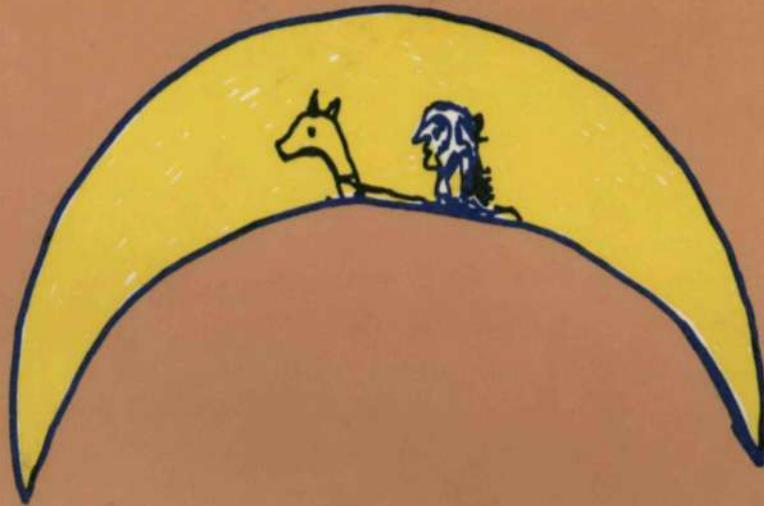




B0007065

UMA
EDUCAÇÃO INDÍGENA
DIFERENCIADA

USHE BENA
LUA NOVA



BARI, SOL



Impressão: Paulo Kallmann

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Projeto Interação
POR UMA
EDUCAÇÃO INDÍGENA
DIFERENCIADA

MINISTÉRIO DA CULTURA
Ministro Celso Furtado

FUNDAÇÃO NACIONAL PROMEMÓRIA
Presidente Joaquim de Arruda Falcão Neto

CENTRO NACIONAL DE REFERÊNCIA CULTURAL
Ana Regina Machado Carneiro

SBN - Quadra 2 - Edifício Eng.^o Paulo Maurício - térreo
Brasília — Distrito Federal

CABRAL, Ana Suely A. Câmara et alii.
Por uma educação indígena diferenciada. Brasília, C.N.R.C./
FNPM, 1987. 100p.il.

I. Educação indígena. I. MONTE, Nietta Lindemberg.
II. MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. Iii. Fundação
Nacional próMemória. IV. Título.

Ficha preparada pela Biblioteca da Fundação Nacional próMemória.

Ministério da Cultura
Fundação Nacional próMemória

Ministério da Educação
Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Projeto Interação entre Educação Básica e os Diferentes Contextos
Culturais Existentes no País.

Agradecemos a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste trabalho, em especial: José Silva Quintas, Ana Rodrigues de Souza, Isabel Cristina Corgosinho, Orlandira Correa Matos Cerqueira, Lelison Almeida Santos e Marina Kahn.

Coordenação, organização e redação: ANA SUELLY A.C. CABRAL, RUTH M.F. MONSERRAT e NIETTA L. MONTE.

Revisão: MARCUS DE LAMÔNICA FREIRE

Desenho da capa: JOAQUIM PAULO MANA KAXINAWA.

Fotos: NIETTA L. MONTE, e ANA SUELLY A. C. CABRAL

Projeto Gráfico: CAROL ABREU.

Arte-final: ROSIVAL BATISTA.

ÍNDICE

	<i>Página</i>
<i>Apresentação.</i>	<i>1</i>
<i>Sobre o Interação.....</i>	<i>3</i>
Os índios do Acre.5
<i>Breve História do Contato.</i>	<i>.7</i>
<i>Escolas Formais-Agências Mediadoras.....</i>	<i>11</i>
Trajetória.17
<i>1983 - 1984.</i>	<i>19</i>
<i>1984 - 1985.</i>	<i>27</i>
<i>1985 - 1986.</i>	<i>49</i>
Perspectivas.63
<i>Uma Experiência de Autoria.....</i>	<i>65</i>
<i>A Etnomatemática.</i>	<i>.77</i>
<i>Sobre o Ensino/Aprendizagem da Matemática ...</i>	<i>79</i>
<i>Para um Autêntico Bilingüismo.</i>	<i>.87</i>
<i>Participação — Uma Trajetória Difícil.</i>	<i>.93</i>

Apresentação

POR UMA EDUCAÇÃO INDÍGENA DIFERENCIADA é o registro de um trabalho desenvolvido desde 1983 com as com unidades indígenas no Acre. Ele não se pretende o resultado final de uma ação institucional, mas um momento de uma prática social em curso. Exemplarmente, ele expressa um princípio de trabalho onde o registro é um momento integrado de uma ação continuada.

Ao publicar esta obra, o Centro Nacional de Referência Cultural, da Fundação Nacional próMemória, busca incentivar a identificação de alternativas educacionais que, preocupadas com a relação cultura e educação, privilegiem a autonomia cultural e linguística dos grupos indígenas.

Ao divulgar esta experiência localizada no Acre, acreditamos estar contribuindo para a ampliação e o aprofundamento do debate que se trava no país em torno da questão indígena.

Ana Regina Machado Carneiro
Coordenadora Geral do CNRC

SOBRE "O INTERAÇÃO".

A idéia básica do Projeto Interação era repensar a escola brasileira, na medida em que ela interagisse com o contexto cultural em que se inseria e com os diferentes contextos com os quais se relacionava. Dessa forma, ela passaria a ser contemporânea, comprometida com o social, uma escola que fortalecesse o processo de construção da identidade, respeitando a pluralidade e diversidade do país.

Nesse sentido, o Projeto Interação trabalhou basicamente com projetos ligados a movimentos populares, movimentos de periferia urbana, associações de moradores, sindicatos, etc. Na nossa concepção, essa dimensão associativa que, de repente, num regime militar, eclodia muito forte no país, era um dado cultural muito importante. Trabalhamos também com camponeses, seringueiros e grupos indígenas, na tentativa de abrir todos os leques possíveis buscando a diferença. Para nós, a questão do contexto indígena, a relação entre as sociedades indígenas e a sociedade envolvente, tinha um valor fundamental.

O trabalho com grupos indígenas levava a uma reflexão interna maior dentro do Interação: ele significava uma situação limite e explicitava o conceito de interação que, por exemplo, no trabalho com o camponês ou com o migrante da periferia, ficava menos claro. No caso indígena, fica evidente que identidade cultural significa a preservação da identidade enquanto processo de garantia da existência, e não de congelamento no tempo de determinadas práticas. Nós acreditávamos que era possível entender a roda d'água e entender o computador. E o índio nos mostrava isso com muita clareza: é possível ser índio e ao mesmo tempo apropriar-se de conhecimentos universais.

Para nós, a importância da proposta básica do Interação estava na compreensão da relação entre o processo cultural vivido pela comunidade e o assim chamado saber sistematizado universal; e como essa relação deveria se projetar nos currículos. A esperança era essa, e isso se deu.

Nesse sentido, parece-nos que uma das características

que perpassava todos os projetos era a busca do resgate, a necessidade das pessoas identificarem o porquê do seu espaço. O índio quer garantir sua terra, resgatando sua história nessa terra. O chamado invasor da área urbana quer resgatar a história do espaço por ele conquistado.

Assim, a busca da referência inicial da história da conquista, bem como a necessidade de garantir o seu espaço, é comum tanto ao chamado invasor urbano, como ao camponês e ao índio.

O Interação apoiou quatro projetos em áreas indígenas: o dos Pankararé na Bahia, o dos Tikuna no Alto Solimões, o dos Kaingang no Rio Grande do Sul e o dos grupos indígenas do Acre. Havia uma consciência no nosso grupo da importância desses projetos para a própria compreensão da proposta conceitual do Interação como um todo, por representarem situações limite da diversidade cultural do país.

O trabalho do Interação com contextos indígenas, por outro lado, rompia com a tutela tradicional do Estado ou de instituições religiosas, na medida em que possibilitava a atuação de grupos organizados da sociedade civil dos índios nas iniciativas e na gestão do trabalho educacional.

Para tanto, foi necessário contar com pessoas não só solidárias com a causa indígena — o que é muito importante — mas que pudessem avançar a partir de ações concretas, com efeitos transformadores — o que é muito difícil. Por outro lado, era imprescindível a organização dos grupos envolvidos. Aliás, a prática veio provar que a proposta do Interação, de um modo geral, só teve sucesso nos casos onde já havia algum tipo de organização das comunidades. No caso indígena, especificamente, com os projetos "Os Tikuna como Agentes de um Processo de Educação Integrada" e "Uma Experiência de Autoria", dos índios do Acre.

José Silva Quintas()*

(*) José Silva Quintas, atual diretor da Fundação Educacional do Distrito Federal, foi o Coordenador do Projeto Interação entre Educação Básica e os Diferentes Contextos Culturais Existentes no País.

OS ÍNDIOS DO ACRE

BREVE HISTÓRIA DO CONTATO

TERRY VALLE DE AQUINO
Antropólogo, Presidente da CPI-AC

No interior dos seringais e nas vizinhanças das fazendas agropecuárias existentes na região da bacia dos rios Juruá/Purus, em terras acreanas e do Sudoeste do Amazonas, vivem atualmente cerca de treze grupos indígenas pertencentes às famílias lingüísticas Pano, Aruak e Arawá. Entre os primeiros, encontram-se os grupos Poyanáwa, Nukini, Jamináwa, Kaxinawá, Yawanawá, Katukina, Kaxarari e Arara. Classificados como Aruak, existem os Kampa, Măxineri, Apurinã e Jama-madi, e como Arawá, os Kulina. O conjunto de todos estes grupos apresenta uma estimativa populacional de 8.500 a 10.000 índios, aproximadamente.

Estes grupos indígenas foram incorporados, desde o fim do século passado, como trabalhadores nas frentes extrativistas (caucho, seringa, castanha, madeira, peles de animais, etc). Mantiveram, durante todo esse tempo de quase cem anos de contato com a sociedade regional, as suas próprias línguas, parte de sua elaborada cultura material (cerâmica, trançados, tecelagem, etc), mitologia, rituais e organização social; mas, foram também transformados em seringueiros, barranqueros, diaristas, colonos da periferia das vilas e cidades da região, mateiros, varejadores e caçadores nas fazendas agropecuárias em fase de implantação e ultimamente, em peões. A inserção dos grupos indígenas da Amazônia Ocidental nas situações vividas pelas classes trabalhadoras do extrativismo é uma realidade incontestável, uma vez que a grande maioria destes grupos estava vinculada direta e/ou indiretamente a um padrão regional — seringalista tradicional ou administrador dos seringais pertencentes aos grandes grupos empresariais oriundos do sul do país.

Antes da formação dos primeiros seringais nos vales do Juruá/Purus, os grupos indígenas desta região viviam em suas inúmeras aldeias, e seus membros cooperavam entre si em todas as tarefas de subsistência — nas caçadas, nos roçados, nas pescarias coletivas, na coleta de frutos silvestres — e viviam segundo suas próprias tradições culturais. Passaram, posteriormente, a ser marcados pela presença do trabalho compulsório, única forma de submetê-los às condições de vida e expropriação extrema, presentes na extração da borracha. Foi assim que praticamente todos os grupos indígenas viram-se atrelados, direta ou indiretamente, ao "barracão" dos inúmeros seringais que se formaram nesta região.

É fato sabido que muitos donos de seringais sustentavam e pagavam a mateiros profissionais que se especializavam na organização das "correrias". Tanto aquelas que visavam, exclusivamente, o extermínio dos grupos indígenas, como aquelas que visavam incorporá-los. É o que se depreende do depoimento do chefe Kaxinawá Alfredo Sueiro do rio Jordão, quando ele opõe, em seu discurso, os dois personagens reais conhecidos na região do Alto Juruá como organizadores das "correrias":

"Pedro Biló não amansava caboclo. Pedro Biló só amansou Manoel Papawó porque deu um tiro na mãe dele e ele era bem novinho. A mãe morreu de bala. Felizardo Cerqueiro é que amansava caboco. Ele amansava caboco prá trabalhar pra ele. Nós tudo aqui trabalhamos pro Felizardo. Ele teve pra mais de oitenta filhos com as cabocas. Ele amansava caboco e depois botava marca F.C., pra saber que o caboco era só dele. O Nicolau, O Regino, O Chico Cammini, O Romão, esses caboco rnais velho, tudínho, ainda carrega essa marca no braço. Picava o braço com quatro agulha e passava tinta de jenipapo misturado cum pólvora e tisna preta de sernambí."

Uma vez submetidos por estes organizadores de "correrias", geralmente sob ordens de um determinado patrão seringalista da região, os grupos indígenas passaram a se vincular como trabalhadores dos seringais que se estabeleceram em seu antigo habitat. Foram utilizados, inicialmente, como caçadores de barracão, mateiros, varejadores, diaristas, "colonheiros", agricultores e, posteriormente, como seringueiros— extratores da borracha. E com isso passaram a se vincular ao barracão dos seringais. Mas essa vinculação não impedia que eles continuassem plantando seus grandes roçados familiares, ao contrário dos seringueiros nordestinos, que de tudo dependiam de seus patrões, pois eram impedidos de plantar roçados durante a fase do auge da borracha. Para muitos grupos indígenas, este engajamento como força de trabalho nos seringais significava a destruição das antigas aldeias ou "cúpichaus"; a eliminação da vida cerimonial e de rituais; manipulações de antigas regras de parentesco e casamento; o esquecimento de parte de suas culturas materiais e inclusive o abandono da língua, por parte daquelas comunidades localizadas próximas às vilas e cidades da região.

A partir da década de 50, a empresa seringalista da região passa por um momento de crise. Os novos aumentos de preço da borracha não acompanham os aumentos nos preços das mercadorias. Em consequência disso, diminui o poder de crédito dos patrões seringalistas, reduzindo-se drasticamente o fornecimento destas mercadorias aos seringueiros. Mesmo o Banco de Crédito da Amazônia; criado para reativar os seringais nativos e exercer o monopólio da comercialização da borracha, passa agora a seguir uma nova orientação, dificultando a realização de financiamento para a produção da safra de borracha.

A partir de 70, uma nova frente pioneira atinge a região do Juruá-Purus. Trata-se de uma frente agropecuária, que se instalou como empreendimento econômico, através da compra de inúmeros seringais, visando à criação de um mercado de terras. A vanguarda desta frente era composta, sobretudo, de investidores, especuladores de terras e grileiros profissionais. Uma vez adquiridos os seringais, a maior preocupação desses investidores, conhecidos na região como "os paulistas", era de limpar a área e, pela persuasão, procurar retirar os habitantes da região, oferecendo-lhes irrisórias indenizações ou usando de métodos violentos. De fato, a venda dos seringais não levou em conta a existência daqueles posseiros, índios e acrianos, o que gerou uma série de conflitos, que se traduzia em queima de barracos, prisões, ameaças de morte, etc. Nos baixos preços das terras, nessa primeira fase, estavam também incluídos os riscos com futuras desapropriações pelo Estado e o conflito com os que lá tinham permanecido.

É a partir de um segundo momento da frente agropecuária que são iniciados os grandes projetos de desmatamento, para a implantação de modernas fazendas

de gado. Para tais empreendimentos foi realizada a contratação de força de trabalho local. Data desta época a transformação de vários grupos indígenas em peões ou trabalhadores braçais, nos muitos desmatamentos que foram sendo feitos na região.

Em suma, a situação em que atualmente vivem estes grupos indígenas do Juruá-Purus só pode ser entendida dentro dos projetos e realizações da sociedade regional, que primeiro se apropriou de seus antigos territórios e depois de sua própria força de trabalho. De nenhuma maneira estes grupos indígenas podem ser vistos como um elemento externo da sociedade regional. Talvez o modo particular desta articulação seja o fator responsável por esta aparente exterioridade, que não é senão uma forma de marginalização sócio-política e cultural.

A partir de 1976, a criação da ajudância da FUNAI em Rio Branco e das entidades de apoio e assessoria às comunidades indígenas— Comissão Pró-Índio/AC, Coordenadoria de Indigenismo, União das Nações Indígenas (UNI) e CIMI/AC— contribuíram para a tomada de consciência dos direitos indígenas. Direitos em relação à posse e usufruto das terras que imemorialmente habitam, a melhores condições de vida, à educação e à saúde.

Desde então, várias comunidades indígenas da região começaram a se organizar em cooperativas de produção de borracha, castanha, agricultura e consumo dos bens industrializados, hoje imprescindíveis, visando à ocupação produtiva de suas terras. Passaram — assessorados pelas entidades acima citadas e com apoio de financiamentos, inicialmente a fundo perdido, hoje rotativos, — passaram a produzir borracha, castanha, produtos agrícolas e artesanato, independentemente dos antigos patrões seringalistas, afastados atualmente da maioria das áreas indígenas da região.

Foram justamente essas comunidades que, em 1982, lutando por seus direitos, denunciaram na imprensa as péssimas condições de saúde e ensino em suas áreas. Dá bem idéia disso o trecho de uma carta das lideranças indígenas dirigida ao presidente da FUNAI e encaminhada também à CPI/AC:

... "Nós queremos aprender a fazer conta, tirar nossos saldos, não queremos mais trabalhar para os patrões dos seringais. Queremos ler os nossos talões de mercadorias para saber o valor de nossa produção de borracha"...

Propõem ainda nesse documento que, para melhorar as condições de vida nas áreas, os índios deviam ser preparados para serem, eles próprios, os monitores de ensino e saúde. E que um treinamento para sua formação deveria ser realizado em Rio Branco, durante três meses consecutivos, porque só assim teriam tempo disponível para os estudos, o que seria difícil dentro de suas áreas, devido às tarefas diárias que têm de desempenhar.

ESCOLAS FORMAIS - AGÊNCIAS MEDIADORAS

NIETTA LINDENBERG MONTE
Coordenadora do Projeto "Uma Experiência de Autoria"

Durante sua história recente, as sociedades indígenas do Acre e Sudoeste do Amazonas experimentaram, na escola formal e no processo educativo "para o índio", um espaço social onde se expressaram relações de dominação, travadas entre elas e a sociedade regional e nacional, especificamente através das agências tradicionalmente responsáveis pelo contato nestas regiões: a empresa seringalista desde o início do século, as "Missões de Fé" (Missões Novas Tribos, principalmente), a partir da década de 60 e a FUNAI, a partir de 1976.

Escola Indígena — FUNAI

Nos textos escritos por jovens lideranças podemos ler a forma como foi evidenciada, via escolas, a atuação da FUNAI: "como já aconteceu com a FUNAI, contrata gente da cidade, vai na aldeia, passa três ou dois dias e volta. Quando chega na cidade, fala que índio só come e dorme. Mas, nesses três dias que passou lá, só foi na primeira casa e as outras casas estão querendo aprender também. Quando chega o fim do ano, os professores ficam ganhando os salários deles, por nome da escola da aldeia..." (Osair Siã Kaxinawá).

A escola que querem construir não se confunde com a "da FUNAI", descrita e negada enquanto escola de branco, com pretexto de escola de índio.

Melhor é fazer por si próprio, dispensando a tutela, que nas relações do contato, via escola, gerou uma espécie de engodo assistencialista, redundando numa forma de patronato, remunerado oficialmente.

Como alternativa a estas escolas da FUNAI, surgem agora as escolas indígenas auto-geridas, de autoria, mas financiadas pelo Estado, via Secretaria, e pela própria FUNAI; "É este tipo de escola, a coisa mais importante para o índio..." (Francisco Apurinã)

Escola Indígena — Empresa Seringalista

Como exemplo das relações de dominação e desapropriação fundiária e cultural, impostas pelas empresas seringalistas na ocupação da Amazônia, expressas e acionadas também na escola formal, tomemos o caso da comunidade Poyanáwa, que tem atualmente 250 índios do grupo lingüístico Pano, radicados no município de Mâncio Lima, com demarcação de área prevista para 87.

Segundo estudos do antropólogo Terry V. Aquino, a área da Fazenda Barão, imemorialmente habitada pelos Poyanáwa, desde 1900 foi explorada pelo Coronel

Mâncio Lima, que tentava estabelecer contato amistoso com os índios, buscando sua "catequese" sem sucesso. Várias expedições são organizadas com intuito de "amansar" os Poyanáwa, até que em 1914 eles são finalmente arrastados pelo Coronel Mâncio para a sede do seringal. Os homens são separados de suas famílias e mandados para os centros do seringal cortar seringa. As mulheres, seus filhos e os velhos ficam na sede, encarregados das atividades agrícolas do seringal, em troca de comida e roupa.

É exatamente no início deste "tempo de cativo" (expressão dos Poyanáwa para o período de 1915 a 1950— morte do Coronel) que é iniciada a escola. Segundo artigo de Brandão Castelo Branco, in Juruá Federal, "... em 1916, é criada a Escola Cândido Rondon, destinada a alfabetizar os Poyanáwa em língua portuguesa, com 27 alunos matriculados..." Nos depoimentos dados por velhos índios Poyanáwa, estudantes desta Escola Rondon, à assessora Vera Olinda, contaram: "Aprendi ABC, contar, tirar ditado. Dia de quarta, sábado, fazia argumento e tabuada. Em 1920 me tiraram da escola e me botaram para cortar seringa. Estudei só 2 anos. Saí para estrumar coqueiros, cortar rações pros bezerros, tudo pro Coronel Mâncio... Ensinau votar, fazia bigode nos meninos... Prof. Cassimiro dizia: Vocês vão ver um bicho nos ares, sem pé nem cabeça (avião)..." De um cruzado (índio com branco) se tira um bom. Nunca falou de índio, só da terra que roda, das estrelas que são muito altas. Dizia que a lua tem força, quando tá nova. Poyanáwa já sabia de tudo, mas não dizia para ele não. A escola nunca acabou. Só acabava a casa e faziam outra e tem até hoje... Eu parava de trabalhar de depois voltava e não saí do primeiro livro. Não podia aprender porque a vida era cortar seringa pro Coronel Mâncio, a troca de algumas roupinhas que ele dava (...)" A escola Poyanáwa, criada por Mâncio Lima, tinha também a finalidade de treinar os índios para votar nas eleições municipais no Partido Autonomista, e o Coronel foi eleito duas vezes Prefeito de Cruzeiro do Sul. Como produto desta escola formal, hoje somente os índios mais idosos do grupo conhecem a língua Poyanáwa, sua mitologia e suas técnicas artesanais, tendo sido, portanto, o processo educativo "para o índio", um veículo eficaz para o etnocídio deste grupo.

A partir de 83, quando a comunidade Poyanáwa integrou-se de seus direitos sobre a área da Fazenda Barão de Rio Branco, uma série de conflitos entre brancos e índios ocorreram, inclusive através da escola: a monitora Sofia Poyanáwa, após o segundo curso de monitores índios, de volta à área, foi obrigada a travar uma briga política/profissional com a então diretora da escola "José Agostinho", filha do ex-patrão da Fazenda Barão. Numa carta a nós encaminhada, diz Sofia: "...Comunico-lhes que tive uma grande dúvida com a branca na escola. Dei pancada e levei. Então veio a inspetora e o prefeito de Mâncio Lima retirou ela da escola. Agora sou a diretora e a professora da escola Napoleão Poyanáwa..."

Assim, a partir desta nova direção das relações entre empresas seringalistas e comunidades Poyanáwa, ocorrida também no espaço social da escola, os Poyanáwa mudaram-lhe o antigo nome de "José Agostinho", sem significado cultural para o grupo, para Escola Napoleão Poyanáwa, em memória do velho cacique assassinado pelos capangas do Coronel Mâncio Lima.

Atualmente, esta escola vem promovendo um resgate de algumas práticas culturais, sobretudo da língua e da mitologia, massacradas durante mais de 80 anos de dominação branca, desligando-se gradativamente do programa oficial da Secretaria Municipal de Educação a que estava atrelada.

Escola Indígena — Missões Novas Tribos do Brasil

Para exemplificar a terceira forma de relação de dominação promovida pelo contato através da escola formal, tomamos o caso da área indígena do rio Gregório, onde dois postos das Missões se estabeleceram há quinze anos e com eles duas escolas, uma na aldeia dos Katukina, outra na aldeia dos Yawanawá.

A escola dos missionários é inicialmente monolíngue. Utiliza cartilhas de alfabetização e livros de leituras nas diversas línguas dos grupos onde atuam. Esgotados os conteúdos didáticos destes materiais, que não vão além da apresentação das palavras geradoras e das famílias silábicas destas línguas, agrupadas em frases ou em textos bíblicos e/ou hinos traduzidos, a escola faz brusca passagem para a língua portuguesa. Adotam então o programa oficial da Secretaria de Educação Municipal, submetendo suas turmas ao mesmo sistema de ensino/aprendizagem: desde à seriação das turmas, até o calendário e a forma de avaliação dos conteúdos, o que resulta na separação dos índios-alunos, no final do ano, em aprovados ou reprovados.

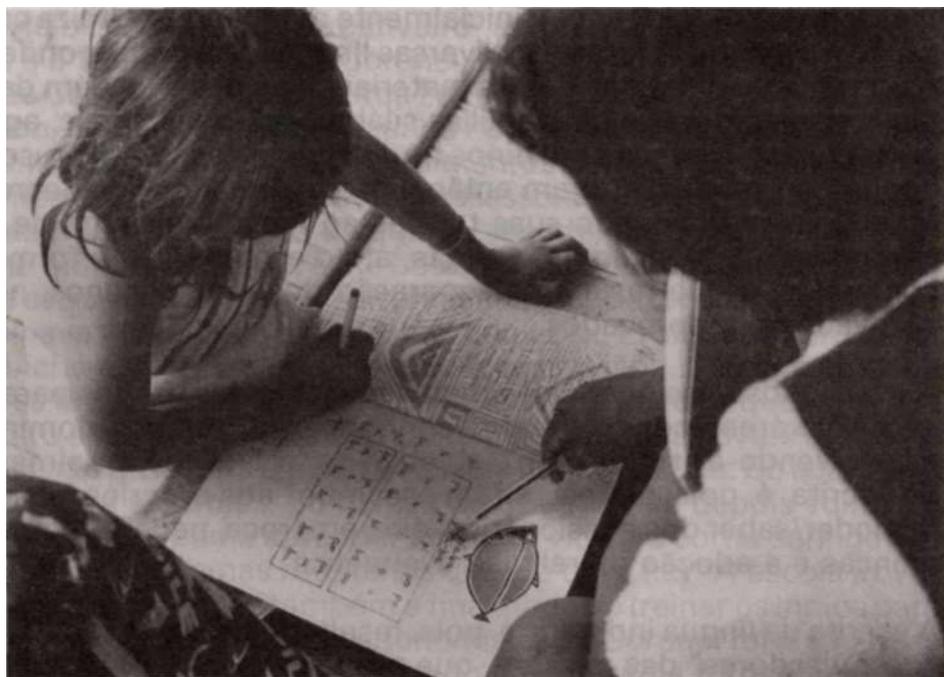
A escola dos missionários é um dos mecanismos usados para legitimar sua presença nas áreas, conquistando a confiança dos grupos, dominando-lhes a língua e devolvendo-a escrita, com o objetivo de "salvar-lhes as almas". A língua do grupo escrita, é, pois, oferecida "em escambo" aos próprios falantes, como símbolo do poder/saber dos missionários, que, em troca, pedem-lhes o abandono de suas crenças e a adoção da religião evangélica.

A escrita da língua indígena é, pois, resultado de um ato solitário e autoritário dos "pesquisadores" das missões, que propõem para o grupo uma ortografia, escolhem as palavras geradoras, desenhando-as, traduzem histórias estrangeiras, oferecendo já prontos estes materiais didáticos, simultaneamente externos e próprios aos índios, nas suas escolas. O resultado desta forma de pesquisa e pedagogia são materiais desprovidos de significação cultural para os grupos, embora escritos nas suas línguas. Como escreveu o índio venezuelano Simeon Turon em seu artigo "Morte Cultural com Anestesia"*: "O indígena perde sua identidade, os valores de sua cultura e o significado de sua história. Resta-lhe uma língua vazia, porque não está respaldada ou fundamentada na história de sua cultura..." Como resultado deste processo educacional não surgiram, após quinze anos de missões nesta região, as figuras do monitor índio, do enfermeiro, do chefe da cantina, da liderança engajada, mas a dos "pastores índios", que passam a ser os intermediários da comunidade com o Reino de Deus. Por isso, nas áreas onde existem escolas missionárias, as escolas dos monitores índios assessorados pela CPI/Acre, enfrentam a resistência daqueles que previam o fim do seu próprio papel de educador/evangélico.

Transcrevemos aqui o depoimento da monitora Mariazinha Yawanawá, que bem elucida esta questão: "Depois do primeiro e do segundo curso que eu fiz, quando eu voltei, os missionários não aceitaram. Eu queria explicar para eles, mas não acreditavam, pensavam que eu estava falando besteira (...) Um dia ele me chamou e disse: — Olhe, não devemos ter duas escolas dentro de uma só. Eu fui e disse: — De fato, não devemos ter não. Não devemos ter duas escolas e não quero dividir

* in América Indígena — Vol. XLIV — n.º 1 — Janeiro/março-1984.

alunos (...) Eu tenho meus materiais completos e vou ensinar. Eu não estou aqui por minha conta própria. Estou cumprindo minha responsabilidade (...)" (agosto/85). No final de 85, após uma série de conflitos envolvendo as missões Novas Tribos do Brasil/Comunidade e até a Polícia Federal, a partir do escândalo das Asas do Socorro*, os Yawanawá expulsaram os dois casais de missionários americanos de sua aldeia, por razões várias analisadas em documento anexo pelo índio Biraci Brasil — Yawanawá, um dos principais articuladores desta iniciativa.



Alfabetização em língua portuguesa. A cartilha utilizada foi elaborada com participação dos monitores índios do Acre. Escola Katukina do Rio Gregório.

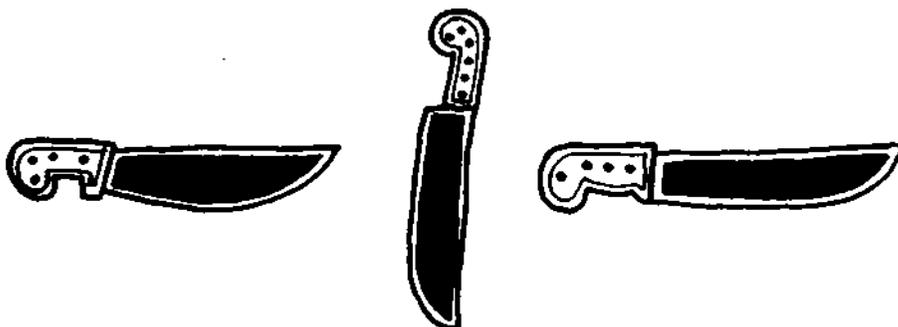
Hoje, a monitora da escola pode realizar sem atropelos o projeto de escola indígena de seu grupo: "Estou fazendo uma atividade de desenhos e de histórias bonitas como é a dos Yawanawá. Eles têm de estudar para conhecer, como são eles hoje e como foi que começaram. No início até hoje, como somos nós..."

Como herança de quinze anos da presença missionária nesta aldeia, restaram algumas benfeitorias, como duas casas residenciais transformadas em escola e enfermaria, onde trabalham professor e enfermeiro índios; uma pista de pouso aberta pela comunidade, paga pelas missões; a língua indígena escrita e reescrita pelos Yawanawá. Antropofagicamente, os índios devoram dos missionários alguns elementos importantes na atual luta de emancipação e recuperação de identidade, podendo hoje, inclusive, redefinir a escrita de suas línguas com a elaboração de um alfabeto, pelos professores índios-assessorados por Ruth Monserrat - alterado ou modificado, a partir dos já existentes, buscando unificar as letras correspondentes aos fonemas comuns às línguas da mesma família lingüística, como Pano e Aruak e aprofundar progressivamente o estudo da gramática de suas línguas, através de pesquisas que envolvam, ao mesmo tempo, comunidades indígenas e assessores de sua confiança.

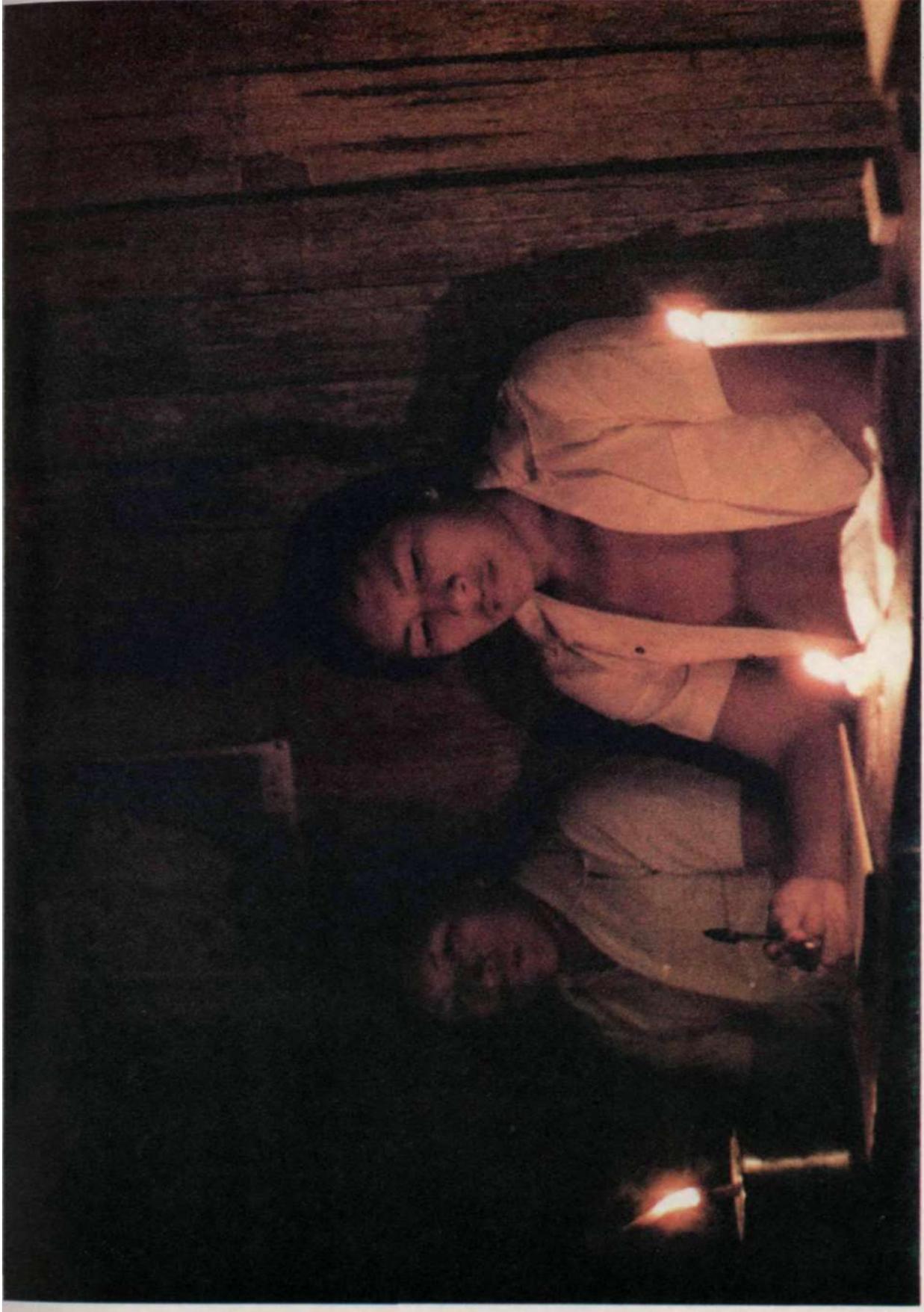
"Asas do Socorro" é o nome de uma instituição ligada à Igreja Protestante, de origem norte-americana, que presta apoio logístico aos missionários, sobretudo das Novas Tribos do Brasil, no que diz respeito a seu abastecimento e deslocamento e, eventualmente, prestando assistência para os índios. No fim de 1985 houve denúncias de que estariam desviando minério do solo brasileiro diretamente para os Estados Unidos. O governo brasileiro suspendeu, na ocasião, a atividade das "Asas do Socorro".

"Vou falar aqui as razões de os Yawanawá do rio Gregório expulsarem os missionários das Novas Tribos de dentro de nossa área indígena. Isso aconteceu depois de avaliações feitas pela comunidade. Chegamos à conclusão de que nos 15 anos que esses missionários passaram na nossa área nunca mostraram interesse em ajudar concretamente a nossa comunidade. Passaram todo esse tempo enrolando os índios, boicotando a nossa organização política e impedindo o desenvolvimento da economia indígena. E, sobretudo, desrespeitando a cultura indígena, desconsiderando as rezas e rituais de nossa comunidade, impondo a religião deles, dizendo que é a melhor, a única que salva e que vai garantir o paraíso e um lar de paz eterna e de harmonia no céu. Esses missionários norte-americanos viviam dizendo que a nossa religião, o cipó (daime) e o nosso mariri e festas tradicionais eram coisas do diabo. Por causa das pregações religiosas deles, esses missionários converteram algumas lideranças para impor a religião deles para o resto da comunidade, criando, de certa forma, uma divisão interna entre os índios de nossa comunidade.

Eu, por exemplo, fui muito perseguido e caluniado por esses missionários das Novas Tribos. Saí de minha comunidade para estudar em Rio Branco, a bem dizer fugindo por causa dos patrões que mandavam em nossa área e por causa desses pastores das Novas Tribos. Depois é que eu comecei a participar de reuniões do movimento indígena e acompanhar os trabalhos das entidades de apoio à causa indígena (CPI-Acre e CIMI-NORTE), que acho muito importante não só para mim como para todas as comunidades indígenas do Acre. Aí a missão Novas Tribos tentou jogar alguns índios convertidos à sua religião contra mim, dividindo ainda mais a nossa comunidade. Os missionários viviam dizendo para o seu povo que eu era comunista, era traficante de drogas, que nem sei o que é. Diziam ainda que eu não era mais índio, porque já conhecia os Estados Unidos, o Canadá e outros países e o índio que é índio tem que viver só na mata, sem sair para a cidade e buscar os nossos direitos pela posse da terra em que vivemos e trabalhamos. É agindo dessa forma que a missão Novas Tribos vai ajudar os índios nas áreas onde eles atuam? Se o próprio governo brasileiro até hoje não consegue assistir decentemente as comunidades indígenas deste país com saúde, educação e projetos econômicos, quanto mais estas missões Novas Tribos que não têm compromissos com os índios e com o nosso país." (Biraci Brasil Nichiwaka, liderança Yawanawá, Coordenador da UNH-NORTE em Rio Branco, Acre).



TRAJETÓRIA



Benjamin e Fernando, monitores Katukina, preparam suas aulas.

1983- 1984

Durante os meses de março, abril e maio de 1983, a Comissão Pró-Índio do Acre realizou, no Centro de Treinamento da Fundação Cultural do Governo do Acre, a primeira etapa do curso de formação de professores indígenas.

Os vinte e três alunos participantes pertenciam aos grupos Mãxinéri, Jamináwa, Kaxinawá, Katukina, Apurinã e Yawanawá. A partir de suas expectativas foram formulados os objetivos primeiros do curso: viabilizar a alfabetização em língua portuguesa e a aquisição das noções básicas em aritmética, para que essas jovens lideranças se tornassem os administradores de suas cooperativas e pudessem transmitir os conhecimentos trabalhados por eles nas aulas para os seus parentes nas aldeias.

Foi precisamente no decorrer do curso que nós, do Interação, fizemos contato com os seus assessores e passamos a conhecer a experiência que começava a nascer.

O trabalho se mostrava, entre outros aspectos, diferente, ousado, desafiador, pelo fato de reunir em Rio Branco rapazes e moças de distintas etnias e diferentes pontos do Acre. Para alcançar Rio Branco muitos dentre eles percorreram rios e igarapés por dias e noites.

Membros de algumas entidades ligadas à questão indígena criticaram esta reunião, centrando suas preocupações nos possíveis reflexos provocados pelo afastamento abrupto dos índios de seus parentes e aldeias. Consideravam, ainda, o fato deles estarem submetidos a um ritmo exaustivo de trabalho, cujo conteúdo situava-se no domínio de conhecimentos próprios da sociedade envolvente.

Mas, aquele acontecimento representava uma das etapas vencidas da caminhada iniciada pelas lideranças, dez anos antes, em busca de uma unidade indígena, em torno das aspirações comuns: a obtenção de seus direitos e o fortalecimento de sua identidade cultural.

O curso era para aqueles alunos e suas comunidades uma necessidade consciente, quanto o era a vontade de fazê-lo de modo participativo, criando e recriando, com a ajuda de assessores nos quais confiavam.

Através de uma janela, de forma discreta, assistimos à produção coletiva de alguns textos em língua portuguesa, que mais tarde integrariam o livro "Estórias de Hoje e de Antigamente", assessorado pela professora Nietta.

Para nós, era importante discutir o Projeto Interação com os organizadores do curso. Propor-lhes uma aproximação, com a idéia de contribuir para ver enraizada e aprofundada a experiência.

Ainda em 1983, a Comissão Pró-Índio do Acre fez uma primeira solicitação de

apoio técnico e financeiro ao Projeto Interação. Dessa proposta, citamos alguns trechos:

"O curso dividiu-se em duas fases: na primeira, de março a meados de abril, com oito horas/aulas diárias (carga horária estabelecida pelos próprios alunos), fizemos um trabalho intensivo de alfabetização em português e introdução à matemática, ocasião em que nos foi de grande utilidade a cartilha Poronga*, como material didático de apoio ao ensino/aprendizagem. A segunda parte do curso, de meados de abril a fins de maio, consistiu em preparar os alunos como monitores, para retransmitirem estas novas técnicas adquiridas, através da criação de uma cartilha de alfabetização indígena.

A necessidade de produzir materiais didáticos para o futuro trabalho dos monitores nas aldeias se deveu a muitas razões: uma delas foi a inadequação da "Poronga" à especificidade cultural indígena (mesmo porque ela não foi feita para ou com os índios). Outra razão foi o efeito incentivador que essa prática criadora, (inventar a cartilha), com resultados concretos (edição colorida em mil exemplares), teve sobre os monitores/autores, que se sentiram encorajados a prosseguir participando neste projeto.

Foi ainda na segunda fase do curso que os alunos alfabetizados foram estimulados a escrever sobre o cotidiano indígena: o trabalho na roça, na caça, na pesca; as festas e rituais; e ainda "estórias de antigamente", que revelaram sua mitologia tão rica, apesar das dificuldades trazidas à tona pela maioria do grupo, que não conhecia essa dimensão mitica da própria cultura.

Iniciamos, então, um trabalho de valorização e resgate dessas estórias, reunindo-as para a edição do livro de pós-alfabetização "Estórias de Hoje e de Antigamente", composto de redações escritas e ilustradas pelos índios/monitores, e que deverá funcionar como material de leitura e estímulo à redação de novos textos.

A continuidade do projeto se fará então, de agora em diante, nas aldeias, com a devolução dos materiais didáticos elaborados pelos alunos/autores durante o curso.

Estes materiais constituirão a base e o ponto de partida para suas práticas concretas e individuais, já não mais como alunos, mas como professores. Pensamos, também, que a autonomia no encaminhamento das relações pedagógicas entre professor-índio e grupos indígenas deve ser respeitada e incentivada por nós. O importante é que eles possam transmitir o saber adquirido da forma e com os recursos que cada um achar mais adequado e viável para seus grupos. Ou seja, não propusemos nesta terceira parte do programa uma monitoria do tipo escola oficial, reprodução da nossa maneira de ensinar-aprender, e sim que o grupo de monitores, junto ao seu grupo de alunos, escolha o local, a hora e a maneira mais eficaz de dar aulas. Imaginamos, assim, uma continuação do trabalho não dirigida por nossas fórmulas, técnicas e métodos pedagógicos, mas com a previsão de liberdade na manutenção do ritmo específico dos grupos indígenas em questão. Uma monitoria que se dará de forma espontânea, possivelmente lúdica, de paren-

* As Cartilhas "Poronga" de português e matemática foram elaboradas em 82, pela equipe de educação popular do Centro Ecumênico de Documentação e Informação, para o projeto "Seringueiro" desenvolvido no município de Xapuri (Acre).

te para parente, nas horas e locais rmais adequados ao ritmo e às necessidades cotidianas das comunidades. Serão, pois, os alunos-professores que, assim como escolheram e produziram o conteúdo do material didático a ser aplicado por eles, escolherão também a forma de trabalhar com esse material que já lhes é tão familiar.

"Nós do grupo 5 já estamos **organizando conforme o aluno quer conhecer melhor. Bem claro, com dois olhos e a cabecinha dele e o professor na frente** ensinando o caminho da nossa estrada de seringa, e o caminho de viagem, e de pescada e de caçada e nosso **varadouro que temos para ir no outro grupo**, para **ver** funcionamento da escola **dele, para ele conhecer melhor. Falamos com alunos: o ano são 365 dias, são 12 meses diferentes do outro. Tem 31,30,28 dias, são 4 semanas. Dentro da semana os dias têm nome: Segunda-feira, Terça-feira, Quarta-feira, Quinta-feira, Sexta-feira, Sábado, só para trabalhar. Pegamos dos 6 dias 2. Sobrou 4. Esses 4 é para estudar a nossa língua nativa, dada pela natureza, que nós achamos importante ter nosso mito. Sobre sistema de convivência de humanidade pela nossa cultura nativa, sem ter cativo nenhum. Os dois dias fica para português, para aluno nosso conhecer melhor as estórias do nosso povo. Só fazemos subtração, $6-2=4$ $4 \times 1 = 4 + 1 = 4$, quer conhecer melhor. Dias são esses, para ver. Quando chegar sexta-feira, o professor está no ponto com alunos dele, mostrando ABC. Na primeira página da cartilha é isso PIABA, pa,pe,pi,po,pu,ba,be,bi,bo,-bu, primeiro alimento do nosso método. Os professores fazem ditado para eles descobrirem palavras, ditado, "bupa" quer levar, "pipa" quer comer, "bapu" mentira, "bapa", coruja, "bipa" quer pegar, "pabu" osso, "pubi", barriga, "pupu", caboré, "babu", mole, piaba, bebo,pâbeba, pé, papai, pipa, papo, boba, bobo. Assim aluno conhece melhor para ele contar". (Monitor Osair Kaxinawá, novembro 1984)**

"Eu acho que o melhor é dar aula terça-feira, sexta-feira e sábado. Porque os alunos que são seringueiros têm que cortar seringa, têm de passear também. Eu acho bom dar aula 3 dias por semana, porque os alunos que podem estudar 3 dias por semana, podem trabalhar na seringa e podem trabalhar no roçado também. Os alunos trabalham e folgam. Os alunos estudam folgados também. Eu dou aula pros alunos 3 dias da semana." (Monitor Édson Kaxinawá, março de 1985)

Na época da elaboração da primeira proposta, a equipe assessora do trabalho — os professores Nietta e Luiz —, como podemos sentir no trecho acima apresentado, não possuía pretensões imediatas no sentido de rever criticamente os diversos aspectos do curso e, menos ainda, no sentido de aprofundar a idéia de criar escolas indígenas nas aldeias.

A equipe preocupava-se, sobretudo, com o uso que os professores fariam das informações assimiladas, seja no nível da administração das cooperativas, seja no nível da transmissão dos novos conhecimentos, através dos materiais criados — "A Cartilha do índio Seringueiro" e o livro "Estórias de Hoje e de Antigamente".

Embora houvesse a intenção evidente de acompanhar os trabalhos nas aldeias, não se manifestava, na época, a idéia de reconsideração dos procedimentos didático-pe-

»

dagógicos utilizados no curso, dos materiais elaborados e dos conceitos embutidos no emprego de termos como alfabetização e pós-alfabetização, entre outros.

Contudo, naquele momento, o que havia sido feito já era por demais estratégico na história de contato dos índios do Acre.

Agora, muitos deles voltavam para casa com algo para contrapor às ofertas missionárias ou oficiais. As cartilhas do SUMMER INSTITUTE OF LINGUISTICS, ou Missões Novas Tribos, e aquelas distribuídas pela rede de ensino, alheias aos interesses indígenas, dariam lugar aos materiais idealizados e produzidos com a participação deles.

Ainda que alunos, era a vez de ocuparem os lugares até então preenchidos por professores americanos ou por eles instruídos, como mais tarde aconteceria nas aldeias Yawanawá do Rio Gregório, Katukina do Rio Gregório, Kaxinawá do Rio Envira e Jamináwa do Rio Yaco.

O primeiro passo havia sido dado. O curso marcava o início de um trabalho, onde comunidades indígenas, através de suas jovens lideranças, participariam da organização do próprio processo educacional.

Entre os meses de novembro de 83 e final de 84, a equipe de educação da Comissão Pró-Índio do Acre — Nietta, professora de Português e Luiz, de Matemática — começou a assessorar "in loco" o trabalho dos alunos-professores.

À medida que iam visitando as aldeias, configurava-se, para eles, a necessidade de revisão e reforço dos conteúdos trabalhados e de desenvolvimento de novos conhecimentos.

Quanto à Matemática, por terem os índios optado pelo uso da Cartilha "Poronga", a assessoria no setor limitou-se a uma revisão de todas as suas lições. Contudo, já se idealizava a feitura de um livro que se referenciasse na etno-matemática dos diferentes grupos.

Apresentamos, a seguir, trechos dos relatórios da assessora Nietta L. Monte sobre as escolas:

"Nesta ocasião foram entregues aos professores os materiais didáticos e escolares necessários para dar início às atividades. Ficou acertado entre a comunidade e os monitores que as escolas funcionariam a partir daquele momento, independentemente dos recursos esperados para remuneração dos trabalhos serem aprovados pelo Projeto Interação. Cada família Apurinã, cujos filhos ou adultos estudassem, concordou em contribuir com uma pequena ajuda, que em conjunto formaria o "salário do monitor". Ficou combinado também que a escola do Km 124 iria funcionar provisoriamente na casa da monitora Cleonice até que a comunidade construísse a "casa de escola" com seus próprios recursos e material local, em sistema de mutirão. A nova "casa de escola" serviria também como espaço para a cooperativa que já vem funcionando há alguns anos entre o grupo.

A comunidade Apurinã do Km 45 teve sua escola também implantada "oficialmente" em novembro de 83 (embora já viessem ambos os monitores, do 45 e

124, dando aulas desde agosto, quando retornaram do curso em Rio Branco). Nesta última comunidade já existia uma "casa de escola", construída para esse fim pela FUNAI, com compartimentos diversos e característicos das arquiteturas escolares oficiais, como sala do diretor e secretaria, com telhado de zinco, etc.

Por absoluta falta de recursos, os coordenadores de educação da C.P.I não puderam realizar ainda, neste ano, a visita-assessoria "de mata" a estas duas escolas Apurinã, que mesmo assim continuam desenvolvendo suas atividades pedagógicas, sob inteira responsabilidade da criatividade e do esforço dos monitores e seus grupos de alunos." (Escolas Apurinã do Km 124 e 45 da BR 317)

"As seis escolas Kaxinawá do Jordão, segundo notícias que nos trouxe um dos monitores, estão funcionando com aulas três vezes por semana, com média de vinte alunos em cada uma - e vêm atingindo aproximadamente cento e vinte jovens e crianças dos seis seringais existentes na área. Foram entregues em dezembro de 83 cento e oitenta cartilhas do Índio-Seringueiro, cento e oitenta livros Poronga de matemática e os materiais escolares necessários para dar início aos trabalhos. Ainda em abril deste ano recebemos a visita do monitor Osair que veio nos convidar, em nome da comunidade, a visitar o Jordão, onde estão ansiosos por um acompanhamento e orientação para seus trabalhos."(Escolas Kaxinawá do Jordão).

"A comunidade do Paroá/Envira, que teve dois monitores formados em maio de 83, pôde iniciar suas atividades escolares somente em março de 84, quando a comunidade recebeu, com a vinda de um deles, as cartilhas, os cadernos, etc. O monitor voltou à sua aldeia com os materiais, disposto a dar início às aulas. Há duas semanas atrás, recebemos um telefonema desse mesmo monitor, que fora até a cidade mais próxima, Feijó, para comunicar-se conosco: queria virate aqui ou que nós fôssemos até lá para acertarmos sobre o andamento da escola, inclusive sobre sua remuneração."

"Dois meses depois, em julho de 1984, estou na casa de Júlio, o novo professor, em atividade artesanal, para acompanhar a feitura das vassouras que serão vendidas em Feijó, junto à borracha. Enquanto abrimos o cipó, vamos conversando sobre as atividades da escola indígena, que aqui convive com a escola matinal e noturna do pessoal das Novas Tribos, e onde grande parte da população infanto-juvenil estuda com os missionários. São dadas aulas em Português e em Kaxinawá. No primeiro ano estuda-se Português, Kaxinawá, Matemática, Estudos Sociais e Ciências. A escola noturna é freqüentada por Júlio e Rubens, os monitores, e por outros jovens. Há dois alunos que já estão no terceiro ano, segundo a classificação da Secretaria de Educação. Os materiais usados são os da Secretaria e as provas para passar de série também. Júlio me disse que fez a prova para o terceiro ano, mas não passou: "muitas palavras difíceis que eu não conhecia". Júlio também me mostrou a Bíblia Kaxinawá, preparada pelos americanos das Novas Tribos, encadernada em couro, papel couché, com desenho geométrico Kaxi na decoração da capa. Coisa cara e finíssima, sofisticada, que alimenta a hipótese de que o trabalho missionário em língua nativa não serve para o fortalecimento da cultura indígena, mas antes como trampolim para sua descaracterização. Dia 7, pela manhã, vim assistir à aula matinal do missionário americano. Era aula de Português: abertos todos os livros na lição "O caqui". Algumas das figuras mostravam queijos, leques e coisas desse tipo para estudar a seqüência "que". Os livros são "A

Cartilha da Mimi" e "Caminho Suave"; não foi explicado ao pessoal o sentido das palavras estudadas, que eram repetidas mecanicamente. O professor americano fala português com dificuldade - lendo "cópí" em vez de copie, escrevendo "livramente" em vez de "livremente" e assim por diante. As crianças, que nunca ouviram estas palavras, nem sabem que ele está errando. Demonstra ser mero repetidor do material didático, transcrevendo os exercícios no quadro sem nada inovar ou adicionar. Ontem à noite, na aula do Felipe, o outro missionário, foram "estudadas" palavras, no livro de segunda série, como, "planície, casebre, favela, escassez" e outras que o pessoal ouvia, repetia, escrevia, sem entender o significado. Segundo o professor Eduardo, na prova que foi dada, a criança de primeira série não respondeu nada porque "não prestou atenção ao exercício". No caso, era o de **ajuntar "OS pedacinhos" e formar palavras!** (Escolas Kaxinawá do Paroá - Rio Envira).

"Também os Katukina do igarapé Campinas e os Yawanawá e Katukina do Rio Gregório se encontram já de posse e fazendo uso dos materiais didáticos e escolares levados até eles por dois outros membros da Comissão Pró-Índio, quando de sua assessoria às cooperativas desses grupos."

Assim, como se pode observar nestes resumidos relatos do andamento dos trabalhos, o projeto de Educação Indígena ganhava, pressionado também pelas contingências, características de uma experiência cada vez mais "de autoria". Eram as próprias comunidades que, independentemente dos recursos — ainda não liberados pelos órgãos e entidades — e da assessoria da equipe, desenvolvia a prática das escolas, dando soluções didáticas próprias à relação de ensino-aprendizagem que com ela se iniciava.

Em novembro de 1984 o Interação realiza o primeiro acompanhamento das ações desenvolvidas nas aldeias.

A pesquisadora Ana Suelly A.C. Cabral, da Fundação Nacional Pró-Memória, acompanhou a equipe do projeto, visitando as escolas Katukina do Rio Campinas e do Rio Gregório e a escola dos Poyanáwa do Seringal Barão.

Do seu relatório, apresentamos o trecho a seguir:

"Maurício, monitor, chegava com o quadro negro, enquanto algumas crianças já o esperavam, tendo trocado seus arcos e flexas pelo caderno e lápis. A aula começava com os alunos sentados juntinhos uns dos outros, em um longo e baixo banco de açaí.

Maurício escreveu a palavra PIABA no quadro negro e foi logo perguntando aos alunos quantas sílabas a palavra continha. Ninguém respondia. Nietta indagou a Maurício se os alunos conheciam o significado da palavra sílaba. O professor daria, a partir de então, sinais de que o seu compromisso era com os seus alunos e não conosco, e retomou a aula buscando primeiramente trabalhar a significação da palavra geradora a partir de seu referente, usando como recurso a língua Katukina. Uma vez familiarizados com o signo lingüístico PIABA, os alunos partiram com Maurício em busca da noção de sílaba.

O professor trabalhou lentamente com cada aluno, em separado, sem mais usar o quadro negro. As crianças se mantiveram, no decorrer da aula, muito concentra-

das, revelando curiosidade e satisfação. O professor trazia sempre o seu sorriso aberto quando averiguava a produção dos alunos e constatava que esses aprendiam sem problemas. Nesses momentos, Maurício aproveitava para falar em Katakina sobre a posição mais conveniente do caderno ao escrever, sobre a maneira mais prática de segurar o lápis e sobre como apagar o escrito sem manchar. Três das nove crianças presentes nada entenderam da aula, por mais que o professor tentasse trabalhar com elas. Para estas crianças ficou apenas o entendimento da palavra geradora estudada. Elas não falavam português. Nem mesmo o compreendiam.

Já no finalzinho da aula, Nietta sugeriu a Maurício que usasse um pouco o quadro negro para que as crianças vissem e lessem as sílabas escritas em um outro espaço, fora da cartilha. Mas o professor não havia adquirido a prática necessária para tal, o que tornou difícil para a maioria dos alunos a leitura no quadro."

Em julho de 1984 o Projeto Interação realizou, no Centro de Treinamento da EMATER da cidade de Cuiabá, um encontro entre as equipes dos vários projetos desenvolvidos na Região Norte do País.

Durante três dias, professores, equipes assessoras e representantes das comunidades ligados ao Interação falaram sobre suas práticas, trocaram experiências e debateram diversos temas inerentes à proposta de integrar cultura e educação.

O Acre se fez representar neste encontro por integrantes do Projeto Seringueiro, Educação Popular e Uma Experiência de Autoria.

Os alunos-professores Osair Sales Kaxinawá e Francisco Apurinã, tiveram atuação de destaque nas reuniões, nos pequenos grupos e nas plenárias:

"Nós, monitores, queremos no futuro a demarcação das nossas terras. E já temos o nosso contexto cultural através do nosso mito também. Dentro do futuro queremos ter a nossa escola na aldeia, funcionando pelo próprio índio mesmo. Nós, monitores, queremos o futuro de nosso trabalho na escola. Queremos o nosso salário para poder ver, conhecer e discutir na cidade com outro professor e outro aluno também. E falar com governo e com antropólogo, com jornalista e com comerciante para saber financiar com Banco do Estado do Acre." (Osair Siã).

"Nós também queremos estórias de vocês, livros de ciência para ter na escola, e revista de medicina, dicionário, mapa do Brasil e calendário." (Francisco Apurinã).



Português.

pa pe pi po pu
va ve vi vo vu
a e i o u

A pois pau
bola beben
trebo bebi pai
papai peia puu

1986

Escola Bondoso
do índio Kavi-
nauã do rio
Yuraia.



matemática.

$0 + 0 = 0$

$1 + 1 = 2$

$2 + 0 = 2$

$0 + 2 = 2$

$3 + 0 = 3$

$0 + 3 = 3$

$12 + 13 = 25$

$19 + 5 = 24$

$\frac{5}{24} \times 0 = 0$

Letras misturadas
A, B, C.

m k p x t o
v z l u e b
f d g a j n
i c q s r

Escola
Bondoso.

1984- 1985

Em dezembro de 1984a Comissão Pró-Índio do Acre encaminhou à Coordenação do Interação uma segunda proposta, solicitando apoio técnico e financeiro para dar continuidade às ações do Projeto.

A partir dessa época o Interação passaria a centrar seu apoio no âmbito das assessorias, produção de materiais didático-pedagógicos, registro e reflexão das ações, bem como no âmbito político-institucional, na medida em que o processo assim o exigisse.

Nesse sentido, é mister salientar a participação da Fundação Nacional Pró-Memória na aproximação oficial que se deu, mais tarde, entre a SEC/AC, a Fundação Nacional do Índio e o Projeto em questão. Essa aproximação se consolidou com a criação de um convênio entre a CPI/AC, a SEC/AC e a FUNAI. O convênio, do qual apresentamos, a seguir, algumas cláusulas, representa para os índios acreanos uma importante conquista no processo de legalização e funcionamento de suas escolas:

CLÁUSULA PRIMEIRA - Do objetivo

O presente convênio tem por objetivo a implementação e a regulamentação de escolas existentes nas áreas indígenas, situadas no Estado do Acre, respeitada a Resolução N.º 10/78 do Conselho Estadual de Educação/AC — Art. II, e bem assim o prazo nela assinalado obedecidos os seguintes princípios:

- a) reconhecimento pela SEC/AC, dos cursos de formação de professores índios, ministrados pela CPI/AC;
- b) manutenção peia SEC/AC, das escolas indígenas, no que se refere à merenda e material escolar;
- c) contratação, pela SEC/AC, de professores índios, formados nos cursos de CPI/AC, individual, por tempo determinado, podendo ser renovado por rmais um ano;
- d) autonomia pedagógica e administrativa das escolas indígenas.

CLÁUSULA SEGUNDA - Dos Exercícios

Para a execução das ações especiais, objetos deste Convênio, a SEC/AC, a FUNAI e a CPI/AC, juntamente com os seus órgãos competentes, encaminharão as ações necessárias para a concretização dos seus objetivos.

CLÁUSULA TERCEIRA - Das obrigações da FUNAI

Por força deste convênio, obriga-se a FUNAI a:

- a) fazer acompanhamento, controle e avaliação das atividades desenvolvidas nas escolas objetos deste Convênio;
- b) repassar à SEC/AC os valores necessários ao pagamento integral nos dois primeiros anos e 50% no terceiro ano, dos salários dos 21 (vinte e um) professores índios objeto deste Convênio;
- c) repassar à CPI/AC os valores necessários à implementação das atividades previstas neste Convênio;
- d) assumir os encargos financeiros dos cursos periódicos de reciclagem dos professores índios;
- e) subvencionar a produção de materiais didáticos elaborados pelos próprios índios.

CLÁUSULA QUARTA - Das obrigações da SEC/AC

Por força deste Convênio, obriga-se a SEC/AC a:

- a) providenciar, junto ao CEE/AC, autorização para funcionamento e reconhecimento das escolas e dos cursos de formação de professores;
- b) fornecer material e merenda escolar para as escolas indígenas;
- c) considerar a especificidade do trabalho de educação em área indígena, garantindo, dessa forma, uma proposta adequada a esta realidade e uma organização administrativa e pedagógica própria;
- d) pagar, no 3.º ano de vigência deste Convênio 50% (cinquenta por cento) dos encargos financeiros referentes ao pagamento dos professores índios;
- e) pagar, a partir do 4.º ano, a totalidade dos encargos previstos no item anterior;
- f) prestar contas à FUNAI, dos recursos a ela alocados no final do presente exercício, com cópia à CPI/AC.

CLÁUSULA QUINTA - Das obrigações da CPI/AC

Por força deste Convênio, a CPI/AC, através de sua equipe de técnicos educacionais, obriga-se a:

- a) prestar assessoria técnica aos monitores e às suas escolas;
- b) elaborar e ministrar os cursos de formação de monitores índios, de comum acordo com o Serviço de Educação da DR/FUNAI, ouvida a Divisão de Educação/BSB;
- c) traçar, juntamente com o Serviço de Educação da DR/FUNAI, os programas curriculares específicos às realidades de cada escola ou grupo, em conjunto com os monitores e a comunidade;
- d) elaborar, com os monitores, os materiais didáticos a serem utilizados nas escolas indígenas;
- e) administrar as atividades previstas no Convênio com recursos oriundos da FUNAI, conforme letra "C" da cláusula terceira;
- f) prestar contas à FUNAI dos recursos a ela alocados no final do presente exercício, com cópia à SEC/AC.

CLÁUSULA SEXTA - Das obrigações gerais

As partes convenientes obrigam-se, nos limites de suas atribuições, a desenvolver todas as ações educacionais, objeto deste Convênio, elegendo como prioridade a participação efetiva dos índios, quer na execução do trabalho pedagógico, quer na sua orientação.

A proposta de continuidade da "Experiência de Autoria" para o exercício 84/85 já expressava um nítido amadurecimento no trabalho.

Já se podia perceber com mais clareza que os objetivos primeiros do curso de 83 só seriam atingidos a mais longo prazo e com o repensar dos caminhos até então percorridos.

Das etapas vivenciadas começavam a emergir questionamentos sobre a função das escolas indígenas no Acre, os conteúdos trabalhados, os materiais didáticos, etc. Surge, entre outras, a preocupação com a escrita das línguas maternas indígenas e com sua inclusão nos programas de ensino.

A proposta de continuidade do trabalho apresentada pela coordenadora do Projeto à Coordenação do Interação para o exercício de 1984/85, foi a seguinte:

"Vimos solicitar o prosseguimento do projeto Educação Indígena — Uma Experiência de Autoria, prevendo para o próximo ano diversas ações educacionais e de assessoria técnico-pedagógica, para incentivar e avaliar participativamente o trabalho das escolas indígenas em formação no Acre e sudoeste do Amazonas.

Após o II Curso Para Formação de Professores Índios, destinado à pós-alfabetização, a ser realizado em Rio Branco em janeiro/fevereiro de 85, faremos ao longo do ano cursos de reciclagem dos monitores nas áreas indígenas onde estão

implantadas as escolas, aproveitando viagens de assessoria da equipe técnica da CPI-Acre. Estas viagens, planejadas para terem duração de dois meses cada, duas vezes por ano em cada escola, terão a finalidade de, além de fazer uma avaliação crítica participativa das experiências pedagógicas em processo, reciclar os monitores nas áreas, aprofundando seus conhecimentos. E ainda preparar e treinar novos monitores da comunidade já alfabetizados pela escola, para melhor socializarem esta função entre os membros da aldeia que estiverem dispostos e em condições de participar do trabalho.

Nestes cursos serão trabalhados conteúdos e técnicas de interesse das comunidades, e delineados programas curriculares gerais específicos, adequados às diferentes realidades indígenas onde se encontram as escolas. Tais programas curriculares, elaborados em conjunto pela equipe de assessoria, monitores e comunidade, deverão ser entregues ainda no ano de 85 à Secretaria de Educação do Estado do Acre, para que ela agilize a legalização dessas escolas indígenas, conforme convênio a ser firmado com a FUNAI e a CPI-Acre, e ainda para que ela legalize os cursos de formação de professores, respeitando em ambos os casos as reivindicações das comunidades quanto a um currículo adequado às diferentes situações de contato em que se encontram.

Planejamos, para a execução dos programas curriculares que vão sendo delineados em processo, a elaboração e edição, em conjunto com os monitores e as comunidades, de materiais didáticos que apoiem e estimulem tais programas.

Para o ano de 85 prevemos pesquisas para futuras edições de cartilhas de alfabetização nas diferentes línguas indígenas— Poyanáwa, Kaxinawá, Katukina, Yawanawá, Apurinã, Mâxinéri, Kaxarari —, conforme solicitação dos monitores, interessados em poder empregar materiais didáticos também em suas línguas.

Prevemos também a produção de antologias de textos para leitura, de autoria da comunidade escolar e não-escolar, em português e na língua nativa, criados nas atividades de aula ou fora dela. Antologias que possam ser intercambiadas entre as diferentes escolas, possibilitando assim a criação de um circuito escrito de troca de informação entre as diversas comunidades indígenas.

Publicaremos ainda textos de reflexão do trabalho de educação indígena, que já vêm sendo elaborados pelos monitores em forma de "diário de classe" do professor e onde estão sendo avaliadas e descritas as diferentes experiências educacionais que eles estão envolvidos.

Estas avaliações serão estimuladas constantemente, a partir deste terceiro ano de trabalho, pela equipe de assessoria, tanto nos cursos de formação em Rio Branco, quanto nos de reciclagem nas áreas. São avaliações e reflexões que brotam das indagações conjuntas da assessoria, monitoria e comunidade e que servirão para melhor definirmos propostas curriculares gerais, mas que simultaneamente têm de incorporar as especificidades de cada realidade onde estão inseridas as escolas. Serão definidos, entre outros, os seguintes tópicos, que integrarão as propostas curriculares provenientes de cada escola: número de alunos; faixa etária; calendário escolar; forma de avaliação do desempenho escolar do aluno; conteúdos e técnicas que compõem o programa, levando-se em conta o "núcleo comum obrigatório", "uma parte diversificada para atender, segundo as necessidades e

possibilidades concretas, às diferenças individuais dos alunos" (conforme a lei nº 7044 que altera dispositivo da de nº 5692).

Serão discutidas mais profundamente as formas de entrosamento e reforço da educação indígena tradicional, através da educação formal, para que possamos melhor definir e compreender as verdadeiras funções de uma escola indígena gerada em uma situação de contato.

Tal questão geral poderá ser mais minuciosamente pensada se levantarmos outras questões que digam respeito tanto ao saber tradicional, intrínseco ao modo de pensar e agir das comunidades indígenas, quanto ao novo saber, que ora se vêem obrigados a conhecer e assimilar para relacionarem-se com a sociedade envolvente.

Assim, indagaremos ao longo do processo avaliativo, como proceder, via educação formal, naquelas sociedades onde as atividades artesanais não ocupam mais o papel e a função tradicional que desempenhavam para a coesão socio-econômica e expressão cultural do grupo. Será positivo o incentivo à recuperação destas atividades, mesmo que fora do espaço escolar, promovendo-se a revalorização do artesanato e do objeto artesanal em situações de aprendizagem contextualizadas e informais, ou ajudando a redescoberta e a redefinição do seu valor em situação de contato? Ou ainda, em outras realidades indígenas menos atingidas pelo contato - onde o artesanato sobrevive com valor intrínseco e funções definidas na organização social e econômica do grupo - é legítimo a escola valorizar esse saber tradicional, via sua comercialização para fora do grupo, coisa que pode beneficiar a comunidade de artesãos com a melhoria nas suas condições de vida?

Com relação aos mitos ou "estórias de antigamente", estimularemos a reflexão por parte da comunidade das seguintes questões: é válido incentivarmos a transmissão escrita dessas estórias, através da sua inclusão nas tarefas de leitura e escrita na fase de alfabetização e pós-alfabetização? Ou devemos estimular somente a continuação da transmissão oral de tais mitos por seus tradicionais contadores, estando a escola encarregada de fazer valer este saber, respeitando as suas formas de transmissão tradicionais?

Ou ainda, diante do risco de perda que correm estes mitos em determinadas sociedades indígenas, onde apenas um ou dois de seus membros conhecem as estórias do passado, deve ou não a comunidade escolar promover com urgência o registro deste saber tão seriamente ameaçado, ainda que a problemática de suas formas de transmissão seja uma questão posterior e à parte?

Outro problema que se coloca nesta fase do trabalho é o desejo que alguns monitores já expressaram de produzir materiais nas suas línguas nativas, já que não se sentem satisfeitos com as cartilhas para eles preparadas pelas Missões— pois vêem-nas cheias de erros de registro lexical e fonológico — e por isso se sentem pouco estimulados para seu uso nas escolas.

Diante destes fatos, alguns monitores estão reivindicando uma assessoria lingüística para poderem elaborar cartilhas na língua nativa, que, juntamente com a Cartilha do Índio Seringueiro, permitam-lhes terem a opção de uma apreensão do mundo da escrita verdadeiramente bilíngüe e de "autoria".

Tais questões e outras serão melhor colocadas e respondidas de forma coletiva, ao longo do trabalho de formação de professores e assessoria às escolas, e nortearão não só o programa curricular e a metodologia pedagógica, mas também, e principalmente, as práticas sócio-econômicas e culturais, nas quais estão inseridos e contextualizados professores e comunidade, principais atores das escolas indígenas.

Devemos ainda, no decorrer deste ano, analisar e avaliar as seguintes questões didáticas, próprias à experiência das escolas indígenas: que tipos de metodologias estão sendo criadas nas relações de ensino-aprendizagem entre os professores e seus grupos de alunos? São estas relações didáticas— espontaneamente e criativamente delineadas a partir das diversas práticas dos professores — adequadas às relações inter-pessoais características do modo de vida indígena? Como dinamizar relações criativas e não-autoritárias, para não se incorrer no risco de uma escola desconectada do contexto da aldeia, uma réplica a mais do sistema educacional da sociedade envolvente em comunidade indígena?

Quais técnicas de ensino-aprendizagem estão sendo geradas pelos diferentes professores em suas escolas? Apontam para um denominador comum que nos levaria a generalizar um método ou uma pedagogia das escolas indígenas? Ou, em casos negativos, quais as especificidades no trabalho didático de cada uma dessas escolas que estão sendo criadas pelos professores indígenas?

Estarão os professores promovendo tarefas e atividades criativas nas escolas, motivando os alunos a descobrirem sozinhos o que vão conhecer? Ou estarão demasiadamente apoiados nos livros didáticos, sem desenvolverem novas possibilidades de trabalho em aula?

Será o estímulo do pensamento divergente, entendido enquanto técnica de produção do novo com relação ao antigo, um processo legítimo para descobertas cognitivas dos alunos nas escolas indígenas? Ou, ao contrário, devem ser privilegiadas nas escolas as técnicas tradicionais do pensamento convergente, firmadas na capacidade de memorização de um modelo, pela sua repetição oral e/ou escrita? Ou seja, não será próprio a estas sociedades de tradição oral, formas de transmissão de saber muito mais por via da repetição/memorização (pensamento convergente) do que as do pensamento divergente, geradas na educação das sociedades ditas civilizadas?

Como está sendo trabalhado o lúdico no espaço escolar indígena? Têm os jogos, as brincadeiras de adivinhação, um papel importante nas técnicas didáticas criadas pelos professores nas escolas? Ou fica o lúdico presente só no espaço não-escolar, na vida fora da escola, sendo esta encarada sobretudo como local de concentração, atenção, seriedade e memorização?

A concepção pedagógica moderna, de um espaço escolar que incorpore o lúdico, não será muito mais uma preocupação das nossas sociedades — onde a brincadeira e o jogo perderam seu papel tradicional de manifestação cultural e socialização— e, portanto, inadequada àquelas sociedades onde o lúdico mantém sua função viva e operante?

Todas estas questões deverão, no decorrer do próximo ano, acompanhar e orientar

tar as atividades pedagógicas de todos os atores sociais envolvidos no projeto, com vistas a delinear algumas respostas para o problema complexo e urgente da educação indígena como um todo, assim como em suas especificidades culturais. Estas perguntas e respostas não estarão desligadas das práticas e das diversas experiências educativas, mas farão parte das ações pedagógicas dos professores, de seus alunos e da nossa assessoria.

Desta forma, o projeto "Uma Experiência de Autoria" buscará entrosar teoria e prática, reflexão participativa e ação educacional, para que possamos a médio prazo descobrir caminhos reais adequados à educação indígena. Caminhos que brotem e se definam nas práticas educacionais das diversas escolas indígenas do Acre, intercambiáveis entre elas e compartilháveis, quem sabe, por outras regiões e realidades do país, também interessadas em refazer uma educação desautorizada, transformando-a numa educação **de autoria**.

O plano de execução contempla a constituição de uma equipe de oito pessoas — incluindo a coordenadora do Projeto—, que se dividirá em 4 grupos para assessorar de forma reais sistemática e aprofundada as seguintes áreas indígenas:

Equipe 1: — Apurinã das aldeias 1 24 (2 escolas), 45 (1 escola), Peneri/Tacaqueri (3 escolas); e Kaxarari (2 escolas).

Equipe 2: — Kaxinawá das aldeias Paroá (1 escola), Jordão (6 escolas); e Kulina, aldeia Igarapé do Anjo (1 escola).

Equipe 3: — Poyanáwa da aldeia Barão (1 escola) e Katukina das aldeias Olinda (1 escola) e Sete Estrelas (1 escola); Yawanawá da aldeia Sete Estrelas (1 escola).

Equipe 4: — Kaxinawá das aldeias Recreio (1 escola) e Fronteira (1 escola), Mäxineri, aldeia Mamoadate (1 escola), e Jamináwa, aldeia Mamoadate (1 escola).

Em fevereiro de 1985 realizou-se, em Rio Branco, a segunda etapa do curso de formação de professores índios, conforme o previsto na proposta apresentada à Coordenação do Interação.

Eu cheguei aqui em Rio Branco no dia 11 de janeiro. Seis monitores Kaxinawá do Jordão para fazer um curso aqui em Rio Branco. Também nós encontramos outros índios: Kulina, Apurinã, Jamináwa, Poyanáwa, Mäxinéri. Aí nós começamos o curso no dia 21 de janeiro. Os nossos professores e as professoras, Luiz, Kanaú, Nietta, Vera e Ruth. Eu estudei muitas coisas: português, geografia e também ciência (...)

Outra coisa também: Nós recebemos gravador, máquina de bater, máquina para calcular, 2 gravadores, 2 máquinas para escrever, 5 para calcular para nós do Rio Jordão. Quando nós chegarmos na nossa aldeia, vamos gravar a nossa estória dos antigos que contam nossos parentes velhos sobre a nossa vivência. Sobre as estórias, depois de gravar, nós batemos com a máquina pra tirar texto. A máquina e o gravador são para fazer isso (...)

Eu dormia na cama, tinha banheiro, tinha comida. Agora, outra coisa: eu tenho muita dificuldade pra aprender. Ainda eu quero aprender aqui em Rio Branco. Meu estudo é pouco, 4 meses de estudo. Por isso, eu estou escrevendo tudo errado (...)

Agora, eu sou monitor e vou ensinar as crianças. Eu já dei aula 6 meses, já tenho começo. Primeiro, eu trabalhava na seringa, eu trabalhei 06 anos na seringa. Aí eu deixei de cortar seringa, comecei estudar só 3 meses. Aí eu fiquei monitor. Tenho que estudar muito pra aprender bem, pra ficar sabido. Eu tenho 19 alunos. Só isso eu posso contar sobre o curso. Eu sou índio puro, meu nome é Rufino Sales. Eu sou Kaxinawá do Rio Jordão. Eu tenho 23 anos, eu não sei falar a língua de Vocês. (Rufino Sales Kaxinawá)

"Houve uma festa para os monitores indígenas do Acre. No final do curso, aqui no Centro de Treinamento. E que a festa foi feita pela professora Nietta e o professor Luiz, para os índios dançarem. Que o conjunto era do senhor Hélio Melo, que o toque estava sendo muito bom, e os índios todos dançando animados. Aí chegou um índio Kaxinawá e viu o forró muito animado, e viu duas brancas dançando. Aí o índio chamou essa branca para dançar, e a branca disse que não sabia dançar, e ela ficou muito espantada, pensando que o índio ia engolir ela, mas os índios nunca engoliram ninguém. Porque eu acho que um índio tem as mesmas peças no corpo que eles têm, nenhuma diferença deles, todos somos iguais. Tem só uma diferença, só porque eles são brancos e nós somos índios. E aí muito obrigado para vocês, branca orgulhosa da cidade de Rio Branco. Eu digo que elas são orgulhosas porque no curso anterior, teve uma festa no SESC e um índio foi canelado por uma branca que estava na festa do SESC. Agradece Joaquim Paulo Kaxinawá por todos que estavam na festa da sala de aula n.º 05". (Joaquim Paulo Kaxinawá)

Apresentamos, a seguir, trechos dos relatórios sobre as diversas disciplinas que integraram a segunda etapa do curso de Monitores:

MATEMÁTICA

"A segunda etapa do curso de formação de monitores indígenas realizou-se no Centro de Treinamento da Fundação Cultural do Estado, durante o período de 21 de janeiro a 15 de março de 1985. Contou com apoio financeiro da FUNAI, que transportou os alunos em aeronave da Instituição, de suas comunidades para Rio Branco, e custeou suas despesas com alimentação; da Fundação Nacional Pró-Memória, que remunerou os orientadores e os monitores durante o curso; da Fundação Cultural do Estado, que contribuiu com alojamentos para os alunos; e da Comissão Pró-Índio do Acre, responsável pela orientação técnica do trabalho.

"Os alunos/professores, representantes das diversas comunidades indígenas do Acre e sul do Amazonas, rapazes e moças entre 20 e 25 anos de idade, formavam uma única classe com 32 participantes, vinte e um dos quais já desenvolviam atividades educacionais nas aldeias. Os demais eram alunos dessas escolas e participavam do curso pela primeira vez.

O grupo era heterogêneo, com três níveis distintos de desempenho em aritmética. Essa heterogeneidade revelava, em poucas palavras, certa diferenciação provocada por níveis diversos de contato entre as comunidades indígenas e a sociedade nacional ou regional, o que faz com que as reais isoladas e/ou distantes falem pouco o português e desconheçam as operações aritméticas. Isso não ocorre com as comunidades reais próximas às cidades e vilas onde a presença de alguma instituição religiosa ou do Estado tenha efetivado algum tipo de alfabetização.

"Adotamos durante o curso dois tipos de aulas: o primeiro, expositivo/tradicional, no qual se explicavam à classe as técnicas de uma operação aritmética. E um segundo tipo, onde o orientador estabelecia um diálogo com cada aluno, a exemplo de que ocorre nas escolas indígenas, onde o professor conversa diretamente com cada aluno, a partir da página da Cartilha "Poronga" em estudo.

"Quando recorriamos ao quadro para expor ou explicar alguma operação, respeitávamos as diferenças entre os alunos, identificando os grupos que tinham maior ou menor dificuldade de compreensão sobre determinado assunto. Isso ocorria, por exemplo, quando explicávamos no quadro para um grupo de alunos mais avançados as técnicas de uma operação de adição ou subtração e, em seguida, explicávamos para o grupo de alunos iniciantes a correspondência entre algarismos e quantidade, por meio de exemplos concretos: pedaços de giz, sementes, lápis, etc. Este tipo de prática também foi solicitado aos alunos/monitores como exercício de suas futuras atividades."

"Aqueles alunos que dominavam ou passaram a dominar o sistema de contagem de base 10 não encontraram muitas dificuldades na compreensão dos mecanismos de uma operação de adição (...)

As maiores dificuldades surgiram nas operações de subtração e divisão. Também nesses casos empregamos exemplos concretos e abstratos, e isso ajudou bastante. Porém, numa subtração, quando o aluno efetuava no papel uma operação do tipo 22 menos 17, na qual tinha que recorrer à ordem mais elevada ou superior, e efetuar uma transferência de uma dezena à ordem das unidades, ele não compreendia que é "impossível" diminuir 7 unidades de 2, etc, e deparava-se com alguma dificuldade inicial, o que é natural.

Os exemplos práticos foram eficazes para auxiliar a desvendar os mecanismos das duas operações. Empregamos sementes, giz, lápis e outros objetos.

No trabalho com a divisão foram eficazes exemplos como o seguinte: Por meio do desenho de um lago, no quadro, um índio pescou 6 peixes e os dividiu igualmente em 3 panelas... Depois, os mesmos tipos de problemas eram apresentados aos alunos com os algarismos.

A operação de divisão apresentava dificuldade inicial de entendimento quando possuía divisores ímpares, ou quando o divisor não dividia exatamente o dividendo. Ou ainda quando seguíamos a ordem da Cartilha "Poronga" e o aluno deparava-se com operações com dois algarismos no divisor e divisores com zero. Para superar este tipo de dificuldade, repetíamos sistematicamente exercícios e operações já compreendidas, diversificando os exemplos, etc. (...)

Para aqueles alunos que dominam e explicam com certa desenvoltura as quatro operações básicas, avançamos um pouco mais e passamos a demonstrar os mecanismos operatórios de uma porcentagem, a partir de exercícios acessíveis, do tipo: calcular 10% de Cr\$ 100 ou de 1000 quilos de borracha. E estes alunos, que operam com multiplicação e divisão por 10, 100 e 1000, não encontraram dificuldades no cálculo da porcentagem (...)

A apresentação — nas duas últimas semanas do curso— de problemas aritméticos

que implicavam o uso de uma ou mais das quatro operações básicas, isto é, compreensão e solução do enunciado, patenteou dificuldades e sugeriu ao orientador uma revisão crítica do tipo de linguagem e da terminologia empregados, assim como do ritmo do trabalho.

Grande parte dos alunos não entendia, nas primeiras leituras do enunciado de um problema, qual o tipo de operação exigido, principalmente em relação à multiplicação e divisão. É aí talvez que o vocabulário utilizado tenha se mostrado mais inadequado ou de difícil compreensão pelo aluno, mesmo quando continha expressões regionais. (...)"

"No final do curso, elaboramos para os alunos um questionário simples, constituído de três perguntas, onde eles expuseram o seu pensamento sobre a aritmética e as dificuldades encontradas em relação às quatro operações básicas. Apresentamos como ilustração as respostas a uma das perguntas:

Pergunta 1 — Para que servem os números?

— **Os números servem para facilitar as contagens de quaisquer coisas. Ou da multiplicação ou da soma e da subtração ou da divisão. Ou marcar os anos e os dias dos meses. Ou marcar a idade das pessoas. Ou marcar as horas dos relógios e os minutos e os segundos. E tem mais muitas outras coisas que eu não conheço. Então os números servem para todas essas coisas. Então os números foram achados para facilitar a contagem dos objetos.** (Joaquim Kaxinawá).

— **Os números servem para a gente contar quantidade de coisas; servem também pro patrão roubar os índios no peso da borracha, no peso do ser-nambí. Os índios hoje não têm nada porque os índios não sabem fazer contagem, não sabem pra que servem os números. Os números servem para a gente medir terreno, medir madeira, medir um tamanho de uma casa; servem também para dividir uma quantidade de produto. Servem também para juntar quantidade de objetos; servem também para multiplicar uma contagem e também para diminuir uma quantidade de dinheiro,** (monitor Francisco Apurinã do Km 45).

— **Os números servem para contar quantas galinhas tem no galinheiro. Servem também para contar quantos dias tem um mês. Servem para saber quantos dias tem um ano. Servem também para quantificar quantos anos que você vive. Servem para saber quantas pessoas tem na cidade. Servem para saber quantas madeiras já estão prontas para cortar. Servem para medir quantos Km. Servem para medir quantos metros tem na largura do roçado. Servem para saber quantas horas tem em um ano. Servem para contar quantos meses tem em um ano. Servem para contar quantos minutos tem em um dia. Servem para contar quantos minutos tem em uma hora.** (Augusto Apurinã do Km 45)

"Apesar do curso ter se realizado em apenas dois meses, tempo insuficiente para uma revisão e avaliação mais profundas, percebemos que houve um bom desempenho por parte dos alunos. E isso, é bom ressaltar, dentro dos limites impostos por um tipo de aluno que vive situações diferentes daquelas vividas pela socieda-

de envolvente, sendo seus hábitos, costumes, técnicas agrícolas, extrativas e artesanais transmitidas oralmente, de modo informal, de geração para geração. (...)" (Professor Luis Carvalho Carneiro)

LÍNGUAS INDÍGENAS

"Quando entrei na sala de aula pela primeira vez, em janeiro de 85, estava bastante aflita. Como lidar coletivamente com oito línguas indígenas distintas? Para início de conversa, havia alguma possibilidade real de se fazer isso? Resolutamente, decidi que sim, ou - pelo menos - que poderia ser que sim. E parti confiante para a busca de uma solução para o problema "in loco", "ad hoc"*.

Algumas palavras sobre o grupo de alunos-monitores e as línguas por eles faladas. Havia 32 alunos e oito línguas. Destas, cinco pertencem à família Pano (Kaxinawá, Katukina, Jamináwa, Yawanawá, Poyanáwa), duas à família Aruak (Māxinéri e Apurinã) e uma à família Arawá (Kulina). A maioria dos participantes era Kaxinawá. Havia três Katukina, representando duas áreas dialetais distintas da mesma língua. Das outras línguas (Poyanáwa, Jamináwa, Yawanawá e Māxinéri) tínhamos só um representante. Havia ainda três Apurinã.

Eu dispunha de cartilhas em diversas das línguas, produzidas pelo Summer Institute of Linguistics (SIL) e/ou pelas Novas Tribos do Brasil. Não há gramáticas disponíveis ou existentes dessas línguas, com exceção do Kulina, com a qual eu trabalhara anteriormente, no rio Envira, e a única, portanto, da qual eu conhecia cientificamente alguma coisa. O levantamento dos símbolos gráficos usados nas cartilhas indicou-me a provável estrutura fonológica das línguas e os prováveis pontos de dificuldade na escrita que teriam os que a ela fossem introduzidos a partir do domínio — mesmo que incipiente — da escrita em português.

A partir desse material, coligi uma pequena lista de dez palavras com os contrastes fonológicos reais problemáticos nas línguas Pano, que eram a maioria, decidindo começar o trabalho por aí. Assim, naquele primeiro dia de aula dividi o quadro negro em colunas, uma para cada língua Pano e uma para o português; escrevi as dez palavras em português; depois indaguei se sabiam **escrever** essas palavras; muitos afirmaram que sim e foram ao quadro para mostrá-lo. Evidenciaram-se então alguns problemas:

- a) escrita distinta para o mesmo fonema na mesma língua, decorrente de propostas alfabéticas diferentes de distintos pesquisadores e/ou instituições (é o caso do fonema //, representado por e e ë, ou do fonema /S/, representado por x e ch;
- b) uso de símbolos distintos para fonemas correspondentes de línguas distintas, pelos mesmos motivos, (é o caso do fonema /u/ que em Kaxinawá é grafado u, bem como em um dos dialetos Katukina, e como o em outro dialeto Katukina.
- c) uso alternado de certos símbolos do português para grafar um mesmo fonema da língua indígena (é o caso de s e ss para o fonema /s/, de e e ê para //, r e rr para /h/, u e w para /w/, e, qu e k para /k/, bem como o til sobre uma vogal nasal alternando com vogal seguida de n).

Minha tarefa explícita como lingüista assessorando o Projeto era auxiliar o grupo de monitores indígenas em **sua** tarefa de introduzir e/ou normalizar a escrita da língua indígena no processo escolar que eles vinham desenvolvendo a partir dos Cursos de Treinamento.

Tentei mostrar-lhes, então, que não era uma coisa muito fácil escrever numa língua que não tinha tradição de escrita. Era preciso, antes, chegar a um consenso inicial sobre o código alfabético de cada língua para se poder ir adiante. O grau de participação dos alunos nesse primeiro encontro, embora desigual, me pareceu bastante positivo, em vista das circunstâncias. Por isso, foi um choque para mim o questionamento surgido no fim da aula, da parte de alguns monitores: "Por que nós estamos fazendo isso com as nossas línguas? Nós viemos aqui foi para aprender português. A nossa língua a gente sabe..." (e outros enunciados do mesmo tipo). Eu pensava, até aquele momento, que todos estavam conscientes da importância de ler e escrever na própria língua e que queriam fazer isso, mas o fato não era bem esse. Essa aparente rejeição ao estudo de suas línguas escritas podia ser analisada por vários ângulos complementares.

Os professores índios do Acre entendiam os cursos de formação como um raro e especial momento de convívio intenso com o desconhecido "mundo dos brancos", a língua portuguesa sendo assim o primeiro requisito para dominá-lo, compreendê-lo.

A idéia de Escola Indígena numa situação pós-contato estava, assim, intimamente relacionada a esta expectativa de aprendizado do outro — cuja língua é entendida como primeiro e fundamental degrau de acesso a ele.

Acreditavam também, que escrever/ler nas suas próprias línguas era uma habilidade quase que automaticamente adquirida, uma vez dominada a relação letra/som. Suas experiências didáticas anteriores, no primeiro curso de monitores, com a professora Nietta, pareciam possibilitar, uma vez alfabetizados na língua portuguesa, uma escrita espontânea de sua línguas, a partir da adaptação do alfabeto usado no português.

"... a descoberta, por eles mesmos, da correspondência aproximada dos fonemas e letras de uma língua para outra foi inicialmente, a nosso ver, mais criativa e eficaz (do ponto de vista do aluno) do que uma escrita científica, mas muitas vezes artificial, feita por lingüistas estranhos ao grupo (cujo único ponto de vista é a própria língua)... E foi assim que, espontânea e intensivamente, a partir do primeiro estímulo, os trabalhos feitos por eles chegavam às nossas mãos cheios de palavras, frases, músicas escritas em língua indígena, estimulados também pela nossa curiosidade de aprender com eles a falar e escrever suas línguas. (Prof.^a Nietta, relatório do I Curso, maio de 1983)

Devido a isso tudo, compreendi que era necessário começar com a história da escrita, do seu processo inicial de criação, passando por seus passos progressivos, até seu agora na humanidade—com toda a diversidade estrutural e funcional que a caracteriza. E no dia seguinte, contei para os alunos a **história da escrita**. Tomei exemplos concretos de escritas ideográficas, silábicas e alfabéticas antigas e modernas, até chegar às línguas ágrafas atuais— nas quais se incluem as suas. Falamos, também, do direito que elas têm de entrarem para a história com um status único, digno e independente, ou seja, não só através de uma mera adaptação dos símbolos disponíveis em outra língua. Falei do direito que eles têm de estabelecer, por exemplo, que o símbolo /e/, nas línguas Pano, deve ser pronunciado como [X], independentemente de se em português ele se pronuncia como [e] ou [ɛ]. Desta vez o entusiasmo foi geral. Ouso acreditar que naquela sala, naqueles mo-

mentos, restabeleceu-se psicologicamente a dignidade única e a igualdade de todos os povos via a compreensão da possibilidade concreta de cada língua ter **sua própria** escrita.

Nos dias que se se seguiram pouco mais se pôde fazer, apesar do entusiasmo do grupo, por dois motivos: primeiro, era necessário preparar materiais concretos como ponto de partida para o trabalho ulterior com as línguas, e isso era coisa que requeria tempo, e muito, de trabalho e segundo, as circunstâncias exigiam minha participação ativa nos trabalhos com o português, em sala de aula e fora dela, no preparo de exercícios e outros materiais. Conseguimos elaborar um vocabulário com cerca de 200 itens lexicais em português, que foi impresso e distribuído a todos os alunos, para ser preenchido por eles em suas línguas maternas, sem a preocupação, nesse primeiro momento, de coerência ortográfica: cada um escrevia o que sabia e como sabia. Quando de minha partida, uma semana depois, eu tinha em mãos vários vocabulários preenchidos, e nada estabelecido "oficialmente" sobre a ortografia dessas línguas.

Algumas delas, aliás, não apresentavam possibilidade de um trabalho concreto nesse sentido; o Poyanáwa, por exemplo, tinha uma única representante no curso, que sabia muito pouco de sua língua; o mesmo ocorria com o Mâxinéri e o Apurinã. A exceção, em matéria de escrita na língua indígena, era a do Kulina, cujo representante único escreve corretamente em sua língua, mas não fala quase nada em português, e por conseguinte, não conseguiu resultados positivos no **aprendizado do português escrito.**" (Professora Ruth Maria Fonini Monserrat)

LÍNGUA PORTUGUESA

Iniciamos a primeira aula, com o convite a um dos alunos para ser o professor, usando como conteúdo a ser transmitido a palavra geradora "PIABA" da cartilha do Índio Seringueiro. Sofia Poyanáwa, uma das 3 mulheres professoras-alunas do grupo, prontificou-se desembaraçadamente e, com muita segurança, simulou uma aula de alfabetização, com perguntas a seus colegas, que também desinibidamente as foram respondendo como se fossem mesmo alunos.

Primeiramente, Sofia tratou da divisão silábica da palavra geradora — definindo sílaba pelo número de vezes que abrimos a boca durante a emissão vocal da palavra.

Tratou também das famílias silábicas, pedindo aos colegas alunos que achassem a família do "P" e do "B" no quadro.

Passou da formação silábica à discussão do alfabeto na língua portuguesa — o número de letras que o formam, tudo com a participação do grupo. Lembrei-lhes que cada língua tem alfabetos diferentes e que seria importante que todos os falantes de línguas ali presentes pudessem escrever o seu alfabeto.

Depois desta discussão e da leitura das famílias silábicas, Sofia fez a formação de novas palavras com as sílabas alí estudadas.

Nesta fase do método surgiu a questão de formar palavras com sílabas desconhe-

cidas ainda para os alunos (no que toca à escrita), que o professor escreveria, mas sem exigir a fixação. Ou ainda formar palavras só com as sílabas estudadas, de forma a que o próprio aluno possa ler e escrevê-las sem problemas. Ambas as possibilidades são ricas e devem ser exploradas concomitantemente, concluíram os alunos-professores.

Fizeram, ainda no primeiro dia, a leitura de textos do livro "Estórias de Hoje e de Antigamente". Chamamos a atenção para dois aspectos: a pontuação e a compreensão do sentido do texto (interpretação)". Em outra aula, sentados em círculos, tivemos um papo descontraído sobre as escolas indígenas. Conteí-lhes detalhes do Convênio FUNAI/Secretaria de Educação/CPI/Acre e combinamos ir, com oito deles, na semana que vem, a uma reunião na Secretaria para fecharmos os últimos detalhes.

Levantamos questões práticas, como a do calendário escolar que vêm realizando e a relação número de alunos/salário do professor. Uma das dúvidas levantadas foi sobre a situação dos seis monitores do Jordão, que em comparação a outro colega monitor, do mesmo seringal, teriam supostamente direito a receber mais, por terem mais alunos e, portanto, mais trabalho.

Concluímos, em conversa, que nem sempre esse critério é verdadeiro, pois dependerá do grau de dedicação do professor e do número de horas de aulas dadas nos dois casos (...)

Com a consultora lingüista Ruth Monserrat preparamos uma apostila de língua portuguesa (...)

As aulas de português, a partir da apostila mimeografada, foram baseadas nos seus exercícios, feitos primeiro por cada um individualmente e depois corrigidos por nós (...)

Todos os exercícios foram elaborados a partir de um vocabulário retirado das frases e textos já escritos por eles durante o primeiro curso, sendo evitada a introdução de um vocabulário novo e, portanto, mais difícil ainda para assimilação dos conteúdos gramaticais, por si só difíceis (...)

Com exceção do singular/plural e feminino/masculino, os outros exercícios apresentaram, para a maioria, dificuldades de compreensão quanto ao que se pretendia, já que a forma como foram imaginados e formulados carecia de um maior acompanhamento e/ou de prévias explicações. Acreditou-se já serem do domínio intuitivo do falante, em português, coisas que, na maioria dos casos, efetivamente ainda não o eram.

Alguns deles acertaram os exercícios sozinhos, sem orientação prévia — sobretudo aqueles falantes realmente bilingües, como alguns Kaxinawá, Apurinã, Poyanáwa, Măxinéri e um Katukina —, o que evidenciou mais uma vez a heterogeneidade do grupo de alunos/professores quanto à transição para o português.

O aluno Kulina trabalhava afanosamente na execução dos exercícios, com letra cuidada e perfeita, mas com muita dificuldade de acompanhar o restante da turma, devido ao seu baixo nível de conhecimento da língua portuguesa, falada e escrita.

•

Dedicamos uma aula à leitura de trechos do livro de Hélio Mello "O CAUCHO" e verificamos a inadequação da linguagem desta obra à leitura das primeiras séries, tanto pelo vocabulário usado, quanto pela construção rebuscada, quase erudita, de certos períodos. Serviu, porém, para que estudássemos um extenso vocabulário desconhecido para eles e víssemos o recente lugar especial ocupado pela cultura seringueira na literatura (...)

Introduzimos também o grau comparativo de superioridade, inferioridade e igualdade, numa sala com bastante participação da turma na elaboração das frases. Foram sendo estudadas as várias possibilidades de variação do grau das palavras. À medida que estas estruturas gramaticais iam sendo compreendidas, os alunos revelavam grande satisfação por reconhecerem formalmente o que já conheciam intuitivamente (...)"

"O papel do jogo nas atividades didáticas confirmou-se nestas aulas, onde a atuação criativa do aluno, visando o ensino/aprendizagem, demonstra sua eficácia também nas escolas indígenas.

Dominó, jogo das horas, quebra-cabeças com mapas geográficos, painel com segmentos de frases a serem montadas, palavras cruzadas, eis alguns dos materiais introduzidos por nós neste curso, que sugeriam aos monitores as infinitas possibilidades de variar as formas de ensinar/aprender, evitando o apoio exclusivo do material "cartilha", como vinha acontecendo em muitos casos (...)"

"Durante o curso solicitei dos alunos uma atividade a ser realizada extra-aula: a resposta a uma série de perguntas sobre a concepção que eles têm das escolas indígenas, de suas finalidades e de sua interrelação com outras práticas sociais, como a cooperativa e o artesanato; sobre as formas de educação extra-escolar da criança nas comunidades; sobre as brincadeiras dos alunos fora e dentro da escola, etc.

Estas perguntas objetivavam não só levá-los a pensar a questão educacional — para dinamizarmos a partir daí uma reflexão conjunta e crescente sobre as escolas indígenas, como também habilitá-los para o discurso opinativo, oral e escrito, ou seja, para introduzi-los na dissertação. Transcrevemos abaixo uma das respostas:

"A escola pode ajudar a melhorar a cooperativa ensinando as crianças a ler e escrever e tirar conta. Depois que aprender as quatro operações de conta, já podem ajudar a cooperativa em muitas coisas. Primeira coisa a saber é administrar a cooperativa: como que pode funcionar a cooperativa dos índios. A segunda coisa a saber é pesar a borracha e anotar as mercadorias e fazer o balanceamento da conta de quem compra na cooperativa, fazendo o balanceamento da produção e da mercadoria e dos dias que trabalha." (Joaquim Maná Kaxinawá)

"Os ditados, cheios de palavras com as letras rmais problemáticas da língua portuguesa, onde a correspondência fonema/letra não é unívoca (como "S", "SS", "Ç", "C", "X" para representar o fonema "S") foram muito apreciados por eles, que iam se corrigindo coletivamente, revesando a ida ao quadro negro para esse fim. Aproveitamos para trabalhar também conteúdos estudados na aula de História, ou fazer referência às práticas indígenas. Exemplos de ditados:

"Na seca do nordeste tudo passa sede: as plantações, o gado, as criações, os homens, as mulheres, a criançada."

"Na minha aldeia as mulheres tecem tecidos de algodão."

"Não é fácil este exercício de português."

"Com paciência, o monitor aprende na cidade a sua profissão e ensina na aldeia para os seus parentes."

'Tivemos também muitas sessões de cinema, usando o acervo da filmoteca da Fundação Cultural do Governo do Estado, documentários sobre questão indígena e sobre Educação e Cultura Popular.

Fizemos, além da exibição dos filmes e slides, duas sessões de espetáculos com seu Hélio Mello para ouvir, rir e dançar com seu conjunto "Sempre Serve", que mobilizou a turma para a música e as estórias de seringueiro. Foi um encontro alegre e espontâneo que terminou em forró ao som da rebecca do seu Hélio 11 horas da noite (...)" (Professora Nietta Lindemberg Monte)

CIÊNCIAS

"O curso teve, no geral, bom aproveitamento, sobretudo quando estudamos as doenças, por estarem essas comunidades acreas entre as rmais atingidas e carentes de recursos nesta questão.

Demos o primeiro passo trabalhando com os alunos informações sobre os graves problemas de saúde enfrentados pelas comunidades.

Fizemos um levantamento das doenças rmais comuns e, a partir daí, nos concentramos em discussões sobre o metabolismo do corpo humano, e sobre a alimentação como um dos fatores importantes na prevenção e tratamento de uma série dessas doenças.

Trabalhamos com recursos próprios dos monitores e a partir do rico conhecimento que eles têm sobre o organismo dos animais, chamando a atenção dos alunos para as semelhanças existentes entre o organismo do homem e o do "bicho", o que lhes facilitou a compreensão do referido assunto.

Acreditamos, ainda, que os resultados deste curso contribuirão na formulação de futuras propostas de trabalho com essa disciplina nos próximos cursos, como também ajudarão na discussão da proposta curricular das escolas em implantação." (Professora Vera Olinda Sena Paiva)

"Eu acho que a gente bem alimentado tem coragem para fazer tudo. Vai trabalhar no roçado. Vai ensinar as crianças na escola, tem força para tudo e torna-se uma pessoa limpa na sua vida. Assim, use o alimento e a vitamina no seu corpo." (Francisco Mário de Araújo — Kaxinawá do Tamandaré — Rio Muru — Tarauacá)

"Para mim a pessoa que come bem, é a pessoa sadia, é a pessoa que tem coragem de trabalhar e também a pessoa que tem memória muito boa. A pessoa que tem força pra mim, esta é a pessoa bem alimentada." (Manuel Roque Carioca Yawanawá)

"E a pessoa comer bem, não quer dizer que a pessoa come muito, a pessoa que come bem é a pessoa que come comida bem verdurada, sempre cuidando da saúde acaba com os vermes, come também coisas da natureza." (Francisco Apurinã)

HISTÓRIA

"A idéia de se trabalhar informações da disciplina História no curso de formação de professores índios partiu da necessidade básica de se fornecer aos participantes subsídios para uma reflexão sobre a História do Mundo dos Brancos. A par disso, estimulamos entre eles, uma discussão crítica sobre o uso da terra enquanto bem de produção, assim como o exercício de pensar a sua própria História, a partir dos assuntos predominantes em cada aula (...)"

"O surgimento da vida na terra: cada grupo narrou e desenhou o mito de criação segundo sua cultura. Em seguida foram discutidas as principais concepções ocidentais de origem do mundo ocidental;

A descoberta do fogo: o grupo narrou os diferentes mitos sobre esse tema e estabelecemos juntos as modificações culturais que essa descoberta trouxe para o homem na pré-história;

O homem faz cultura: cada grupo desenhou artefatos da cultura material do seu povo, as pinturas corporais; salientou-se a diferença das diversas concepções mitológicas acerca de um mesmo tema, as diferenças da língua, etc. Por fim, concluiu-se que não existe cultura melhor nem pior, e que as culturas apenas diferem entre si;

Nos dias que se seguiram, o grupo trabalhou com o mapa etnográfico de Curt Nimuendajú, localizando os núcleos populacionais indígenas antes da chegada do colonizador. A partir daí, a história das grandes navegações e a história do "descobrimento" foram estudadas segundo o ponto de vista das populações indígenas que aqui viviam. (...)

Os monitores escreveram sobre as histórias dos massacres, denominados regionalmente "correrias", dos quais foram vítimas as populações indígenas do Acre, no período de 1850 a 1953. (...)

Duas aulas foram dadas sobre a REVOLUÇÃO ACREANA com a assessoria de Fátima Almeida, licenciada em história pela Universidade Federal do Acre. (...)

O S.P.I. — Serviço de Proteção aos Índios e a FUNAI foram os assuntos discutidos em seguida. No final do curso identificamos, com auxílio do mapa as áreas delimitadas, os conflitos atuais desses grupos com as frentes de expansão. (...)
(Professor Abel O. Silva)

A Funai é um orgo Federal.

A Funai foi criada para dar assistência aos Índios. Obrigação da Funai é demarcar todas as áreas indígenas do Brasil, mas a Funai assume alguns obrigação mas tem várias obrigação que a Funai não assume.. Muitos nações exigem demarcação das suas áreas, mais a Funai acha muito difícil de demarcar as áreas indígenas.

A Funai aqui no Acre só tá sendo fantasia do índios, isso não interessa aos índios. Eles querem que a Funai demarque suas áreas. (Augusto Apurinã)

Os nordestinos se destacaram para a Amazônia e para o Acre devido às conversas que aqui a borracha estava dando muito dinheiro, o povo estava ajuntando dinheiro até com os cambitos. Então o que é que fazem os coronéis de barranco? Criaram esta estória no nordeste para poderem trazer os nordestinos para produzir borracha e equipar os barcos que estavam guerreando a favor do nosso Brasil. (Elio F. Apurinã)

Os nordestinos vieram afim de cortar seringa para voltar pro nordeste ricos. Em 1902 os bolivianos estavam tomando os seringais dos acreanos. Os seringalistas ajuntaram uma equipe de seringueiros pra guerrear contra os bolivianos. Nessa época, tinha um agromensor chamado Plácido de Castro. Os seringalistas convidaram este homem pra organizar os seringueiros. No dia 06 de agosto de 1902 o Plácido de Castro aproveitou quando os bolivianos estavam comemorando na Bolívia. Então foi quando o Plácido de Castro matou os bolivianos. Essa guerra durou 5 meses. (Francisco Apurinã)

Eu entendi quem ocupou a terra do Acre foi os nordestino. Por que os nordestino vieram para o Acre? porque estavam desempregado. O governo do Brasil mandou buscar todos os nordestinos para cortar seringa, para quando eles estivessem ricos voltar para suas terra. Aconteceu que eles não ficaram ricos e acabaram morrendo no Acre.

O governo da Bolívia queria tomar conta do Brasil, por isso começou a guerra. Então os seringalistas foram buscar o Plácido de Castro para formarem uma guerra. Os seringalistas atacaram os boliviano de surpresa. Os seringalistas eram poucos, mas podiam vencer porque eram acostumados na floresta. E no exército dos bolivianos eram muitos. Acontece que eles estavam com medo de pegar doença, e por isso os seringalistas tiveram uma grande vitória, e foram os heróis. E os outros perderam (Mahazinha Yawanawá)

Eu entendi só a parte da borracha.

Aconteceu no nordeste uma seca que morria os animais e gente. Então porque não tinha água para beberem tavam morrendo gente, animal. E as pessoas que não tinha jeito de viver iam pra cidade e não encontrava trabalho para fazer. Então teve um engenheiro que falou para eles que no Acre tinha seringa, que a gente fazia borracha e a gente vendia e ai a gente ficava rico. Então eles compraram as passagens deles e vieram para o Acre cortar seringa.

Pensavam que iam ficar rico mas quem ficou rico foi o seringalista. Eles pensavam que eles um dia iam ficar muito ricos e pudessem voltar para suas terras, mas não enricaram. Morreram pobres e nunca puderam voltar a suas terras. (Cleonice Miguel de Lima Apurinã).

Após o segundo curso, os professores índios retornam às aldeias e dão continuidade às suas atividades educacionais.

A equipe assessora, agora composta de seis membros, amplia a dimensão do seu trabalho de assessoria às escolas.

"Para auxiliar as aulas do professor Maurício, decidimos construir um àbaco. To-

da a escola, numa tarde quente, construiu com auxílio do Sr. Baia — pai de Maurício —, o seu primeiro ábaco, utilizando 100 caroços de patoá, frutinha do mato. Nesta mesma tarde a garotada teve aulas de matemática com auxílio do ábaco, empregado para a compreensão do sistema de contagem de base 10 e operações aritméticas de adição.

Realmente o ábaco facilitou muito o processo de aprendizagem junto aos alunos do Maurício. E nossa recomendação foi de que se utilizasse ao máximo possível suas possibilidades no ensino da aritmética, e que fossem produzidos outros ábacos, para que cada aluno, se possível, possuísse o seu, uma vez que o material para sua construção encontra-se em abundância na aldeia.

Inicialmente, efetuamos uma contagem de um a cem de todos os caroços do ábaco. Depois, a contagem inversa, de cem a um. Posteriormente, fizemos uma contagem de dois em dois. Depois de três em três, ocasião em que surgiram dificuldades na contagem. Fomos além, com a contagem de cinco em cinco e de dez em dez. Apenas dois alunos fizeram a leitura do ábaco com esses dois tipos de contagem. (...)" (Professor Luis Carvalho, escola Katukina do Seringal Olinda, julho de 1985)

"Norberto Sales, desde a sua volta do II Curso de Professores indígenas em Rio Branco, ensina na sua própria casa. Um espaço novo, aberto, em que o quadro negro é o único pedaço de parede que a casa tem. Numa mesa pendurada ao lado do quadro são guardados os materiais, cartilhas, cadernos, etc. Há troncos colocados em forma circular, nos bordes da casa. Transcrevo abaixo um trecho do caderno do professor Norberto Sales sobre o funcionamento da escola:

"Na escola Novo Segredo, começamos a dar aula dia 4 de maio; lecionamos 12 dias de aula. E no mês de junho lecionamos 13 dias de aula. E no mês de julho lecionamos 2 dias de aula. Durante 3 meses, lecionamos 27 dias de aula.

Sobre a partida da merenda escolar, de 4 de maio até o dia 6 de julho deu 39 refeições. Ainda estão sobrando muitas coisas; 2 kg de açúcar, 2 kg de sopa, 8 pacotes de macarrão e 3 kg de biscoito. Esses que estão sobrando o professor distribuiu para os alunos. Dividiu por 11 alunos. E esse problema acontece porque o professor não podia mais lecionar neste mês de julho, porque nós fomos na direção da selva, para fazer a demarcação da terra divisora (...)" (Professora Bárbara Vicunã, escola Kayinawá Novo Segredo, Jordão, agosto de 85)

"Em Mâncio Lima, município próximo à área Poyanáwa, encontramos um índio seringueiro dessa mesma área prestando depoimento na delegacia. Foi vítima de invasão de domicílio por parte de um patrão que se diz dono da terra e que não só invadiu, como também queimou a casa deste seringueiro.

O marasmo da FUNAI aumenta esses conflitos graves. Enquanto não saírem as demarcações, a luta vai continuar.

O Sr. Alberto Yuxu Bani, velho índio Poyanáwa, nos prestou o seguinte depoimento sobre a Escola Coronel Rondón:

"O professor Cazimiro era carrasco, eu não aprendi nada, só destrincho qualquer letra.

O Coronel Mâncio disse que eu não ia mais estudar, só trabalhar: cortar seringa, puxar carro de boi. Eu mesmo não sei quanto estudei, só sei que foi pouco.

Quando viemos votar, já tínhamos deixado a escola há muito tempo. Fazíamos cópia assim para votar:

Ex. Sr. Dr. Juiz Eleitoral, o Primeiro Termo desta comarca, juntando a prova de sua maioria, requer a V. Excia, que se digne julgá-lo como eleitor na forma da lei eleitoral vigente, pede transferência para Cruzeiro do Sul.

Votamos o tempo com ele (Mâncio) no Partido Autonomista (1033), hoje PDS. Na época de votar, eu era novo, eles aumentaram minha idade de 15 para 22 anos.

Naquele tempo era primeiro, segundo, terceiro, quarto livros. Ensinavam: as partes (estados) do Brasil; rotação— terra, sol, lua, estrela; conta e gramática. Trata tudo igual índio e branco. Era carrasco.

A escola nunca acabou, só acabava a casa e faziam outra e tem até hoje.

Eu parava pra trabalhar e depois voltava e não saía do primeiro livro. Não podia aprender porque a vida era cortar seringa pro Cel. Mâncio, a troco de alguma roupinha que ele dava pra vestir.

Tava na classe tinha que chamar boi, moer cana no engenho e aí, a escola ficava pra depois (...)" (Professora Vera O. Sena Paiva, escola Poyanáwa, Seringal Barão, agosto de 85)

"Quando voltei do rádio onde fui fazer uma comunicação, os maiores se juntaram em torno de uma mesa comigo e os menores em outra, com a professora Mariazinha Yawanawá. Os primeiros estavam com o livro "Estórias de Hoje e de Antigamente" aberto e liam com extrema fluência os textos, comentando-os, em seguida, de forma muito espontânea. Comparavam-se aos outros índios (no caso os do livro) que numa das estórias não queriam mariscar. Diziam: "Este menino do livro é preguiçoso! Não é como nós, que nosso serviço, quando não estamos na escola, é mariscar."

No livro também liam as estórias dos seringueiros e comentavam com consciência que aqui também eles hoje são libertos do patrão, pela cooperativa (...)

Sobre a idéia de índio encontrada nos seguintes versos de Júlio Barbosa Kupi, monitor Kaxinawá do Rio Envira:

Tem Dia
Tem dia que/o índio, come
Tem dia que/o índio não come
X
Tem dia que/o índio mata caça
Tem dia que/o índio não mata caca
X
Tem dia que/o índio trabalha
Tem dia que/o índio não trabalha

comentavam: "Nós somos diferentes, aqui sempre trabalhamos e comemos."

Depois da leitura, feita e comentada por todos, eles mesmos quiseram ler na língua Yawanawá e, pegando as cartilhas das Novas Tribos, fizeram a leitura na maior animação.

Propus que inventassem agora oralmente e por escrito frases e estorinhas espontâneas na língua, o que fizeram, traduzindo-as depois para o português. Depois desenharam suas estórias. (...)" (Professora Nietta L Monte, escola Yanawá do Gregório, outubro de 85)

"Linda a escola dos Katukina!...

Peguei a aula numa hora interessante: 1 2 crianças, algumas no pa, pe, pi, po, pu, outras em matemática (Poronga):

Maurício, monitor, tirando a sesta, deitado no chão, cochilando. Levantou em seguida e começou a perguntar o resultado das adições que estavam no quadro, em português e na sua língua (mesclado): - Matiyá! e o aluno respondia: - seis.

Pude perceber que apenas os meninos homens, cinco, estão estudando matemática. As meninas estão todas na cópia do pa, pe, pi, po, pu, - ba, be, bi, bo, bu. O àbaco está ao lado do quadro negro e por enquanto não está sendo utilizado. Agora sim Maurício passou a usá-lo. As crianças, porém estão rmais preocupadas em copiar o que está no quadro. Conversei com Maurício e sugeri que ele deixasse claro que é importante também entender a explicação (aprender a somar no caso) e depois copiar.

Durante o intervalo, conversei um pouco com o professor Maurício, disse-lhe que achava legal para ele ajudar rmais as crianças, que é importante explicar o porquê dos exercícios, etc...

Assisti um pouco as crianças, passando de uma em uma, e ajudando mais, onde estavam tendo dificuldade.

Após o intervalo para o almoço, entre 11 e 13 hs, sugeri a Maurício que pedisse palavras na língua materna que tivessem os sons da palavra piaba p/b/a/i/. Ele pediu não só desses sons, mas também das outras vogais, e surgiram:

pi ai - comer ui - chuva
pu pu - coruja pa pa - pai
pi pa i - quero comer
pu ru i - poço d'água

Um aluno disse pakaiki (para derrubar). Maurício disse-lhe que não haviam estudo o /k/ ainda e era só com /b/.(...)

Maurício é organizado, o diário de distribuição da merenda é muito bem preenchido, seu material de professor é bem cuidado e explorado. Agora tem a mesa e o banco do professor; porém Maurício continua alheio à comunidade.

Detém os conhecimentos só para si. Coisas que a gente vem conversando há tem-

po estão passando em brancas nuvens: Maurício podia estar trabalhando junto com os outros rapazes alfabetizados (como Benjamim), levando as pessoas legais da comunidade para ajudarem na escola. Um espaço que, assim, propicia privilégio ao professor, enquanto a comunidade navega em desorganização. Talvez a localização da aldeia à beira de uma Br (a 364) tenha a ver.

Porém, continuo achando que o Maurício tem já alguma experiência para ajudar sua comunidade no aspecto político, já que a função pedagógica é nova, a introdução da introdução(...)

Conversamos sobre a possibilidade de substituição do professor. Maurício não diz nada. Tenho batido sempre na mesma tecla: o professor deve dar bom exemplo, levar a sério seu trabalho, ter um compromisso maior, etc.(...)

Hoje, sábado, fizemos a reunião de praxe. Nossas visitas já estão associadas a reuniões, que desta vez não estavam nos meus planos.

Voltamos a falar no papel político-pedagógico da escola, na seriedade de quem está à sua frente, na cooperativa e na colaboração mútua comunidade/escola/cooperativa.

Maurício encerrou a reunião falando em Katukina e Fernando traduziu: "agora, vão ver quem vai dar aula", querendo dizer que um novo Maurício vai surgir, quem sabe o Nyi-seu nome na própria língua. (...)" (Professora Vera O. Sena, escola Katukina, Olinda, outubro de 85)

1985 - 1986

No final de 1985 foi apresentada à Coordenação do Interação nova proposta de continuidade do Projeto "Uma Experiência de Autoria", para o exercício de 1985/86, da qual apresentamos alguns trechos:

"Para que o trabalho conte com a participação efetiva dos monitores índios e da equipe executora do projeto e, ainda, para que a ação seja construída em processo, pretendemos encaminhar as primeiras etapas prioritárias, como a de um trabalho na esfera da sócio-lingüística e de fonética, visando, por um lado, eleger uma matéria prima de fato representativa do processo de fortalecimento da identidade cultural indígena, e, por outro, abrir um espaço onde o índio se sinta autor e detentor dos conhecimentos elaborados nos materiais citados.

Desta forma, buscamos não repetir as experiências vividas pelas instituições de contato. Estamos, pelo contrário, buscando meios para que cada vez mais o índio atue, se instrumentalize e dirija o seu processo de educação formal através da escola.

Nesta perspectiva, reduzimos a duas as publicações de cartilhas em língua indígena; sobre essas línguas faremos ao longo deste ano um levantamento sócio-lingüístico participativo junto às comunidades Kaxinawá das aldeias do Cauche, Paradó, Paroá, Alto Purus, Jordão e Humaitá.

Destacamos o grupo Kaxinawá por ser este o maior agrupamento lingüístico e populacional envolvido no Projeto e para o qual foram elaboradas diversas cartilhas pelo SIL e Missões Novas Tribos do Brasil. Tais cartilhas apresentam problemas linguístico e tendências ideológicas precisas na perspectiva de dominação cultural, e são por isso questionáveis do ponto de vista das comunidades indígenas.

Incluimos também o grupo Poyanáwa, porque ele se encontra numa fase muito peculiar de sua história, estando marcado por uma avançada descaracterização cultural, onde a língua nativa não é mais falada no cotidiano da aldeia, e muito menos no circuito da escola. Mas, por outro lado, o grupo começa a reviver nos últimos dois anos, com a implantação dos projetos de desenvolvimento comunitário e de educação indígena, num processo de intensa redescoberta de sua indianidade, de retomada de suas terras, etc, encontrando-se assim motivado, em especial, para o trabalho de resgate de sua língua, expressão maior da própria identidade. (...)"

O terceiro curso realizou-se, conforme o previsto, durante os meses de março e abril de 1985, com a participação dos antigos e novos alunos-professores. A equipe assessora contou, desta feita, com a colaboração dos professores Eduardo Sebastiani Ferreira e Ruth Monserrat, especializados respectivamente em etno-matemática e línguas indígenas.

MATEMÁTICA

"A preocupação nossa no III Curso era mostrar aos monitores que a matemática não está desvinculada do seu cotidiano. Fazer medições, contagens, desenhar ou construir figuras geométricas é hábito do seu dia-a-dia, e que esses hábitos podem ajudar na escola quando se trata da aquisição de novos conceitos. A forma de fazer essa passagem de uma habilidade diária à introdução de conceitos matemáticos novos dentro da sala de aula foi o que pretendemos pensar com os professores. O problema primeiro com que nos deparamos foi que, estando os professores índios longe do seu cotidiano e nós mesmos não o conhecendo em profundidade, como resgatá-lo para ser usado em sala de aula? A idéia que surgiu, então, foi a de usarmos a construção de casa como tema gerador, através do qual os monitores pudessem nos transmitir esse conhecimento, e nós, todos os conceitos matemáticos que existem nessa prática.

Foi então transmitida a técnica de como fazer uma planta: vista de cima, vista de frente e vista de lado. Para isso eles observaram e desenharam a sala de aula do Centro de Treinamento, usando as medidas aparentes e fazendo a planta numa escala conveniente.

Neste momento foram passados os conceitos de proporção, figuras geométricas e área dessas figuras. Em seguida, os monitores passaram a desenhar a planta de suas casas, usando as escalas também convenientes, onde cada palmo (medida usada por eles na construção de casas) correspondia no papel a + 1 cm. Como tínhamos 32 monitores de oito nações diferentes, plantas bem diferenciadas foram desenhadas, com característica de cada cultura e região.

Ocorreu-nos, depois, a idéia de se construir a maquete da casa para explorarmos

a geometria espacial. Foi usado palito de sorvete, papel, cola e barbante. Surgiram então as maquetes das casas, com suas características regionais e se discutiram figuras geométricas espaciais como o cubo, o paralelepípedo, o prisma, etc.

Num segundo momento, tentamos passar a eles sugestões sobre como trabalhar com ábacos para posicionamento numeral, classificação e operação matemáticas; esses ábacos são de simples confecção, se utilizadas somente coisas da região, que o aluno possa encontrar facilmente e que façam parte do seu dia-a-dia.

Foram utilizados recursos como, ábaco vertical, quando de pregos, caixas, e trabalho com sementes diferentes, num reforço também dos numerais, e ainda operações simples como adição e subtração trabalhadas como operações inversas.

Regra de três e porcentagem foram temas que também discutimos em classe. Ambos foram abordados através de problemas por eles mesmos sugeridos, relacionados com a venda da borracha ou da castanha, a compra de bens de consumo, as viagens, a produção no roçado, o trabalho da cantina, etc.

Houve também alguns problemas levantados pelos monitores, sobre os quais eles ainda sentiam dificuldades, que foram esclarecidos através da divisão com rnaais de dois Algarismos, áreas de figuras planas e equação de primeiro grau. O esclarecimento dessas dificuldades foi feito por meio de abordagens diferentes destes conceitos: nas operações de multiplicação e divisão usamos métodos diferentes do usual, resgatados da história da matemática.

Na medição de áreas de figuras planas usamos a subdivisão dessas por quadradados unitários e subsequente contagem destes últimos. E na equação de primeiro grau a associamos com uma balança de dois pratos.

O momento do curso foi também propício ao trabalho de conversão de moedas, visto que ele ocorria exatamente na época da implantação do cruzado.

Uma avaliação deste terceiro curso teria que ser feita em dois tempos. O primeiro, durante o próprio curso, o segundo, com visitas às áreas, para se conhecer a atuação do monitor. A primeira avaliação foi feita a partir da observação do desempenho dos monitores. Constatamos que houve um grande interesse pelos assuntos abordados e participação efetiva nas atividades. O que gostaríamos de realçar é que ao cabo destes anos de treinamento os monitores já estavam elaborando problemas relacionados com as atividades das suas comunidades, nos quais eram usados os conceitos passados neste período.

Quanto à segunda avaliação, está sendo realizada com visitas às comunidades, durante as quais é verificada a atuação dos monitores em sala de aula. Vários deles já estão usando sementes e palitos para contagens e ábacos para as operações. Essas visitas têm importância também para os futuros cursos, pois é um momento de levantamento etnomatemático dos conhecimentos das comunidades visitadas, que serão utilizados como suporte pedagógico dos próximos cursos.

Está sendo redigido um material didático, complementar à Cartilha Poronga, baseado no terceiro curso e completado com dados levantados nas áreas visitadas. Este material será fundamental para o IV Curso dos monitores, previsto para

1987, pois, além dos conceitos expostos anteriormente, abordará os de pesos e medidas padrões." (Professor Eduardo Sebastiani)

LÍNGUAS INDÍGENAS

Em 1986, participei durante uma semana na terceira etapa do curso para monitores. O grupo era mais ou menos o mesmo, com falantes de oito línguas, mas não estava mais o monitor Kulina, enquanto estavam presentes dois alunos Apurinã novos, que tinham certa fluência no uso da língua indígena escrita, e ainda dois monitores Kaxarari.

Tomando como ponto de partida os vocabulários preenchidos por alguns professores como um primeiro exercício no ano anterior, decidimos em conjunto que nossa tarefa naquela semana visaria criar as condições para a feitura ulterior, por parte dos alunos, de cartilhas nas diversas línguas indígenas ali representadas.

Para tanto, foram dados os seguintes passos:

1. o vocabulário foi (re)preenchido por todos os alunos que tinham condições de fazê-lo.
2. para cada língua (com exceção do Poyanáwa, que requer estudo e levantamento de dados preliminar) ficou estabelecido, através de consenso entre seus representantes, um alfabeto "oficial", que todos os falantes se comprometiam a usar exclusivamente em seu trabalho ulterior com a língua indígena escrita.
3. em trabalho de mutirão de cada grupo, ou isoladamente, foram ampliados os vocabulários de todas as línguas, e a seguir corrigidos coletivamente para cada uma das línguas.
4. cada monitor escolheu algumas palavras-chave - levando em conta critérios de complexibilidade e produtividade dos elementos - para a futura cartilha e ilustrou-as, através de desenho livre.
5. de volta ao trabalho em gabinete, fiz o levantamento exaustivo de todos os itens lexicais surgidos em todos os materiais produzidos em todas as línguas, organizando-os alfabeticamente com a respectiva tradução em português. Esse material foi enviado à Coordenação do Projeto, que providenciou sua devolução em forma impressa a cada um dos monitores.
6. para cada língua foi preparado um quadro em cartolina com os moldes de todas as sílabas existentes, para fins de utilização em classe por cada monitor em sua escola.

Além disso, foi introduzida, na última aula, a questão da representação na escrita dos níveis mais elevados da estrutura lingüística - locução, oração, período, parágrafo, discurso. Eu sabia que isso teria de ficar para uma etapa posterior, pois sua solução depende de dois fatores: a) do uso social continuado da língua escrita por parte dos falantes, e b) de uma análise, ainda que precária, da estrutura gramatical da língua. Sem o primeiro, corre-se o risco de não perceber a intuição do falante sobre a estrutura da própria língua; sem o segundo, o risco é o de adotar soluções inadequadas, decorrentes da aplicação automática e inconsciente de regras do português (para quem aprendeu o português escrito antes da língua materna escrita), e não da intuição da língua materna.

O primeiro grande problema é o da separação gráfica dos elementos na escrita (segmentação): o que escrever junto, o que escrever separado? Soluções diferentes são possíveis, não coincidindo por vezes a análise lingüística e a intuição do falante, ou aquela e exigências de ordem psicológica externa, decorrentes do caráter visual da escrita (recusa ou, ao contrário, inclinação por unidades gráficas maiores ou menores). Fiz um único teste com o grupo: pronunciei uma frase em português ("ele não foi pescar ontem") e pedi que, com o alfabeto já acordado em cada língua, cada um escrevesse essa frase em sua própria língua. Como era de se esperar, as alternativas foram bastante variadas, no que se refere à separação gráfica dos elementos. Ilustrando no português, houve variantes desse tipo:

- . ele não foi pescar ontem
- . ele não-foi-pescar ontem
- . ele não-foi pescar ontem
- . ele-não-foi pescar ontem
- . ele-não-foi-pescar ontem

Combinamos que, num primeiro momento, eles trabalhariam na escola só com palavras isoladas, embora continuassem a escrever coisas maiores como achavam que devia ser em suas línguas.

Deveríamos buscar, porém, critérios coerentes para a separação dos elementos em palavras. Eu procuraria, a partir daquele curso, encontrar-me nas aldeias com pelo menos alguns dos monitores, para buscarmos critérios lingüísticos a fim de solucionar os problemas apresentados.

No ano de 1986 não pude, infelizmente, voltar ao Acre para as assessorias de campo. Estou certa, no entanto, de que o processo está iniciado e que deverá intensificar-se e aprofundar-se. Implícita ou explicitamente, todos sentimos, tanto os professores índios, quanto eu e os demais assessores participantes, a necessidade de síntese entre a teoria e a prática e, nesse campo do estabelecimento e normalização das línguas indígenas escritas, pretendo dar minha contribuição específica como lingüista". (Professora Ruth M. F. Monserrat)

"Esse curso que realizamos agora em 86 nós trabalhamos bastante. Veio uma professora de lingüística para nos ensinar todos os alfabetos das línguas indígenas que estavam participando do curso.

Cada monitor fez seu alfabeto em sua língua. Fizemos cartilhas com palavras indígenas, para as crianças aprenderem com mais facilidade suas próprias línguas. Então se as crianças não vão falar mais nosso idioma, vão perder os costumes do nosso povo e isto não pode acontecer."(Sofia Poyanáwa - professora indígena)

LÍNGUA PORTUGUESA

O III Curso de Formação de Professores índios objetivou, em língua portuguesa, atender às reivindicações dos monitores de aprofundarem e ampliarem o conhecimento da língua portuguesa oral e escrita para fortalecimento de suas relações com a sociedade regional e nacional.

O trabalho foi também orientado no sentido de instrumentalizá-los para a trans-

missão dos conteúdos recém-adquiridos ou anteriormente aprendidos. Aulas de elaboração de materiais didáticos, jogos, cartazes, foram sendo ministradas com este objetivo.

O curso foi dividido em cinco partes, com a coordenação dos professores da equipe:

- 1 - produção e criação de textos - Professora Vera Sena
- 2 - leitura e compreensão de textos (literários e jornalísticos) — Professoras Djacira Maia e Kátia Simone
- 3 - elaboração de materiais didáticos - Professora Kátia Simone
- 4 - Expressão oral e escrita dos professores índios sobre os seguintes temas: Programação do ano letivo, Calendário/Currículo/Sistema de Avaliação/Materiais Didáticos - Professora Nietta Monte
- 5 - Exercícios de língua portuguesa (correção ortográfica, uso dos pronomes, concordância nominal e verbal, derivação por afixo e sufixos) -Professoras Nietta Monte, Vera Sena, Kátia Simone.

Organizamos para essas aulas diversas apostilas, que continham uma série de exercícios e visavam estimular no aluno a fixação das convenções e regras ortográficas da língua portuguesa:

- 1 - textos escritos anteriormente por eles, para serem corrigidos e compreendidos. Tipos de erros cometidos: troca de letras decorrente da confusão entre sons parecidos (surdos/sonos); troca de letras para representar sons iguais (x,ch,j,g,e,i,ss,ç,etc); segmentação dos vocábulos; escrita fonética; erros morfossintáticos, etc.
- 2 - exercícios de concordância nominal (gênero e número) e verbal (pessoa,tempo e número).
- 3 - formação de palavras derivadas (prefixos, sufixos).
- 4 - uso dos pronomes pessoais, possessivos, demonstrativos, interrogativos, indefinidos.

Evitamos o enfoque estritamente normativo da língua, procurando elucidar o aspecto arbitrário das suas convenções e regras, inclusive buscando pensar com eles correspondências nas oito línguas indígenas dos grupos presentes. Mostraram-se interessados em iniciar pesquisa da gramática de suas línguas, além da fixação do alfabeto e do levantamento léxico/bilíngüe feitos nesses cursos sob coordenação de Ruth Monserrat.

Acreditamos ser função do curso habilitar os monitores e alunos para o uso oral fluente, original e crítico da língua portuguesa regional, bem como para o uso de sua modalidade escrita. Esta se reduzirá inicialmente à transcrição para a língua escrita deste português regional falado por ele, até que possam dominar também, a "norma culta", ou seja, o padrão institucionalmente aceito pela sociedade na-

cional, com vistas a uma possível terminalidade de seus estudos dentro do sistema oficial.

Além dos textos produzidos nas aulas de "Redação Criativa", os monitores escreveram textos de avaliação das escolas e da forma como estão planejando sua atuação para este ano. Através de perguntas, provocou-se a reflexão e definição deste plano de trabalho para o ano letivo, no tocante ao calendário que cada um pensa cumprir, de forma a atender às reivindicações das comunidades, um horário que deverá ser adequado às características de cada escola e será estabelecido pelo monitor de comum acordo com a comunidade.

Definiram-se também, nestas aulas, as formas de avaliação do rendimento escolar, sistema de "prova" ou melhor, "revisão" do que foi dado (segundo a expressão dos alunos-professores): 3 vezes ao ano, sem características eliminatórias ou classificatórias. O material didático será também basicamente o estudado e escrito nos cursos para formação, incluindo-se o uso facultativo de materiais outros para enriquecer e ampliar informações, sem contudo restringir-se a nenhum deles.

Os conteúdos curriculares deste ano foram pensados por eles como uma retransmissão para os rnaís adiantados de algumas informações dadas no curso, julgadas importantes e valiosas para os grupos; decidiram igualmente retomar os materiais já editados pelo Projeto, desde o processo de alfabetização até o de pós-alfabetização. Um trabalho rnaís aprofundado e criativo, definido como prioritário pelos monitores nesta etapa do curso, é a criação de cartilhas nas línguas indígenas, que também serão parte do programa deste ano." (Professora Nietta L Monte).

"A primeira coisa que eu vou ensinar vai ser a nossa língua, as letras do alfabeto e começar a escrever coisas rnaís fáceis primeiro; isto vai durar durante uma semana. Na outra semana começo o português, na outra semana começo a ensinar matemática." (Francisco Apurinã)

**"Funcionamento da Escola Napoleão Poyanáwa.
Em Município de Mância Lima.
Seringal Barão. Localidade Ipiranga.**

**Dias de aula: Segunda-feira — português
Terça-feira — Matemática
Quarta-feira — Língua Poyanáwa
Quinta-feira — História do nosso povo
Sexta-feira — Ciências**

"Vou trabalhar pela parte da manhã de 7 horas às 11:30, com um intervalo de 15 minutos, durante o horário da aula." (Sofia Poyanáwa)

"Este ano de 1986 eu vou ensinar aos meus alunos sobre a pontuação: vírgula, ponto parado, ponto seguido, letra maiúscula, minúscula; frases, ditado, história, ciência.

Ler bem certo as palavras. Para esses que já estão adiantados. Agora esses que estão atrasados eu passo a ensinar de outra maneira. Agora na matemática eu podia ensinar os alunos a somar, contar, subtrair, multiplicar, dividir,

porcentagem, jogar esse desenho de "Caça do Tesouro". É isso que eu vou ensinar aos alunos este ano.

O que eu estou aprendendo aqui, eu vou ensinar aos alunos. Também eu vou ensinar a contar semente de siringa, milho e outras sementes. Contar de um em um e de 5 em 5.

Agora, o dia da minha aula; eu vou lecionar 3 dias por semana este ano. O horário da aula é de 8 horas até 11 da manhã, à tarde, de 1 hora até 4 horas da tarde. Por dia eu vou dar aula para os alunos só 6 horas de aula. Eu posso lecionar 12 dias ou 11 dias por mês, porque o mês tem 30 dias e tem mês que tem 31 dias e 28 dias.

Agora as horas também eu posso dar 72 a 66 horas cada mês e também se tivesse querosene eu podia dar 3 horas de aula à noite.

Agora, no ano inteiro eu posso lecionar 144 dias de aula." (Édson Kaxinawá)
O texto conta a realização da escola. Que a escola está sendo. Realizado o diário de 2 dias por semana. Que esses 2 dias, foram achados na reunião, junto com os alunos. Porque a mais de dois dias nós não pudemos dar as aulas. Porque nós precisamos de trabalhar, e os alunos também, precisam fazer os seus trabalhos.

Como nós não pudemos viver sem comer e sem beber. Então nós precisamos trabalhar na agricultura, e caçar, pescar e criar algumas galinhas, para nossa alimentação.

E faço como o ditado: "porque o saco seco não se põe em pé". Além disso nós temos muitas coisas para discutir sobre a escola, com as nossas professoras e o professor, e alguns monitores de outras aldeias. (Joaquim Paulo Kaxinawá)

"O trabalho com a língua portuguesa durante o III Curso de Formação de Monitores Índios, mais especificamente, as aulas de criação de textos, partiram da necessidade de reforçar/estimular a criatividade dos estudantes, com técnicas de redação que lhes desenvolvessem mais a fluência, a flexibilidade e a autenticidade do ato de escrever.

Pertinente se faz lembrar que os monitores têm se mostrado excelentes produtores de textos. São autores dos diversos materiais didáticos elaborados para as escolas indígenas, definindo, assim, o trabalho de educação desenvolvido nas comunidades como uma "experiência de autoria".

Trabalhamos o tema em oito aulas, num total de 24 horas/aula.

Adotamos alguns exercícios de "Redação Criativa" baseados nos livros do Professor Samir Curi Meserani, desenvolvendo em três fases o processo criador:

fase A - fluência e desinibição do ato de escrever (+ 10 minutos): "através de técnicas (associação livre, sonora, gráfica, semântica, etc) o aluno é induzido a soltar sua linguagem."

Nesta fase o aluno tem tempo para se sentir bastante à vontade, criar uma intimidade entre sua cabeça, a caneta, o papel. Deixar fluir.

"O importante é escrever bastante e livremente." Estes textos produzidos não são lidos para o grupo.

fase B - estímulo para escrever (+ 15 minutos):

"Se o aluno não se motivou na fase A, agora lhe é oferecido um estímulo.

"Geralmente o estímulo é um texto para ser lido em interpretação, podendo ser também uma fotografia ou um desenho. A fase B se define como uma provocação, que na terceira fase se desdobrará na criação de um texto propriamente dito.

fase C - "A criação de um texto", sua organização (+ 30 minutos):

"Gradativamente são oferecidos ao aluno elementos sobre o tipo de textos que se objetiva que ele aprenda a escrever". Entre estes textos o aluno pode passar pela experiência da criação do texto descritivo, narrativo e dissertativo.

Em nosso primeiro encontro discutimos a necessidade de organizar melhor os textos que eles produzem. Nesta discussão, a cada opinião que nos era expressada, fomos percebendo que as aulas teriam outro caráter, que não o de mero instrumental técnico: "Acho importante. Minha avó, meu pai, não sabiam isso. A gente pode falar escrevendo, pode fazer denúncia, mandar carta fazendo denúncia, dizendo o que tá se passando." Assim nos falou o aluno-professor Edson Apurinã.

Ainda nessa discussão, os alunos apontaram o papel da escola e do processo educacional nas comunidades, não apenas no âmbito restrito do ensino da leitura e escrita, mas a escola como agente de transformação. Falaram: "para fazer qualquer coisa por nossa comunidade, precisamos saber de coisas que vamos aprender na escola. Aprender aqui e ensinar lá."

Expuseram também, com riqueza e originalidade, o que entendiam por "criação de textos": "o índio só cria jabuti ou galinhas" (João Carlos Kaxi). Passamos à palavra "inventor": "inventamos estória, inventamos coisas da cabeça e da terra" (Osair Kaxi do Jordão); "inventar é imaginar" (Sofia Poyanáwa).

Outro ponto enfocado e esclarecido durante o curso: os vários sentidos que as palavras podem ter na língua portuguesa, e que se atualizam através das diversas contextualizações.

Para o Norberto, monitor Kaxinawá do Rio Jordão, esse esclarecimento foi extremamente útil: "então, pode ser a mesma palavra usada de jeito diferente; tem o "som" de ouvir a música, e tem o sinal do som, que é som aberto e som fechado."

Nas aulas de criação de textos, em caráter mais instrumental, trabalhamos com técnicas do diálogo: a marca da transcrição da fala ou o travessão, a organização da fala ao passar à linguagem escrita. Para isso, fizemos uma breve exposição sobre a diferenciação de linguagem escrita e falada.

Foi necessário fazer uma reciclagem dos sinais de pontuação. Trabalhamos todos os sinais, utilizando a leitura dramatizada: líamos inicialmente o texto numa entonação neutra (sem pontuação); a segunda leitura era feita com pontuação, pela professora, para que os monitores percebessem a diferença, já tentando identificar os sinais. O texto escolhido era sempre o diálogo que, por ser simples e divertido, facilitava a assimilação lúdica da técnica.

Após várias leituras dramatizadas, os monitores já estavam pedindo para "estudar teatro".

Curioso é que os alunos rapidamente identificavam os sinais na leitura dramatizada. No entanto, quando partiam eles próprios para a criação livre do diálogo, percebemos que o novo tinha sido captado de forma confusa e desordenada e que o emprego escrito desses sinais ainda era tarefa difícil — fato que só poderá ser resolvido na seqüência do treinamento com outros exercícios. Parecia ser, entretanto, muito simples reconhecer os sinais de pontuação quando os textos eram lidos em voz alta.

Mostraram-nos assim que a facilidade de compreensão, nesse momento, se dá muito mais ao nível da fala que da escrita/leitura, uma vez que os professores trazem consigo uma história muito recente de contato sistemático com o aprendizado de escrever, ler e falar uma nova língua.

Isso se deu também quando trabalhamos com textos descritivos e narrativos. Eram oferecidos, como nos sugere o método S. Curi, elementos sobre o tipo de texto que se pretendia que os alunos aprendessem, através dos mais diversos recursos: para a descrição, textos extraídos do livro "Fábrica do Índio", criado também pelos alunos-professores durante o segundo curso e ainda objetos, fotografias e até pessoas.

Para a narração, o mesmo procedimento. Com subsídios oferecidos, alguns até conseguiam escrever um novo texto. Mas, a maior parte expressou desejo de ouvir "o que é descrever e narrar". Falamos diretamente sobre as características da descrição e narração, os elementos que definem esses tipos de textos. A narração: personagens, ações, fatos locais, tempo. A descrição: cor, peso, tamanho, formato, cheiro, som, etc.

A necessidade de ter o significado e a definição oral é constantemente manifestada pelos alunos, como se eles estivessem querendo saber sempre a opinião de cada um de nós, a fim de entender melhor a cabeça do branco: "as coisas faladas" parece que os ajudam mais no sentido dessa compreensão.

Interessante é que, ao serem solicitados a escrever um texto narrativo, percebemos que eles faziam uma variedade deste novo tipo de texto que ainda não lhes fora especificamente apresentado: o narrativo-descritivo. Tal fato nos revela um bom nível de assimilação.

Ressaltamos que durante o curso trabalhamos simultaneamente o instrumental técnico e o reflexivo, uma vez que a produção de textos se deu predominantemente através da reflexão sobre os vários papéis que desempenha a escola em seus diferentes aspectos, bem como através da discussão do próprio curso. Tal afirmação será melhor comprovada nos textos que apresentamos a seguir." (Professora Vera O. Sena).

"Eu sou um índio monitor e cacique da comunidade apurinã da colocação norte na margem do Igarapé Pauini. Luto pela minha comunidade até o último ponto.

Eu fui chamado para Coordenadoria e para comissão pró Índio para participar deste curso em Rio Branco. Nós índios monitores estamos hospedados

na F.D.R.H.C.D. Eu cheguei no dia 2 de março e o curso foi começado no dia 3 do mesmo mês de 86.

Nós monitores índios somos todos iguais mas estamos dividido em nações Apurinã, Katukina, Mãxinéri e etc. Era o total de 31 pessoas índios todos unidos lutando em um só trabalho, os nossos professores foram ótimos para mim e para todos. Na nossa sala de aula tem 32 cadeiras, 4 janelas e 1 porta e 8 bicos de luz e 1 ventilador que nem funcionava por causa do seu barulho. Este curso demorou apenas 32 dias e que poderia demorar 2 meses por causa de uns amigos índios monitores que se encontram rnaís atrasados do que os outros ." (Édson Apurinã - 04.04.86)

Eu fui numa reunião na segunda-feira passada. O delegado da Funai no Acre disse: — Os índios que ainda não tem as terras demarcadas, elas vão ser demarcadas no ano de 87.

As lideranças disseram: Por que a nossa terra não vai ser demarcada este ano? Nós queremos que a nossa terra seja demarcada ainda este ano.

Os jornalista disse: — Que sugestão bonita desses índios! Eu vou fazer uma matéria apoiando estes Índios. (Francisco Apurinã - 04.04.86).

"Pudemos dar apenas quatro aulas de 4 horas cada, nas quais estudamos cinco dos nove textos programados. A forma de aplicação dos textos também foi alterada, em decorrência da própria dinâmica do grupo e de suas necessidades. Exemplo: a leitura silenciosa não funcionou, pois logo após a distribuição dos textos, os alunos começavam de uma só vez a lê-los em voz alta. Tentei dirigir essa forma de leitura, mas verifiquei que os alunos sentiam muita dificuldade em lerem mentalmente o universo escrito do branco. O "novo mundo" com o qual se depara, ainda é bastante desconhecido. São formas gráficas, sons, símbolos, sentimentos, visões do mundo inteiramente novos ao seu universo. Estes novos elementos, como o tema da constituinte, por exemplo, demonstraram que é pequeno o seu entendimento de interpretações escritas e ilustradas. A aula fluiu então pelo caminho traçado pelos alunos. Começamos procurando descobrir os significados das palavras novas da seguinte forma: a cada palavra desconhecida que ia aparecendo, dávamos o significado, acrescentávamos um exemplo onde a palavra era empregada e pedíamos para que dessem outro exemplo com suas próprias palavras. O resultado foi riquíssimo." (Professora Djacira Maia).

"Foi planejada, para essas aulas, a leitura de seis textos do livro "Fábrica do índio", acompanhada pelos exercícios elaborados pela equipe. Em seguida, passaríamos para a elaboração, pelos próprios monitores, de novos exercícios, referentes aos outros textos do livro.

Estudamos apenas quatro dos seis textos programados, devido ao pouco tempo disponível.

A leitura silenciosa não funcionou, pois a maioria lia alto, atrapalhando assim o pequeno grupo que seguia nossa instrução.

A leitura em voz alta foi então realizada pelo grupo de várias maneiras: em círculo,

em linha reta, por parágrafos, frases, etc. Ela ocorreu de forma fluente, e houve a compreensão dos conteúdos por parte de todos, fato este comprovado durante a interpretação oral, escrita e a ilustração dos textos.

Demos início à construção do caderno de exercícios, que foi desenvolvido da seguinte forma: cada aluno escolheu um texto para trabalhar com ele, tanto na interpretação, como na parte de formulação dos exercícios gramaticais. Os exercícios ficaram prontos.

Alguns alunos chegaram a fazer ilustrações com mini-textos, e houve até alguns que trabalharam dois ou mais textos. No entanto, houve também aqueles que sentiram grande dificuldade na criação desse material, precisando de uma atenção e ajuda permanentes.

O caderno de exercícios para acompanhar a leitura/compreensão do livro "Fábrica do Índio" foi então montado. Nele, os monitores poderão encontrar sugestões de como trabalhar com seus alunos em suas respectivas áreas. Ele funcionará no trabalho de pós-alfabetização como complemento didático à leitura do livro "Fábrica do índio." (Professora Kátia Simone).

ESTUDOS SOCIAIS E CIÊNCIAS

"Quatro aulas de 90 minutos.

O nosso objetivo era fazer com que a classe de alunos-professores indígenas do terceiro curso de monitores tivesse informações sobre a sociedade de consumo e seu funcionamento, o sistema de produção e as classes sociais.

Como metodologia, partimos sempre do estabelecimento das diferenças entre o Modo de Produção Tradicional nas comunidades indígenas e o MP na Sociedade Industrial. Como fio condutor, tomamos o modelo de uma fábrica de panelas, designando valores, preços, salários, com base nas formas conhecidas de exploração capitalista, dando ênfase aos conceitos de lucro e mais valia durante as explicações.

O recurso didático utilizado foi um desenho onde fizemos um esboço da fábrica, colocando os grupos envolvidos na produção — desde o operário até a gerência — em camadas, como andares de um edifício, e onde os menos favorecidos, e ao mesmo tempo em maior número, ocupavam objetivamente a parte mais baixa. Dessa forma, fomos esboçando, durante uma aula de noventa minutos, a estrutura e o funcionamento previsível de uma fábrica de panelas. Por último, fizemos o desenho de um carro identificado como transporte frete, a fachada de uma loja com o respectivo lojista, as diferenças de preço, de custo e de revenda, bem como o produto acabado, a panela, sendo comprado por um indivíduo de uma comunidade indígena.

Na aula seguinte, novo esboço, onde o índio aparecia como produtor, e o produto, a borracha, já como artefato da indústria: — aviões —, com setas apontando para os pneus, luvas plásticas, botas, etc. Nessa ocasião, fizemos ver as diferenças entre uma atividade comunitária e a extração de seringa. Através de um esquema num

quadro negro, fomos enumerando todas as atividades da comunidade indígena, como pesca, caça, roçado, artesanato, bem como os instrumentos de trabalho utilizados. Fizemos ver como um instrumento num determinado contexto de produção passava a ser, em outra situação, o produto final; por exemplo: o fuso como instrumento e depois como produto acabado, a partir de uma matéria-prima da floresta. E, principalmente, fizemos ver as diferenças qualitativas, como a forma de distribuição quando se trata de atividade comunitária e quando se trata de atividade individual, como a extrativa. Assim, conseguimos mostrar que o índio, enquanto seringueiro, apropria-se, individualmente, dos recursos conseguidos com a produção de borracha, segundo os moldes da sociedade nacional, e enquanto elemento de uma comunidade tribal, participa coletivamente da distribuição de riquezas."

"O próximo passo foi, no contexto de uma aula de ciências, fazer uma abordagem histórica da relação paciente/médico e médico/indústria farmacêutica. Configuramos, ainda, o quadro das doenças rmais comuns pós-contato. Fizemos alusão ao cigarro, aos perigos do elevado consumo de álcool, além de uma explanação sobre as prováveis causas do alcoolismo, sempre ligando esses problemas com a estrutura sócio-econômica. Por fim, ressaltamos a importância da alimentação natural, rmais adequada, rmais saudável, rmais acessível.

Em todas as aulas houve ampla participação dos monitores, e a própria classe chegou a algumas conclusões, como o fato de a pajelança estar se extinguindo em conseqüência da influência da sociedade envolvente, que incentiva o consumo de medicamentos de forma indiscriminada e perigosa, visando unicamente o lucro, não a saúde das pessoas." (Professora Fátima Almeida)

Após o III Curso, ainda em março de 1986, a equipe de educação da CPI/AC — FUNAI reiniciou suas viagens de assessoria aos professores índios nas aldeias, procurando aprofundar com estes as questões e impasses surgidos no cotidiano das escolas.

"Assumimos com o professor a aula de matemática. Levamos para a frente as crianças e com elas trabalhamos as operações de somar e diminuir: sentavam algumas quando se subtraía, levantavam quando era para somar. Depois, cada uma ia fazer um desenho no quadro. Na medida em que surgia um novo desenho, uma nova conta de somar era operada. Quando era pedido que apagassem um desenho, uma conta de subtrair. Outra etapa era armar a conta no quadro: se tinha no quadro 5 galinhas desenhadas e outra criança desenhava um barco, outra criança armava $5 + 1 = 6$. O mesmo na subtração(..)

A matemática ficou rmais como atividade das crianças alfabetizadas: Alberto Rosa, Alfredo Jaqueira, Francisco Maurício, André e Lucimar. Todos foram alfabetizados aqui na escola com Maurício Souza, o monitor anterior. (...)"

"Muito me impressiona a dedicação e seriedade de Fernando, o novo monitor (Maurício mudou-se para outra área Katukina para acompanhar seu pai e lá pretende ser o enfermeiro).

Há o problema de como lidar didaticamente com a classe multisseriada. Uma for-

ma que encontramos para trabalhar essa questão foi sugerir a Fernando que trabalhe conteúdos diferentes em cada nível. As crianças em início de alfabetização estão trabalhando no material que preparamos recentemente para essa fase; as mais adiantadas estão na palavra geradora "jabuti", da "Cartilha da Piaba". (...)

Fernando está utilizando o quadro negro, escrevendo outras palavras com as sílabas ja, je, ji... Os alunos vão no quadro completar o pedaço que está faltando; em "- bóia" o aluno coloca o ji, e assim segue. O impressionante é que todo este movimento de senta, levanta, o professor fala, os alunos falam, não dispersa nenhuma criança que esteja realizando outra atividade. Concentração fantástica.(...)"

"Fernando passou no quadro o alfabeto Katukina... Pois bem, copiar todos conseguem, alguns formam palavras e escrevem-nas na língua. Para outras crianças o professor diz o som (o fonema) e as crianças falam uma palavra que o contenha. Oralmente, está sendo perfeito.

É claro que, como essas crianças ainda não estão alfabetizadas, não conseguem escrever as palavras que formam, mas a palavra falada inteira é um excelente reflexo da aprendizagem significativa. (...)

"Continuaram, após a merenda, a formar palavras na língua, mesclando um pouco com o português. A participação é geral. É impressionante como os alunos se ajudam, são solidários. (...)

"Fernando pediu aos alunos que falem as palavras que desejam escrever, numa dinâmica interessante: um fala a palavra e outro vai escrever no quadro. O professor assumiu agora o papel de mediador e animador. E é interessante a motivação que provoca em seus alunos, que são agora os principais sujeitos em sala de aula.

Incrível a rapidez com que Fernando assumiu esta nova postura didática. No dia em que chegamos, encontramos uma relação de ensino-aprendizagem centrada, sobretudo, na memorização e repetição. Passamos então a discutir com o novo professor esta forma de trabalho e demos sugestões que o ajudassem na parte didática. Sugestões feitas durante a aula, fora da escola e até mesmo quando dávamos aula, como ajudante do professor. Estas diferentes formas de assessoria pedagógica-didática foram o bastante para que ele optasse por uma nova postura como agente mediador da aprendizagem. (...)" (Professora Vera O. Sena Paiva, escola Katukina, Campinas, setembro de 1986)

Constituinte constituição



Fernando Luiz Yawamawa

PERSPECTIVAS

"UMA EXPERIÊNCIA DE AUTORIA"

Situação atual das escolas indígenas

NIETTA L MONTE
(Coordenadora do Projeto "Uma Experiência de Autoria")

O trabalho de educação indígena "Uma Experiência de Autoria", atinge hoje trinta aldeias em 17 áreas do Acre e regiões fronteiriças, envolvendo nove nações: Kaxinawá, Katukina, Mâxinéri, Jamináwa, Yawanawá, Apurinã, Kulina e Poyanáwa.

Após o II Curso de Monitores, realizado em 1985, o trabalho da CPI/Acre recebeu apoio da FUNAI e SEC/AC, que firmaram então um Convênio beneficiando 12 das 32 áreas indígenas da região, com escolas geridas por índios monitores. Estes vêm lecionando para seus "parentes", a partir de uma proposta curricular específica, a ser definida em processo e participativamente, que deverá estar reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação até o ano de 1988, final da vigência do Convênio.

O resultado imediato desta iniciativa foi a contratação pela SEC/AC de 21 monitores índios formados e reciclados nos três cursos já promovidos. Tais monitores vêm recebendo salários da SEC nos bancos, em seus municípios, com recursos a ela repassados pela FUNAI. A partir do terceiro ano do Convênio, 1987, A SEC/AC se obriga a pagar 50% dos encargos financeiros desta remuneração, sendo que a partir do quarto ano, 1988, todo o ônus estará transferido para o Estado. Outros sete professores índios foram contratados para o quadro da 14ª administração Regional da FUNAI - Rio Branco, em junho de 1986. A CPI/AC e a FUNAI vêm repassando recursos para os cursos de formação e reciclagem de monitores, viagens de assessoria às escolas, elaboração e publicação dos materiais didáticos de autoria dos monitores para apoiar o programa de alfabetização e pós-alfabetização.

Este apoio foi oferecido até o momento também pelo Projeto Interação do atual Minc, que teve importante papel no reforço de trabalhos educacionais (não só indígenas) que levam em conta as diversidades culturais brasileiras.

Através deste Convênio, fica mais uma vez evidenciada a polêmica questão de integração do índio na sociedade nacional, seus direitos e deveres como cidadão brasileiro, e sobretudo as obrigações do Estado em relação às minorias étnicas nacionais. Equiparado agora à grande maioria do professorado brasileiro "leigo" (rural e urbano), sua contratação pela SEC/AC dispensa-o gradativamente do tratamento tutelar e discriminativo com que até então vinha sendo assistido, não só pelo órgão tutor, mas também por segmentos consideráveis da sociedade brasileira.

Ficou garantida, em convênio, a autonomia pedagógica e administrativa das escolas indígenas no que diz respeito ao currículo, calendário e mecanismos de avaliação do rendimento escolar dos alunos.

Todas estas escolas detêm autonomia para desenvolver trabalhos diferenciados, cabendo às diversas comunidades, em diferentes situações de bilinguismo e con-

tato, definir objetivos/estratégias do processo educacional, de que não são objetos, mas sujeitos/autores. Até agora a alfabetização em língua portuguesa vem sendo a reivindicação unânime das comunidades com que a CPI/AC vem trabalhando. Embricadas num processo acelerado de contato (em diferentes estágios), estas comunidades experimentam, com sentimento de urgência, a necessidade cada vez mais intensa do manejo progressivo oral e escrito da língua portuguesa e das operações básicas de aritmética. Não é por mera coincidência que grande parte dessas escolas indígenas surgiram nas comunidades onde a CPI/AC assessora projetos econômicos, através da implantação de cooperativas de produção e consumo, administradas pelas lideranças indígenas. Os próprios monitores foram selecionados pelas comunidades para formarem quadros indígenas que possam alcançar a auto-determinação, e assim controlar de fato suas áreas por conta própria, independente do sistema de dominação local.

Estudar é, pois, uma arma eficaz para suas relações produtivas/comerciais, permanentemente vivas e necessárias no cotidiano do contato. Por outro lado, vem crescendo nestes grupos o interesse pela questão de sua identidade étnica e a simultânea necessidade de um trabalho educacional que retome sua cultura e sua história, drasticamente rompidas pela ação sistemática de determinadas agências da sociedade nacional, responsáveis pelo contato na Amazônia Ocidental: a empresa seringalista e/ou pecuarista, a FUNAI e as missões religiosas.

Manter a identidade indígena, ainda que dinamizada e transformada pela história contemporânea, é um dos objetivos das escolas indígenas, sobretudo na representação que dela fazem seus principais interessados: os alunos/professores índios. Examinemos alguns textos de autoria dos professores, escritos em atividades didáticas durante os cursos, quando indagávamos sobre seus projetos para a escola indígena.

"...O futuro que queremos para nossa escola é a demarcação da terra, porque a nossa terra estando demarcada, nós temos todo futuro para nossa escola. Porque dentro desta terra, nós ensinamos e aprendemos o que a gente souber..."(Joaquim Maná Kaxinawá)

Assim, ao projetarem sua escola no futuro, os professores exprimem a vontade política da demarcação, concebida como prioritária para o processo do contato. Sem a terra demarcada, nenhuma escola terá garantia de funcionar da forma como querem, "... pelos próprios índios mesmos, desenvolvendo nosso contexto cultural, através do nosso mito..." (Osair Siã Kaxinawá).

Tomemos ainda outras reflexões dos monitores que concebem a escola indígena como conquista de um processo historicamente contextualizado: "Antigamente os Apurinã faziam muita guerra com outros índios. Viviam em vários lugares da mata, faziam seus roçados e suas moradias... Com o tempo, foi modificando, já tinha seringalista, alguns marreteiros. Hoje os Apurinã não podem ficar brigando, tem de ser unidos, para poder ser respeitados e também para defender seus direitos. Hoje os Apurinã estão chegando a um ponto que eles mesmos podem dirigir as suas aldeias. Melhor do que estar dependendo das pessoas da FUNAI. Por isso os Apurinã já tem um professor índio na aldeia". (Francisco Apurinã)

A escola com professores índios é entendida como estágio atual de um processo, que parte de um "antigamente" e chega a um "hoje", onde o índio historicizado

se une em tomo da auto-consciência étnico-política, na reincorporação de sua identidade, para defesa de seus direitos.

TRANSMISSÃO E ASSIMILAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA

SOBRE OS MATERIAIS DIDÁTICOS

A cartilha de Alfabetização do índio Seringueiro do Acre e o livro de leitura "Estórias de Hoje e de Antigamente" resultaram das atividades didáticas promovidas durante o I Curso de Formação de Monitores índios em 1983. Foram os resultados necessários, a que nos propusemos chegar desde os primeiros dias de aula, relevantes para o trabalho de educação indígena por razões distintas: por um lado, para o processo mesmo de alfabetização daqueles monitores, as atividades didáticas das quais resultaram os livros agilizaram e possibilitaram uma aquisição criativa da língua portuguesa oral e escrita; por outro, os materiais editados em livros vêm apoiando e orientando o trabalho dos monitores nas escolas e as etapas curriculares do ensino nas aldeias.

A concepção que norteia o trabalho é a de que a alfabetização se faz tanto mais completa quanto maior a participação criadora dos alfabetizados em todas as fases do processo: após a compreensão e domínio das famílias silábicas da língua portuguesa, através do estudo das séries de palavras geradoras na Cartilha Poronga de português, os monitores foram solicitados a escolher, escrever e desenhar as geradoras com as quais montaríamos a sua própria cartilha de alfabetização. A técnica usada foi a da associação livre; verbal e plástica que lhes viessem à cabeça. Expressão verbal e gráfica caminhando juntas.

Através destas tarefas didáticas, buscamos enriquecer a apropriação da língua portuguesa pelos sujeitos alfabetizados, estimulando não só a dimensão do cotidiano vivido, mas também a do mágico e imaginário. íamos, também, garantindo-lhes a fixação das séries de famílias silábicas, através da expressão oral/escrita de um léxico culturalmente significativo para eles. Simultaneamente, os monitores iam criando e escrevendo frases, estórias, relatos do seu modo de vida nas aldeias, a partir dos quais não só iam adquirindo as técnicas da fala/escrita em língua portuguesa, como também criando seus livros didáticos. Com estórias e relatos dos monitores editamos o livro "Estórias de Hoje e de Antigamente". Com uma seleção das geradoras e desenhos, e dos exercícios de fixação, a Cartilha do Índio Seringueiro.

Além destes dois materiais, produtos do I Curso (1983), foi elaborado durante o II Curso (1985) um livro de textos e desenhos "Fábrica do Índio". Este trabalho resultou de um levantamento de dois anos em vários dos grupos indígenas na região, do qual participaram alguns artesãos e outras pessoas não alfabetizadas, além dos alunos e professores das escolas. Buscamos resgatar e registrar com eles todas as suas práticas produtivas e artesanais, sobre as quais minuciosamente iam percorrendo, narrando as etapas do processo de trabalho desde o primeiro momento, enquanto matéria prima, até o produto final elaborado.

No ano de 86 foi publicado o livro "Escolas da Floresta", reunião de textos e desenhos que exprimem algumas das idéias pedagógicas expressas pelos monitores e

seus alunos, o esforço que vêm fazendo de pensar e executar um Projeto Educacional Pós-Contato, que seja do seu interesse e que os informe, fortaleça e dignifique.

Tais materiais de criação e registro passaram a ser documento e instrumento de divulgação das culturas indígenas da região para dois tipos de destinatário: os alunos índios das escolas, sujeitos em formação, cujo sentido de identidade indígena é necessário ajudar a formular; e os alunos não índios da sociedade regional e nacional, normalmente vítimas de desinformação ou de má informação sobre as culturas indígenas brasileiras. A título de exemplo, a Secretaria de Educação do Maranhão e a Escola Senador Correa, no Rio de Janeiro, adotaram o livro "Estórias de Hoje e de Antigamente" para o programa de 1^o grau, como material de leitura e consulta.

Portanto, estes livros tiveram sua importância, decorrente da função que desempenharam e desempenham, ajudando a encaminhar as etapas do processo de alfabetização dos monitores e alunos. Produtos de seus conhecimentos e formas de pensar e expressar sua história e sua cultura, estes materiais vêm se constituindo em estímulo para a geração de novos livros e cartilhas. Através de exercícios, desenhos, relatos e brincadeiras, os alunos são convidados a serem autores de novos textos, desenhos, que são a base para elaboração das etapas seguintes do processo educativo, cujos materiais e conteúdos curriculares vamos construindo pouco a pouco. Assim, Maurício Nyi Katukina afirma: "Eu não uso os livros da SEC porque nós temos os fabricados pelos professores"

ANÁLISE DO MÉTODO SILÁBICO UTILIZADO

Baseamo-nos, sobretudo, na proposta filosófica de Paulo Freire de buscar os fundamentos do conhecimento da língua no conhecimento do mundo, pela formação de uma consciência crítica dos sujeitos alfabetizando. Durante o processo de aquisição da língua escrita, os alfabetizando são estimulados a formular e discutir suas histórias de vida e de povos etnicamente marcados pela questão da indianidade. Método culturalmente fundamentado, a alfabetização proposta por Paulo Freire baseia-se também num tipo de concepção das etapas lingüísticas para a aquisição da língua escrita: o processo parte da discussão oral do universo temático, vai à escrita das palavras geradoras, detecta nestas as sílabas, expande-as em famílias silábicas, alcança as unidades significativas geradas pelos alunos: palavra, frase, textos, através de combinações possíveis dentro dos paradigmas silábicos estudados.

Estas operações lingüísticas, assim seguidas, caracterizam parte das técnicas e procedimentos metodológicos utilizados por nós na Cartilha do índio Seringueiro, na qual nos apoiamos. A unidade silábica, contextualizada em palavras ou frases de valor culturalmente significativo, é a base lingüística considerada fundamental para a alfabetização. Nos exercícios do verso de cada lição "geradora", os alunos exercitam a memorização, através de exercícios de leitura, cópia, ou de complementação e identificação das sílabas que faltam em palavras, ou das palavras em frases previamente redigidas. Outros tipos de exercícios foram elaborados para exercitar a criatividade dos alunos, por meio de desenhos e textos que são convidados a produzir, e cujos conteúdos lhes digam respeito. Buscamos estimular, assim, com essas séries de exercícios, tanto o pensamento divergente -

aquele que é capaz de gerar novas idéias e práticas a partir de modelos já existentes - quanto o convergente, que, pela memorização, repetição oral e escrita, fixa e leva à assimilação das técnicas necessárias à expressão da língua*.

Fizemos um levantamento dos tipos de exercícios encontrados nas 82 páginas da Cartilha, classificando-os em duas séries, segundo o estímulo ao pensamento divergentes (P.D) ou ao convergente (P.C).

P.D.	EXERC	P.C.	EXERC.
— Formação de palavras a partir do modelo: famílias silábicas	28	— Cópia do modelo: família silábica	21
— Formação de palavras a partir do modelo: letras	4	— Cópia do modelo: letra	2
— Seleção de palavras (dar nome) a partir de modelo: desenhos	9	— Cópia do modelo: palavra	6
— Seleção de palavras (dar nome) a partir de modelo: tema sugerido	8	— Cópia do modelo: frase	6
— Seleção de palavras bilingües a partir de modelo: tema sugerido	8	— Junção/separação de sílabas palavras c/Cópia	14
— Seleção de palavras bilingües a partir de modelo: desenho	3	— Leitura frase	3
— Formação de frase a partir de modelo: palavra	12	— Leitura frase com cópia	8
— Formação de frase a partir de modelo: sílaba	1	— Revisão geral	11
— Formação de frase e desenho a partir de modelo: palavra	3	— Identificação quadro silábico, sílabas de palavras dada	2
— Formação de texto a partir de modelo: tema sugerido	1	— Completar palavras com letras que faltam	2
— Formação de texto e desenho a partir de modelo: tema sugerido	4	— Completar frase com famílias silábicas dadas	21
— Criação de texto e desenho a partir de modelo: tema livre	4	— Completar frases com palavras dadas	4
— Criação de desenho a partir de modelo: tema sugerido	13	— Identificação de sílabas homófonas"	6
— Criação de desenho a partir de modelo: tema livre	3		
TOTAL	101	TOTAL	106

* Segundo Guilford, psicólogo especialista na discussão da Criatividade, a capacidade da mente humana no uso da informação é de duas espécies, Convergente e Divergente. "A primeira é acionada pelo pensamento que se move em pós de uma resposta determinada e convencional. A segunda, pelo pensamento que se move em várias direções... O pensamento convergente implica uma única solução correta, ao passo que o divergente pode produzir uma gama de soluções apropriadas" (Kneller, George in "Arte e Ciência da Criatividade", p. 53, Ibrasa - SP)

ORALIDADE E MEMORIZAÇÃO

Hoje, três anos depois de termos elaborado os primeiros materiais, podemos analisá-los não só em seu significado e função para o trabalho das escolas indígenas, mas também para verificar-lhes o uso - a forma como vêm sendo transmitidos e assimilados nas aldeias. Durante as viagens de assessorias que realizamos nos últimos anos, visitamos quase todas as escolas, algumas mais de uma vez. Observamos as aulas dos monitores e conversamos com eles sobre suas maneiras de ensinar, quase sempre criativas e diferenciadas entre si, mas com alguma similaridade ou denominadores comuns, que vimos tentando entender ao longo do trabalho. Por exemplo, bastante apoiados na Cartilha do Índio Seringueiro, os monitores, em suas práticas de ensino, vêm dando ênfase à memorização das seqüências silábicas que seguem às 19 palavras geradoras do material, escritas com realce, ocupando metade da página, em letras script manuscritas. A seqüência, por exemplo, pa, pe, pi, po, pu, e as outras ganham um status de refrão, música (sem letra ou sentido), que pode ser ouvida ao longe, ecoando das escolas por toda a aldeia.

A vocalização das sílabas, após a iniciação com a palavra geradora, é uma etapa fundamental nas aulas dos professores índios para seus alunos, em alguns dos casos não falantes do português, para quem o aprendizado de novos sons da língua oral ganhou rnais importância no início do processo de alfabetização, do que o conteúdo cultural/significativo das palavras geradoras e das frases.

Assim, a oralidade, a fala em voz alta, individual e coletiva das unidades silábicas (antes do conhecimento das unidades significativas) é um recurso didático muito explorado pelos monitores para dar início ao contato de seus alunos com a língua escrita. Ou seja, para compreensão do que está escrito na cartilha faz-se primeiro a leitura em voz alta do quadro silábico por todos e por cada um, tantas vezes quantas acharem agradável e necessário. A natureza significativa material da língua (visual/auditiva) é privilegiada sobre a imaterial (significativa) e assim o aspecto oral-vocal-musical torna-se a primeira etapa do aprendizado do português - língua não materna - cujo desafio inicial está na novidade dos sons abertos, de tonicidade e fonética estranhas às suas bocas e ouvidos.

Essa tendência observada na forma privilegiada de transmitir/assimilar os conteúdos da alfabetização — a ênfase do oral sobre o escrito, do significante (gráfico-sonoro) sobre o significado do signo lingüístico, — está ligada não só ao fato de estarem muitos dos alunos aprendendo a falar uma língua estrangeira; ela decorre também, do papel exagerado conferido na metodologia, às seqüências silábicas de base vocálica, cujos sons novos, desprovidos de significado, passam a ser operados para atingir as unidades rnais complexas da língua (seja palavra, seja frase). A língua, por esta tendência implícita no método, transforma-se com facilidade num jogo de montar e desmontar, artificial e mecânico do ponto de vista lingüístico/cognitivo.

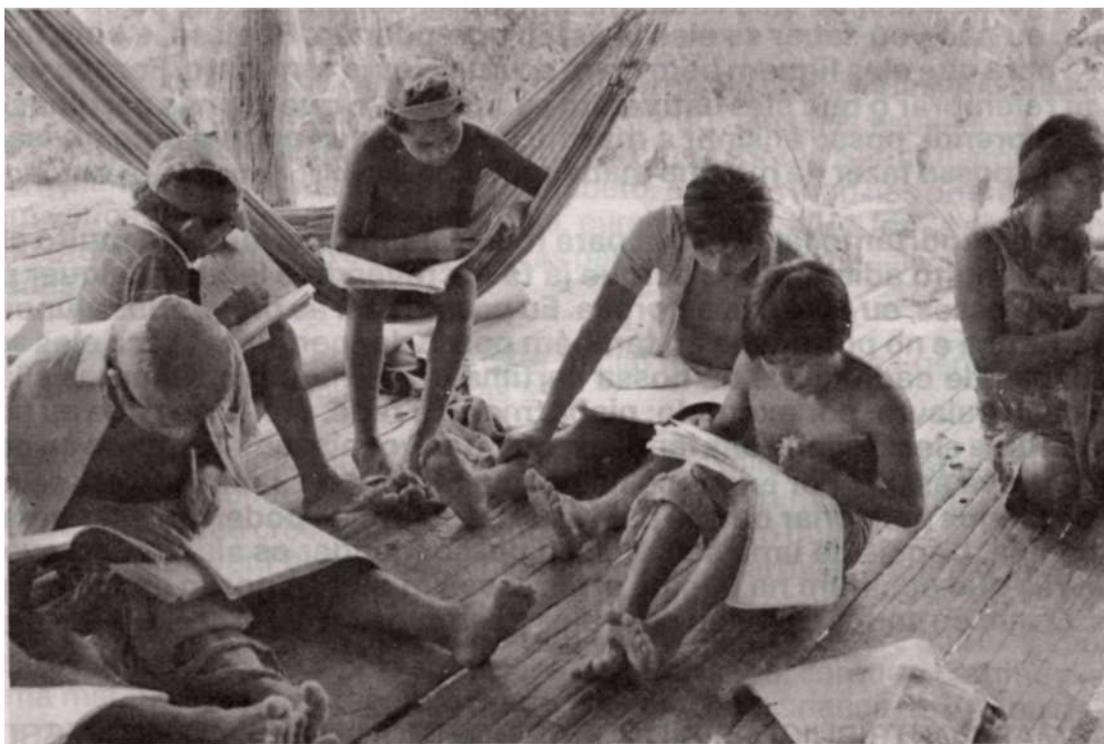
Para compensar esta tendência, observada entre monitores e alunos nas escolas indígenas, faz-se necessário um trabalho de aprofundamento e discussão, durante os próximos cursos de formação, sobre suas concepções do que é alfabetização, e os recursos usados por eles e por outros para chegar aos seus objetivos.

Se, por um lado, esta observação sobre um alfabetizar oralizado, em coro, ou

individualmente, que privilegia a vocalização das seqüências silábicas não significativas e sua memorização como técnica, implica o reconhecimento de uma vertente "não divergente" na didática das escolas indígenas, por outro lado ela nos leva a refletir sobre as próprias formas indígenas de transmissão, escolhidas e praticadas pelos monitores para alfabetizarem seus alunos.

PROFESSOR X ALUNO NO ENSINAR E APRENDER

Outra característica do uso da cartilha é o acompanhamento individualizado do monitor, em relação direta com cada aluno. Este tipo de ensino-aprendizagem é muito mais freqüente do que aquele da aula expositiva, do professor falando para todos, de uma só vez, usando o quadro negro como referência.



Os monitores estabelecem um contato íntimo, amistoso, familiar, com seus alunos com base nas relações de parentesco que caracterizam o entrosamento dentro de uma comunidade indígena. Vão assim de um em um, "tomando a lição", lendo inicialmente para eles pedindo-lhes que repitam a seguir, até que possam fazê-lo sozinhos depois. Enquanto um trabalha com o professor, o resto da turma estuda a lição que será pedida, sozinho ou nos grupos que espontaneamente se formam nas escolas, a partir dos critérios de sexo, idade, grau de parentesco.

Este tipo de transmissão e assimilação exige, tanto dos monitores quanto dos alunos, atividades de repetição e memorização, inicialmente exercidas pela fala, raramente pela mentalização ou pela escrita.

Possibilita-se, com estas técnicas, que cada aluno se desenvolva segundo seu

próprio ritmo e capacidade de assimilação. Não se observam atividades propostas por monitores que estimulem os alunos à comparação e competição entre si dos níveis conseguidos. Não há, na maioria destas escolas, atribuição de notas ou conceitos às tarefas, e o sistema de provas é até agora iniciativa de alguns poucos monitores que têm um passado de escolaridade nos municípios - via escolas da rede, ou experiências com a FUNAI e Missões de Fé - em suas aldeias. No entanto, recentemente, no terceiro curso de monitores, iniciamos com eles uma discussão sobre a validade ou não do sistema de provas e exames, e eles concluíram pela necessidade de fazerem periodicamente avaliações dos alunos, com caráter não discriminativo/competitivo, coisa que preferiram chamar de "revisão" - resumo do que foi estudado naquele período - a fim de poderem planejar as próximas etapas didáticas de seus alunos.

"Eu acho muito importante, fazer prova com os alunos que estão estudando. Para a gente saber se eles estão mesmo aprendendo. Porque se eu não fizer prova, eu não vou saber se eles já estão aprendendo. Por isso, é bom fazer a prova para que eles fiquem bem claro do que eles já têm visto. Porque na prova vai lembrar o que eles estiverem esquecido, o que viu nas cartilhas. Como eu aprendi, posso ensinar a mesma coisa. Já que eu tive uma revisão no curso, já POSSO fazer da mesma maneira." (Joaquim Paulo Kaxinawá - área do Jordão)

"Eu acho importante fazer prova para meus alunos, porque tem muito aluno que já tá muito adiantado. É porque já tá escrevendo e lendo qualquer palavra. Com esses, eu posso fazer prova. Eu posso fazer as provas dos alunos. Na matemática e no português eu também posso dar perguntas para eles sobre as sílabas de cada nome da nossa cartilha do seringueiro. Quantas sílabas tem cada palavra: por exemplo: piaba, mariri e rede, etc. É isso que eu posso perguntar a eles: a sílaba das famílias, quantas vogais tem. Também eu posso tirar a prova assim. Por exemplo, na página Milho e no Jabuti, eu posso mandar os alunos para criar outras palavras. Depois, eles podem passar para outra página. Depois de uma semana, eu posso mandar os alunos escreverem palavras que acharam na página atrás. E assim que eu posso dar prova para eles. O que eu souber, eu dou para eles exemplos." (Édson Kaxinawá - área do Jordão)

ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DIDÁTICAS DOS MONITORES AO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NAS ESCOLAS INDÍGENAS

Outro ponto de inovação dos monitores com relação à metodologia sugerida na cartilha é a deterem criado, em suas práticas de aula, certos procedimentos didáticos destinados a facilitar o contato dos alunos com a primeira lição, que prematuramente os joga para a leitura escrita da palavra geradora e das famílias silábicas dela destacadas. A proposta de operar o conhecimento da língua na base da sílaba exclui o contato inicial do alfabetizando com o universo das letras, tradicionalmente conhecido como ABC. No entanto, quando de nossas visitas às escolas, dificilmente encontramos algum monitor que tivesse seguido as etapas didáticas propostas na cartilha (da palavra às sílabas...). Nas escolas a escrita/leitura das letras, do alfabeto, por exemplo, é a forma de introdução dos alunos na cartilha, o que contraria os pressupostos do método silábico, que abole o contato com a letra, ou melhor, com o nome da letra, antes do aprendizado da unidade fonêmica da sílaba.

"Eu vou lhe contar sobre a explicação que eu dava para os alunos, na língua de português, na cartilha de seringueiros. Na primeira página de piaba eu ensinava assim cada um aluno, eu ensinava primeiro cada letra em letra, p p p p, b b b b, a e i o u. Depois que os alunos aprenderam letras p, b, a e i o u, eu ensinava sílabas de piaba pa, pe, pi, po, pu, ba, be, bi, bo, bu. Depois que os alunos aprendiam sílabas de piaba, eu misturava as sílabas de piaba assim: pu, ba, a, pa, bu, u, bi, pi, bo, pe, o, po, e, b, e. Aí eu pedia ao aluno para dizer todas as sílabas". (Edson Kaxinawá, do Jordão)

Importante entendermos, entretanto, o valor quase simbólico que tem para estas escolas a chegada ao mundo da escrita através do domínio do alfabeto ou do ABC; muitas destas escolas mantêm contato já secular com a sociedade/regional e, portanto, com seu sistema educacional; disso decorre que a cartilha do ABC, marca tradicional do alfabetizar-se, também seja reproduzida nas escolas indígenas.

Recentemente recebemos de um grupo de seis professores índios Kaxinawá do Jordão uma nova cartilha de alfabetização feita por eles nas escolas. Nela, fica alterada a abordagem silábica proposta na cartilha do Índio Seringueiro: passam para um plano de destaque às letras do alfabeto, escritas logo nas primeiras páginas em vários tipos - de forma maiúscula, cursiva e script. As letras são retomadas em ordem alfabética, a partir de novas palavras geradoras selecionadas e desenhadas.

É realçada, para escuta do aluno, a letra inicial de cada palavra geradora e não rmais a sílaba e suas famílias silábicas.

Esta cartilha veio acompanhada da seguinte carta explicando o trabalho realizado: "...Nós fizemos uns desenhos para publicar uma cartilha nova, para ensinar as crianças que estão crescendo na comunidade. E quero que você ajeite para nós alguns erros que tiver. Porque nós achamos que esta cartilha é muito importante para nós começarmos a ensinar as crianças que nunca pegaram em ponta de lápis. Por isso é que nós queremos esta cartilha de treinamento para que eles comecem a treinar as letras. E depois começar a cartilha piaba. Porque a cartilha piaba já é uma matéria de quase segundo grau... E assim, para criança de 5, 8 ou de 10 anos é muito difícil para eles"... (Joaquim Kaxinawá)

DOS DESENHOS GEOMÉTRICOS À ESCRITA

Também vêm sendo feitas algumas modificações na escolha dos tipos de letras a serem ensinadas no início da alfabetização. Os alunos haviam sido treinados simultaneamente na escrita cursiva e na script minúscula - traços curvos predominando em relação aos retos - ambas usadas na cartilha e apresentado ambas dificuldade hoje comprovada para dar início à alfabetização, sobretudo se levarmos em conta a cultura indígena regional, na qual há predomínio de formas gráficas retas, como na pintura geométrica com que enfeitam o corpo e o rosto, os tecidos e a cerâmica. Por meio destas figuras se compõe uma rica variedade de desenhos - de características diversas em cada uma das nações indígenas da região. Tais símbolos geométricos têm para eles um valor culturalmente fixado, correspondendo a cada um deles um determinado nome nas línguas. Interessante que os grupos da Família Pano dão a estas figuras o mesmo nome que dão às letras do alfa-

beto - "Kene", o que nos predispõe a pensar nestas figuras geométricas como uma possível "pré-escrita", cuja importância é preciso considerar e aproveitar no processo de alfabetização destes grupos.

Por isso mesmo, mais recentemente, para suprir as deficiências acima referidas da cartilha, preparamos um material considerado necessário pela prática dos monitores, destinado a uma fase anterior à etapa de leitura/escrita das geradoras. A função deste material é de introduzir gradativamente os alunos no mundo das formas gráficas e caligráficas da escrita; nele há apresentada uma série de desenhos geométricos, feitos por artesãos de diferentes etnias, para os alunos exercitarem com lápis e papel estas formas - ora perseguindo com seu próprio lápis os traços retos ali desenhados, ora colorindo os espaços vazios das formas, dando-lhes vida e cor. Tais exercícios "caligráficos" têm, por um lado, a finalidade de fazê-los compreender a relação histórica destas grafias geométricas com a escrita ocidental alfabética, cujas formas novas, ora curvas, ora retas, passam gradativamente a dominar; por outro lado, tal material, substituindo os tradicionais cadernos de caligrafia, possibilita aos alunos exercitarem o manejo sensorio/motor do lápis sobre o papel, a partir de símbolos familiares, de valor culturalmente significativo. Partindo das formas retas às curvas, eles chegam gradativamente ao desenho das vogais, consoantes, sem a preocupação de fixar-se à leitura do nome das letras ou sílabas, mas entrando em contato visual e gráfico/motor com o alfabeto - em seus diversos tipos de letra: a de forma maiúscula, por seus traços retos e tamanho homogêneo, vem mostrando-se de mais fácil domínio que a cursiva e a script.

OS JOGOS DIDÁTICOS

Além deste material de "caligrafia", elaborado a partir das formas geométricas indígenas e em fase de teste nas escolas (com uma publicação provisória em mimeógrafo que pensamos aperfeiçoar em processo), temos buscado enriquecer o processo de alfabetização dos monitores e alunos com recursos didáticos variados como desenhos livres, jogos de bingo, jogos diversos: de número, letra, sílaba, palavra e frases, de fichas silábicas e letras para formação de palavras, de palavras cruzadas, além de outros jogos inventados pelos próprios monitores nas escolas. A esse respeito, vale apresentar aqui o trecho abaixo, do relatório de Bárbara Vicuña, referente à sua viagem de assessoria à Escola Kaxinawá Bondoso do Jordão, realizada em julho de 1985.

"O monitor Edson faz uma roda com os alunos todos, conferindo a leitura do quadro silábico na ordem indicada pela seqüência vocálica ou não e com explicações do que são as famílias, etc.

Feito isso, diz que vai fazer um ditado. Os alunos, animados, pegam os cadernos com comentários como: "Ah, bicho macho". Edson diz: "popa". Em seguida, ele próprio escreve no quadro: popa, poupa, pupa e pergunta aos alunos qual está escrita corretamente. Ele vai corrigindo nos cadernos, explicando que a palavra é "popa", mandando colocar vírgula, separando as 3 palavras que os alunos copiaram.

Edson continua e diz: pau. Escreve no quadro pau, pao. Faz os alunos ler ambas palavras e achar qual delas está certa. 'Pa' — 'o', 'Pa' — 'u', marcando bem a dife-

rença o, u. Ele continua o ditado com outras palavras, nessa mesma forma. Acabado isto, Edson passa a fazer uma brincadeira: pega um grupo de alunos (5,6), chama-os para o meio da sala, coloca no chão um grupo de palavras que ele preparou. Conta 1,2,3,4 e diz a palavra. Os alunos têm que achá-la rapidamente. Ganha quem pegar o maior número de palavras.

A turma gosta da brincadeira. Os que não estão na frente também participam animados.

Edson continua até fazer grupos com todos os alunos.

Depois Edson continua no quadro, segundo me explica, conferindo com todos os alunos o já estudado.

Pega agora o "Mariri", faz as famílias no quadro, confere a leitura, na seqüência ou salteado. Em seguida, os alunos formam palavras com essas sílabas. O repertório de palavras em português é escasso.

Depois ele faz um ditado com essas palavras (sempre colocando no quadro 2 alternativas, pelo menos, de escrever essa palavra).

Faz os alunos colocarem um círculo nas sílabas ocupadas em cada palavra, no quadro. Sempre vai conferindo com a turma toda o que cada um faz. Pergunta "Certo?" e a turma responde "certo ki" (está certo) ou certo maki (não está certo). E faz 4 palavras no quadro do lado esquerdo, as mesmas 4 palavras noutra ordem do lado direito. Pedê para os alunos fazerem as ligações das palavras iguais.

Depois retoma a brincadeira do 1,2,3,4, que a turma gosta, e a aula chega ao seu fim com uma hora de desenho, com papel novo e caneta hidrocor.

Importante observarmos que tais jogos são assimilados pelas escolas indígenas sem o caráter competitivo que têm em nossa sociedade, pelo prazer puro e simples de acertar ou errar, sendo a figura do ganhador ou perdedor de pouca importância para a dinâmica das partes, e o empate, o ponto de chegada rmais valioso (só quando todos terminam é que a partida finaliza e começa a próxima).

Jogos como o bingo (de números, letras, sílabas, palavras, nomes, nomes próprios e até frases) vêm sendo assimilados como recursos para a alfabetização, treinando-se a leitura destas unidades lingüísticas de complexidade variada em materiais outros que não só cartilhas e livros.

Também temos preparado com os monitores cartazes graficamente trabalhados com cores e motivos geométricos, com todas as famílias silábicas da língua portuguesa, incluindo também as de suas próprias línguas, para que fiquem pendurados na parede das escolas, junto a outros desenhos e cartazes feitos pelos alunos e monitores, à disposição visual dos alfabetizandos. Estes vão assim pondo-se em contato, através de materiais diversos, com o universo da escrita, não sendo pois levados abruptamente ao estudo da primeira palavra geradora da cartilha sem o prévio conhecimento do mundo gráfico no qual também se assenta o aprendizado da língua."



Alvino Sabino



A ETNOMATEMÁTICA

Um método de ensino de matemática

EDUARDO SEBASTIANI FERREIRA
IMECC-UNICAMP

Em toda sociedade, a atividade matemática deveria ser reconhecida e preservada como parte integrante da cultura, e o currículo escolar deveria refletir o pensamento de um povo, o que ele sente, o que crê, o que faz e almeja. Depois ser também a expressão de um amplo espectro de metas políticas e pedagógicas. A etnomatemática, como um método de ensino, responde rnais de perto a essas preocupações.

Se, por um lado, o conhecimento matemático formal é universal e a sua apropriação faz parte dos anseios de qualquer sociedade, por outro lado, existem vários métodos de ensino para se chegar a ele, na maioria das vezes de uma forma que violenta a própria cultura local. A etnomatemática se propõe a transmissão desses conhecimentos e a preservação cultural do meio.

A apropriação de tal conhecimento universal pelos indivíduos pode e deve ser revertida ao meio, em forma de crescimento cultural e até mesmo econômico. Trabalhando com problemas concretos de uma sociedade, a modelagem matemática implica um reestudo desta, e assim capacita seus componentes para uma maior possibilidade de ação. Isso, segundo Ubiratan D'Ambrosio, altera a realidade e impacta o indivíduo, exigindo dele uma nova ação, formando o círculo do crescimento cultural.

Como seria, então, um método de ensino baseado na etnomatemática?

O conhecimento da realidade social, política e econômica onde a escola está inserida é o primeiro passo; a etnografia de um tema específico deve então acompanhar o conhecimento da realidade como um todo, não se deixando restringir somente a esse tema. Por outro lado, a codificação do conhecimento étnico nem sempre é feita da mesma maneira que o é na ciência institucional. Então, uma pesquisa em etnomatemática tem que procurar essas codificações nas construções de casas, jogos infantis, histórias e mesmo nas manifestações religiosas. Seguem a etnologia - ou seja, análise da pesquisa feita - e a modelagem matemática para procura da solução, de soluções ou de não solução. Aqui aparece o professor, transmissor de técnicas e estratégias que visam à solução. Ele, por conseguinte, deve estar consciente de qual solução matemática será rnais abrangente para tal modelagem, e também, de qual conhecimento matemático está ao nível dos estudantes a que se destina.

Viria aí uma pergunta natural: a etnomatemática produz conhecimento? Sob o ponto de vista da matemática formal, acredito que não. A escola não produzirá uma nova matemática. Entretanto, se considerarmos que redescobrir também é descobrir, a escola, com a etnomatemática, estaria produzindo conhecimento.

Solução, soluções ou não solução devem ser testadas em todos os níveis, isto é,

se respondem à modelagem, se condizem com a análise da pesquisa, se respondem à etnografia e à realidade, e, ainda mais, se devolvem a essa realidade alguma vantagem.

Resumindo, essa é a trajetória do método de ensino que adotamos em algumas escolas na região de Campinas em fase experimental e sugerimos também às escolas indígenas.

SOBRE O ENSINO/APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

LUIS CARNEIRO CARVALHO
CPI/ACRE

Nos dois primeiros cursos, o material didático empregado foi a cartilha Poronga de matemática, elaborada pela equipe CEDI-SP, após pesquisa realizada nos seringais acreanos. Esta cartilha destina-se à formação de professores seringueiros que passavam por experiências de cooperativas de produção e consumo semelhantes às vivenciadas pelos índios.

A "Poronga" apresenta em seu conteúdo didático a escrita numérica, a classificação numeral de base decimal, as quatro operações da aritmética elementar, porcentagem, exercícios de contas-corrente, noções de débito e crédito, medidas de comprimento, de área e de peso, o sistema de valor/moeda (o cruzeiro), além de muitos exercícios pertinentes a cada assunto.

O primeiro curso de matemática seguiu a ordem sugerida na cartilha Poronga. Não utilizamos durante o mesmo materiais de apoio como, sementes, fichas ou o àbaco para o ensino/aprendizagem do sistema de contagem e para as operações de soma e subtração. Nós não nos dávamos conta naquele momento de que a idéia de número surge mais naturalmente a partir da manipulação de objetos ou de necessidades concretas como a contagem de animais, a medição de áreas, a pesagem de alimentos, etc. Iniciamos o primeiro curso com os algarismos do sistema decimal, segundo um método expositivo tradicional, apenas procurando estabelecer, nos diversos tipos de contagens, uma correspondência entre meio de sinais, desenhos ou diagramas.

Acreditamos, hoje, que esse tipo de ensino, com base nos algarismos, não é suficiente, implicando uma assimilação mais lenta e menos consistente. Até para o aluno adulto torna-se inicialmente difícil compreender a idéia de quantidade que o algarismo expressa, sem uma correspondência concreta e material, uma pedra, uma semente, ou outro objeto qualquer.

Depois do primeiro curso, do qual participaram 23 índios, 12 deles assumiram as funções de cantineiros em suas respectivas aldeias. Os demais deram início a uma experiência de ensino da língua portuguesa e da aritmética elementar, com a implantação das primeiras escolas indígenas, ainda sem apoio oficial.

Observamos, posteriormente, que o ensino do sistema decimal de contagem e as operações de soma e subtração, nas escolas indígenas, obedeciam às orientações enfatizadas no primeiro curso e reforçadas pelo uso da "Poronga", que privilegia a correspondência algarismos/desenhos ou diagramas.

O monitor Joaquim Kaxinawá, comentando o ensino da contagem, diz que "... eu ensino os alunos escrevendo no quadro de 0 a 9, sempre contando mais 1", e associa ao algarismo 2 o desenho de dois peixes. Divaldo Apurinã afirma que "... eu escrevo no quadro os números 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, ..., depois, peço para o aluno escrever o número 12. Ele vai e "pesca" os números 1 e 2 e escreve no caderno..."

Isaías Kaxinawá, diz que "... ensino contar com as mãos..."

Durante a realização do segundo curso, enfatizamos o uso de material concreto como sementes, o ábaco vertical e fichas. Além disso, os monitores tomaram conhecimento da numeração romana, de base decimal mas sem valor posicional, e da numeração maia, de base 20, para comparar os diversos tipos de contagens e escritas numéricas.

Francisco Reinaldo, monitor da escola do Cauchq, diz que "é melhor ensinar com sementes do que com número". Para explicar uma operação de adição diz ele que "... pego 5 sementes e depois mais duas, que dá 7". Depois dessa demonstração, escreve essa mesma operação no quadro, usando algarismos, e reforça a explicação aos alunos. O mesmo Joaquim Kaxinawá diz que "se o aluno não entende, eu pego milho e mostro pra ele quanto é 3". Francisco das Chagas, monitor da escola Tamandaré, afirma que "... cada número quer dizer tantos objetos. Aquele que entende pouco eu pego 5 sementes, depois outra semente e escrevo no quadro".

As noções de agrupamento e reagrupamento, a classificação do numeral decimal, o valor posicional, foram temas discutidos e aprofundados pelos monitores com a utilização de diferentes tipos de sementes: um numeral com três algarismos, por exemplo, as unidades, foram representadas por sementes de "seringueira"; as dezenas, por sementes de "patoá"; e as centenas, por sementes de "mulungu". Cada semente de seringueira correspondia a uma unidade, dez delas correspondiam a uma semente de patoá; dez sementes de patoá valiam uma de mulungu, e assim sucessivamente; uma de mulungu correspondia a 10 de patoá ou a 100 de seringueira; 10 de mulungu, a 1000 de seringueira, ou 100 de patoá. Por exemplo, o numeral 343, ficou assim representado: 3 sementes de mulungu; 4 sementes de patoá e 3 sementes de seringueira.

Essas noções e conceitos foram suficientemente discutidos e esclarecidos somente nos dois últimos cursos, como já frisamos, com o uso de material concreto. O ábaco vertical foi e é um recurso importante para a compreensão do conceito de base decimal; do conceito de valor posicional (valor relativo e absoluto do algarismo), da noção do símbolo zero, da noção de "vai um", na operação de adição e "empresta um" na subtração, das operações inversamente trabalhadas com o ábaco e com expressões aritméticas. Cada monitor, por sua vez, se comprometeu a confeccionar ábacos nas suas escolas para apoiar o ensino dessas operações.

Também foram utilizadas sementes para a explicação das propriedades e estruturas da multiplicação e da divisão. Alunos que operavam com relativa facilidade essas duas estruturas da aritmética com algoritmos, depararam-se com dificuldades na explicação de seus mecanismos e propriedades, quando trabalhadas com materiais concretos. Denotavam, assim, que o ensino dessas operações, apenas com os números e os algoritmos correspondentes, é incompleto didaticamente, uma vez que o aluno pode efetuar-las mecanicamente, sem a compreensão de suas propriedades.

Alunos/monitores que antes do primeiro curso tiveram em suas aldeias algum tipo de aprendizado com missionários católicos ou protestantes, com funcionários da FUNAI ou antropólogos, com conhecimento, portanto, da escrita numérica, da

classificação do numeral, etc, não encontraram maiores dificuldades na compreensão dos diversos tipos de contagem, e das operações de soma e subtração. Mas mesmo com essas informações, quando foi realizado o segundo curso, muitos deles tinham esquecido as propriedades e conceitos relativos a essas operações, evidenciando assim a importância do uso de recursos didáticos utilizando materiais concretos para iniciação à matemática.

MATEMÁTICA NO DIA-A-DIA DA ALDEIA

Com o prosseguimento dos cursos de formação de monitores, constatou-se a necessidade de materiais didáticos para ensino/aprendizagem da matemática nas escolas indígenas. Iniciamos, então, um levantamento da matemática no contexto das aldeias. O levantamento abrangeu tanto as formas propriamente indígenas de contagem, quanto aquelas manifestações incorporadas à cultura nativa, por força das relações sociais mantidas com segmentos da sociedade regional.

A partir de então, passamos a registrar, com a ajuda dos monitores, as relações e estruturas geométricas e aritméticas que se evidenciam nas diversas situações produtivas; na produção agrícola: a área de um roçado, a quantidade de litros de sementes plantadas e a previsão da colheita; na produção extrativa: a quantidade de látex necessário à produção de um quilo de borracha, a relação preço/quilo ou tonelagem produzida pelo produtor e pelo conjunto de produtores da aldeia; nas medidas (geométricas) de construção das casas; nos custos ou gastos efetuados numa caçada com espingarda; no transporte e comercialização dos produtos agrícolas, extrativos e manufaturados, etc.

A borracha, por exemplo, além de ser, no momento, um dos poucos artigos comercializados pelas cantinas, representa ainda um valor de troca que assume, no interior dos seringais e aldeias, características de moeda, pois na maior parte das transações comerciais que aí ocorrem considera-se o preço de um quilo dessa matéria-prima como uma unidade de valor. A borracha compra ou é trocada por todos os artigos industrializados necessários à vida do índio e do seringueiro "cariú", para os quais o dinheiro é sobretudo um valor de referência.

A partir da convivência do índio com o seringueiro não índio, aquele incorporou uma série de termos e palavras decorrentes de situações vivenciadas na produção entre os quais alguns termos que designam unidades de medida: "um paneiro" de farinha igual a 40 quilos; "um paneiro" de arroz é igual a 36 quilos; "uma lata de leite" contém dois litros, e corresponde a um quilo de borracha; "uma tarefa" de roçado corresponde a um hectare; e "uma lata de castanha" é igual a 12 quilos desse produto. Temos ainda, na produção da borracha, relações proporcionais quantificáveis, como uma estrada de seringa com 100 madeiras, que produz em média 10 latas de látex, ou 20 litros, necessários à produção de 10 quilos de borracha.

Na área indígena do rio Jordão o índio Augustinho utiliza uma vareta (bastão) com marcas em suas três faces, correspondendo, cada face, a uma estrada de seringa, e cada marca, a uma árvore seringueira, com aproximadamente 180 riscos. Um tipo de registro que atende a uma necessidade de contagem do número de seringueiras e através do qual, conseqüentemente, ele pode avaliar a produção de látex e de borracha de uma "colocação" (unidade de produção dos seringais e aldeias).

Paralelamente, a maior parte dos grupos indígenas dessa região possui um tipo de contagem oral que expressa quantidades, de um a cinco, indicadas muitas vezes com auxílio dos dedos da mão. Os Yawanawá do rio Gregório contam:

Weste = um
Hawe = dois
Hawe-weste = três
Hawe-hawe = quatro
Hawe-hawe-weste = cinco

Os Kaxinawá do rio Purus contam:

Bestixai = um
Dabe = dois
Besti-dabe = três ou dabe - inũ - besti
Dabe-inũ-dabe = quatro
Melã besti = cinco

Os Katukina do Igarapé Olinda contam:

Oste = um
Neskavekoia = dois
Neskavekoia-oste = três
Mevitei = quatro
Meviamãriatei = cinco

Este tipo de contagem oral estabelece uma relação de correspondência entre a palavra (dabe, p.ex), e a quantidade de objetos a que se refere (no caso, dois). Alcança, basicamente, a quantidade cinco. Ultrapassado este número, usa-se a expressão "muitos", através de termo correlato na língua nativa. Por outro lado, não foi registrado nenhum tipo de operação (de adição ou subtração), própria da cultura indígena, por meio da oralidade. É digna de registro, porém, toda uma série de formas geométricas, em duas dimensões, comprimento e largura contidas nos desenhos indígenas. Assim como "medidas e formas geométricas" utilizadas na construção das casas e canoas.

Estimulados a escrever e a pensar sobre a matemática no dia-a-dia da aldeia, alguns monitores e alunos dos cursos de formação registraram várias situações. Francisco Senhozinho, Kaxi do Jordão, escreveu em seu diário: "... O homem andava cortando. Chegou 21 horas com leite e tirou 10 latas de leite. Defumou 1 borracha grande. Pôs 50 latas de leite na borracha dele. Muito importante".

Mais adiante, escreveu: "24.06.84" — Domingo. Antônio Sabino plantou 2 praias: 5 litros de amendoim; 1 litro de milho; 1 garrafa de sementes de melancia. Moreira Sereno plantou: 6 litros de amendoim; 2 litros de feijão em 2 praias; 1/2 litro de melancia; 1 caneco de jerimum. Expedito plantou: 3 litros de amendoim; 1 litro de milho; 1/2 garrafa de semente de melancia. Emidio plantou: 4 litros de amendoim; 1 litro de milho. Pé de amendoim $5 + 6 + 3 + 4 = 18$ ", indicando assim, o total de litros de sementes de amendoim plantados.

Sobre o funcionamento da cantina, que ele inicialmente, após o curso, adminis-

trou, Senhozinho escreveu: "30.06.84 — Sábado. De manhã eu fiz reunião sobre movimento. Eu falei com R. Sereno. Eles querem saber sobre quinzena (venda quinzenal). Nós não queremos mais vender fiado. Você, quando traz borracha, você compra sua quinzena. Mas, sem borracha, eu não vendo mais fiado. Saber o direito e o errado, o seringueiro deve. Tem direito de comprar se tiver saldo, aí nós vende". Essas escritas foram feitas na aldeia pelos monitores e cantineiros em forma de diário.

PROBLEMAS DE ARITMÉTICA

A apresentação de problemas de aritmética nos dois primeiros cursos, cujas soluções implicavam o uso de uma ou mais das operações básicas, apontou dificuldades e sugeriu uma revisão tanto da linguagem e terminologia utilizadas quanto do ritmo das aulas. Grande parte dos alunos monitores não compreendiam inicialmente o enunciado dos problemas ou qual operação era solicitada principalmente em relação à multiplicação e divisão.

Esta dificuldade não se deve somente à terminologie empregada, uma vez que o enunciado do problema pode conter expressões indígenas ou regionais conhecidas, mas à "lógica" mesma do raciocínio aritmético (aliada evidentemente à dificuldade de compreensão da sintaxe da língua portuguesa), sem uma correspondência na cultura ou ainda não interiorizada no dia-a-dia das aldeias.

Nesse sentido, podemos afirmar que o programa de matemática está interrelacionado diretamente com o programa de português. Não se trata de querer que o índio pense e aja segundo a lógica da cultura envolvente. Mas, se o programa de matemática, em respeito às culturas indígenas, apenas estimulasse o ensino/aprendizagem em língua nativa, seria muito difícil transmitir conhecimentos pertencentes ao patrimônio comum da humanidade como operações básicas, regras de três, porcentagem, frações, etc. Isso demandaria um esforço de tradução para cada língua nativa daqueles conhecimentos e conceitos, muitos dos quais não têm correspondência nas culturas indígenas, coisa compreensível, uma vez que tais noções e saberes somente possuem significação, para os índios, no relacionamento com a sociedade nacional.

Assim, a proposta de alfabetização e pós-alfabetização em língua portuguesa é condição pragmática para o ensino de matemática, não só na "superação" das diferenças lingüísticas, mas para possibilitar a retransmissão de conceitos, estruturas, propriedades e símbolos pertinentes à aritmética elementar universalmente adotados. Acrescente-se o fato de que um número cada vez maior de lideranças reivindicam das entidades de apoio e instituições, através de programas educacionais, informações para a compreensão da sociedade envolvente.

No terceiro e último curso, março/abril de 86, os monitores foram solicitados a elaborar problemas aritméticos com as operações básicas sobre porcentagem, medidas de área, etc. Apresentamos, a seguir, alguns resultados.

Monitor João Carlos Keã, kaxi do Jordão: "Noberto tira 7 latas de látex por dia de corte. Durante um ano ele cortou 120 dias. Quantos litros de látex ele colheu, se uma lata de látex é igual a 2 litros?"

Monitor Joaquim Paulo Kaxinawa, rio Jordão: "Isaías pescou 15 mandis no rio Yu-

raia, João e seu companheiro chegaram do "centro" com muita fome. Isaías deu 5 peixes para cada um. Quantos peixes ainda ficou?"

Monitor Julio Raimundo Jamináwa: "Broquei um roçado com 50 metros de comprimento e 30 de largura. Quantos metros quadrados tem o roçado?"

Monitor Francisco Apurinã: "Raimundo tira numa estrada de seringa 6 latas de leite. Na outra estrada ele tira 3 latas. Quantas latas de leite Raimundo tira em 12 dias trabalhando um dia em cada uma?"

Tais problemas e outros, levantados com os alunos/monitores nos dois últimos cursos, estão sendo montados numa cartilha de matemática para as escolas indígenas com o apoio técnico do Professor Eduardo Sebastiani, da Unicamp.

Em resumo, é na relação que o índio mantém, por um lado, com seu meio físico e cultural, e por outro, com a sociedade regional e nacional, que o ensino, não apenas da matemática, deverá se apoiar, para ajudá-lo a compreender e solucionar problemas específicos à sua cultura em transição. Neste caminho, a escola indígena cumprirá um papel educativo imprescindível, na medida em que habilitará os índios a produzirem e administrarem suas áreas, a partir de discussões políticas e econômicas, como o funcionamento das cooperativas, as técnicas agrícolas e extrativas, de acordo com as especificidades de cada grupo e de cada comunidade, da maneira como estão inseridas na economia regional, apoiando-se, sempre, nos valores de sua cultura.

Por outro lado, a formação de outros monitores índios, cujos grupos não estão ainda estreitamente vinculados à sociedade regional ou à economia extrativista e onde a língua portuguesa não é falada, nestes casos, deve ser incentivada inicialmente uma didática específica, na língua nativa, fundada nas formas simples de contagem oral de grupo em grupo. Somente num outro momento da sua História de Contato, outras formas de numeração e operações serão consideradas, quando os grupos assim reivindicarem.

SALA DE AULA Centro de treinamento

Letras alfabeto

Katiguana

a ei
 kmn
 hop
 rst
 shch
 ts te
 wv
 ya e
 i o u

Jaminawa

a ei
 bdn
 kmn
 oprs
 t ts
 te yw
 a e
 i o

Kaxinawa

a e
 idb
 hk
 mn
 prs
 sh
 ts
 t uy
 w x
 a e
 i



PARA UM AUTÊNTICO BILINGÜISMO

RUTH MARIA FONINI MONSERRAT
(Pesquisadora da FNPM)

Os índios do Brasil encontram-se em situações bastante diferenciadas quanto ao uso da língua indígena e do português. As situações de verdadeiro bilingüismo - quando as línguas estão em pé de igualdade, tanto do ponto de vista funcional como institucional - não existem no Brasil. O que se observa com mais freqüência, afóra os raros casos de total monolingüismo na língua nativa (nos grupos recém-contactados), ou em português (cerca de 30 grupos, principalmente no nordeste, que já perderam totalmente a língua indígena), é a situação em que indivíduos isolados, raramente grupos inteiros, dominam tanto o português como a língua materna. Com a intensificação do contato em condições desastrosas para a manutenção e o fortalecimento da identidade étnica, a língua indígena tem sido um dos alvos mais vulneráveis da desagregação sócio-cultural de grupos étnicos diferenciados. Isso vem se revelando, com bastante nitidez, na história externa de várias línguas indígenas: a partir do total monolingüismo na época do contato, há uma introjeção acelerada do português durante um certo tempo, e, no decurso de poucas gerações, as crianças já têm unicamente o português como primeira língua, enquanto alguns poucos velhos tornam-se os detentores-museus da língua do seu grupo. Não houve tempo nem condições de se estabelecer e firmar um verdadeiro bilingüismo. Essa não é, felizmente, a situação mais generalizada. Talvez se possa dizer que a maioria das cerca de 170 línguas indígenas no Brasil ainda estão vivas e atuantes, quando menos porque ainda não houve tempo ou condições suficientes de contato negativo para que deixassem de existir.

No Acre, encontramos como situação mais comum aquela em que alguns homens jovens têm um domínio razoável do português regional, enquanto os demais membros do grupo (velhos, mulheres e crianças) o conhecem em forma incipiente ou não o conhecem absolutamente.

Como surge a idéia de escola entre esses grupos? Quem pensa nela pela primeira vez e passa a exigí-la com insistência, com a consciência de que é um direito das minorias indígenas ter acesso à escola? E, antes de mais nada, o que significa escola para os indígenas que a reclamam?

O papel principal nesse processo tem sido desempenhado pelas jovens lideranças masculinas, intermediárias e, de certa forma, condutoras do contato com a sociedade dominante. São esses homens, que comerciam ou que lutam com os "brancos", os carregadores da informação do novo mundo do contato para dentro do grupo indígena. São esses homens os que participam cada vez mais intensamente em encontros, seminários, assembléias com outros representantes de outros povos indígenas, e vão tomando consciência sempre mais clara de si mesmos como minorias étnicas, de seus direitos "de direito" e da luta que é preciso travar para torná-los direitos "de fato". Nesse processo, o primeiro momento é, provavelmente, a consciência de que o Brasil é um país plurinacional, com cerca de duas centenas de povos indígenas minoritários e uma massa majoritária de seres - normalmente chamada de povo brasileiro - das mais diversas procedências

étnicas, geográficas e sócio-econômicas, ligados por uma língua (o português), uma economia e um território comuns. Vem em seguida a consciência de que as comunidades indígenas, queiram ou não, integram o sistema econômico dominante, dele dependem e não podem dele prescindir. Aliás, por isso é que se fala a pretensão de democracia e o respeito à autodeterminação indígena contidos numa colocação como a seguinte, do documento "Encontro sobre Educação e Cultura Indígenas", do MEC-FUNAI, 1983: "O que se pretende agora, consoante diretrizes legais contidas na Lei n.º 6001 - Estatuto do índio -, é dar ao indígena condições de, através da educação formal, adquirir conhecimentos e desenvolver aptidões que lhe garantam um espaço dentro da sociedade majoritária, se esta for sua vontade" (grifo nosso). Não se trata de vontade, e sim de inevitabilidade.

Concomitantemente, vem a consciência de que, para que a integração na sociedade majoritária possa dar-se sem que os povos indígenas sejam sacrificados como grupos étnicos diferenciados, para que eles possam lutar por seus direitos específicos dentro do todo, é-lhes imprescindível, em primeiro lugar, apossar-se efetivamente da língua comum dominante, o português.

É nesse ponto que surge e se impõe a consciência da necessidade da escola formal, vista nesse momento quase que exclusivamente como o instrumento que capacita as pessoas para o uso, falado e escrito, do português. Paralelamente, há a percepção da importância da matemática, decorrente da sua inserção compulsória na economia regional. São conhecidos os singelos e poderosos argumentos a favor da matemática na escola: "precisamos aprender a tirar contas pra não sermos rnais enganados pelo marreteiro", ou "para saber quando o freguês tira saldo da venda da seringa." Mas, o domínio da matemática também exige o conhecimento prévio do português.

O português, este sim, é importante, "para entender a cabeça do branco", para poder conviver com ele sem por ele ser devorado, para poder ser um "brasileiro", um membro não-discriminado do todo, sem deixar de ser Katukina, ou Poyanáwa, ou Apurínã.

O português: a porta mágica do acesso à "civilização" e a todas as suas benesses, o ritual de passagem para o mundo dos vencedores da terra, os não-índios...

O português: a arma que permitirá a luta pelo direito de participar desse mundo sem deixar de ser índio... Duas expectativas distintas, por vezes contraditórias, em geral emaranhadas nas mesmas cabeças indígenas e poucas vezes entendidas claramente pelos agentes não-indígenas envolvidos em ações ou projetos de alfabetização para os índios.

"Então não adianta a gente negar a nossa língua e dizer que não é índio... E índio não pode virar cariu, porque é de outro jeito e chama de índio... Nós somos índios Kaxinawá e queremos aprender a língua de vocês, ler, escrever e contar para não sermos rnais roubados por ninguém..." (Noberto Tene Kaxinawá).

"Na escola nós preferimos aprender logo o português, porque nós negociamos com os branco... Porque a nossa língua, nós já sabemos falar, só não sabemos escrever as letras soltas... Mas, já sabemos que daqui a uns tempos vamos aprender a escrever e ler nas nossas línguas..." (João Carlos Siã Kaxinawá).

Nesse **contexto**, poucas são as **referências** espontâneas dos índios à necessidade da língua indígena na escola, seja em forma oral, seja em forma escrita. Na verdade, não há lugar para ela numa escola vista como instrumento para o aprendizado do português (— civilização), senão este: "Nos grupos onde existe o problema da barreira lingüística, a educação deverá ser transmitida através de programas bilíngües, nos quais o ensino se fará inicialmente na língua nativa" (grifo nosso). Tal declaração faz parte do documento "Educação Indígena - Política e Diretrizes de Ação", Funai, 1983.

Com fundamentação psicológica e lingüística já bastante banalizada, enfatiza-se que a alfabetização só pode ser feita na língua materna, pois isso é mais fácil lingüísticamente, mais natural psicologicamente, mais respeitoso culturalmente. O linguajar (pseudo) científico não consegue encobrir a pobreza da reflexão teórica e a má-fé das intenções últimas da maioria dos documentos de órgãos oficiais e outros sobre a questão. Trata-se, na verdade, de reduzir a função da língua indígena à de mera ponte na passagem para o português.

Pessoas mais honestas - isoladas ou ligadas a entidades de defesa dos índios - colhidas na trama da desonestidade evidente nas colocações habituais sobre o ensino "bilíngüe", e ao mesmo tempo conscientes do papel do português na luta política dos povos indígenas, relutam por vezes em enfrentar mais a fundo a questão da língua materna e do seu papel na escola e na vida indígena. No entanto, é necessário que se aprofunde de fato essa reflexão, se se pretende que a atuação nesse campo seja clara e eficaz, e contribua para o reconhecimento de um Brasil pluri-étnico e, portanto, para a construção de sua democracia real.

Retomemos, pois, alguns pontos de consenso geral sobre a questão lingüística entre os povos indígenas:

- a) o português é necessário em qualquer escola indígena;
- b) a língua indígena não é indispensável para o contato; e, na escola, tanto a língua indígena escrita como a oral constituem instrumento auxiliar para o aprendizado do português somente nos casos de "barreira lingüística";
- c) é mais fácil, lingüística e psicologicamente, aprender a ler e escrever na língua materna, seja ela qual for;
- d) é muito difícil, senão impossível, aprender a ler e escrever na escola em uma língua que não se domine oralmente;

Há outras opiniões que, embora não tenham consenso geral, são consideradas importantes para quem as emite:

- a) introduzir a escrita numa cultura ágrafa constitui uma violência a mais do colonizador; já o ensino oral e escrito do português se justifica plenamente, na medida em que pode servir como instrumento de luta e defesa para os povos indígenas;
- b) a partir do domínio escrito do português, qualquer grupo indígena pode criar mais ou menos facilmente um sistema de escrita para sua língua, se assim o desejar;
- c) se a alfabetização é entendida como ler e escrever tudo que se pode falar e compreender tudo que está escrito, esse tudo situa, necessariamente, a língua materna como suporte veicular do processo da alfabetização.

Situação embaraçosa: todos sentem de maneira instintiva e difusa que a língua de um grupo humano é, de certa forma, o centro de sua cultura. Mas, têm dificuldade em encontrar para a língua indígena escrita um lugar que não seja periférico: servir de ponte para o aprendizado do português e/ou registrar, dentro da nova situação histórica, as histórias e os modos de ser e de fazer tradicionais. Por melhores que sejam as intenções e os esforços dos envolvidos com processos educacionais formalizados para sociedades indígenas, as funções da língua indígena, escrita e mesmo oral, não conseguem ultrapassar a barreira do registro do "velho". O "novo", o presente, só encontra canais de expressão lingüística através do português.

Pode-se fazer algo para reverter essa situação, que condena a língua indígena ao paulatino empobrecimento, se não ao abandono final por parte de seus usuários, processo que vem acontecendo com inquietante frequência nos anos mais recentes? Parece-nos que o único caminho para isso é aquele que possa conduzir a um autêntico bilingüismo. Para tanto, faz-se mister, entre todas as demais condições sociais e políticas necessárias, que as línguas indígenas se atualizem, se modernizem, incorporando organicamente— através do léxico em primeiro lugar— toda a vivência do momento histórico atual dos povos indígenas. É preciso não apenas que a língua indígena deixe de ser ágrafa, que passe a ter escrita própria, mas principalmente que ela se atualize, se "normatize" e seja usada efetivamente. Utopia? Provavelmente o será, em muitos casos. Mas não sabemos de antemão quais. E a tarefa, para quem visualiza assim a questão, é participar na criação das condições para que o processo possa iniciar-se, e os povos indígenas possam atingir efetivamente o bilingüismo.

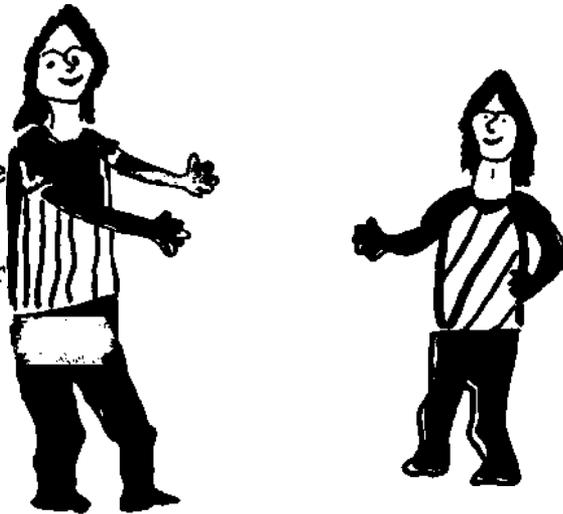
A experiência de educação indígena em processo no Acre não trilhou até agora este caminho, por motivos os mais variados: necessidade imperiosa de iniciar o processo de escolarização pelo português, escasso conhecimento das oito línguas indígenas envolvidas e, principalmente, porque nenhum dos seus atores - indígenas professores, assessores, pesquisadores - tinha uma percepção clara do papel da língua indígena, na escola e fora dela.

A visão do papel da língua como expressão dinâmica do processo histórico vivido pelos povos que as falam, e das condições para que também as línguas indígenas do Brasil possam desempenhar esse papel - inerente a qualquer língua viva - é fruto da ampla e intensa reflexão efetuada conjuntamente, durante os trabalhos para a produção do presente registro, pela Coordenação do Projeto "Uma experiência de autoria" e pelos pesquisadores do Interação ligados a esse Projeto.

Texto de formação do aluno Adatao Sales. 9/II/85

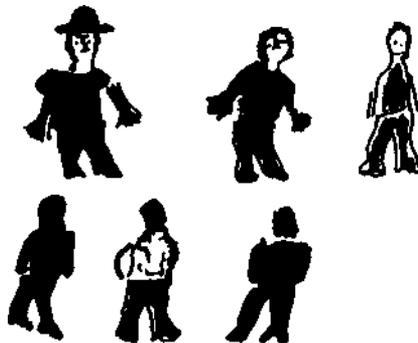
Enformação de texto por ordem do Munitor Norberto Sales, Aqui em escola do Seringal Novo Segredo. Escola dos índios kaxinaua do Rio Iuraia . Nós estamos estudando de 18 Pessoas, aqui na escola do Seringal Novo Segredo. Premeiro Munitor aqui no Seringal, era Francisco Senhozinho, disendo que ele e Munitor. Ele lecionava pocos dias. Aele não deu mais vontade de-se munitot, ele acabou de lecionamento dele. E depois de isso, chegou o otro Munitor-Noberto Sales. Para ele leciona aqui em seringal Novo Segredo Rio Iuraia. Nos comessaram estudar nessa cartilha. Depois que nós enfomaram nosso estudo, ate agora está ino

Aluno
Adatao Sale
Falando
com Munitor



O Munitor está pedindo os alunos, para faser o texto dele.

Os alunos estava estudando na Escola Novo Segredo.



+++++

Publicando deste texto e o Munitor Noberto Sales Tenê, Indio Kaxinauâ do Rio Iuraia igual Rio Jordão, de Município de Tarauacã Acre.

PARTICIPAÇÃO - UMA TRAJETÓRIA DIFÍCIL

ANA SUELLY ARRUDA CÂMARA CABRAL
Fundação Nacional Pró-Memória

Em 1983, a equipe organizadora do primeiro curso de formação de professores índios do Acre decide encaminhar à coordenação do Projeto Interação uma proposta de continuidade das ações realizadas, nomeando-a "Uma Experiência de Autoria". A escolha desse nome expressava com nitidez a ênfase que se desejava dar à participação indígena nas ações em processo. Marcá-la era politicamente importante para essas comunidades que almejavam ser os principais organizadores da sua educação escolar.

O ponto de partida para o exercício deste novo papel estava no ato mesmo de reivindicar o que lhes era de direito: um espaço seu para aprendizagem de uma parcela, embora que mínima, de conhecimentos necessários para atenuar o desequilíbrio das relações estabelecidas no contato com a sociedade envolvente. E diminuir gradativamente este desequilíbrio passava a ser para os índios acreanos questão de sobrevivência.

A ingerência desses índios na sua realidade educacional era, ao mesmo tempo, conseqüência das condições desumanas de existência, que caracterizam a sua história com a sociedade envolvente; e, ainda decorrência do trabalho incentivado inicialmente pela Comissão Pró-índio do Acre, de unir os grupos indígenas daquele Estado em torno de suas questões prioritárias.

Aprender a ler e escrever a língua portuguesa e manipular as operações básicas da aritmética passava a ser visto pelas lideranças indígenas como um instrumento decisivo para a abertura de novos horizontes.

Mas, para alcançar essas conclusões foram necessárias progressivas discussões, orientadas por pessoas de competência intelectual reconhecida, que colaboraram na resolução dos entraves iniciais.

Dessa forma, os índios concluíram que preparar jovens lideranças para serem futuros professores nas aldeias era uma de suas necessidades imediatas; que a educação ideal deveria ser diferente daquela oferecida pelas Missões estrangeiras, pela FUNAI, pela rede oficial e pelos patrões seringalistas; e que a sua proposta só seria viável com a ajuda de pessoas sensíveis e ou comprometidas com a sua luta.

O trabalho de educação indígena no Acre, foi, portanto, desde o seu início, feito com participação de índios e não índios. Para os primeiros, a idéia de participação estava embutida no ato mesmo de identificar as suas necessidades e de buscar soluções para as mesmas, como por exemplo, preparar seus representantes para um futuro e pleno desempenho nas funções de agentes de uma educação atenta aos seus interesses. Para os não índios, a participação perpassava e transcendia todos esses momentos, visto que seriam eles os principais responsáveis pela

criação de relações de ensino-aprendizagem, onde os "conteúdos de fora" deveriam se somar aos conhecimentos acumulados pelos grupos indígenas do Acre e ser usados em proveito destes últimos.

As lideranças exerceram um papel de reivindicantes ao solicitarem à Comissão Pró-Índio a realização do curso, e foram proponentes ao traçarem com clareza os objetivos do mesmo. Os alunos índios, por sua vez, foram auxiliares da professora Nietta, na seleção das palavras geradoras que integraram a "Cartilha do Índio Seringueiro". Esses mesmos estudantes foram os autores dos textos publicados no livro "Estórias de Hoje e de Antigamente" e dos desenhos que ilustraram os referidos materiais. Eles exerceram, ainda, a função de informar, ao fornecerem subsídios para a escolha dos conteúdos trabalhados durante as aulas.

Reivindicando, propondo, auxiliando, criando, informando, aprendendo e ensinando, os índios iam definindo a sua participação no trabalho que se queria novo, profundo e duradouro.

No que concerne à participação das pessoas envolvidas com o projeto indígena acreano, é fato notório que esta se deu em todos os momentos: na organização do curso; na escolha dos conteúdos ensinados e do material didático de apoio; e na obtenção da infra-estrutura material necessária para a realização do proposto. Os professores Luiz e Nietta, por exemplo, foram também durante a preparação e realização do curso, ao lado dos demais integrantes da CPI/AC — índios e não índios — os principais responsáveis pela resolução dos problemas referentes à estadia dos alunos, durante três meses, na cidade do Rio Branco.

A participação indígena e não indígena foi marcante, portanto, em várias instâncias do primeiro momento do trabalho. Restava, a partir dali, revê-la, refletir sobre ela e buscar as respostas necessárias para torná-la dinâmica, permanente. A idéia era revelar a capacidade dos índios de criarem seu projeto educacional, em função dos limites e possibilidades por eles detectados.

Para tanto, a parceria não índia ocorreu num primeiro momento, ocorre atualmente e ocorrerá ainda por mais tempo do que se esperava inicialmente, pois ela é imprescindível, ao se querer concretamente aprofundar o trabalho e torná-lo uma experiência válida, uma experiência capaz de fornecer aos interessados os instrumentos necessários para que eles possam intervir nas relações que mantêm com a sociedade envolvente. Isto dentro dos limites do poder de interferência legado pela educação formal e usufruído pelos indivíduos no exercício da cidadania.

Após o primeiro curso, ainda em 1983, muitos dos alunos, ao regressarem às aldeias, criaram as primeiras escolas, como aconteceu, por exemplo, em seis seringais da área Kaxinawá do Jordão.

Em 1984 outras escolas foram criadas, embora um número muito limitado delas tenha de fato trabalhado de forma sistematizada, aproximando-se, portanto, das exigências necessárias para que o ensino formalizado promovesse eficientemente a apreensão dos conteúdos estudados.

A partir desta época, talvez presa ao compromisso de reforçar a atuação política dos grupos indígenas, a equipe assessora do trabalho tende a acentuar a partici-

pação do índio, ao conferir às jovens lideranças a autoria na criação das escolas e no deslançar de suas práticas educativas.

Resta, ainda, explicar que os participantes do primeiro curso, aí incluídos professores e alunos, concebiam estas escolas muito mais como uma extensão do processo de formação, na qual seriam desenvolvidas as atividades pedagógicas exercitadas em Rio Branco.

Embora cientes da condição de aprendizes e da necessidade de aprofundar os seus estudos, tendo em vista a sua real formação de professores índios para alunos índios, não se pode negar o orgulho que as jovens lideranças sentiam e sentem ao assumirem a sua nova função social.

Para ambos os parceiros a criação dos novos espaços representava, ainda, a eliminação paulatina das escolas das missões estrangeiras, do patrão e da FUNAI, nas aldeias. Isto ocorria no exato momento em que as comunidades indígenas relembram a sua situação de contato e discutiam o fortalecimento de sua organização social, como podemos sentir no depoimento de Francisco Apurinã:

"Olhe a minha idéia eu acho que o próprio índio já está na hora de se organizar.

O índio sendo professor dentro de sua aldeia é a coisa mais importante pro próprio índio...

Melhor que as lideranças fiquem dependendo de certos professores brancos, que ficam juntos com índios, sendo chefes dos índios..."

Entre o primeiro curso e o final do ano de 1984 as viagens realizadas às aldeias pela equipe assessora funcionaram, sobretudo, como meio para rediscussão dos conteúdos apreendidos pelos alunos professores, através de suas práticas nas salas de aula.

Nestas viagens tentava-se discutir, com os representantes de cada comunidade, a escola, ainda embrionária, às vezes contraditória, difusa, às vezes apenas diferente das formas usuais do ensinar e aprender indígenas. Buscava-se, ao mesmo tempo, penetrar mais a fundo na realidade vivida pelos índios, para melhor entendê-la e com eles definir com mais concretude e segurança a função dos futuros professores e das próprias escolas, em todos os aspectos de sua prática educacional.

"... Terminada a aula, a gurizada foi comer macaxeira, única alimentação do dia de hoje. Tentou-se agarrar uma paca, mas sem sucesso. Durante a aula o professor e um aluno saíram por uns quinze minutos atrás de uma paca. Tarde demais..."

Este é o ritmo de uma escola na mata. O professor troca espingarda por caneta e vice-versa num piscar de olhos. E nenhum sino toca. Só o roncar das barrigas cheias de macaxeira. E é só.

"Estou sentada numa canoa da qual fiz banco e mesa; cercada de alunos, escrevo..." (Nietta L. Monte, aldeia Kaxinawá do Jordão 1984).

O segundo curso se aproximava e as problemáticas condições de trabalho se re-

petiam: dificuldade na obtenção de recursos e as longas distâncias separando equipe assessora e professores índios, o que inevitavelmente prejudicaria uma preparação prévia e conjunta do programa a ser cumprido.

Durante este curso, a equipe assessora e os alunos-professores assumiram a necessidade de reveros conteúdos trabalhados no curso anterior, antes de se iniciar o programa previsto para 1986. Mesmo assim, tiveram de enfrentar outros problemas, inerentes a um processo interrompido por longo período.

Na realidade, a revisão efetuada enfatizava cada vez mais a necessidade da interferência da equipe assessora no trabalho e da sua própria instrumentalização enquanto professores e assessores.

O Projeto, que naquele momento entrava em seu terceiro ano, precisava ser revisito e redimensionado em vários aspectos. Só assim poderiam ser sanados os sérios problemas que vinham surgindo — e que ameaçavam colocar em xequê o próprio trabalho -, como o precário conhecimento indígena da fala e escrita da língua portuguesa e a necessidade cada vez mais patente, por parte desses índios, de dominarem e elaborarem novos conceitos.

A equipe começava a prever a produção de outros livros didáticos ao constatar, por um lado, a escassez de materiais escritos nas aldeias, o que desfavorecia a prática da leitura pela comunidade escolar; por outro, concluía que, assim procedendo, estaria estimulando o exercício de uma alfabetização criativa. Mais uma vez o reforço da participação indígena no trabalho estava em evidência.

Nesse sentido, a produção dos materiais escritos e ilustrados pelos índios era um forte estímulo para que continuassem perseguindo os seus objetivos. Ademais, esses materiais exerciam fascínio ao transitarem nos meios acadêmicos e entre pessoas sensibilizadas pela questão indígena brasileira de modo geral, o que reforçava cada vez mais a canalização dos esforços para o âmbito de tal produção escrita.

A criação de textos, assim estimulada, alimentava, por conseguinte, o poder criativo dos índios na elaboração de textos voltados para sua vivência cotidiana. Não foi dada, assim, a atenção devida ao aprofundamento de novos conhecimentos e sua formulação em conceitos que lhes permitissem entender os problemas gerais e específicos do seu próprio projeto educacional.

É válido salientar que a priorização daquela atividade pela equipe, formada até então por duas pessoas, somada às inúmeras responsabilidades referentes ao encaminhamento das demais ações e aos sucessivos entraves burocráticos característicos desse tipo de trabalho, contribuiu para que fosse retardado o avanço da questão pedagógica como um todo.

Autores de suas escolas, dos materiais didáticos, do seu próprio processo educacional, os índios do Acre tinham aparentemente legitimada a sua atuação no trabalho.

Mas, qual o alcance da atuação da equipe assessora? Estariam esses alunos-professores já instrumentalizados para assumirem tais encargos? Quais os reais limi-

tes da sua participação? E o que realmente o conceito de autoria, assim empregado, significava?

Estas perguntas só puderam ser respondidas a partir do confronto vivido pelos participantes entre o vislumbrado e a prática.

Hoje, depois de quatro anos de trabalho, com três cursos realizados, trinta escolas implantadas, trinta professores em processo de formação, aproximadamente 50 viagens de assessoria realizadas às escolas pela equipe de seis integrantes, e com um número significativo de materiais didáticos editados, a "Experiência de Autoria" torna-se um programa. Nesse atual estágio estão sendo extraídos e aprofundados da trajetória desta experiência os principais elementos que garantirão a sua exequibilidade.

Assim, os procedimentos metodológicos são revistos, transformados e/ou substituídos por outros, compatíveis com a especificidade do alunado e com as premissas básicas do trabalho. Na alfabetização, por exemplo, a palavra geradora recebe um novo tratamento. A separação silábica dá lugar à palavra em sua plenitude e acentua-se o cuidado com a compreensão do sistema alfabético da língua pelos alunos.

O trabalho com a matemática passa de fato a levar em conta a realidade sócio-cultural dos índios e dela extrai seus elementos para trabalhar os primeiros conceitos. O ensino do português é repensado em função do grau de bilingüismo ou monolingüismo dos alunos. Inicia-se um processo de formalização e normatização das línguas indígenas, para que elas se transformem em uma das matérias-primas da educação indígena. A produção de materiais didáticos adequa-se às novas perspectivas do trabalho, geradas, simultaneamente, pelo aprofundamento prático e teórico da equipe assessora e pelo confronto feito pelos professores índios, no uso e função destes materiais, entre as diversas dimensões da realidade vivida dentro e fora da escola. Este tipo de confronto pode ser ilustrado com depoimentos dos próprios índios, como o trecho seguinte, extraído da carta do professor Joaquim Kaxinawá, de 31/07/86, dirigida à professora Nietta:

"Porque aquela cartilha da Piaba é muito difícil para a criançada que nunca pegou em ponta de lápis. Na nossa escola nós matriculamos alguns alunos que já conheciam algumas letras e escreviam. Assim mesmo eles acham muito difícil que na primeira página já é para criar palavras com as sílabas. E a criançada que nunca pegou no lápis não é capaz de fazer. Por isso é que nós queremos esta cartilha de treinamento..."

"E também preciso de rnais coisas que pensei de ter nesse livro de exercícios "Fábrica do Índio". É o caso dos pronomes pessoais que nesse livro não foi encontrado. Pelo menos eu preciso de uns exercíccios que explica todos os pronomes pessoais, pronome interrogativo. Como a gente fez uns exercícios em Rio Branco que tinha todas essas informações. Precisamos de rnais exercícios disso para nós aprender o início do português."

Mas o crescimento do trabalho só se tornou possível quando atentou-se para o fato de que era necessária uma revisão das ações desenvolvidas, o que implicava conseqüentemente uma rnais intensa reflexão sobre os papéis até então exerci-

dos pelos assessores e alunos-professores índios.

A participação dos indígenas continuava a ser uma das premissas básicas do trabalho, ocorrendo em várias de suas instâncias. Contudo, a autoria antes conferida com certa exclusividade aos índios, passava a ser dividida com os seus assessores. O grau de interferência destes últimos acentuava-se na medida em que eles percebiam com mais clareza a profundidade da função que exerciam e a larga responsabilidade que se auto-conferiam ao relacionarem-se com o trabalho.

O caráter democrático das situações de ensino-aprendizagem vivenciadas pelos assessores e professores índios não deveria mais impedir um agir veemente por parte dos primeiros, na consolidação de um apoio substantivo ao trabalho.

A experiência de quatro anos do projeto de educação indígena do Acre reitera, entre outras, a concepção de que os índios devem ser os principais agentes na organização do processo educacional. E que, para tanto, é necessária não só a contribuição de não índios, com referencial teórico e prático, na formação destes agentes, mas, sobretudo, que o processo de ensino-aprendizagem promova a socialização dos conhecimentos acumulados e produzidos pelos envolvidos, o que é sem dúvida fundamental no exercício da participação, da cidadania.

AMOR DOS ÍNDIOS COMO FOI ACONTECIDO.

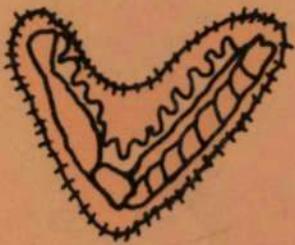
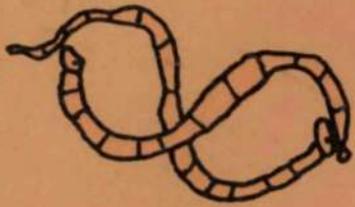
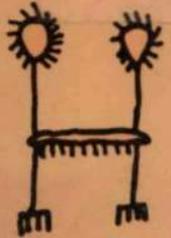
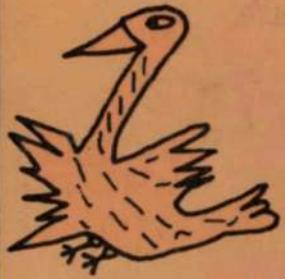
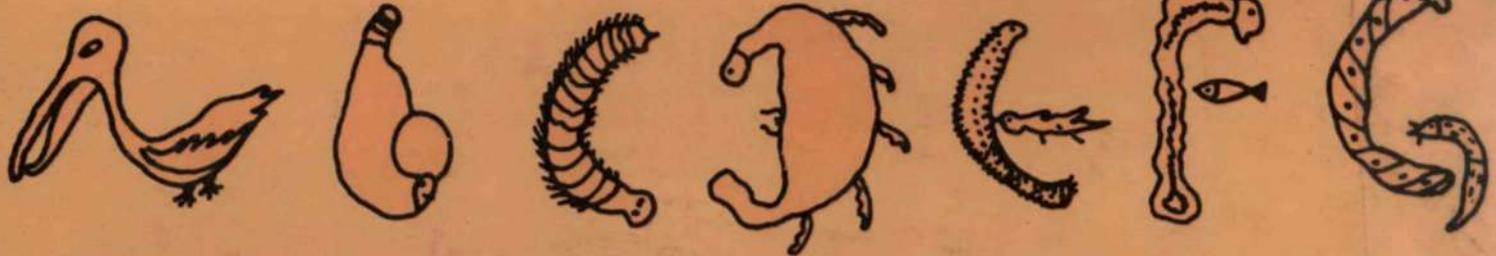


o amor é
uma
máquina
que
constroi
a população

Da
terra.

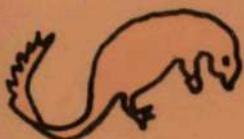
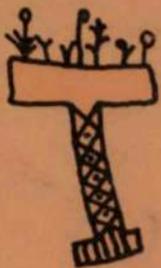
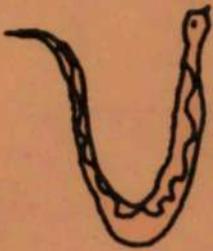


Siã. Kaci.



O primeiro passo havia sido dado. O curso marcava o início de um trabalho, onde comunidades indígenas, através de suas jovens lideranças, participariam da organização do próprio processo educacional.

Ainda que alunos, era a vez de ocuparem os lugares até então preenchidos por professores americanos ou por eles instruídos, como mais tarde aconteceria nas aldeias Yawanawá do Rio Gregório, Katukina do Rio Gregório, Kaxinawá do Rio Envira e Jamináwa do Rio Yaco.



Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)