

INTERAÇÃO NA SALA DE AULA INDÍGENA EM ESCOLAS DA FUNAI¹

Ismael Tressmann/UFRJ

RESUMO: Nesta comunicação, pretendemos identificar um problema prático, constatado em escolas da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em Rondônia, que basicamente é o seguinte: os alunos freqüentam a escola (em Português) durante anos, mas não são alfabetizados. A dificuldade em leitura e em produção escrita é compreendida como um problema do aluno e resultado do seu desinteresse. Ele também é considerado menos dotado intelectual e culturalmente. A partir dos dados, tentaremos analisar como se dá a interação na sala de aula, a fim de termos acesso aos processos de construção do conhecimento conjunto entre professores e alunos. Constatamos que o ambiente da sala de aula é caracterizado por um padrão assimétrico, onde o professor tem o controle da interação. A prática existente, no entanto, hipoteticamente pode vir a se inverter, no momento em que o professor esteja ciente do papel que cumpre na interação e do poder que tem na interação do discurso, e de que sua intervenção tem função central na trajetória dos educandos que passam pela escola.

Palavras chaves: Lingüística Aplicada. Educação Escolar Indígena.

INTRODUÇÃO

A situação de muitos educandos indígenas nas escolas da Funai (Fundação Nacional do Índio), as quais utilizam o Português logo no início da alfabetização, geralmente é a seguinte: copiam textos, chegam a escrever algumas palavras, mas não sabem e não estão aptos a se expressar através da escrita. Em resumo, se não conseguem se expressar através do código escrito, ie, em termos de leitura e escrita, não estão alfabetizados.²

Daí decorre que a dificuldade em leitura e em produção escrita é compreendida como problema e desinteresse do aluno, como um sinal de incompetência. Os educandos são considerados pouco dotados cultural e

¹ O autor é mestre em Lingüística pela UFRJ. Comunicação apresentada em: V Seminário SALÍNGUAS – Programa Interdisciplinar de Lingüística Aplicada. Tema: Discurso, Aprendizagem e Identidade Social em Práticas Institucionais. UFRJ. Rio de Janeiro-RJ. 2001.

² A este respeito, esclareceu Ruth Monserrat (1980): ... "alfabetização seria o domínio da língua (materna) no nível escrito (leitura e escrita)".

intelectualmente, literalmente incapazes de aprender os rudimentos da língua pátria (o Português) e o pretense saber supremo da civilização ocidental.

A freqüência é baixa, não sendo raro a evasão escolar, e a repetência é generalizada. Uma grande maioria acaba saindo da escola porque não encontra motivação suficiente para continuar, já que o sistema educacional dirigido pelo órgão tutor está muito distante da realidade indígena, fazendo com que os educandos não percebam nenhuma importância social na educação escolar.

Esta situação encontramos em algumas escolas da Funai erigidas nas aldeias Cinta Larga, povo indígena de língua Tupi-Mondé, que habita o Parque Indígena Aripuanã, situado parte em Rondônia, parte no Mato Grosso.

A maioria dos Cinta Larga são monolíngues na língua nativa, mas indivíduos isolados falam também o Português sem, no entanto, dominá-lo. A situação de bilingüismo coordenado não é verificada entre este povo. Há ainda alguns poucos casos de multilingüismo, decorrentes de casamentos inter-étnicos.

Um dos conceitos teóricos básicos em que se fundamenta o presente ensaio é o da interação na sala de aula. A interação é fundamental para a compreensão da aprendizagem e do discurso. Analisá-la é uma das maneiras de se ter acesso aos processos de construção do conhecimento conjunto entre professor e alunos.

Na aldeia Tenente Marques, local onde realizamos a pesquisa, constatamos que o ambiente da sala de aula é caracterizado por um padrão assimétrico, em que a professora tem o controle da interação, ou seja, a escola assume o padrão descrito como tradicional no discurso de professores e alunos.

As escolas da Funai possuem representatividade em nível nacional. Tentaremos colocar que há problemas básicos que co-ocorrem nas aldeias, sendo que as soluções dos mesmos não poderão ser buscadas somente no nível local ou regional. A questão tem raízes estruturais, a começar pelos ideais positivistas, herdados do SPI (Serviço de Proteção ao Índio), que têm como objetivo integrar/assimilar os indígenas à comunhão nacional. O órgão

tutor, finalmente, está inserido dentro do sistema educacional brasileiro que, assim como as escolas da Funai, está caótico e desacreditado.

Dentro da tradição interpretativista, lançaremos mão da pesquisa etnográfica crítica, que considera o contexto sócio-cultural-político do grupo em foco. Este tipo de pesquisa acopla a teoria social crítica a métodos de investigação, procurando garantir uma visão crítica dos participantes da pesquisa como estando ativamente envolvidos no mundo social que os cerca.

Esperamos que o presente estudo venha trazer uma colaboração para a transformação do atual sistema educacional, e para romper o silêncio a que indígenas, outras minorias étnicas e demais pessoas marginalizadas estão submetidos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em Lingüística Aplicada (LA) tem-se discutido muito sobre a importância da interação na sala de aula para o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem. A análise da interação é fundamental para a compreensão do discurso e dos processos de construção do conhecimento.

Uma das maneiras difundidas de se conceber a aprendizagem enfatiza o papel do professor. Assim, o conhecimento que o aluno pode produzir dependeria da interação que o professor estabelece no dia-a-dia da sala de aula (Cazden, 1986).

O professor seria, portanto, o que constrói os significados e o conhecimento na escola, mediante práticas interacionais.

Recentemente, a aprendizagem passou a ser entendida como sendo gerada mediante processos interpessoais entre o professor e os alunos em sala de aula, operando na construção conjunta do conhecimento. Nesta interação, no entanto, ao aluno ainda é atribuída uma participação periférica, ao passo que com o desenvolvimento de processos intrapessoais, sua participação adquire um caráter mais central nesta interação.

Aponta Vygotsky (1989) que uma pessoa se desenvolve de acordo com a cultura à qual está exposta, e o conhecimento de outras pessoas que ali

convivem tem influência no processo de aprendizagem. O desenvolvimento de um indivíduo pode acontecer de maneira informal, em contato com as práticas culturais do meio em que está inserido; outras vezes de forma deliberada, pela ação explícita de um educador, num contexto institucional.

No ambiente escolar, onde o aprendizado é o próprio objetivo de um processo que pretende conduzir o aluno a um determinado tipo de desenvolvimento, a intervenção do professor é um instrumento pedagógico necessário e importante. No entanto, isso não significa que o professor tenha que ser a única fonte de aprendizagem de um aluno.

Por outro lado, alerta Vygotsky (1980), quando a aprendizagem é o resultado desejável de um processo deliberado, explícito, intencional, a intervenção pedagógica passa a desempenhar uma função capital para o avanço do desenvolvimento do conhecimento de um indivíduo. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola - demonstração, assistência, fornecimento de pistas, perguntas, instruções - são fundamentais para a promoção de um ensino capaz de desenvolver conhecimento novo.

Mas, segundo Cazden (1986), a prática tradicional na escola é aquela em que o professor tem total controle da interação, distribuindo os turnos dos alunos, que precisam pedir permissão para falar, para se locomover. Tal padrão interacional corresponde ao que tipicamente caracteriza a cultura de escola. O professor seria, portanto, o que constrói os significados e o conhecimento da escola, mediante práticas interacionais. O citado modelo em vigor parece levar os alunos a ocuparem uma posição passiva nesta interação, recebendo ordens e comandos que devem ser prontamente respondidos.

Porém esta forma interacional assimétrica, descrita na literatura, parece não dominar inteiramente na escola pública do Rio de Janeiro, pois em muitas classes se dá uma contestação deste padrão tradicional, por meio de formas próprias de interação. Os alunos interagem nas mais diversas direções, conversando sobre seus próprios tópicos e, com isso, ameaçam a cultura da escola, que é baseada no domínio do professor (Moita Lopes, 1994b).

Este comportamento é analisado pelo citado autor como revolta contra o sistema educacional brasileiro vigente, que está muito distante da realidade da

vida dos estudantes, fazendo com que estes não percebam nenhuma importância social na educação escolar.

Postulamos que tanto a aprendizagem quanto o discurso poderiam ser vistos a partir de uma visão sócio-interacional. Se a pesquisa em LA inicialmente atribuiu ao professor papel decisivo na interação em sala de aula, ela está atualmente situada na interação do professor e dos alunos como espaço da aprendizagem (Moita Lopes, 1995).

Nesta tentativa de construir uma interação que realmente leve ao desenvolvimento intelectual e social de um aluno, necessário se torna incentivar a participação dos próprios alunos, bem como a utilização dos conhecimentos advindos da sua experiência sócio-cultural para a formulação de novos conceitos.

Nesta acepção, o professor que trabalha numa aldeia indígena, por exemplo, deveria tentar se aproximar mais da realidade em que vivem os educandos, ou seja, não ficar limitado a uma interação que se passa somente entre quatro paredes, mas também conhecer de perto a realidade extra-escolar do aluno. O professor deveria considerar tanto a experiência escolar quanto a experiência dos jovens na floresta, no roçado ou deitados em suas redes dentro da maloca ouvindo um mito contado por um ancião, como realidades compatíveis, que se entrelaçam.

Observamos que a interação é fundamental para a compreensão da aprendizagem e do discurso. Analisá-la é uma das maneiras de se ter acesso aos processos de construção do conhecimento conjunto entre professor e alunos.

A partir dos dados que pretendemos apresentar e discutir a seguir, esperamos elucidar como se dá a interação numa escola dirigida pela Funai, onde o Português, utilizado no início da alfabetização, é uma língua que os educandos não dominam e cujos padrões culturais, além de desconhecidos para eles, são antagônicos à sua maneira mais coletiva e solidária de viver.

ANÁLISE DOS DADOS

Os dados a serem discutidos neste ensaio foram coletados a partir de apontamentos de campo relativos à experiência em sala de aula (multiseriada) de 1^a a 3^{as} séries, numa aldeia indígena Cinta Larga, cuja língua pertence à família lingüística Tupi-Mondé. A escola, dirigida pela Funai (Fundação Nacional do Índio), localiza-se no município de Vilhena, em Rondônia, contando com uma média de 20 alunos matriculados, dentro da faixa etária de 7 a 15 anos. O registro dos dados foi feito por ocasião de visitas que fiz *in loco*, durante o 1^o semestre de 1995.

A alfabetização é feita em Português, língua que os alunos não dominam. Os conteúdos curriculares são inadequados à realidade sócio-cultural e histórica dos Cinta Larga, o calendário escolar não contempla o ritmo de vida da aldeia, e o ambiente da sala de aula é caracterizado por um padrão assimétrico, em que a professora tem o controle da interação. A freqüência é baixa, não sendo rara a evasão escolar, e a repetência é generalizada.

Os dados confirmam que: (i) O referencial para a aquisição de novos conhecimentos parte do conhecimento que a pessoa traz de sua experiência sócio-cultural, do dia-a-dia. Se ao aluno e sua experiência sócio-cultural for dada uma posição periférica, ele se sentirá desmotivado e desistirá de continuar os estudos; (ii) a dificuldade em leitura e em produção escrita é compreendida como problema do aluno. Este pensamento não ocorreria se tanto a aprendizagem quanto o discurso fossem vistos a partir de uma visão sócio-interacional; (iii) a palavra, a contribuição do aluno é negada, para não se dar chance à sua criatividade e espírito crítico; (iv) A educação escolar oficial para o indígena não é neutra. Não alfabetiza, não conscientiza, e, em contraposição, tenta assimilar o indígena à comunhão nacional, reforçando sua dependência do órgão oficial, criada por ele mesmo desde o início do contato.

A seguir, citaremos um pequeno texto escrito no quadro pela professora, que sintetiza parte dos conteúdos passados em sala de aula.

"O circo chegou na cidade.

Marquinhos viu o palhaço no circo.

O palhaço é engraçado.”

A professora leu o texto e pediu aos alunos que o repetissem com ela. Seguiram-se tentativas de leituras feitas individualmente e depois cópias do texto nos cadernos. Poucos eram os cadernos onde se podia enxergar alguma palavra legível.

Em vez de diálogo, reina um quase total silêncio por parte da classe, que se esforça para decifrar (i) uma língua alheia e (ii) o conteúdo de um tema descontextualizado, que não lhe diz absolutamente nada. Palhaço e circo podem até fazer parte dos sonhos de muitas crianças das cidades, mas não fazem parte do imaginário das crianças Cinta Larga, que vivem entre rios e igarapés incrustados na floresta amazônica!

Ao aluno não é dada a oportunidade de colaborar interacionalmente, uma vez que o plano pedagógico empregado pela professora não contempla a realidade indígena. A professora tem em mente um tópico que deve atender aos interesses da escola formal da cidade. Utiliza personagens fictícios, sem sentido para os nativos.

O discurso da professora reflete nitidamente sua posição de superioridade intelectual e cultural frente aos educandos. Ela se arroga o direito, quando não a responsabilidade, de dirigir a interação em sala de aula, assumindo o controle sobre a iniciativa de escolha de um tópico, sobre a avaliação, aceitando ou rejeitando a contribuição dos alunos.

A professora assume, assim, o padrão descrito como tradicional de professor e aluno: o professor comanda e é detentor do saber.

O desenhos produzidos pelos alunos mostram sua predileção por caçadas, pescarias, festas tradicionais, simbolizados em animais, aves, plantas, que são conhecidos por um nome específico, e não simplesmente pela alcunha genérica de “pato”, “macaco”, etc. Os alunos, com seus desenhos, querem expressar a prática sócio-cultural que vivem diariamente, seu modo de ver o mundo.

Mas a professora entra pelo avesso da questão. Preocupada em “passar” a matéria que consta no programa, e de assumir a interação na sala de aula,

não vê importância alguma na manifestação dos alunos. O grafismo Cinta Larga, nesse caso específico, representado no papel, não deixa de ser uma manifestação de protesto inconsciente contra a imposição de um saber que não leva em conta a experiência e o conhecimento indígenas.

Sem dúvida alguma, cabem ao professor papéis insubstituíveis em qualquer ambiente escolar. No entanto, não deveria, como geralmente acontece, assumir a posição de centralizador da interação e avaliador do aprendiz, dominando os padrões cognitivos e comunicativos do discurso na sala de aula.

Queremos agora inserir a problemática num contexto maior, inicialmente falando um pouco sobre a educação para o indígena em contraposição à educação indígena.

A educação indígena é orientada pelos processos tradicionais de controle e reprodução social do grupo (Melià, 1979). Os povos indígenas têm meios próprios de ensino e aprendizagem, baseados na transmissão oral e no saber coletivo. A educação se dá sem escola e sem escrita (alfabetização).

Ocorre uma participação mais homogeneizada e plena de todos no saber tradicional, que não é privatizado, e afeta todas as esferas da vida social organizada. O poder é exercido por meio da persuasão em vez da imposição. A interação entre jovens e idosos é simétrica, o que colabora para que o indivíduo se torne sujeito do aprendizado.

Ao contrário da educação indígena tradicional, a educação para o indígena (escola) jamais foi neutra, e qualquer projeto, nesse sentido, estará sempre orientado por uma postura básica: ou a crença de que o indígena vai/deve desaparecer na sociedade nacional, ou a crença de que ele vai/deve sobreviver (Grizzi, D.C.S.; Silva, A. L. 1981).

A questão da escola/alfabetização em Português é resultado da relação dialética entre o que o indígena comumente pensa a respeito da sociedade nacional e o que o não-indígena pensa dos indígenas. Frequentemente os indígenas querem a escola como um "passaporte" para entrar no mundo ocidental, como uma solução mágica para os problemas que enfrentam, pois

afinal, o Português é a língua de prestígio; é um meio de também procurar *status* por intermédio da alfabetização.

Já o não-indígena costuma ver a escola como fator de progresso para as populações nativas, a passagem da barbárie para a civilização.

Embora a Constituição de 1988 reze que ...“são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições”... e aumente a presença de NEIs (Núcleo de Educação Indígena) nos estados da Federação, o ideal positivista ainda continua imperando na prática escolar da Funai, herdada dos tempos do marechal Rondon.³

A ideologia integracionista vê as sociedades indígenas como estágio primitivo e inicial de um processo unilinear de evolução. A condição do indígena corresponde a um estado transitório, que desaparecerá à medida que os grupos indígenas forem gradual e harmoniosamente incorporados à comunhão nacional. Portanto, o integracionismo encara as nações indígenas como fenômeno sócio-cultural em vias de extinção e sem possibilidades de permanência e de reprodução.

Uma das tentativas de assimilar os indígenas à sociedade nacional, reservando-lhes a classe mais baixa da pirâmide, é negar-lhes a própria língua.

As línguas indígenas são chamadas de gíria. Desta forma, nega-se a elas o *status* de línguas verdadeiras. O Português é tido como única forma prestigiada de comunicação e de expressão.

A figura da gíria, assim como as de barbárie/bugre/selvagem, encerram um conteúdo cheio de hostilidade, enquanto que língua oficial/civilização/cultura estão impregnados de conotações positivas. A escola, neste sentido, é a porta de entrada para o universo da língua de prestígio e da escrita, e lugar privilegiado da reprodução ideológica assimilacionista.

No entanto, a escola não funciona apenas como dominação das populações autóctones, mas também para convencer indígenas e sociedade

³ Para assumir o cargo de presidente do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), Rondon impôs como condição que o Governo brasileiro aceitasse os princípios positivistas sobre a matéria. Os positivistas defendiam a tese de que, oferecidas condições favoráveis aos indígenas, eles progrediriam pouco a pouco na direção da civilização. Além da proteção, cabia também ao Governo dar-lhes meios para adotar as artes e indústrias da sociedade nacional (cf. Melatti, 1970).

ocidental de que o indígena não aprende. Na escola, é consagrado o falso pensamento de que os nativos são menos dotados intelectualmente, de que são incapazes.

As dificuldades em leitura e em produção escrita são compreendidas como problema do aluno. Em vez de reforçar a identidade do indígena, dando-lhe espaço para expressar sua experiência sócio-cultural, a escola colabora para que os indígenas se sintam inferiores em relação aos membros da sociedade nacional.

A seguir, tentarei dar uma noção do aspecto visual da sala, que não deixa de ser uma variação do discurso, citando das minhas anotações de campo:

A sala de aula é decorada à maneira ocidental, com desenhos de meninas e meninos brancos, bem vestidos e comportados, tomando sorvete. As estações do ano são apresentadas em número de quatro, ilustradas por flores, praia de mar, folhas coloridas caindo das árvores e, para completar a paisagem européia, neve e pessoas trajando casacos (na região amazônica existe somente inverno/chuvas e verão/estiagem). Não há nenhuma menção à língua, nenhum vestígio de que se trata de uma escola numa área indígena, além de alguns arcos e flechas, a título folclórico, situados num cantinho. As carteiras, apesar do baixo número de alunos, estão dispostas em fila. Bem visível, acima do quadro há um relógio, marcando o tempo do conquistador.

Verificamos, novamente, que a participação do aluno indígena na construção do aprendizado não é valorizada. A experiência extra-escolar, sua prática cultural, não são levadas em consideração, mas tratadas como realidade antagônica à experiência escolar. Isso é reforçado pelo fato de que a escola oficial para os indígenas não faz parte do sistema de educação tradicional regular.

Dentro da visão positivista, se a negação da língua constitui uma maneira de assimilar o indígena à comunhão nacional, impondo a língua de prestígio, nada mais natural do que também omitir/desvalorizar sua ciência

milénar, já que esta é considerada produto de um estágio primitivo de desenvolvimento da humanidade e, portanto, ultrapassada.

Não defendemos a idéia de que a escola deva simplesmente tentar reproduzir o cotidiano que o educando vive fora da escola. Ela deve propor a transformação do conhecimento que o sujeito traz da experiência do dia-a-dia que servirá de referencial para aquisição de conhecimento novo.

Os dados acima expressam também uma prática social naturalizada, ie, pautada pelo princípio de que a realidade social é imutável. Esta prática social legitima/naturaliza as diferenças, que atendem a interesses de grupos específicos que controlam o poder político e econômico.

Neste sentido, o ambiente escolar reproduz as classes sociais e papéis sociais, o preconceito cultural, a manutenção das diferenças. Ela não alfabetiza, nem conscientiza, e, em conseqüência, colabora para acentuar a espoliação e a dependência criadas pelo órgão indigenista oficial desde a época do contato.

No caso dos Cinta Larga, as madeireiras são as grandes beneficiárias deste processo, pois muitos jovens, não vendo nenhum sentido em sua realidade, nem retorno social neste modelo de escola e, simultaneamente, incentivados pela ideologia capitalista contida também no discurso e no material didático empregado, são facilmente cooptados para servir de mão-de-obra barata na identificação de árvores nobres na floresta, que tão bem conhecem.

A educação escolar nas áreas indígenas de Rondônia orientadas pela Funai encontra-se em situação caótica. Está atrelada e também reproduz o modelo formal e individualista das demais escolas do país. Assim, precisa ser repensada em termos estruturais, em âmbito local e regional.

A negação da participação do indígena no processo ensino/aprendizagem, englobando sua língua, cultura e conhecimentos, que contrasta a realidade da sala de aula com a realidade extra-escolar, também é verificada junto a outros povos onde atua o órgão tutor (cf. Monte, N. L.: 1987; Silva, M: 1994), o que denota ser esse um problema estrutural da instituição indigenista oficial.

Compete ao Estado zelar pela educação escolar indígena. Os povos indígenas têm, segundo a lei em vigor, o direito à especificidade, frente aos não-indígenas, e o direito à diversidade, que engloba língua, cultura e história.

Neste sentido, foi oportuna a criação, em Rondônia, do Núcleo de Educação Indígena, em 1990 que, integrando entidades indigenistas comprometidas com a causa, está tentando reverter o processo que se arrasta por séculos, incentivando e colaborando na formação de professores indígenas, que passarão a dar as aulas na língua materna segundo os padrões sócio-culturais do seu povo, e na formação de quadros não-indígenas, incluindo cursos de formação e reciclagem também para as professoras da Funai, devolvendo assim, um direito dos povos indígenas assegurado em lei.

CONCLUSÃO

“Nós, Zoró, queremos continuar a estudar só na nossa língua mesmo. Queremos falar das coisas da mata, daquilo que conhecemos. É importante para nós escrever na nossa língua”.

Waratã E. Zoró. I Encontro de Professores Zoró em Formação, Espigão do Oeste/RO, 1993.

No início deste trabalho tentamos identificar um problema prático, constatado na escola da Funai de uma aldeia Cinta Larga, em Rondônia, que basicamente é o seguinte: os alunos freqüentam a escola (em Português) durante anos, mas não são alfabetizados.

A dificuldade em leitura e em produção escrita é compreendida como um problema do aluno e resultado do seu desinteresse. Ele também é considerado menos dotado intelectual e culturalmente, literalmente incapaz de aprender a ler e escrever.

A partir dos dados, tentamos analisar como se dá a interação na sala de aula, a fim de termos acesso aos processos de construção do conhecimento conjunto entre professora e alunos. Constatamos que o ambiente da sala de

aula é caracterizado por um padrão assimétrico, onde a professora tem o controle da interação. Seu discurso reflete nitidamente uma posição de superioridade intelectual e cultural perante os educandos.

Deste modo, ao aluno não é dada a oportunidade de participar na construção do conhecimento, em contraste com o padrão de interação verificado na educação indígena. A língua Cinta Larga é tratada como gíria e a cultura deste povo tida como produto de uma época ultrapassada. Nessa situação, o desinteresse pela educação escolar por parte dos alunos pode ser visto como reflexo da falta de contextualização.

Assim, a escola local nada mais é do que um corpo estranho à comunidade indígena. Ela colabora para a desestruturação da cultura e autonomia autóctones, interferindo negativamente no sistema tradicional de educação, e não prepara os educandos para enfrentar os problemas advindos da situação pós-contato, como invasão de fazendeiros, madeireiras e garimpeiros.

A prática existente, todavia, hipoteticamente pode vir a se inverter, no momento em que a professora esteja ciente do papel que cumpre na interação e do poder que tem na construção do discurso, e de que sua intervenção tem função central na trajetória dos educandos que passam pela escola. Os problemas com a educação escolar e suas causas, porém, são mais complexos e não se verificam apenas em alguns locais, mas estão inseridos num contexto maior.

Atualmente, existem na sociedade nacional alguns setores conscientes da necessidade de se respeitar a educação autóctone dos povos indígenas. Considerando que o referencial para a aquisição de novos conhecimentos parte do conhecimento que o educando traz de sua experiência diária, os professores/assessores estão desenvolvendo métodos de pesquisa para compreender as práticas culturais do povo com o qual trabalham. Seria proveitoso, para o desenvolvimento do currículo de uma escola indígena, a formação de uma equipe multidisciplinar, composta de lingüistas, antropólogos e educadores.

A formação de professores indígenas e de quadros não-indígenas é a principal meta desta nova maneira de pensar e realizar a educação escolar nas aldeias. A alfabetização na língua materna é mais eficaz. No entanto, ela deve estar contextualizada na recuperação da memória histórica indígena, na reafirmação de sua identidade étnica e no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência. Não deveria se restringir simplesmente à alfabetização, servindo de mera ponte para o Português.

Essa nova proposta de educação escolar indígena, que defende uma escola indígena específica e diferenciada, intercultural e bilingüe, vem contribuindo para reforçar a identidade e a conquista da autonomia sócio-econômico-cultural dos povos indígenas, que é o objetivo central da escola indígena.

ENCAMINHAMENTOS

1. Precisaria ser analisada a questão de como a educação escolar pode se dar num contexto onde (i) as professoras (da Funai) não recebem formação adequada para atuar em área indígena; (ii) a grade curricular que precisam cumprir é elaborada a partir do contexto urbano e as secretarias da Funai não oferecem outras alternativas; (iii) geralmente percebem um salário irrisório, que muitas vezes não é repassado em tempo hábil; (iv) na escola costuma faltar toda sorte de material escolar básico, o que inviabiliza até o andamento normal das aulas. Acrescente-se ainda uma gama de interferências, como retirada de madeira, garimpos, trânsito diário de caminhões e funcionários, que aliciam jovens para trabalhar na identificação das árvores nobres quando não na medição da madeira, o que acarreta sua ausência das aulas durante semanas.

2. A educação escolar indígena, isolada dos outros setores da sociedade, e isolada dos demais problemas das sociedades indígenas, não vai reverter por si só o quadro lastimável em que se encontram as sociedades indígenas no Brasil. No entanto, ela pode colaborar para que mudanças substanciais aconteçam, trabalhando no nível micro de mudança, como por

exemplo: apoiar somente aqueles políticos que têm mostrado atuação firme em favor dos direitos indígenas e minorias étnicas; manter relações estreitas com o NEI, sugerindo a continuação dos cursos/encontros de professores indígenas e não-indígenas e apoio para a confecção de materiais didáticos compatíveis com a realidade sócio-cultural dos grupos.

Desta maneira estaríamos colaborando também na transformação do próprio sistema educacional brasileiro, que carece de reformas urgentes.

3. A fundamentação teórica e a análise dos dados aqui esboçadas dão apenas uma visão preliminar da problemática, que é bem mais complexa. Pretendemos, todavia, amadurecer estas idéias, para podermos oferecer uma análise mais adequada dos fatos aqui apresentados.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Marilda C. (1986) A Propósito da Lingüística Aplicada. In: Trabalhos em Lingüística Aplicada, 7: 5-12.

CAZDEN, Courtney. (1986) Classroomdiscorse: The language of teaching and learning. Portsmouth, N.H. Heinemann.

FREIRE, Paulo. (1969) Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro. Paz e Terra.

----- (1982) Um Diálogo com Paulo Freire sobre Educação Indígena. Cuiabá. CIMI. datil. 32 pp.

GRIZZI. D.C.S. & SILVA. A.L. (1981) A Filosofia e a Pedagogia da Educação Indígena: Um Resumo de Debates. Comissão Pró-Índio. São Paulo.

MELATTI, Júlio C. (1970) Índios do Brasil. HUCITEC, EDUNB. Brasília.

MELIÀ, Bartolomeu. (1979) Educação Indígena e Alfabetização. Edições Loyola. São Paulo.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (1994b) Variação de Padrões Interacionais em dois Grupos de Aprendizes de Literatura em L.M. In: Mollica, M.C. & Moita Lopes, L.P. (orgs.). Linguagem, Interação e Cognição. No. 117. Rio de Janeiro e Brasília.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (1995) Interação e Aprendizagem de Leitura em Sala de Aula de Língua Estrangeira e Materna na Escola Pública. In:

MOITA LOPES, L.P. & MOLLICA, M.C. (orgas.) Espaços e Interfaces da Lingüística e da Lingüística Aplicada. Cadernos Didáticos da UFRJ.

MONSERRAT, Ruth M. F. (1994) O que é Ensino Bilíngüe. In: Em Aberto. Ano 14, no. 63. Brasília.

----- (1980) Carta à Subcomissão de Educação. Rio de Janeiro.

MONTE, Nietta Lindenberg (1987) Escolas Formais - Agências Mediadoras. In: CABRAL, Ana Suelly Câmara et alii. Por uma Educação Indígena Diferenciada. Brasília.

SILVA, Márcio. (1994) A Conquista da Escola: Educação Escolar e Movimento de Professores Indígenas no Brasil. In: Em Aberto. Ano 14, no. 63. Brasília.

VYGOTSKY, L. S. (1989) Pensamento e Linguagem. Martins e Fontes. São Paulo.

COMUNICAÇÃO apresentada em:

TRESSMANN, Ismael. *Interação na Sala de Aula Indígena em Escolas da Funai*. V Seminário SALÍNGUAS – Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada. Tema: Discurso, Aprendizagem e Identidade Social em Práticas Institucionais. UFRJ. Rio de Janeiro-RJ. 2001.