

**Educação Básica:  
Políticas Públicas e  
Diversidade Cultural**

**RBP**  
**PG**

Revista Brasileira de Pós-Graduação

Suplemento 1 - Vol. 8

**Suplemento 1 - Educação Básica:  
Políticas Públicas e Diversidade Cultural**

**RBPG**

**RBPG - Revista Brasileira de Pós-Graduação**

A RBPG . Revista Brasileira de Pós-Graduação, editada pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), é uma publicação técnico-científica que se define como um veículo de difusão e debate de ideias, estudos e relatos de experiências sobre a pós-graduação. É também um espaço aberto à comunidade acadêmica para manifestar-se sobre temas relacionados com a formação de recursos humanos de alto nível. Divulga documentos oficiais de políticas para a educação superior, estudos e dados sobre a pós-graduação, discussões e comunicados de interesse da comunidade acadêmica e científica.

NOTA: Todos os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores, não refletindo, necessariamente, a opinião desta Agência. Permitida a reprodução total ou parcial, desde que citada a fonte.

#### Conselho Editorial

Ana Lúcia Gazzola - UFMG  
Carlos Ivan Simonsen Leal - FGV  
Carlos Roberto Jamil Cury - UFMG  
César Zucco - UFSC  
Eloi de Souza Garcia - Inmetro  
Robert Evan Verhine - Ufba

#### Comitê Científico

Abílio Baeta Neves - UFRGS  
Adalberto Luis Val - Inpa  
Amado Luiz Cervo - UnB  
Antônio Carlos Lessa - UnB  
Arno Vogel - UENF  
Benamy Turkienicz - UFRGS  
Eduardo H. Charreau - ANCEFN (Argentina)  
Else Ribeiro Vieira - Univ. Londres (Reino Unido)  
Fábio Rubio Scarano - UFRJ  
Francisco José Barcellos Sampaio - Uerj  
Hebe Vessuri - IVIC (Venezuela)  
Hélgio Trindade - UFRGS  
Jair de Jesus Mari - Unifesp  
Jesús Julio Castro Lamas - MES (Cuba)  
Liovando Marciano da Costa - UFV  
Pedro Dolabella Portella - BAM (Berlim, Alemanha)  
Pierre Jaisson - Cofecub (França)  
Thomas Maack - Cornell University (Nova York, EUA)  
Vahan Agopyan - USP

#### Comissão de Análise e Julgamento de Artigos sobre Educação Básica

Robert Evan Verhine - Coordenador - Ufba  
Carlos Roberto Jamil Cury - PUC Minas  
Décio Gatti Júnior - UFU  
Jacques Therrien - UFC  
  
Fernanda Litvin Villas Boas (Assessoria técnica/Capes)  
Paulo Sérgio Parro (Assessoria técnica/Capes)

#### Pareceristas *ad hoc*

Alberto Luiz Albertin - FGV  
Álvaro Luiz Moreira Hypolito - UFPel  
Arnaldo Alves Cardoso - Unesp  
Clóvis Pereira da Silva - UFPR  
João Ferreira de Oliveira - UFG  
Luiz Carlos de Freitas - Unicamp  
Lys Maria Vinhaes Dantas - UFRB  
Marcia Serra Ferreira - UFRJ  
Maria José Pereira Monteiro de Almeida - Unicamp  
Soraia Freaza Lôbo - Ufba  
Zacarias Borges - Unicamp

#### Editora

Maria Isabel Lessa da Cunha Canto

#### Secretaria Executiva

Daniella Maria Barandier Toscano (RBPG)  
Janaina de Cassia Carvalho (DEB)

#### Apoio Editorial

Viviane Batista da Silva

#### Distribuição e Cadastro de Assinaturas

Astrogildo Brasil

#### Projeto Gráfico

Igor Escalante Casenote

#### Diagramação

Helkton Gomes

#### Impressão

Neo Gráfica e Editora LTDA

#### Revisão

Mariana Abreu Oliveira

#### Periodicidade

Trimestral

#### Tiragem

2.000 exemplares  
ISSN: 1806-8405  
RBPG, suplemento 1, v. 8, p. 342, dezembro de 2011

#### Endereço para correspondência

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal  
de Nível Superior  
Setor Bancário Norte, Qd. 2, Bloco L, Lt. 06  
CEP: 70040-020 - Brasília, DF  
Caixa Postal 250  
E-mail: [rbpg@capex.gov.br](mailto:rbpg@capex.gov.br)  
URL: <http://www2.capes.gov.br/rbpg/>

#### Capa

*Celula Materdo* Colégio Pedro II, fundado em 2 de dezembro de 1837, localizada em prédio tombado pelo Iphan, cuja origem remonta a 1766, situado no centro do Rio de Janeiro. Foi sede da instituição até 1967 e hoje abriga a Unidade Escolar Centro e o Núcleo de Documentação e Memória Histórica (Nudom). Foto de Alexandre Souza Lima, extraída do livro "Memória Histórica do Colégio Pedro Segundo 1837-1937".

# Sumário

Apresentação.....	5
Editorial.....	11
Introdução.....	15
<b>Primeira Seção – Políticas, Sociedade e Educação</b>	
<b>Capítulo 1</b>	
<b>Royalties do petróleo e educação: análise da eficiência da alocação</b> Gustavo Henrique Naves Givisiez e Elzira Lúcia de Oliveira.....	31
<b>Foto 1 - Programa Observatório da Educação Escolar Indígena</b> .....	56
<b>Capítulo 2</b>	
<b>Qualidade da escola: uma proposta de índice para as condições materiais de escolas a partir de dados contextuais do Saeb</b> Gabriela Schneider e Andréa Barbosa Gouveia.....	59
<b>Foto 2 - Programa Observatório da Educação Escolar Indígena</b> .....	84
<b>Capítulo 3</b>	
<b>O papel das origens sociais sobre a proficiência escolar e a probabilidade de progressão por série no Brasil: evidência de persistência</b> Clarissa Guimarães Rodrigues, Raquel Rangel de Meireles Guimarães e Eduardo Luiz Gonçalves Rios-Neto.....	87
<b>Foto 3 - Pibid</b> .....	118
<b>Capítulo 4</b>	
<b>Diretrizes curriculares e o desempenho de alunos paranaenses da 8ª série do ensino fundamental na Prova Brasil</b> Maria José Pereira e Nerli Nonato Ribeiro Mori.....	121
<b>Foto 4 - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica</b> .....	144
<b>Capítulo 5</b>	
<b>Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar</b> Ana Zuleima Lüscher e Rosemary Dore.....	147
<b>Foto 5 - Pibid</b> .....	178
<b>Capítulo 6</b>	
<b>“... e uma alternativa para a exclusão escolar, tem?”</b> Tatiana Bezerra Fagundes.....	181
<b>Foto 6 - Pibid</b> .....	204

## Capítulo 7

### Educação do campo em Santa Catarina: um processo em construção

Antonio Munarim, Marcos de Oliveira, Sonia Aparecida Branco Beltrame e Zima Isabel Peixer . 207

## Segunda Seção – Diversidade Cultural: Educação Indígena

## Capítulo 8

### Reflexões sobre a formação linguística no ensino superior indígena

Aldir Santos de Paula, Ana Suelly Arruda Câmara Cabral, Aryon Dall'Igna Rodrigues e Chandra Wood Viegas ..... 233

Foto 7 - Pibid ..... 246

## Capítulo 9

### Políticas linguísticas e pedagógicas em práticas de educação bilíngue intercultural

Maria do Socorro Pimentel da Silva e Mônica Veloso Borges ..... 249

Foto 8 - Programa Novos Talentos ..... 274

## Capítulo 10

### Ciclo monográfico: dos mitos à ciência da Escola Indígena Baniwa e Coripaco no Alto do Rio Negro

Regina Célia Moraes Vieira e Maria Auxiliadora de Souza Ruiz ..... 277

Foto 9 - Programa Novos Talentos ..... 296

## Capítulo 11

### A educação escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural

Francisco Edviges Albuquerque ..... 299

Foto 10 - Programa Novos Talentos ..... 324

Siglas, termos e expressões ..... 326

Conselho Editorial ..... 331

Comitê Científico ..... 333

Comissão de Análise e Julgamento de Artigos sobre Educação Básica ..... 338

Documento ..... 339

Normas para Colaborações ..... 340

## 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 Bilíngüe 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 contras 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

