

**Trocando em miúdos a teoria e a prática**

# **Nos bastidores de cursos de formação de professores indígenas**

**Linguagem e letramento  
em foco**

**Terezinha de Jesus M. Maher**

*Doutora em Lingüística pela Unicamp. Professora de Lingüística Aplicada no IEL/Unicamp. Consultora da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena/Secad/MEC e da Comissão Pró-Índio do Acre*

**Marilda do Couto Cavalcanti**

*Ph.D. pela Universidade de Lancaster. Professora de Lingüística Aplicada no IEL/Unicamp. Consultora da Comissão Pró-Índio do Acre*



**Ministério  
da Educação**



© Cefiel/IEL/Unicamp

É proibida a reprodução desta obra sem a prévia autorização dos detentores dos direitos.

**Ministério  
da Educação**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Presidente: LUIS INÁCIO LULA DA SILVA

Ministro da Educação: FERNANDO HADDAD

Secretário de Educação Básica: FRANCISCO DAS CHAGAS FERNANDES

Diretora do Departamento de Políticas da Educação

Infantil e Ensino Fundamental: JEANETE BEAUCHAMP

Coordenadora Geral de Política de Formação: ROBERTA DE OLIVEIRA

Cefiel - Centro de Formação Continuada de Professores do Instituto de Estudos da  
Linguagem (IEL)\*

Reitor da Unicamp: Prof. Dr. José Tadeu Jorge

Diretor do IEL: Antonio Alcir Bernárdez Pécora

Coordenação do Cefiel: Marilda do Couto Cavalcanti

Coordenação da coleção: Marilda do Couto Cavalcanti

Coordenação editorial da coleção: REVER - Produção Editorial

Projeto gráfico, edição de arte e diagramação: A+ comunicação

Revisão: REVER - Produção Editorial; Sandra Barbosa de Oliveira

\* O Cefiel integra a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. A Rede é formada pelo MEC, Sistemas de Ensino e Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Básica.

Impresso em fevereiro de 2008.

# Sumário

**Introdução / 5**

**Unidades comentadas / 8**

Unidade 1 ■ Refletindo sobre o Planejamento de Unidades de Trabalho em Cursos de Formação para o Magistério Indígena / 8

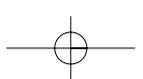
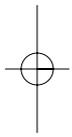
Unidade 2 ■ O trabalho com textos em uma perspectiva crítica / 23

Unidade 3 ■ E o texto na internet? / 34

**Propondo uma unidade para ser utilizada em Cursos de Formação para o Magistério Indígena / 38**

**Uma espécie de conclusão para uma discussão que não se fecha / 41**

**Referências / 43**



## Introdução

**E**m Educação Escolar Indígena houve, nos últimos anos, um grande esforço e muito investimento na área de alfabetização para atender a uma demanda generalizada da população a que esse tipo de educação se destina. Parece haver, porém, uma lacuna em leitura pós-alfabetização: investe-se muito na alfabetização do aluno nas escolas indígenas e muito pouco no desenvolvimento de sua capacidade de se tornar um leitor crítico e competente. A leitura pós-alfabetização em contexto indígena é complexa porque freqüentemente implica o desenvolvimento da competência de leitura de textos escritos não apenas na língua materna do aluno, mas também em sua segunda língua. Mas o bilingüismo (língua indígena/língua portuguesa) não é o único fator que justifica tal complexidade: é preciso considerar, além disso, que, em muitas situações, o aluno indígena tem pouco acesso a textos escritos e não participa, no seu cotidiano, de práticas de letramento significativas – e nisso a etapa de pós-alfabetização em contexto indígena encontra eco em outras situações-limite no país, como, por exemplo, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e em muitas escolas públicas de periferia.

Com o intuito de tentar incentivar práticas educativas que pretendem ir além da mera alfabetização do aluno indígena, produzimos, em 2005, para a coleção “Linguagem e Letramento em Foco”, o fascículo *O índio, a leitura e a escrita: o que está em jogo?*<sup>1</sup>, no qual buscamos apresentar para o(a) formador(a) de professores(as) indígenas<sup>2</sup> – e nessa categoria incluem-se também os técnicos de secretarias municipais e estaduais de educação – um panorama das questões básicas que envolvem o letramento em diferentes contextos indígenas brasileiros. Agora, como mais uma tentativa de contribuir para essa área, elaboramos este novo fascículo de/sobre atividades, que deve ser visto como um complemento àquele, uma vez que aqui pretendemos detalhar melhor alguns dos argumentos e das propostas feitas naquele fascículo teórico. Para tanto, apresentaremos aqui três unidades comentadas. Nelas retomaremos alguns conceitos (letramentos, língua/linguagem, preconceito, etnocentrismo etc.) e procuraremos demonstrar um tipo de trabalho **com e sobre** a língua(gem) que, considerando a integração entre diferentes modalidades lingüísticas, situa o ensino social e culturalmente. Por meio dessas duas atividades pretendemos exemplificar **a relação entre a teoria**, explicitada no fascículo teórico, e **a prática pedagógica**. Em outras palavras, nosso objetivo, com a apresentação dessas atividades, detalhadas em seus bastidores, é mostrar o que fizemos e por que o fizemos, e provocar os leitores para que pensem em outras possibilidades de atividades e de encaminhamentos mais adequados para os contextos sociolingüísticos e culturais em que trabalham. Com o objetivo de incentivar o exercício de reflexão acerca dessas possibilidades, deixamos, nas Unidades 2 e 3, espaços para serem construídos pelos formadores. E ao final, naquilo

<sup>1</sup> O fascículo *O índio, a leitura e a escrita: o que está em jogo?*, da coleção “Linguagem e Letramento em Foco”, será, aqui, simplesmente chamado de “fascículo teórico”.

<sup>2</sup> Tendo sinalizado que estamos considerando a questão do gênero, para facilitar a leitura, não mais usaremos o recurso dos parênteses para inserir o feminino.

que será a Unidade 4, fica para o formador o trabalho de desenvolver uma proposta de unidade de acordo com seu contexto específico de atuação. O quadro a seguir sintetiza as metas que pretendemos aqui alcançar:

### Objetivos

- ▶ Demonstrar a relação entre alguns dos principais conceitos apresentados no fascículo teórico e a prática de sala de aula.
- ▶ Apresentar três atividades, total ou parcialmente comentadas.
- ▶ Apresentar uma atividade a ser desenvolvida pelo formador para cursos de formação de professores indígenas.

Uma de nossas preocupações neste texto, como já dissemos anteriormente, é oferecer subsídios para que você, formador de professores indígenas, possa refletir sobre o conteúdo dos Cursos de Formação para o Magistério Indígena/Cursos de Formação Continuada que ministra ou ministrará. Mais especificamente, esperamos fornecer elementos para reflexão sobre duas questões:

- a) Que tipo de atividade pode levar o professor indígena a pensar criticamente sobre seu papel enquanto agente de letramento?
- b) Que tipo de atividade pode levar o professor indígena a refletir sobre as práticas escolares que envolvem a leitura e a escrita?

Essas questões indicam o foco deste livro complementar, ou seja, chamam a atenção para o **professor indígena enquanto agente de letramento** e para as práticas escolares que envolvem **a leitura e a escrita** por ele desenvolvidas.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Outras questões discutidas no fascículo teórico, tais como as diferentes variáveis envolvidas nos processos de educação escolar indígena e o repertório lingüístico do índio, estão mais bem desenvolvidas e exemplificadas no âmbito dos cursos ministrados pelo Cefiel, em seu site [http://www.cefiel.iel.unicamp.br/alfa\\_letras.htm](http://www.cefiel.iel.unicamp.br/alfa_letras.htm).

## Unidades comentadas

### ■ UNIDADE 1: Refletindo sobre o Planejamento de Unidades de Trabalho em Cursos de Formação para o Magistério Indígena

**E**ntendemos que um tipo de atividade que pode ser bastante produtiva em Cursos de Formação para o Magistério Indígena é a comparação de Planejamentos de Unidades de Trabalho, tal como aparece, por exemplo, na unidade que comentamos a seguir:

#### UNIDADE 1

Propor que os professores indígenas comparem dois planejamentos de unidades de trabalho com a linguagem elaborados para uma turma multisseriada de uma escola indígena, a saber:

Nome da aldeia: Aldeia Bom Retiro Turma: Multisseriada (3ª, 4ª e 5ª série)  
Nome da escola: Escola Estadual Novo Espaço Idade dos alunos: 9-15 anos  
Nome do professor: Arlindo Batista Juruá Número de alunos: 16

### PLANEJAMENTO A

#### Objetivos

Ensinar e praticar a leitura de frases e pequenos textos  
Ensinar e praticar a ortografia de palavras  
Ensinar e praticar a acentuação de palavras  
Ensinar e praticar o emprego da pontuação em frases

#### Atividades previstas

- 01) Cópia de palavras e frases escritas no quadro-negro
- 02) Ditado de palavras e frases
- 03) Leitura em voz alta obedecendo a pontuação
- 04) Redação de pequenos textos narrativos

Nome da aldeia: Aldeia Bom Retiro Turma: Multisseriada (3ª, 4ª e 5ª série)  
Nome da escola: Escola Estadual Novo Espaço Idade dos alunos: 9-15 anos  
Nome do professor: Arlindo Batista Juruá Número de alunos: 16

### PLANEJAMENTO B

#### Objetivos

Criar condições para que os alunos possam, em sala de aula, refletir sobre as novas exigências impostas ao seu povo pela situação de contato e sobre o papel da leitura e da escrita nesse contexto.

Começar a familiarizar os alunos com um tipo de prática situada, de leitura e escrita, envolvendo a obtenção de documentos.

#### Atividades previstas

- 01) Discussão oral para introduzir o tema ("documentos")
- 02) Leitura de texto sobre usos e funções de documentos na sociedade dos não-índios: Certidão de Nascimento, RG, CPF, Carteira de Trabalho etc.
- 03) Trabalho de leitura de siglas
- 04) Trabalho de familiarização com as informações contidas em um RG
- 05) Leitura e discussão de texto sobre procedimentos envolvendo a obtenção de documentos
- 06) Leitura e discussão de texto sobre problemas envolvendo a obtenção de documentos
- 07) Pesquisa dos alunos sobre as experiências locais com a obtenção de documentos
- 08) Relato e discussão dos resultados das pesquisas dos alunos
- 09) Leitura de um modelo de formulário básico necessário para a obtenção de documentos
- 10) Prática de preenchimento de um modelo de formulário básico

Por que uma atividade de comparação de planejamentos, como a que estamos propondo, pode ser útil? Em primeiro lugar, porque um tipo de atividade como essa poderá fornecer oportunidade para que os professores indígenas discutam várias questões de fundo importantes, como, por exemplo, os **objetivos de ensino**, a **relevância do conteúdo** ensinado, a **elaboração de materiais didáticos específicos** etc. Além disso, porque os planejamentos apresentados foram desenhados para uma **turma multisseriada** – um contexto de ensino muito freqüente em escolas indígenas – as implicações da multisseriação para o planejamento de unidades de ensino poderão também ser discutidas.

O formador poderá começar a orientar o trabalho de análise dos professores propondo perguntas iniciais, como, por exemplo:

1. Qual é a diferença entre o objetivo do Planejamento A e o do Planejamento B?
2. Em qual dos dois planejamentos os alunos indígenas poderiam participar mais intensivamente das aulas? Por quê?
3. Qual dos dois planejamentos permitiria aos alunos indígenas refletir sobre as diferenças entre o seu povo e a sociedade envolvente?
4. Qual dos dois planejamentos seria melhor para preparar o aluno indígena para o contato com a sociedade envolvente?
5. Qual dos dois planejamentos poderia atender melhor, e ao mesmo tempo, um aluno de 3ª série e um aluno de 5ª série? Por quê?

Ao discutir essas questões, seria importante, em primeiro lugar, levar os professores indígenas a perceberem que, embora ambos os planejamentos visem ao desenvolvimento da competência em língua portuguesa, o Planejamento A focaliza apenas a leitura e a escrita; nele não está contemplada qualquer tentativa de desenvolvimento da oralidade. O Planejamento B, por sua vez, propõe atividades que envolvem as quatro habilidades (compreender, falar, ler e

escrever). Também o modo como os dois planejamentos se comparam quanto à relevância do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula deve ser objeto de reflexão. Observe que as atividades propostas no Planejamento A focalizam, sobretudo, questões formais da linguagem (ortografia, acentuação, pontuação) e incentivam práticas (cópia, ditado) que, de um modo geral, tendem a ser desenvolvidas de forma mecanicista, desmotivante. No Planejamento B, por outro lado, criam-se oportunidades para que os alunos se envolvam com um conteúdo muito mais relevante para suas vidas: a obtenção de documentos exigidos pela sociedade envolvente. Esse último planejamento abre, portanto, espaço para uma reflexão pertinente, motivante.

É claro que essa reflexão não pode parar por aí. Reconhecer que o Planejamento B pode redundar em práticas escolares mais significativas e relevantes não basta, não é suficiente. É preciso que o professor indígena, durante seus cursos de formação, discuta a operacionalização de práticas pedagógicas outras que não aquelas mais comuns na escola, como as já mencionadas (cópias e ditados). Nesse sentido, seria importante que o formador também discutisse detalhadamente cada uma das atividades propostas no segundo planejamento. **O que está por trás de cada uma dessas atividades?** Para que possamos tentar responder a essa pergunta, recuperamos abaixo as atividades propostas no Planejamento B.

#### Planejamento B

01. Discussão oral para introduzir o tema (“documentos”)
02. Leitura de texto sobre usos e funções de documentos na sociedade dos não-índios:  
Certidão de Nascimento, RG, CPF, Carteira de Trabalho etc.
03. Trabalho de leitura de siglas
04. Trabalho de familiarização com as informações contidas em um RG
05. Leitura e discussão de texto sobre procedimentos envolvendo a obtenção de documentos
06. Leitura e discussão de texto sobre problemas envolvendo a obtenção de documentos
07. Pesquisa dos alunos sobre as experiências locais com a obtenção de documentos
08. Relato e discussão dos resultados das pesquisas dos alunos
09. Leitura de um modelo de formulário básico necessário para a obtenção de documentos
10. Prática de preenchimento de um modelo de formulário básico

A atividade introdutória da unidade prevê uma discussão oral sobre o tema “documentos” com o intuito de, em primeiro lugar, acionar todo e qualquer conhecimento prévio que o aluno tenha sobre esse assunto e, em segundo, localizar o tema no interior de seu contexto sociocultural específico. As questões a seguir poderiam ser consideradas nessa atividade de “aquecimento”:

- ▶ O que significa “documento” em português?
- ▶ Por que o branco usa documentos na cidade?
- ▶ Por que o índio não precisa usar documentos na aldeia?
- ▶ O índio precisa tirar documentos agora? Por quê? Quais?
- ▶ Você já viu algum documento? Quais?
- ▶ Você tem algum documento? Qual?

A discussão sobre essas perguntas também contribuiria para motivar e preparar os alunos, tanto para a leitura do texto proposto na **Atividade 2**, quanto para a discussão acerca das informações nele contidas (**Atividade 3**). Quanto ao texto sobre os usos e funções de documentos (**Atividade 2**), é importante que ele seja adequado ao contexto educacional no qual será lido e discutido. Os contextos escolares indígenas são muito diversos, como já apontamos no fascículo teórico. O tempo e a experiência de contato, o grau de exposição à língua portuguesa e às formas de funcionamento da sociedade envolvente variam enormemente entre as comunidades indígenas do país. Por isso enfatizamos, mais uma vez, a necessidade de que os professores indígenas tenham, em seus Cursos de Formação para o Magistério, oportunidade de elaborar textos para compor materiais didáticos apropriados para os seus alunos. A título de exemplo desse tipo de prática, reproduzimos, a seguir, uma atividade produzida coletivamente por um grupo de professores indígenas do Acre<sup>4</sup> para compor *Aprendendo*

<sup>4</sup> Fizeram parte desse grupo professores Kaxinawa, Yawanawa, Jaminawa, Shawādawa, Katukina, Apurinã, Manchineri e Asheninka.

*Português nas Escolas da Floresta*, um material didático publicado pela Comissão Pró-Índio do Acre (Maher, 1997).



O diagrama mostra um grande arco azul contendo o título "Título de Eleitor" em negrito. Abaixo do arco, há um ícone de uma cabeça indígena com uma faixa decorativa. O arco está dividido em seções que rotulam documentos: "Carteira de Trabalho", "CIC/CPF", "Procuração", "Certidão de Nascimento" e "Protocolo".

Complete:

1. \_\_\_\_\_ é um documento que os pais devem tirar para a criança logo depois que ela nasce. Para tirar esse documento o índio tem que ir até um cartório na cidade ou até a FUNAI.
2. \_\_\_\_\_ é um papel que o funcionário entrega para as pessoas quando vão tirar documento. Nesse papel está escrito o dia que a pessoa tem que voltar para apanhar o documento. É como se fosse um comprovante, um recibo. Sem ele o funcionário não entrega o documento.
3. \_\_\_\_\_ é um documento que é usado para garantir o contrato de trabalho de alguém com uma firma ou com um órgão público.
4. \_\_\_\_\_ é um documento que precisa ter para abrir conta no banco. É como se fosse o número de cada pessoa que paga imposto, que contribui com os gastos do governo do Brasil.
5. \_\_\_\_\_ é uma carta dizendo que uma pessoa autoriza outra pessoa a tirar dinheiro no banco ou fazer outras coisas no lugar dele. Precisa levar essa carta no cartório e assinar na frente do funcionário.

*Aprendendo Português nas Escolas da Floresta*, CPI-Ac, 1993/1997, p. 63.

Tendo em vista o fato de os alunos terem entrado em contato, no texto, com os termos RG e CPF, o professor indígena poderia, em seguida, explorar a noção de siglas (**Atividade 3**), explicando tanto a maneira como elas são formadas, quanto a sua função. Uma atividade como a que incluímos a seguir poderia – desde que adaptada para incluir as siglas mais freqüentemente utilizadas no contexto de atuação do professor – ser útil nesse sentido.

Copie as siglas abaixo no lugar adequado:

<b>UNI</b>	<b>RG</b>	<b>FUNASA</b>	<b>MEC</b>	<b>SUS</b>	<b>FUNAI</b>
	<b>CPF</b>	<b>IBAMA</b>	<b>ONG</b>	<b>OPIAC</b>	

Registro Geral de Identificação: .....	Organização dos Professores Indígenas
Fundação Nacional do Índio: .....	do Acre: .....
União das Nações Indígenas: .....	Cadastro de Pessoas Físicas: .....
Ministério de Educação e Cultura: .....	Organização Não-Governamental: .....
Sistema Único de Saúde: .....	Instituto Brasileiro de Meio Ambiente: .....
Fundação Nacional de Saúde: .....	.....

Importa chamar a atenção, aqui, para o fato de que, muito embora a atividade acima proponha a cópia como tarefa, não se trata, nesse caso, de uma prática mecanicista, de um “copiar por copiar”. Antes, ela tem a função de levar o aluno a acionar o conhecimento recém-adquirido.

E o que se espera desenvolver na **Atividade 4**? Evidentemente, ninguém “lê” um RG na sua totalidade. A leitura que fazemos desse tipo de texto é bastante seletiva. Lemos um RG em busca de algumas informações nele contidas: Qual é o nome do seu portador? Qual é a data de seu nascimento? Qual é o número do seu registro? Quando e onde o registro foi expedido? A partir de um

pequeno conjunto de RGs escaneados durante o seu Curso de Formação, o professor indígena poderá não apenas familiarizar seus alunos com o formato desse tipo de texto, mas também explicar a eles que, na vida real, muitas vezes fazemos leituras apenas parciais de textos para atender a propósitos específicos.

A **Atividade 5** do Planejamento B prevê a leitura e discussão de texto sobre procedimentos envolvendo a obtenção de documentos. Aí seria importante chamar novamente a atenção do professor indígena para a importância de recuperar o conhecimento prévio que os alunos têm sobre tais procedimentos, antes de darem início ao trabalho de leitura. Perguntas como as apresentadas a seguir poderiam servir para acionar esse conhecimento:

- ▶ Onde as pessoas tiram documentos?
- ▶ O que é preciso fazer para tirar um documento?

Para que essa atividade possa ser conduzida de forma apropriada em uma turma multisseriada, é importante que o professor elabore textos apresentando graus variados de complexidade, de modo a adequá-los aos diferentes graus de competência de leitura de seus alunos. O primeiro texto a seguir, por exemplo, poderia servir como material de leitura para os alunos nas séries iniciais, enquanto o segundo poderia ser lido por alunos mais avançados.

A obtenção de documentos é um empreendimento bastante difícil para quase todos nós. Para os membros dos povos indígenas a questão não é diferente: é, com frequência, motivo de apreensão para muitos cidadãos indígenas por envolver práticas de letramento com as quais eles estão pouco familiarizados. Além das dificuldades de ordem lingüística, problemas de ordem cultural e de relações de poder frequentemente também vêm à tona nos encontros do índio com o aparato burocrático. Os professores indígenas do Acre, em um de seus Cursos de Formação, produziram, coletivamente, o texto da página 17 para exemplificar alguns dos problemas que enfrentam nesse tipo de situação.

### Carteira de Identidade (RG)



No Brasil, um dos principais documentos de identificação é a Carteira de Identidade, que é também conhecida como RG (Registro Geral).

Para tirar a Carteira de Identidade é preciso ir até o município. A pessoa precisa levar a Certidão de Nascimento ou a Certidão de Casamento e duas fotos 3 x 4 recentes. Fotos grandes, antigas ou com data eles não aceitam.

A Carteira de Identidade é emitida pelas Secretarias de Segurança Pública (SSP) dos Estados e é válida em todo o território nacional.

#### Como tirar o RG?

Para tirar a Carteira de Identidade é preciso ir até uma Delegacia de Polícia credenciada ou um Serviço de Atendimento ao Público de seu Estado.

#### Documentação necessária

- Certidão de nascimento ou de casamento (original + 1 cópia simples)
- 2 fotos 3x4 recentes (de frente, fundo branco e sem data)
- Formulário padrão devidamente preenchido

Obs.: Os documentos exigidos devem ser legíveis (sem manchas, sem rasuras, sem rasgos).

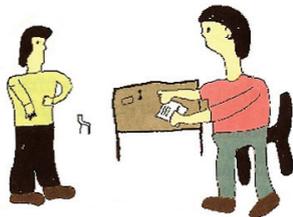
#### Prazo de emissão

De um dia a um mês.

#### Taxa de emissão

A taxa varia de Estado para Estado.

## Unidade 8



### Tirando documentos

Antonio Kaxinawa foi até a cidade tirar seu documento de identidade. Chegou à Secretaria de Segurança Pública do Estado e ficou um tempão na fila. Quando foi sua vez de ser atendido, ficou em pé na frente do funcionário, calado. A conversa deles foi assim:

- O que você quer?
- Eu vim tirar documento.
- Que documento?
- Identidade.
- Trouxe fotos, Certidão de Nascimento, tudo?
- Trouxe, sim, senhor.
- Senta aí.

O funcionário colocou o papel na máquina de escrever.

- Seu nome?
- Antonio da Silva Kaxinawa.
- Como que é?
- Antonio da Silva Kaxinawa.
- Você é índio?
- Sou, sim, senhor.
- Esse último nome não pode entrar, não. É só Antonio da Silva, viu?

No documento tem que ser assim.

Antonio não diz nada, fica calado.

- Nacionalidade?

Antonio olha para o chão, depois olha para o funcionário, mas continua calado.

Resmunga o funcionário da Secretaria:

- Ai, meu Deus do céu... hoje vai ser dureza!

*Aprendendo Português nas Escolas da Floresta, CPI-Ac, 1993/1997, p. 57.*

Nesse diálogo, os professores indígenas do Acre procuraram retratar as diferentes fontes da tensão e do conflito que frequentemente envolvem o ato de tirar documentos. A primeira delas reside em uma diferença de ordem cultural. Enquanto o comportamento discursivo esperado, entre membros da sociedade envolvente, é que o interessado, ao aproximar-se do guichê de informações, explicita voluntariamente sua intenção (“Eu preciso tirar uma segunda via do meu RG”), para os membros dos povos indígenas acreanos, esse comportamento seria considerado inadequado, rude. A pragmática indígena local prescreve, como forma de bom comportamento interacional, que o falante em situação de maior poder seja aquele que deve “abrir”, iniciar a conversação. Assim sendo, o personagem Antonio não diz nada quando chega à frente do burocrata porque reconhece estar diante de uma “autoridade”. Se ele chegasse no balcão e começasse a falar, estaria, da perspectiva indígena local, sendo desrespeitoso, mal-educado. No entender dos professores indígenas acreanos, o desconhecimento dessa diferença é um dos motivos que leva os burocratas a tratá-los, nessas ocasiões, de forma ríspida, impaciente (“O que você quer?”). Evidentemente, pensar estratégias para minorar esse tipo de conflito intercultural é importante e deve fazer parte do ensino de língua portuguesa em contexto indígena.

O diálogo apresentado exemplifica dois outros tipos de problemas comumente enfrentados por membros dos povos indígenas acreanos no tipo de evento em questão. O primeiro deles envolve o uso de um nome indígena – os burocratas muitas vezes desconhecem, ou desconsideram, que esse é um direito do índio assegurado pela Constituição Brasileira.<sup>5</sup> O segundo diz respeito ao desconhecimento do vocabulário comumente empregado nesses

<sup>5</sup> O artigo 231 da Constituição de 1988 diz: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições...”.

eventos: no diálogo, o silêncio que se segue à pergunta “Nacionalidade?” é interpretado pelos autores do texto como tendo sido causado pelo desconhecimento, por parte de Antonio, desse termo.<sup>6</sup> É claro que pensar maneiras de lidar com esses tipos de problemas deve fazer parte de um ensino se o que se deseja é que esse ensino seja relevante. E é isso que justifica a inclusão da **Atividade 6** no Planejamento B. Incentivados por seu formador, os professores indígenas poderiam, em seus cursos de formação, também produzir um texto que expressasse alguns dos tipos de problemas encontrados por membros de suas comunidades quando da obtenção de documentos. A leitura e discussão desse texto em sala de aula seriam os objetivos da Atividade 6. Caso a leitura desse texto se revelasse difícil demais para os alunos das séries iniciais, ela poderia ser feita apenas pelos alunos mais adiantados, que ficariam então incumbidos de, por exemplo, relatar ou dramatizar o seu conteúdo para os demais colegas de sua turma.

A **Atividade 7** foi desenhada para que os alunos indígenas pudessem se familiarizar com as experiências de pessoas de sua comunidade que já passaram pela experiência de tentar obter um documento. A expectativa é que, após conhecerem e registrarem essas experiências e discutirem os resultados de suas pesquisas em sala de aula (**Atividade 8**), os alunos indígenas, também apoiados na compreensão do texto lido e discutido durante a consecução da **Atividade 6**, possam ter elementos para melhor se prepararem para obter, eles mesmos, documentos no futuro. Antes que os alunos fossem conversar com as pessoas de sua aldeia, seria importante que o professor lhes fornecesse um **roteiro de entrevista**, como, por exemplo:

---

<sup>6</sup> Uma análise de outros conflitos interacionais incluídos no material didático *Aprendendo Português nas Escolas da Floresta* pode ser encontrada em Maher, 1994.

- ▶ Que documentos você tem?
- ▶ Por que, com que idade e onde você tirou esse(s) documento(s)?
- ▶ Você teve alguma dificuldade para tirar esse(s) documento(s)? Qual?

Caso essas perguntas fossem copiadas do quadro-negro pelos alunos, estaríamos novamente diante de uma atividade de cópia legítima: a cópia, nesse contexto, faz sentido porque tem uma função significativa (registrar as perguntas a serem feitas durante as entrevistas, de modo que os alunos pudessem delas se lembrar no momento oportuno) e não a função de meramente “treiná-los” a escrever palavras ou frases inúteis. É importante que o formador chame a atenção dos professores indígenas para essa distinção. Igualmente importante seria o formador chamar a atenção dos professores indígenas para a necessidade de, nesse momento, orientar os alunos sobre os modos como devem “fazer anotações” para registrar, ainda que muito parcialmente, o que lhes foi falado. Quando entrevistamos alguém oralmente, quando ouvimos uma palestra, ou mesmo em reuniões, não temos tempo para escrever tudo o que as pessoas nos dizem. Como, então, não nos esquecermos do que foi dito? Geralmente, na vida cotidiana, anotamos palavras-chaves para nos lembrarmos do que as pessoas disseram. Essa pode ser uma ótima oportunidade para que os alunos indígenas comecem a se envolver com esse tipo de prática tão necessária no mundo letrado.

São várias as situações nas quais somos solicitados a ler, a preencher formulários: quando pretendemos abrir conta em um banco, por ocasião da matrícula em cursos, ao nos apresentarmos para uma consulta médica, ou para obter algum documento etc. Introduzir o aluno indígena a esse tipo de gênero textual (formulário) parece-nos fundamental se o que se deseja é familiarizá-lo

com os usos efetivos da escrita na sociedade envolvente. É por esse motivo que a **Atividade 9** propõe a leitura de um modelo de formulário básico.

DADOS PESSOAIS			
<b>Nome completo:</b> <i>Jucelina Soares de Oliveira</i>		<b>Filiação:</b> <i>João de Oliveira e Lia Soares de Oliveira</i>	
<b>Naturalidade:</b> <i>Xapuri, Acre</i>		<b>Nacionalidade:</b> <i>Brasileira</i>	
<b>Endereço residencial:</b> <i>Rua Floriano Peixoto</i>		<b>Número:</b> <i>238</i>	<b>Complemento:</b> <i>ap. 31</i>
<b>Bairro:</b> <i>Centro</i>	<b>CEP:</b> <i>69.907-580</i>	<b>Cidade:</b> <i>Rio Branco</i>	<b>UF:</b> <i>Ac</i>
<b>Telefone (DDD - Nº):</b> -----	<b>FAX (DDD - Nº):</b> -----	<b>Celular (DDD - Nº):</b> <i>(68) 9900-6666</i>	
<b>e-mail:</b> <i>juoliveira@uof.com.br</i>		<b>Estado civil:</b> <i>Casada</i>	
<b>CPF:</b> <i>103.887.995-83</i>	<b>Identidade:</b> <i>4.328-837</i>	<b>Origem:</b> <i>SSP-Ac</i>	<b>Data de emissão:</b> <i>10/01/97</i>
<b>Profissão:</b> <i>Professora</i>	<b>Registro profissional:</b> <i>0036475</i>	<b>Data de nascimento:</b> <i>21/09/1950</i>	

Um formulário como esse poderia ser apresentado pelo formador aos professores indígenas, de modo que eles pudessem, então, adaptá-lo para servir como modelo para seus alunos. Observe-se que a leitura eficiente desse material pressupõe o conhecimento do significado de várias siglas (CEP, DDD, UF, SSP), um dos “objetos de ensino” da unidade contemplados no Planejamento B. Seria importante que o professor indígena também usasse a leitura do formulário adaptado para chamar a atenção de seus alunos para a abundância dos “dois-pontos” nele contidos. “O que esse tipo de pontuação indica nesse tipo de texto?” é uma pergunta pertinente. Levar os alunos indígenas a perceber que os dois-pontos servem para indicar que o que segue explicita/particulariza uma informação é contribuir para que eles desen-

dem os “segredos” da escrita, é contribuir para desmistificar a tão temida “pontuação”. Essa desmistificação dos dois-pontos pode ser reiterada por ocasião da última atividade proposta no Planejamento B: a prática de preenchimento de um modelo de formulário básico (**Atividade 10**). Nessa atividade, serão os próprios alunos indígenas que terão que responder às exigências impostas pelos dois-pontos, praticando, em sala de aula, o fornecimento de informações freqüentemente exigido nas práticas cotidianas da sociedade envolvente.

Também aqui seria importante que o formador e o professor, quando fosse o caso, considerassem a questão da multisseriação nas salas de aulas indígenas, produzindo diferentes formulários para atender diferentes competências de leitura e de escrita em língua portuguesa. Um modelo mais simplificado de formulário, como, por exemplo, o apresentado a seguir, seria a versão a ser preenchida por alunos nas séries iniciais.

DADOS PESSOAIS		
<b>Nome completo:</b>	<b>Filiação:</b>	
<b>Naturalidade:</b>	<b>Nacionalidade:</b>	
<b>Endereço residencial:</b>	<b>Cidade:</b>	<b>UF:</b>
<b>Profissão:</b>	<b>Data de nascimento:</b>	

Importa, portanto, não perder de vista que, para que os professores indígenas possam conduzir uma unidade de trabalho com a linguagem como a sugerida pelo Planejamento B, é fundamental que, em seus Cursos de Formação, eles se envolvam com a produção de material didático necessário para tanto (textos para leitura e formulários para preenchimento em diferentes graus de comple-

xidade). E mais: é preciso garantir a reprodução do material elaborado em número suficiente para cada escola em questão. Caso contrário, por falta de material de apoio adequado, o professor indígena pode não conseguir viabilizar suas intenções pedagógicas.

## ■ UNIDADE 2: O trabalho com textos em uma perspectiva crítica

Um outro tipo de atividade que nos parece interessante comentar tem por base um diálogo politicamente incorreto – porque preconceituoso –, mas que, infelizmente, ainda se ouve no cotidiano não-indígena. Essa escolha de texto abre caminho para a leitura dentro de uma perspectiva crítica.

É importante apontar que o tema do texto escolhido para esta atividade pede de imediato um trabalho voltado para:

- a) a sensibilização do entorno para com a questão indígena;
- b) a discussão sobre o modo como, por exemplo, os índios são apresentados de forma genérica e homogênea em várias instâncias (na mídia, nos livros didáticos etc.);
- c) a necessidade da construção de argumentos desestabilizadores de falas etnocêntricas para um posicionamento identitário positivo.

Deixamos então registrado que a escolha do diálogo foi proposital para enfatizar a importância da sensibilização/problematização, de uma **perspectiva crítica** (veja quadro na página seguinte), em todo e qualquer trabalho de formação de formadores, qualquer que seja o conteúdo – neste caso, práticas que envolvem a leitura e a escrita.

A proposta, nesse caso, é que formadores e/ou técnicos de educação leiam e discutam, primeiro, o texto a seguir, “Identidade Indígena e Transformação Cultural”, e, depois, leiam e completem o diálogo que o segue.

Em uma visão de leitura como processo social, de uma perspectiva crítica de ensino, o termo “**crítico**” enfatiza, de acordo com Wallace (1999:98-99) a necessidade de focalizar “as bases ideológicas de discursos que circulam tanto na vida cotidiana como em textos específicos” que podem “reforçar ou desafiar relações de poder através da padronização de escolhas lingüísticas”. Nesse sentido, estamos pensando em leitores que, muito além da busca de informação, vão em direção a um posicionamento embasado no questionamento do conteúdo, do contexto (para quem o texto é escrito?), da análise dos modos de argumentação, das evidências (históricas, estatísticas? O que é apresentado como base para as afirmações?) apresentadas. Estamos, portanto, usando a expressão “**perspectiva crítica**” no sentido de explicitação de posicionamento(s) de leitores (escritores).

### **Identidade Indígena e Transformação Cultural**

Muitas pessoas acham que a cultura é um baú no qual hábitos, costumes e valores são guardados, são protegidos de qualquer transformação. A mudança desses hábitos, costumes e valores implicaria, segundo essa visão, o esvaziamento do baú e, portanto, o fim de uma cultura.

Mas todos os povos têm uma história. Todas as culturas estão inseridas no tempo. A cultura de um povo, portanto, não é estática, fixa. A mudança não é algo que ameaça, automaticamente, uma cultura. Pelo contrário, as transformações são inerentes a ela.

Isso fica claro quando pensamos na história de nossas famílias, quando comparamos nossas vidas com as vidas de nossos avós. Mas e quando pensamos nas culturas indígenas? Não podemos dizer que é índio somente quem – digamos – usa tanga ou cocar de penas. Em alguns povos indígenas você vai ver pessoas que os usam com frequência. Em outros, esses adereços são atualmente utilizados apenas durante festas e celebrações; a vestimenta do cotidiano pode ser, hoje, o jeans e o boné. Se aceitamos que, com o tempo, as coisas mudam para nós, por que não podemos aceitar que também mudam para os povos indígenas?

Traços culturais não podem ser eleitos como critérios para definir quem é – ou não é – membro de um povo, de uma nação, de uma sociedade: como definir alguém a partir de critérios que estão constantemente em mutação e que, além disso, não são uniformes? Como já vimos, tampouco é possí-

vel fazê-lo a partir de características físicas. Quais seriam, então, os critérios para afirmar que alguém é membro legítimo de um povo?

Em primeiro lugar é preciso que a pessoa se identifique como tal. Eu sou brasileiro porque me sinto brasileiro, me vejo como brasileiro, me identifico como brasileiro. Mas isso não é suficiente. É preciso também que esta minha identificação seja legitimada pelo meu povo: é preciso que os demais brasileiros me reconheçam como um dos seus, como um semelhante. Assim, são dois os critérios de identificação: a autodenominação e o seu reconhecimento pelos outros membros do grupo. É um Kayapó, então, quem afirma ser um Kayapó e quem é reconhecido como tal pela sociedade Kayapó.

### Quem é índio?

Dois amigos conversam em um bar:

– Rapaz, domingo eu assisti a um programa na televisão que mostrou um grupo de gente parece que lá do Pantanal que dizia, na maior cara-de-pau, que era índio. Diziam que eram índios Guató.

– Cara-de-pau por quê?

– Por quê? Eram todos como a gente, de roupa, falando só português, andando pra lá e pra cá de barco a motor, relógio no pulso... Acho que até celular um deles tinha. E o sujeito que dizia que era o cacique era pastor evangélico! Índio coisa nenhuma!

---

---

---

A instrução inicial de leitura e o completamento do diálogo são parte do aquecimento para um trabalho que integra modalidades de escrita, leitura e de expressão/compreensão oral. Para o desenvolvimento de uma atividade como essa, a primeira questão a se levar em consideração é: que objetivo(s) ela poderia ter?

Um objetivo (básico) para essa atividade é a reflexão sobre a imagem do índio na sociedade. Isso implica uma discussão sobre o conceito de etnocentrismo<sup>7</sup>. Implica também colocar-se no lugar do Outro e olhar para si mesmo, questões essas importantes para o professor (indígena) em formação continuada, para o agente de educação e para o professor formador. Implica ainda posicionar-se diante de outras opiniões, de preconceitos sociais/culturais/étnicos.

Nosso pressuposto é que, para trabalhar com a questão indígena, há necessidade de se desenvolver uma sensibilidade a esse contexto múltiplo, tão complexo e desconhecido da sociedade envolvente e dominante.

Um outro objetivo relevante seria trabalhar com as diferenças entre **gêneros textuais**. Nesse caso, os professores entraram em

**Gêneros textuais** podem ser definidos como formas de textos escritos ou orais. Por exemplo, uma carta é uma forma de texto, um artigo de jornal é outra forma. Evidentemente, há diferentes espécies de cartas, dependendo do tipo de destinatário. Em cada gênero textual, há tipos de textos e esses tipos textuais estão relacionados às funções que têm: narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva. Para saber mais, releia a página 21 do fascículo teórico; verifique também Marcuschi, 2003, e Rojo, 1999.

contato com dois tipos de gênero textuais: matéria de jornal ou revista de apoio didático em que predomina o tipo textual dissertativo e uma conversa por escrito (em forma de diálogo). O texto apresenta a possibilidade para se pensar a continuação da conversa e trabalhar modalidades da linguagem. Já no caso do diálogo em questão, o foco está em uma modalidade escrita mais próxima da linguagem oral.

Outro objetivo ainda seria oportunizar a leitura e a escrita de forma integrada. A isso poderíamos acrescentar as modalidades orais de expressão e compreensão.

Para exemplificar, vamos nos deter em cada um desses objetivos apontados no decorrer do encaminhamento dessa atividade inicial de aquecimento. Começamos por focalizar o que quere-

<sup>7</sup> Volte ao fascículo teórico (página 31). Veja também o texto de Thadeu (1995).

mos dizer com “atividade inicial de aquecimento”. Essa atividade de leitura e completamento de diálogo pode funcionar como um termômetro da familiaridade dos formadores/professores em relação ao contexto indígena. Pode ainda ser um termômetro do interesse por esse contexto ou ainda de seu posicionamento em relação a ele. Em outras palavras, dependendo do resultado dessa atividade inicial é que vamos escolher o que fazer a seguir.

É tempo, agora, de olhar para aquela atividade inicial de leitura do diálogo. Algumas perguntas que poderiam ser colocadas aos formadores e professores, depois da leitura do diálogo são:

- ▶ Você, formador não-indígena, já se viu em situação semelhante à desse diálogo?
- ▶ Como você, professor indígena, imagina que um “branco” sensível à causa indígena continuaria esse diálogo?
- ▶ O que a sociedade (representada pelo cidadão fictício do diálogo) cobra dos cidadãos indígenas?
- ▶ Que “índio” é esse que é apresentado no diálogo?
- ▶ Como um professor indígena poderia reagir à fala preconceituosa presente na resposta do iniciador do diálogo? Que argumentos poderia usar? Veja no Estatuto do Índio (apresentado de forma parcial adiante) se há algum artigo que pode ser útil na construção de argumentos. Faça também uma busca na Constituição<sup>8</sup> de 1988.

O diálogo, no caso desta atividade, como já apontado, foi pensado para polemizar. Logo em seu início, há a expressão *na maior cara-de-pau* – “um grupo de gente (...) dizia, *na maior cara-de-pau*, que era índio” –, que pode ser indicativa da visão etnocêntrica que essencializa (vê o índio de modo fixo, único) o índio de modo gené-

---

<sup>8</sup> Volte à nota de rodapé nº 5.

rico, um tipo de preconceito contra aquele índio que não tem as características naturalizadas pela sociedade<sup>9</sup>. [Essa é uma interpretação que sugerimos. Que outra interpretação pode ser dada?] A seqüência do diálogo poderia ser o ignorar-se a utilização dessa expressão, no entanto, o interlocutor retoma essa questão quando diz: “Cara-de-pau por quê?” E, então, o preconceito decorrente de etnocentrismo, em suas várias facetas, é explicitado pelo iniciador do diálogo:

“Eram todos como a gente, de roupa, falando só português, andando pra lá e pra cá de barco a motor, relógio no pulso... Acho que até celular um deles tinha. E o sujeito que dizia que era o cacique era pastor evangélico! Índio coisa nenhuma!”<sup>10</sup>

Refleta:

- ▶ Quais as críticas levantadas pelo iniciador do diálogo?
- ▶ E quais são as marcas lingüístico-culturais focalizadas na resposta?

O que se pode fazer com base nessa atividade? Que outras integrações de habilidades: produção oral e negociação oral?

Dependendo das opiniões apresentadas e/ou da reação das pessoas entrevistadas é que vamos poder tomar decisões sobre o que será feito na seqüência.

<sup>9</sup> Tais características “tornadas naturais” pela sociedade seriam: andar despido, ser falante de uma língua indígena, andar de barco a remo, ver as horas pelo sol, não ter acesso à tecnologia, ter somente as crenças dos ancestrais.

<sup>10</sup> É importante discutir, aqui, o uso de advérbios, o uso da comparação, o uso da pontuação e a finalização da fala com “Índio coisa nenhuma!”.

Apresentamos a seguir dois títulos do Estatuto do Índio que serão de interesse para a discussão proposta. Deixamos para o formador a tarefa de elaborar uma atividade que contemple pelo menos um desses títulos. O que seria possível fazer em forma de atividade? Uma alternativa é retomar a pergunta sobre construção de argumentos, do quadro anterior. Outra alternativa seria trabalhar o gênero textual **lei**.

**Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que dispõe sobre o  
Estatuto do Índio**

**TÍTULO V**

**Da Educação, Cultura e Saúde**

**Art. 47.** É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão.

**Art. 48.** Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País.

**Art. 49.** A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertencam, e em português, salvaguardado o uso da primeira.

**Art. 50.** A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais.

**Art. 51.** A assistência aos menores, para fins educacionais, será prestada, quanto possível, sem afastá-los do convívio familiar ou tribal.

**Art. 52.** Será proporcionada ao índio a formação profissional adequada, de acordo com o seu grau de aculturação.

**Art. 53.** O artesanato e as indústrias rurais serão estimulados, no sentido de elevar o padrão de vida do índio com a conveniente adaptação às condições técnicas modernas.

**Art. 54.** Os índios têm direito aos meios de proteção à saúde facultados à comunhão nacional.

Parágrafo único. Na infância, na maternidade, na doença e na velhice, deve ser assegurada ao silvícola especial assistência dos poderes públicos, em estabelecimentos a esse fim destinados.

**Art. 55.** O regime geral da previdência social será extensivo aos índios, atendidas as condições sociais, econômicas e culturais das comunidades beneficiadas.

(...)

## TÍTULO VI

### Das Normas Penais

#### CAPÍTULO II

##### Dos Crimes Contra os Índios

**Art. 58.** Constituem crimes contra os índios e a cultura indígena:

I – escarnecer de cerimônia, rito, uso, costume ou tradição culturais indígenas, vilipendia-los ou perturbar, de qualquer modo, a sua prática. Pena – detenção de um a três meses;

II – utilizar o índio ou comunidade indígena como objeto de propaganda turística ou de exibição para fins lucrativos. Pena – detenção de dois a seis meses;

III – propiciar, por qualquer meio, a aquisição, o uso e a disseminação de bebidas alcoólicas, nos grupos tribais ou entre índios não integrados. Pena – detenção de seis meses a dois anos.

Parágrafo único. As penas estatuídas neste artigo são agravadas de um terço, quando o crime for praticado por funcionário ou empregado do órgão de assistência ao índio.

**Art. 59.** No caso de crime contra a pessoa, o patrimônio ou os costumes, em que o ofendido seja índio não integrado ou comunidade indígena, a pena será agravada de um terço.

De que modo o trabalho pode, agora, ser encaminhado para que se possa praticar a compreensão e a produção oral?

A seguir sugerimos algumas possibilidades, explicitando o objetivo de cada atividade entre parênteses ( ) e, quando for o caso, o objetivo da leitura, em letras maiúsculas, entre colchetes [ ].

## **1 – Trabalho individual com compartilhamento de informações/opiniões em grupo**

**Atividade 1:** Pergunte a pelo menos cinco pessoas à sua volta como elas definem o índio hoje. Entre essas cinco pessoas, inclua, se for possível, alguém de sua família. Registre essas respostas por escrito e relate-as em sala de aula. Converse também, se for possível, com representantes de povos indígenas: como eles se vêem? (**Objetivo:** apresentação oral e discussão sobre o possível significado dessas opiniões.)

**Atividade 2:** Procure, entre seus colegas de classe, pelo menos duas pessoas que tenham dado respostas semelhantes às suas [BUSCA DE INFORMAÇÃO CONVERGENTE]. Formem um grupo e organizem um resumo das respostas. (**Objetivo:** discussão sobre as interpretações dadas.)

Essas opiniões, muitas vezes, estão arraigadas dentro de nossas próprias famílias e dentro de outros círculos sociais como decorrência de se terem tornado “naturais” (foram naturalizadas) no cotidiano da sociedade. Podem fazer parte de “narrativas” que passaram a ser o esteio da formação de uma geração. Como tal, não são problematizadas, não são discutidas. São parte de acordo social tácito.

**Atividade 3:** Um representante do grupo deve buscar um outro grupo que tenha respostas bem diferentes das de vocês [BUSCA DE INFORMAÇÃO DIVERGENTE]. Reúnam os grupos e discutam a melhor maneira de apresentar essas respostas diferentes. Por exemplo: num quadro com duas colunas? (**Objetivo:** discussão sobre apresentação oral de informações com base em dados escritos e organizados em quadros.)

## 2 – Ampliando o trabalho em grupo

Vamos pensar agora em dividir o conjunto de alunos-professores em quatro grupos. Cada grupo escolherá um dos quatro contextos para focalizar a questão proposta:

Como os povos indígenas são apresentados nos seguintes contextos?

- a)** Em livros didáticos (pelo menos cinco) publicados nos últimos dez anos.
- b)** Na mídia impressa (últimos três anos, pelo menos dois veículos de comunicação nacionais – artigos ou anúncios comerciais em jornais ou revistas).
- c)** Na mídia televisiva (jornais, novelas ou anúncios comerciais).
- d)** Na internet.

(**Objetivo:** leitura para busca de informação em mídias diversas, categorização de opiniões, preparação para apresentação escrita, produção escrita de texto argumentativo.)

As respostas construídas e os trechos de livros didáticos, da mídia impressa, da mídia televisiva, e da internet serão material potencial para as duas atividades seguintes:

**Atividade 4: Redação de matéria de jornal:** Escolha um setor da sociedade (pode ser uma classe, um grupo etc.). Observe e busque informações para poder escrever uma matéria de jornal mostrando como os índios são vistos por esse setor. (**Objetivo:** produção escrita, texto argumentativo – gênero textual: artigo de jornal – para mostrar, por exemplo, a (in)visibilização e o preconceito existentes.)

**Atividade 5: Elaboração de um caderno especial de jornal impresso ou mural:** Selecionar, das respostas anteriores, os textos que sejam mais adequados a essa mídia. Cabe aqui também um trabalho de adaptação dos textos, se for o caso. (**Objetivo:** organização do material produzido para compor um jornal. Trabalho com gêneros associados a um determinado tipo de mídia.)

Para finalizar a unidade, uma atividade que retoma a Unidade 1.

**Atividade 6: Pense como seria o planejamento da Unidade 2** que acabamos de trabalhar. Monte esse planejamento e prepare-o para ser entregue por escrito. Faça isso sozinho ou com algum colega do curso. (**Objetivo:** retomar a Unidade 1 para a prática de elaboração de planejamento.)

O tema escolhido, no caso desta atividade, dá margem à discussão sobre as imagens diferentes que as pessoas constroem no interior de suas comunidades, sobre o preconceito que pode existir por trás dessas imagens construídas e sobre a importância de se trabalhar para desestabilizar (e trazer para discussão) uma visão etnocêntrica, um preconceito... O tema sugere também o conhecimento/uso dos direitos indígenas.

## ■ UNIDADE 3: É o texto na internet?

Em tempos de internet, não há como deixar de lado o letramento eletrônico (ou digital). Temos aqui, portanto, uma breve entrada nesse campo que pode ser complementada com a leitura do fascículo *Letramento e tecnologia* (ver Braga & Ricarte, 2005).

www.amazonia.org.br

# amazonia

english ?

- Página Inicial
- Notícias
- Opinião
- Audiovisual
- Quem é Quem
  - Agenda
  - Viagem
  - Negócios
- Políticas Públicas
- Meio Ambiente
  - Economia
  - População
  - Instituições
  - Legislação
  - Ciência

Todo site

[busca avançada sobre o site](#)  
[faça contato](#)  
**Grátis:** receba nossa newsletter

**Sites Satélites:**

- Amigos da Terra AMAZÔNIA BRASILEIRA
- Balcão de Serviços para Negócios Sustentáveis
- Eco-Finanças
- Compradores de Produtos Florestais Certificados
- manejo florestal.org
- Rádio Amazônia

**Etnia ashaninka cria escola para ensinar aos brancos no AC - 03/07/2007**

**Local:** São Paulo - SP  
**Fonte:** Amazonia.org.br  
**Link:** http://www.amazonia.org.br

*Índios vão ensinar extrativistas e ribeirinhos do Vale do Juruá a estabelecerem uma relação com a floresta sem danos ambientais*

**Altino Machado**

Além de lutar diariamente para conter a invasão e a destruição dos recursos naturais de suas terras por madeireiros peruanos, na fronteira do Brasil com o Peru, a Associação Ashaninka do Rio Amônia (Apiwtxa) ainda consegue se mobilizar para inaugurar no sábado a Yorenka Âtame – Escola Saberes da Floresta, uma iniciativa que poderá se tornar num marco na defesa das florestas da região.

A Yorenka Âtame pode ser um exemplo de como restaurar o meio ambiente e ter uma facilidade muito mais prática de ensinar os ribeirinhos. Apoiada pela Rede de Amigos da Escola, Governo do Estado do Acre e prefeitura de Marechal Thaumaturgo, a escola é um desafio do povo ashaninka, que vai ensinar a população branca da região a estabelecer uma relação com a floresta sem danos ambientais.

"A Escola é um desafio grande para o nosso povo, para enfrentar até mesmo os conhecimentos acadêmicos", afirma Benke Pinhanta, ashaninka criador e coordenador da escola. Segundo Benke, a escola veio para mostrar um novo modelo que a comunidade ashaninka desenvolveu voltado à segurança e sustentabilidade alimentar.

"As coisas ficam muito entregues na mão do governo, prefeitura, dos políticos, e muito pouco nas mãos dos representantes do cooperativismo", assinala Benke.

A escola vai receber até 80 pessoas de uma vez, 40 pessoas em cada curso, e conta até com os recursos da Internet. Benke avalia que hoje há muita discussão sobre como fazer com relação aos problemas ambientais.

"Tem muitas pessoas quase gritando que está se acabando a floresta, o ar, as águas, estão mudando o clima. Mas isso está acontecendo porque a gente não está construindo para amenizar o que está acontecendo. A parte científica deve se voltar para o lado prático também", aconselha.

Benke considera o manejo a coisa mais séria. "O erro é que estão estudando o que vem de fora: a experiência de manejo florestal que aconteceu na Europa - França, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos, a parte acadêmica sobre os planos de manejo dos recursos de uma forma econômica. Para a gente, não dá para copiar aquele modelo de fora".

Ele disse que na Europa existe pouca floresta nativa, muito já foi destruído e o que resta na maioria é monocultura de pinheiro e outras espécies. "Temos que ter o nosso inventário porque muitas coisas boas já foram construídas com essa diversidade de madeira, a ciência e a consciência que o povo tem aqui sobre esse manejo", acrescenta.

Como a Universidade da Floresta está se revelando fora de foco, como um campus avançado da Universidade Federal do Acre com cinco cursos em Cruzeiro do Sul, a escola Yorenka Âtame quer por em prática a transmissão dos saberes da floresta dos índios para os extrativistas e ribeirinhos.

**Programação****Sábado – 7 de julho**

07:30 h – Café da manhã  
 08:00 h – Mesa de abertura com exposição do objetivo do evento – lideranças Ashaninka  
 08:30 h – Roda de conversa sobre o que é Yorenka Âtame – Escola Saberes da Floresta e como devemos ser parceiros  
 10:00 h – Intervalo para o lanche  
 10:30 h – Inauguração com a presença de convidados, plantação de mudas e visita às instalações da escola Yorenka Âtame – Escola Saberes da Floresta  
 12:00 h – Almoço com Piarentsi  
 14:00 h – Apresentação do Projeto Yorenka Âtame - Escola Saberes da Floresta e considerações  
 15:30 h – Vídeo e palestras  
 18:30 h – Jantar  
 20:00 h – Concentração espiritual - Kamarãpe;

**Domingo – 8 de julho**

09:00 h - Visita à aldeia Apiwtxa  
 14:00 h - Festa de Piarentsi;

**Local: município de Marechal Thaumaturgo**

 **Imprima esta notícia**  
 **envie por e-mail**

© Amigos da Terra - Amazônia Brasileira - conheça a nossa política de privacidade

Em <http://www.amazonia.org.br/noticias/noticia.cfm?id=248417>.

Acesso em novembro de 2007.

Uma das razões que nos levou a escolher esse texto foi o fato de ele ter sido divulgado em um veículo eletrônico, algo que remete à questão do acesso à internet, um ponto a ser explorado na formação do professor. Outra razão dessa escolha, e a mais relevante, foi o fato de ser essa uma notícia sobre um momento sócio-histórico de um povo indígena. Não é, no entanto, uma notícia qualquer, mas o relato de uma iniciativa desse grupo específico. Interessa aqui focalizar um povo, lembrando que, na mídia brasileira, muitas vezes só aparece o “índio genérico que fala tupi”<sup>11</sup>.

Outro ponto seria focalizar esse cenário eletrônico para onde foi transposto um texto escrito. Nesse cenário não só está o texto; estão também muitas outras informações (imagens, logos de organizações, indicações de busca, impressão, contato eletrônico...) que poderiam ser acionadas, se estivéssemos em ambiente de acesso à internet.

<sup>11</sup> Sobre esse ponto, veja o Parágrafo 2 do RCNEI proposto para a Unidade 4.

Em relação ao texto propriamente dito, há vários pontos a se explorar. Por exemplo:

1. Qual é o título do texto? Ou será que o texto tem dois títulos? Ou é um título e um subtítulo? Para que servem títulos e subtítulos?
2. Que informações são essas que aparecem entre os dois títulos?
3. Quem é o autor do texto?
4. Qual é o nome do boletim eletrônico? O termo “boletim” é usado?
5. Por que há essa programação no final do texto?

Uma questão importante nesse texto seria focalizar o ponto de vista dos Asheninka em comparação com o ponto de vista do não-indígena, como se viu na **Atividade 2**.

E o professor-formador indígena como se posiciona em relação a esse texto? Como o compara com o diálogo (de falas preconceituosas) da Unidade 2?

Em relação a esse veículo eletrônico, algumas perguntas possíveis seriam:

1. Que diferenças o texto eletrônico lido apresenta em relação a um boletim convencional (impresso)?
2. O que indica “English”, seguido de ponto de interrogação, do lado direito, no início do boletim?
3. O que vem a ser a lista, do lado esquerdo do boletim, começada por “Página Inicial”?
4. O que seriam os logotipos no final da primeira coluna (lado direito)?

Além do texto, a página eletrônica, portanto, apresenta informações diversas, que podem ser de maior ou de menor interesse para o leitor. Apresenta ainda a programação de um evento que tem potencial para exploração na leitura em busca tanto de informação especí-

fica, quanto de vozes e de pontos de vista, quanto do próprio tom do texto. Há ainda que se levar em consideração as reações potenciais de diferentes pessoas que porventura venham a ler o texto. De novo pode-se pensar em uma comparação com a Unidade 2. Nesse sentido, também a mídia de veiculação do texto é foco de interesse. Quem – entre vocês, leitores – tem esse boletim denominado “Amazônia” como leitura habitual ou rotineira cada vez que acessa a internet? Ou será que a pergunta deveria ser: quem já conhecia e acessava esse boletim?

Uma proposta de atividade para esse texto poderia ter como objetivo fazer um trabalho que integrasse áreas/disciplinas (geografia, história, língua indígena e língua portuguesa) dentro de uma visão sócio-antropológica do contexto indígena – mais especificamente, do cenário Asheninka do Rio Amônia, Estado do Acre.

De que maneira poderia ser o desenvolvimento dessa atividade de tal forma a resultar, por exemplo, na montagem de uma parte de programa de rádio ou de televisão de cerca de dez minutos? Que estrutura teria esse programa? Que levantamentos/resultados seriam necessários? Como seria apresentado? Que passos comportaria? Que atividades? Que instruções poderiam ser dadas aos professores-cursistas para o desenvolvimento dessa tarefa?

Depois de decidir sobre os encaminhamentos acima, apresente a Unidade 3 no formato de um planejamento, conforme sugerido na Unidade 1.

## Propondo uma unidade para ser utilizada em cursos de formação para o Magistério Indígena

**E** agora é totalmente com você, professor formador! Escolhemos três parágrafos do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, seção “Línguas”. Que atividades os textos apresentados a seguir lhe sugerem? Que caminhos poderiam ser trilhados? Que pontos poderiam ser focalizados? Que questões poderiam ser retomadas do fascículo teórico para um curso de formação em seu contexto específico de trabalho? Uma volta às páginas 19-29 do fascículo teórico, por exemplo? Ou às páginas 29-33? Quem sabe um levantamento de pontos para discussão dos professores em formação e uma análise dos contextos sociolingüísticos em que atuam e da adequação dos currículos/programas escolares a esses contextos? Esse poderia ser o tema da Unidade 4.

**Parágrafo 1****A língua indígena na escola**

Para que a língua portuguesa se tornasse a língua de maior poder lingüístico e, por isso, a língua oficial do país, foi preciso que ela lutasse contra as línguas indígenas, numa guerra lingüística que começou há muitos anos e que continua até hoje. Quando os portugueses chegaram ao Brasil, havia de 6 a 10 milhões de índios e aproximadamente 1.300 línguas indígenas. (...) É claro que a diminuição da população indígena – e, conseqüentemente, do número de línguas indígenas – não ocorreu apenas por motivos lingüísticos. Não se pode esquecer que a guerra lingüística é apenas uma parte do conjunto maior de disputas entre a sociedade envolvente e as sociedades indígenas: disputa pela terra, pelos recursos naturais, pela mão-de-obra, pelo conhecimento...

*Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, p. 117.*

**Parágrafo 2****A diversidade lingüística no Brasil**

O português não é a única língua falada em nosso país. No Brasil são faladas muitas línguas diferentes porque aqui convivem muitos povos e culturas diferentes. Os imigrantes que vieram de vários lugares, por exemplo, trouxeram para cá línguas que são, atualmente, faladas por seus descendentes... (...)

Muitos brasileiros se espantam quando ouvem falar no grande número de línguas indígenas existentes no país. Isso acontece porque, com freqüência, encontramos na imprensa e nos livros didáticos uma informação errada: “os índios falam tupi (ou tupi-guarani)”. Mas assim como não há um índio genérico, e sim muitos povos e etnias indígenas distintas, não há apenas uma língua indígena.

*Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, p. 115.*

### **Parágrafo 3**

#### **A realidade sociolingüística vivida pelos povos indígenas**

A realidade sociolingüística vivida pelos povos indígenas com relação à língua portuguesa difere muito de aldeia a aldeia, devido à localização e à história de cada uma. A situação predominante é aquela em que o aluno chega à escola sabendo falar apenas a língua indígena. O português como segunda língua deve, então, ser introduzido no currículo. Há casos, por exemplo, em que os alunos, embora falando apenas o português, entendem a língua tradicional de seu povo, porque convivem com pessoas mais velhas que ainda a falam. Nesses casos o português como primeira língua será a língua de instrução e disciplina curricular, mas é fundamental que se procure, dentro das possibilidades, criar condições para a retomada da língua indígena. Uma outra situação possível, embora mais rara, é aquela em que o português é a única língua usada na aldeia: é exclusivamente através da língua portuguesa que alguns povos elaboram e expressam hoje suas crenças religiosas específicas, sua cosmologia própria e seu modo de ser diferenciado. É importantíssimo entender que mesmo tendo perdido sua língua de origem, um povo pode continuar mantendo uma forte identidade étnica, uma forte identidade indígena.

*Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, p. 123.*

## Uma espécie de conclusão para uma discussão que não se fecha

**E**ste fascículo foi pensado como uma explicitação dos bastidores em que nos embrenhamos tanto na elaboração de material didático quanto em seu uso potencial. É claro que, tanto em um quanto em outro caso, o fascículo serve como uma oportunidade de simulação porque é impossível prever e cercar todas as possibilidades de desenvolvimento de uma atividade, assim como é impossível construir uma atividade que sirva para todo e qualquer contexto, para todo e qualquer grupo. No entanto, acreditamos que a explicitação de um exercício de reflexão sobre a prática pedagógica é um ponto de partida para a continuação da discussão. Mas é também um exercício para a criação de novas idéias e para a problematização das práticas cristalizadas na escola, na sala de aula.

Nas três unidades desenvolvidas em simulação, outros caminhos poderiam ter sido tomados, porém escolhas primeiras sempre direcionam os próximos passos que tomamos. Em outras palavras, os textos de base dessas atividades poderiam (e podem) ser trabalhados de outras maneiras. Por isso mesmo, deixamos lacu-

nas (em meio às atividades sugeridas) para serem preenchidas nas Unidades 2 e 3 e apresentamos a última unidade em aberto para que os formadores a desenvolvam. Mas para que a unidade não fique em suspenso, sugerimos uma possibilidade. Cabe a você decidir se quer desenvolvê-la tal qual sugerido ou – quem sabe? –, num desafio mais interessante, propor um outro caminho ou outros caminhos.

## Referências

- BRAGA, Denise B. & Ricarte, Ivan. *Letramento e tecnologia*. Campinas: CEFIEL/Unicamp-MEC, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC, 1998.
- CAVALCANTI, Marilda C. & Maher, Terezinha M. *O índio, a leitura e a escrita: o que está em jogo?* Campinas: CEFIEL/Unicamp-MEC, 2005.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro - do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra; 23. ed., 1996/1970.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- KLEIMAN, Angela B. *Leitura: Ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.
- MACHADO, Altino. “Índios vão ensinar extrativistas e ribeirinhos do Vale do Juruá a estabelecerem uma relação com a floresta sem danos ambientais”. Notícias da Amazônia.

Em: <http://www.amazonia.org.br/noticias/noticia.cfm?id=248417>.  
Acesso em 04/11/2007.

MAHER, Terezinha M. "O ensino de Português nas escolas indígenas".  
Revista *Em Aberto*. Brasília: MEC/INEP, ano 4, n. 63, 1994: 69-77.

MAHER, Terezinha M. (org.) *Aprendendo Português nas Escolas da Floresta*. Brasília: MEC/UNESCO/CPI-AC, 1997 (1.ed., 1993).

MARCUSCHI, Luiz A. "Gêneros textuais: definição e funcionalidade". In A.P. Dionísio et al. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucern, 2002.

SCHNEUWLY, B. & J. Dolz. "Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino". *Revista Brasileira de Educação*, 11, maio/agosto, 1997: 5-26.

THOMAZ, Omar R. (1995). "A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade". In A.L. da Silva & L.D.B. Grupioni (orgs.). *A temática indígena na escola - Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/Mari/Unesco.

WALLACE, Catherine. Critical language awareness: Key principles for a course in critical reading. *Language Awareness*, 8/2, 1999, 98-110.

<http://www.multilingual-matters.net/la/008/0098/la0080098.pdf>.  
Acesso em 01/11/2007.







## **Títulos da coleção “Linguagem e Letramento em Foco”**

*A criança na linguagem: a fala, o desenho e a escrita* - Zelma R. Bosco  
*Meus alunos não gostam de ler... O que eu faço?* - Marisa Lajolo  
*Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* - Angela B. Kleiman  
*Aprender a escrever (re)escrevendo* - Sírio Possenti  
*Multilingüismo: divisões da língua e ensino no Brasil* - Eduardo Guimarães  
*O trabalho do cérebro e da linguagem: a vida e a sala de aula* - Maria Irma Hadler Coudry, Fernanda Maria Pereira Freire  
*Línguas indígenas precisam de escritores? Como formá-los?* - Wilmar da Rocha D'Angelis  
*O índio, a leitura e a escrita: o que está em jogo?* - Marilda do Couto Cavalcanti, Terezinha de Jesus M. Maher  
*Letramento e tecnologia* - Denise B. Braga, Ivan L. M. Ricarte  
*Manual básico de letramento digital* - Denise B. Braga, Ivan L. M. Ricarte, Carolina Bottosso de Moura, Luiz Henrique Magnani, Rodrigo Martins Sabiá  
*Línguas estrangeiras no Brasil: história e histórias* - Carmen Zink Bolognini, Ênio de Oliveira, Simone Hashiguti

## **Títulos da série “Trocando em Miúdos a Teoria e a Prática”**

*Narrar, desenhar, brincar... fazendo a diferença na Educação Infantil* - Zelma R. Bosco; Silvana Perottino (colaboradora)  
*Reescrita de textos - Sugestões de trabalho* - Sírio Possenti, Jauranice Rodrigues Cavalcanti, Fabiana Miqueletti, Gisele Maria Franchi (colaboradora)  
*Os falantes e as línguas - Multilingüismo e ensino* - Eduardo Guimarães, Carolina de Paula Machado, Gabriele de Souza e Castro Schumm, Luciana Nogueira, Simone de Mello de Oliveira  
*Cérebro e linguagem “em ação” na sala de aula* - Maria Irma Hadler Coudry, Fernanda Maria Pereira Freire  
*Formando escritores indígenas* - Wilmar da Rocha D'Angelis  
*Nos bastidores de cursos de formação de professores indígenas* - Marilda do Couto Cavalcanti, Terezinha de Jesus M. Maher  
*Práticas na sala de aula de línguas estrangeiras* - Carmen Zink Bolognini  
*Você, eles, nós leitores na sala de aula* - Márcia Razzini (em preparação)