua e da cultura indígena dentro da escola e de suas comunidades.

Uma das principais características por nós encontrada foi a complexidade com que as crianças Apinayé se utilizam da linguagem oral (Apinayé e português) e os domínios sociais que as suas falas ocupam na constituição de uma memória coletiva e da identidade de seu povo. Muitas crianças e muitos velhos passam seus dias em andanças pela aldeia, percorrendo as casas uns dos outros, contando histórias, acontecimentos, caçadas, pescarias, coleta do coco babaçu, e noticiam a uns e outros fatos da vida cotidiana na aldeia. Nas relações intragrupo, vão contando a uns o que os outros fazem, construindo uma intimidade, tornando os fatos públicos e compartilhados. Como sábios, esses contadores de histórias organizam sua vida quotidiana por via das narrativas orais e suas histórias acabam por traçar o percurso existencial, simbólico, histórico, cosmológico e cultural desse povo.

As crianças Apinayé relatam os acontecimentos do dia a dia: como uma criança que cai da árvore, outra que foi picada por uma cobra ou por um inseto qualquer, o pai de alguém que se perdeu na mata, o nascimento de uma criança, a chegada de alguém que não é índio à aldeia etc. Ao compilar as histórias por meio da fala das crianças, a aldeia se faz presente no espaço e na memória das pessoas.

Como representantes da sociedade indígena, os mais velhos, os cantadores e contadores de história são “leitores” da vida da aldeia e da sociedade Apinayé, narrando suas histórias, que constituem a

identidade em um espaço constituído de riquezas de detalhes sócio-históricos e culturais, repassando esses conhecimentos aos mais novos por meio de gerações, perpetuando esses conhecimentos em uma tentativa de manutenção e revitalização da língua e da cultura de seu povo. Como vínculos aglutinadores dessa sociedade, as falas das crianças ganham um papel análogo ao que o escrito assume na escola: registrar, informar, tornar presente os acontecimentos passados, reconstruir a história da aldeia e dessas pessoas. Assim, permitem que a identidade da aldeia, das famílias, reconstrua-se por meio das narrativas das crianças, revelando que muitas das funções sociais da escrita já estão presentes nas suas falas, que se complementam com o recurso dos textos e documentos escritos que circulam na escola e na aldeia.

### **A presença de materiais escritos nas escolas Apinayé**

Os textos aqui apresentados e os materiais escritos, bem como as situações de leitura que surgiram com as crianças Apinayé, apareceram em contextos, circunstâncias e práticas de leitura em língua materna e em português, o que nos permite revelar alguns dos lugares que os materiais escritos e a leitura parecem ocupar nessa sociedade. Estudos como os de Hébrard e Chartier (1988) têm chamado a atenção para a origem sócio-histórica das práticas escolares do ensino da língua. A universalização da escolarização, bem como a naturalização de suas práticas de ensino, produziu o apagamento histórico e social de suas origens. Dessa forma, a cópia, o ditado, o exercício, o abecedário, que compõem práticas pedagógicas da escola indígena, produzem em todo aquele que inicia sua vida escolar uma verdadeira conversão a certos modos de relação com a língua oral e escrita que se anuncia no ambiente escolar intercultural.

A relação com a linguagem escrita produzida pela escola é um modo artificial de lidar com ela e não tem vínculos com os usos cotidianos da escrita e da leitura nas sociedades Apinayé. Para Lharie (1993), essa prática está longe de se tratar de um processo natural e universal pelo qual todas as crianças em um sistema alfabético passariam. Trata-se, pois, de um trabalho produzido pelo sistema escolar, isto é, de formas

culturais criadas pelo ensino sistematizado da língua escrita pela escola. Há, portanto, na fala das crianças indígenas sobre a experiência escolar, uma separação daquilo que são as práticas de leitura e escrita na sociedade indígena e a atividade de ler e escrever na escola. Uma distância entre o que praticam como leitura e escrita em seu contexto social, visto que não se assemelha com o que experimentam na escola de sua aldeia.

De certo modo, a escola e suas atividades não são destituídas de sentido para essas crianças: lá faz-se lição, escreve-se, faz-se conta, passa-se de ano, repete-se de ano, faz-se cópia, ditado; adquire-se um conhecimento que sabem que é preciso adquirir; assume-se a responsabilidade que é necessário assumir; o status da escola como lugar de saber está incorporado por essas crianças, bem como a capacidade de ensinar do professor indígena ou não-indígena; é ele quem sabe, é a ele que se deve obedecer. A figura do professor está preservada no imaginário de todas as crianças da aldeia, mesmo das que repetem de ano. Ele diz o que é certo ou errado. Ele é referência subjetiva, social e cultural para essas crianças indígenas.

Não obstante, os nossos dados revelam a preocupação eminentemente técnica e instrumental com a língua escrita (Apinayé e português), que define o conteúdo escolar da alfabetização. Dessa forma, é preciso considerar a distância que há entre as práticas escolares com a leitura e a escrita, uma vez que são decorrentes muito mais do modo artificial operado pela escola em tratar a linguagem do que da ausência de práticas de leitura nessa sociedade. As práticas escolares adotadas nas escolas indígenas têm sido as responsáveis pela criação da distância das práticas sociais da leitura e da escrita, na medida em que seu modo de tratar a linguagem produz um desconhecimento total dos conhecimentos e das experiências de que as crianças já dispunham quando chegaram à escola. Essas práticas acabam por tornar as experiências de leitura e escrita que as crianças indígenas têm como uma experiência que está em descontinuidade e é destituída de valor em relação àquilo que a escola propõe como atividade de leitura e escrita.

Nesse sentido, as funções sociais ocupadas pela escrita se inscrevem na fala das crianças, assegurando a permanência de

informações, armazenando conhecimentos e conteúdos, registrando dados acerca dos conhecimentos, que são repassados tanto pela escola quanto pela própria comunidade. Portanto, as falas das crianças se caracterizam pela narrativa dos fatos vivenciados na sociedade, pelo contar e narrar histórias, o que contraria as hipóteses sobre a existência de deficiências linguísticas entre as crianças indígenas. Ao falarem, elas traçam para o ouvinte um percurso e descrevem uma trajetória, situando-a no tempo e no espaço, constituindo, por meio das suas falas, um campo de significações e sentidos. Assim, ao falarem dos acontecimentos da aldeia, da vida das pessoas, das histórias que ali se passam, vão recriando concretamente o discurso nos espaços (“a cobra estava ali perto da casa do Kamêr, você sabe?”), de modo que o ouvinte passa a percorrer, por meio das narrativas, o mesmo trajeto e a compartilhar, com elas, um universo de sentidos, lugares e tempo.

Assim, as crianças indígenas pontuam seu discurso de relatos de acontecimentos marcantes, eventos como o nascimento de crianças, brigas, plantação, colheita de frutas silvestres, mortes etc., mas também buscam formas de acumulação e registro no tempo e no espaço, apoiando-se em materiais da escola em que estão escritas frases, orações e outros tipos de conhecimentos, quer sejam indígenas ou não. Também compõem um universo de textos escritos a certidão de nascimento, o cartão de vacina, os jornais, as revistas, os cartazes e os panfletos informativos sobre doenças e vacinação, que são afixados nas paredes do posto de saúde e na própria escola, bem com as provas escritas, os recortes de jornal, as receitas médicas, as bulas de remédio, alguns livros etc.

Com efeito, nossos dados confirmam que estamos diante de um grupo de crianças indígenas que faz uso dos materiais escritos tanto em língua indígena como em português. Esse material, por sua vez, constata, legitima e dá materialidade aos relatos, informando sobre saúde, alertando sobre doenças etc. Eles ganham sentido graças ao seu contexto e seu uso nos relatos da vida diária, nos acontecimentos da aldeia e de seu entorno, na dinâmica da vida, nas dificuldades enfrentadas, na precariedade do transporte escolar, na falta de remédio no posto, ou seja, nas vicissitudes da vida e da morte, que pulsa veementemente também nas aldeias Apinayé.



## **A criança Apinayé e a sua inserção no mundo da leitura**

A criança, quando apresentada ao mundo da leitura, necessita receber apoio e incentivos para que tal prática se concretize. A participação dos adultos nessa fase é extremamente importante, pois é a partir das expressões e dos hábitos quotidianos (daqueles que as rodeiam) que a criança realiza o entendimento desse universo desconhecido. Os conhecimentos pré-escolares são valorizados, contribuindo para o processo de aprendizagem da leitura, pois a todo o momento a criança depara com imagens e ilustrações que colaboram na distinção da escrita, mesmo sem haver oralidade. Entretanto, cabe aos pais contribuir para o desenvolvimento desse processo, mas, na maioria das vezes, as crianças não recebem auxílio deles, pois eles também não o receberam no passado e não detêm o conhecimento e até mesmo as habilidades necessárias.

É importante dizer também o quanto pode ser significativo que os pais leiam histórias para seus filhos ou folheiem com eles um álbum de literatura infantil, levando-os a dizerem o que imaginam que irá acontecer na página seguinte depois de virada, sustenta Jolibert (1994). Assim, ao ser inserida na escola, a criança passa a ser orientada pelo educador, que, por meio de suas práticas pedagógicas, apresenta a ela o mundo das palavras. Portanto, cabe a ele criar situações e gerar incentivos para que a prática da leitura seja efetivada, formulando projetos que insiram a criança em sua própria realidade, despertando o interesse e a curiosidade por tal prática.

No entanto, as práticas metodológicas utilizadas pelos professores geralmente se restringem à fase cognitiva apresentada pelas crianças, sem que se favoreça o seu desenvolvimento. É necessário aplicar novos métodos que ultrapassem o nível de conhecimento das crianças (por exemplo: o silábico), apostando na construção cooperativa do currículo educacional, o que contribui para uma aula mais interativa, mais criativa e por isso mais eficaz. Porém, muitos pais apoiam a concepção tradicional, não compreendendo a liberdade dada às crianças durante a construção da aprendizagem. Entretanto, essas novas práticas pedagógicas aplicadas colocam a criança em conflito, estimulando-a e desinibindo-a, o que desperta seu interesse em

aprender. Portanto, a leitura não é apenas um meio de decifrar, silabar e oralizar palavras. Antes, deve ser uma forma de desenvolver seu hábito, transformando as crianças em leitoras assíduas, que gostem e saibam ler, pois o aprendizado não é regido por imposições.

### **À guisa de conclusão**

Nas escolas indígenas Apinayé, atualmente, vários recursos são utilizados com o objetivo de favorecer a criação coletiva dos alunos, professores, agentes de saúde e da comunidade para a elaboração do material escolar de suas próprias autorias. Reunidos no Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Apinayé, os professores, agentes de saúde, índios mais velhos e cantadores vêm organizando oficinas de produção de materiais como cartilhas pedagógicas de alfabetização, matemática e ciências, geografia e história Apinayé; vídeos documentários; livros de narrativas e músicas Apinayé; livro de receitas caseiras; livro de aspectos culturais Apinayé; livros de receitas da medicina tradicional.

Dessa forma, está sendo produzida uma variedade de material didático, possibilitando reflexões sobre o meio ambiente, a fauna e a flora da reserva desses povos; além desses, há também o material didático constituído das narrativas históricas voltadas para os mitos e as músicas. Em relação ao aspecto musical, vale destacar a realização de três festivais de músicas Apinayé, que contaram com a participação de cantadores velhos, jovens e adultos de todas as 19 aldeias, o que configura uma atividade que revela a arte produzida no âmbito de uma comunidade indígena.

Para o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 70), essas práticas se expandem para além do espaço da escola e da palavra escrita, dando lugar a outras linguagens, como, por exemplo, desenhos e dramatização:

[...] a nova proposta de escola, cujo objetivo é fortalecer a luta pela autodeterminação dos povos indígenas e de outros povos, dentro dos princípios da pluralidade cultural, muda essa lógica de avaliação. Ela deixa de ser um instrumento de negação e exclusão para ser um instrumento positivo de apoio, incentivo e afirmação dos novos projetos

educativos das diversas sociedades. Desta forma, busca-se melhor garantir os objetivos da escola naquele lugar, para aquelas pessoas, reintegrando as ações do ensino às de aprendizagem, evitando suas descontinuidades e rupturas.

Com a atual implementação do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Apinayé, o material didático começa a ser produzido pelos próprios professores índios, com ajuda da comunidade, dos alunos e agentes de saúde, e apresenta a língua de forma não-fragmentada, mas contextualizada, de forma que as crianças se apropriam do aspecto formal e convencional de forma gradual e inteligente. Os textos partem da sua realidade sociocultural e linguística, permitindo o desenvolvimento pleno de personagens, temas, tramas, conflitos, apresentando textos subjacentes. Dessa forma, a língua é vista como constitutiva da identidade do sujeito, do seu pensamento, da sua consciência. Segundo Bakhtin (1995, p. 16), “a consciência só adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais, e só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico)”.

A seguir, apresentaremos alguns textos escritos pelos professores índios Apinayé das escolas das diversas aldeias, tentando mostrar a forma como os indígenas adquirem a linguagem escrita, a partir do sentido, na inter-relação com os aspectos formais estruturais e funcionais. Os textos foram extraídos da cartilha Apinayé de A a Z (ALBUQUERQUE, 2004, p. 41), de Matemática e Ciências, História e Geografia (ALBUQUERQUE, 2007a, p. 41) e da cartilha de Medicina Tradicional (ALBUQUERQUE, 2007b).

#### **Texto A**

A casa

A história da casa do índio é a seguinte.

Ele escolhe o local para a construção da casa. Limpa e depois corta as madeiras, forquilhas, travessas e caibros.

Depois de tudo cortado, são cortadas as palhas de babaçu e carregadas para o local onde vai ser construída a casa em seguida a casa é feita (VALDECI APINAYÉ).

### **Texto B**

Borduna

A ponta da espada está mostrando o significado dos triângulos com três lados iguais que se chamam equiláteros. No telhado dos banheiros como aqueles da aldeia Mariazinha estão mostrando o significado dos triângulos com três lados diferentes que se chamam escaleno (JOSÉ EDUARDO APINAYÉ).

### **Texto C**

Calendário do Plantio de Cereais

Nós plantamos nossa roça de toco, porque nós dependemos da roça. E dela tiramos nosso sustento e da nossa família. Nós dependemos de nossa mata, da terra e da natureza, que nós tiramos os recursos naturais. Como plantar, fazer limpeza no local, onde vamos plantar. Depois que o local estiver limpo, plantamos as sementes, mandioca, fava, feijão e bata. Tudo isso é plantado na roça (CARLOS TE-KRUT APINAYÉ).

### **Texto D**

Receita da Batata Rainha

A bata rainha serve para dor de dente. Coloque na boca a água e depois jogue fora. Serve também para dor de cabeça. Você pega uma bata e amassa, depois põe fogo, quando ela fumaçar, você vai cheirar a fumaça e a dor vai passar (FRANCISCO APINAYÉ).

A produção de textos indígenas em língua portuguesa contribui também para que a sociedade envolvente conheça melhor as sociedades indígenas e, assim, enriqueça-se culturalmente. Dessa forma, os textos produzidos em língua portuguesa, nas escolas e comunidades indígenas, têm sido uma maneira de divulgação dos conhecimentos tradicionais e de afirmação para as sociedades indígenas. Esses materiais fornecem dados importantes sobre as diferenças culturais indígenas e suas tradições, permitindo que, por meio deles, a diversidade cultural no País torne-se mais evidente e possa, assim, ser mais respeitada.

Textos como esses também podem ser explorados por meio de desenho, pedindo-se aos alunos que desenhem sobre o que leram e, em seguida, escrevam sobre o que desenharam. Alunos iniciantes podem aprender a sequenciar fatos, localizar eventos e organizar ideias. Portanto, uma discussão oral, seja em língua indígena, seja em língua portuguesa, deve sempre preceder o trabalho com leitura e

produção de texto. Desse modo, os alunos deverão, na escola, entrar em contato com a maior diversidade de textos possíveis em ambas as línguas para que possam aprender, tirando deles o melhor proveito para sua necessidade e seu interesse.

Exercícios desse tipo, além de despertar a vontade de aprender a ler e escrever, estimulam o aluno a observar melhor, a pensar, a tirar conclusões e a verificar se suas conclusões estavam corretas. Esses elementos são muito importantes para que, mais tarde, o aluno seja capaz de compreender textos mais complexos. Como se pode constatar, as crianças Apinayé estão se alfabetizando como consequência de outros recursos didáticos usados pelos professores Apinayé. Os professores organizam suas aulas com uma variedade de materiais específicos, ligados à reflexão sobre o meio ambiente, às espécies da fauna e da flora da região, bem como às histórias (relatos da história de seu povo), cantigas, danças, aos mitos e a outros elementos de sua tradição oral.

Entretanto, os livros didáticos (Português, Geografia, História e Ciências) adotados nas escolas Apinayé após as séries iniciais (pré-leitura e alfabetização) estão totalmente afastados da realidade sócio-histórica, cultural e linguística das crianças Apinayé. Como resultado, a maioria das crianças que ultrapassa os estágios iniciais de aprendizagem, ao se defrontar com esses materiais, fica completamente desestimulada e abandona a escola.

Em síntese, o sucesso ou fracasso da criança na escola, seja na aquisição de uma segunda língua, seja na manutenção de sua língua materna, não está associado à origem social, mas ao contexto sócio-interacional por meio do qual se processa a aquisição. O processo de aquisição, para Braggio (1992), pressupõe a aceitação das diferenças socioculturais e linguísticas tanto por parte do professor quanto do aluno na construção do conhecimento a partir das experiências anteriores, da interação entre professor e aluno, da funcionalidade da língua e da relação do aluno com o meio social. Acreditamos que essas dificuldades somadas provocam no aluno sentimentos de incapacidade, levando-o a desistir da escola.

Pelo que pudemos constatar durante nossa pesquisa, o número de alunos matriculados do 1º ao 4º ano é bem maior do que nos anos seguintes. Isso se justifica porque, nas séries iniciais, o ensino é ministrado em língua indígena. Após esse período, o ensino passa a ser em língua portuguesa e isso tem contribuído para a evasão escolar. O ideal é que se use a língua indígena como meio de instrução por um período mínimo de quatro anos e que seja implementado o uso funcional da linguagem escrita na comunidade, pois, sem que isso ocorra, corre-se o risco de limitar a língua indígena escrita apenas à sala de aula. Ou seja, é necessário que a língua indígena tenha significado e função social na sua forma escrita para a comunidade. E esse significado é construído no seio da escola.

Recebido em 21/08/2010

Recomendado pela Comissão em 13/07/2011

Aprovado em 26/10/2011

### Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, F. E. Contato dos Apinayé de Riachinho e Bonito com o português: aspectos da situação sociolingüística. 1999. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

\_\_\_\_\_. Cartilha Apinayé: de A a Z. Araguaína: Departamento de Educação Indígena da Funai/ADR/Araguaína, 2004.

\_\_\_\_\_. Matemática e ciências Apinayé. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2007a.

\_\_\_\_\_. (Org.). Medicina tradicional Apinayé. Araguaína: Departamento de Educação Indígena da Funai/ADR/Araguaína, 2007b (no prelo).

BAKTHIN, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRAGGIO, S. L. B. Situação Sociolingüística dos Povos Indígenas do Estado de Goiás e Tocantins: Subsídios Educacionais. *Revista do Museu Antropológico*, Goiânia: UFG, v. 1, n. 1, p. 1-76, jan./dez. 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília, v. 2, 1997. 144 p.

\_\_\_\_\_. Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, L. C. O príncipe que virou sapo. In: PATTO, M. H. (Org.). Introdução à Psicologia Escolar. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1989.

CHARTIER, R. A história cultural entre práticas e representações. Lisboa: Difel Editora, 1994.

CUNHA, O. P. da. A política indigenista no Brasil: as escolas mantidas pela FUNAI. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. Pesquisa Participante. São Paulo: Cortez Editora e Editores Associados, 1989.

HÉBRARD, J.; CHARTIER, A-M. Discours sur la lecture (1880-1980). Paris: BPI, 1988.

JOLIBERT, J. Formando Crianças Leitoras. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KRASHEN, S. D. Principles and Practice in Second language Acquisition. Oxford: Pergamon, 1982.

LEITÃO, R. M. Educação e tradição: o significado da educação escolar para o povo Karajá de Santa Isabel do Morro, Ilha do Bananal - TO. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

LHARIE, B. Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire all'écôle primaire. Lyon: Presses Univeristaires de Lyon, 1993.

SOARES, M. Linguagem e Escola: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1994.

\_\_\_\_\_. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1995.

VALE, M. S. S. A Situação Sociolingüística dos Karajá de Santa Isabel do Morro e Fontoura: Uma Abordagem Funcionalista. 1995. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Departamento de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.