



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE DE DOURADOS
CURSO DE LETRAS HAB. PORTUGUÊS/INGLÊS

Ianara Valesca de Souza

ESCOLA DIFERENCIADA?

DOURADOS-MS

2014

Ianara Valesca de Souza

ESCOLA DIFERENCIADA?

Trabalho de conclusão apresentado ao Curso de Letras Habilitação Português/Inglês da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Letras.

Orientador: Prof.Msc. Adilson Crepalde

DOURADOS-MS

2014

S715e Souza, Ianara Valesca

Escola Diferenciada?/ Ianara Valesca Souza. Dourados,
MS: UEMS,2014.

31p. ; 30cm.

Trabalho de Conclusão de Curso – Letras – Universidade
Estadual de Mato Grosso do Sul, 2014.

Orientador: Prof. Msc. Adilson Crepalde.

1. Alfabetização 2. Escolas indígenas 3. Diferenciada 4.
Sistema aberto I. Título.

CDD 23.ed. - 372.4

IANARA VALESCA DE SOUZA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
CURSO DE LETRAS HABILITAÇÃO PORTUGUÊS/INGLÊS
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

ESCOLA DIFERENCIADA?

APROVADO EM: 01/ 12 /2014.

Orientador: Prof. MSc. Adilson Crepalde
UEMS/Dourados

Prof. MSc. João Machado
UFGD/ Dourados

Profª. MSc. Adma Crithina Salles
UEMS/Dourados

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer a Deus por ter me dado força e saúde para conseguir superar todas as dificuldades, durante essa caminhada de mais uma etapa percorrida. Agradeço também a minha família pelo apoio e compreensão, especialmente minha mãe que têm me ajudado muito. Agradeço a ela pelos dias que esteve me esperando nos pontos de ônibus e por estar ao meu lado nos piores e melhores dias. Agradeço ao meu pai, que mesmo com dificuldade me criou como sua filha e por me amar sem diferença. A minha mãe-avó Altina Garcia (in memoriam) por ter cuidado de mim até os seis anos de idade, por ter me dado amor e carinho.

Aos meus irmãos: Sanches, Jonielton, Clovismar, Elvismar, Naamara e Maira, pelo apoio e compreensão. Ao meu filho Dayvisson, pelos passeios e brincadeiras que me inspiraram, pelo apoio, amor e carinho recebidos. Ainda ao meu filho Dayvisson pela paciência, e pelas brincadeiras não realizadas. Ao professor Adilson Crepalde pela confiança e paciência na realização do trabalho, agradeço pelos ensinamentos e orientações.

Agradeço a todos os professores que contribuíram para a minha formação, sou grata pelo incentivo, apoio e compreensão de cada um.

Agradeço ao Programa Rede de Saberes que nos apoiou nesses quatro anos, a professora Beatriz dos Santos Landa e dona Antônia que sempre estiveram dispostas a nos ajudar em tudo que precisávamos.

EPÍGRAFE

Não adianta ter leis, se a escola indígena diferente não for diferente. Até agora a escola diferenciadas só está no papel. (Profa. Maria de Lourdes, Guarani do Mato Grosso do Sul).

RESUMO

Este trabalho trata-se de uma reflexão sobre o processo de alfabetização e letramento realizado em duas escolas indígenas diferenciadas na reserva de Dourados, MS. Os relatos foram gravados, e em alguns casos foram feitas anotações no caderno. Trata-se, pois de pesquisa exploratória e semi-estruturado que levantou dados qualitativos que são interpretados a partir de conceitos que definem a escola diferenciada como um sistema aberto. Conclui-se que há vários tipos de abordagem de ensino sendo empregadas, sendo que algumas delas não se caracterizam como atividades de escola diferenciada. A pesquisa foi realizada por meio de conversa com professores das duas unidades escolares.

Palavras-chaves: alfabetização; escola indígena; diferenciada; sistema aberto.

ABSTRACT

This paper reads about a reflection on the literacy process on differentiated indigenous schools in the indigenous reserve of Dourados MS. The research was done, by means of talk, with teachers from two different schools. These talks were recorded, and in some cases, notes were taken down. So, it is an exploratory research semi-structured that risen qualitative data that are interpreted from concepts that define indigenous differentiated schools as an open system. One concludes that there are many teaching methods being applied, and some of them can not be considered differentiated indigenous school methods.

Key-words: literacy; indigenous school; differentiated; open system.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO I - A ESCOLA INDÍGENA DIFERENCIADA.....	9
1.2 A escola como instrumento colonizador.....	9
1.3 A Resistência.....	13
1.4 As línguas indígenas.....	14
1.5 Escolas diferenciadas.....	15
CAPÍTULO II- REFLEXÃO SOBRE A SITUAÇÃO ATUAL	18
2.1 A diversidade na escola.....	19
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	28
REFERÊNCIAS.....	29
ANEXO.....	30

INTRODUÇÃO

Este trabalho discute o processo de alfabetização e letramento nas escolas indígenas localizada na aldeia Bororó localizada na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, objetivando identificar práticas que caracterizem a escola indígena como escola diferenciada.

O trabalho está dividido em três partes. No primeiro capítulo, relembramos os momentos históricos com a chegada dos padres jesuítas, época em que a escolarização do povo indígena estava nas mãos dos missionários católicos. Neste mesmo capítulo abordaremos também os primeiros impactos dos contatos com a língua portuguesa e sua imposição aos índios, pelo então governante Marquês de Pombal.

Fazemos também um breve comentário sobre os primeiros projetos bilíngue implantado nas escolas indígenas, citando sua contribuição e consequência na cultura indígena. Para isso pesquisamos o resultado obtido nas comunidades onde foram feitas as primeiras experiências, citamos também a intenção que estavam por trás dos projetos bilíngue.

No segundo capítulo, fazemos uma reflexão sobre a situação geral da aldeia no contexto educacional, ressaltando a dificuldade enfrentada pelos professores indígenas e não indígenas e também dos alunos falante e não falante da língua guarani\kaiová (G\K) ¹. Neste capítulo, mostramos também o resultado da pesquisa, trata-se de uma pesquisa exploratória qualitativa que resultou em dados que foram analisados a partir do aporte teórico do sistema.

Nas considerações finais, descrevemos como a pesquisa mostra esta escola diferenciada na prática e fazemos alguma sugestão que podem fortalecer as práticas de escolas indígenas diferenciadas. Propomos também que se faça uma pesquisa mais detalhada para compreender melhor o processo de ensino na alfabetização e letramento nas escolas indígenas.

¹ Optamos neste trabalho grafar kaiová com v ao em vês de w.

CAPÍTULO I

A ESCOLA INDÍGENA DIFERENCIADA

1.2 A escola como instrumento colonizador

Pensadores do processo de ensino aprendizagem como Vygostsky, Paulo Freire e outros concebem o processo educacional como um conjunto de interações que possibilitam o desenvolvimento das habilidades cognitivas e físicas das pessoas bem como sua socialização, o preparo para a convivência social. Isto implica considerar a realidade das pessoas envolvidas no processo, pois compreender a realidade significa entender o contexto ambiental e sócio histórico, os valores, as crenças, os objetivos, as linguagens e o modo de aprender das pessoas envolvidas. O processo deve permitir que as pessoas se desenvolvam no contato umas com as outras, sendo autoras de seu próprio desenvolvimento.

A história da escola indígena mostra que os indígenas, ao contrário, do que falam os pensadores acima, foram tratados simplesmente como recipientes vazios que precisavam ser preenchidos e organizados segundo um conjunto de regras e conhecimentos “superiores”. Tem-se notícia dessa atitude colonizadora desde os primeiros contatos entre indígenas e não índios.

A história da escola indígena se confunde com a colonização do Brasil e perdura a até os dias de hoje. A escola era um instrumento para catequizar os índios ao cristianismo que se iniciou com a chegada dos jesuítas ao Brasil em 1549 e termina com a expulsão dos mesmos dos territórios portugueses e espanhóis em 1759-1767 aproximadamente. No entanto, nos séculos, XVIII e XIX, com o diretório pombalismo iniciaram-se fortes mudanças na política educacional destinada aos índios que visa à transformação dos indígenas em cidadão brasileiros que cumprissem seus papéis sociais, segundo a concepção de sociedade defendida pelas forças políticas da época. Não somente os indígenas, mas o papel social dos não índios também era idealizado. O mesmo “Diretório” determinava que houvesse duas escolas públicas: uma para meninas e outra para meninos, onde se deveria ensinar a ler e escrever com a exceção de que os meninos deveriam aprender a contar enquanto as meninas deveriam aprender a “afiar, fazer renda, o que estabelece a realização de trabalho por gênero.

O documento determinou ainda que fosse um dos principais cuidados dos diretores estabelecerem o uso da língua portuguesa, não podendo de forma alguma que os meninos e meninas que pertenciam usassem sua língua materna. A escola não funcionou na prática, pois se

limitou a ser um centro de poder e (corrupção) e exploração de mão de obra indígena (D'ANGELIS, 1957).

Na metade do século XIX, o império e suas províncias passaram a regularizar a “catequese dos indígenas” no sentido de “civilizá-lo”. Nesse momento o objetivo passa então a ser “a civilização”, o que demonstra o preconceito com as culturas indígenas, pois achavam que os índios eram seres primitivos, incapazes de contribuir para o progresso e civilização com seus conhecimentos seculares. Deste período temos como principal documento o decreto 426 de 24 de julho de 1845, que incluía o “regulamento acerca das missões de catequese e civilização dos índios”. O regulamento também determinava o estabelecimento em cada província do império, do posto de diretor geral dos índios com a função de recomendar a respectiva assembleia provincial “a criação de escola de primeiras letras para os lugares onde não baste o missionário para esse ensino.” (art.1º,§18) o presente regulamento determinava também que deveria ter um missionário para ensinar a ler, escrever e contar aos meninos e adultos (art.4º§6º), mas como os governantes não tinham interesse ou expectativa boa em relação à instrução dos indígenas, as “escolas de primeiras letras” se tornaram letra morta do regulamento. (D'ANGELIS, p. 1957).

Em 1910, foi criado Serviço de Proteção ao Índio (SPI) que acelerou a implantação de escola para as crianças indígena na primeira metade do século XX. As escolas não eram diferentes das escolas rurais do país, pois as crianças continuavam sendo ensinadas a ler e escrever na língua portuguesa. As ações do SPI não se diferenciavam muito das missões religiosas e aumentaram suas áreas de ação, estabelecendo internatos e tentando aplicar o projeto de integração.

Em 1967, como forma renovada da SPI extinto no mesmo ano, deu lugar à Fundação Nacional do Índio (FUNAI) que deu prosseguimento ao projeto integracionista, executando a política dos governos militares. No âmbito da educação indígena, deu continuidade ao que se iniciou com a SPI na década de 50, admitindo a presença de missionários do *Summer institute of linguistics* (SIL) que vieram para as áreas indígenas na década de 1970. Esses missionários praticaram o ensino bilíngue em algumas comunidades indígenas como kaingang (SUL DO BRASIL), os terenas (MS) e os karajas (TO). “O SIL implantou um sistema de ensino de língua indígena baseado nos princípios e método chamado “bilíngüismo” de substituição” ou de “transição” que de certa forma funcionou como um cavalo de tróia dentro da comunidade e das culturas indígenas (D'ANGELIS, 1957).

O projeto funcionou como “cavalo de Tróia” porque os missionários usaram o ensino bilíngue como um meio para ensinar aos indígenas a religião, e imaginavam que isso não seria possível

se ambos não se compreendessem. Por isso eles implantaram esse tal ensino “bilíngue”. Um análise mais cuidadosa do projeto demonstra o objetivo do projeto de ensinar a língua indígena, o que interessava a eles era a conversão dos índios e a integração à sociedade não indígena. Esse processo pelo qual passaram a escola indígena contribuiu para a desvalorização da cultura e língua das comunidades kaingang, karajá e terenas como cita (D’ANGELIS, 1957).

O ensino de língua materna hoje em dia em algumas escolas de Dourados também pode ser considerado um “cavalo de Tróia”, pois nessas escolas indígenas, a língua indígena G\K faz parte do currículo como disciplina, porém essa disciplina não é tratada com respeito nem valorizada pelo conjunto da escola, o que faz com que os alunos indígenas pensem que a língua indígena não é importante, já que é uma que disciplina não reprova e tem carga horária como se fosse uma disciplina estrangeira. Conforme D’ANGELIS, 1957, a implantação da língua indígena no ensino escolar nessa perspectiva de “transição” contribuiu para a desvalorização da língua indígena.

Esse tipo de ensino bilíngue mostrou que não basta à escola ter ensino bilíngue para se tornar uma escola de interesse das “minorias”. De modo que tal bilinguismo não é passado do ponto de vista do grupo e da “língua minoritária”: não é para seu bem que ele é colocado e sim o resultado, nas comunidades indígenas, esta para quem queira ver. (D’ANGELIS, 1957, p.33).

O plano de inserir a língua indígena serviu apenas como uma ponte para se chegar ao uso e emprego único da língua majoritária, que é a língua portuguesa. No entanto, de certa forma, se pode citar como ponto positivo a tradução da bíblia para a língua indígena que, o que motivou o letramento em língua materna. O SIL também produziu cartilhas de alfabetização e pós- alfabetização e conseguiram formar professores indígenas chamado pelos mesmos como “monitores” e juntamente com a FUNAI iniciaram programas de ensino bilíngue com algumas comunidades indígenas que com o passar dos anos ampliaram-se em algumas outras, seguindo o mesmo modelo.

O SIL em parceria com a FUNAI conseguiu 69 convênios com o órgão indigenista, passando a controlar a educação indígena através da formação de centros de treinamentos de professores indígenas. A acessibilidade da missão as atividades de educação indígena não se deu apenas por meio do convenio de 69, mas também por uma portaria da FUNAI, de 1972, que tornou obrigatório a educação bilíngue no país. De maneira que a principal ferramenta de integração da população indígena passou a ser a alfabetização em língua indígena e não em

língua portuguesa. (KAHN & FRANCHETTO, 1994.) Entendemos que apesar de se falar em ensino bilíngue obrigatório, este modelo de ensino ainda continuava sendo um instrumento de “integração que culminou em uma das formas mais eficientes de destruição das culturas indígenas, destruindo também suas formas de organização social” (VALENTINI, 2009).

A Escola Francisco Meireles “missão kaiová” como é conhecida pelos indígenas é muito é conhecida porque antes da implantação de escola na aldeia ficaram responsáveis por alfabetizar os indígenas, nesta época eles conseguiram evangelizar os índios, paralelo á “catequese” e até os dias de hoje ainda há muitos indígenas que se convertem nestas igrejas, temos outros ministérios como pentecostal, metodista, mas a missão ficou na memória de alguns. Segundo relatos esta escola obrigava os índios a aprender a língua portuguesa e eram proibidas de falar a sua própria língua na sala de aula. Apesar de tudo a missão também trouxe sua contribuição, de acordo com (VIANA, Recife, 1972) ao mesmo tempo em que os missionários tentavam evangelizar os índios, eles ensinavam os índios a escrever, ler e contar na língua portuguesa e guarani, tendo como apoio a cartilha publicada pelo SIL (Te’yi ñe’e, cartilha kaiowa, Rio de Janeiro, 1963).

A escola também serviu de internato que abrigava alguns indígenas para conversão ao protestantismo. “Um dos belos frutos da convenção” é o guarani Marçal de Souza. Ele recebeu influência da civilização do branco, mas permaneceu no seu ambiente e morreu defendendo interesses do seu povo. Atualmente a escola Francisco Meireles incluiu no currículo a língua guarani como disciplina, a maioria dos professores são indígena, mas isso não faz dela uma escola indígena diferenciada.

Como mostra a história indígena no Brasil, desde o descobrimento os indígenas tem sido alvo de políticas dominadoras formulados por aqueles que têm poder político e econômico: primeiramente pelos padres jesuítas, em seguida pelo Marquez de Pombal, depois pelos militares e assim segue até os dias atuais. Os colonizadores se empenharam para impor aos indígenas sua cultura e sua língua, desprezando a cultura, a organização social e a religião dos indígenas. É por isso que me refiro aos indígenas como “minorias”, uma comunidade com menos poder político e econômico em relação aos mandatários. A “língua minoritária”, nesse contexto, se refere à língua falada pela comunidade indígena, uma língua menos privilegiada em relação à língua majoritária, a língua dos que detém poder político e econômico.

Os apontamentos de D’Angelis (1957) são muito importantes, pois os projetos elaborados pelas políticas governamentais para as escolas indígenas nem sempre respeitam a cultura indígena nem atenta para diversidade de cada escola. Nas escolas da reserva de Dourados, por exemplo, as escolas atendem alunos de diferentes grupos étnicos e com diferentes desen-

volvimentos cognitivos. Há escola em que a maioria dos alunos é falante da língua materna em outras escolas, os alunos são indígenas, mas têm a língua portuguesa como primeira língua, deixando claro a complexidade e a especificidade de cada escola.

1.3 A Resistência

Apesar das tentativas colonialistas ao longo da história do contato, os indígenas, ao contrário do que se pensa, afrontaram os colonizadores e criaram estratégias de resistência. Muito embora nem todas as estratégias tenham sido bem sucedidas, a existência de línguas e culturas indígenas que existem nos dias de hoje são a prova da resistência dos povos indígenas contra a tentativa de homogeneização linguística, religiosa, cultural e econômica. Cada língua preservada, cada casa de reza, cada manifestação cultural pode ser considerado uma prova da luta e da resistência que foi sendo aprimorada no decorrer do tempo. Os indígenas passaram a se valer dos direitos que foram sendo adquiridos ao longo da luta.

A década de 1980 foi um período de renovação para um movimento indígena que atuava na criação de muitas organizações indigenistas, uma dessas ações foi chamada “indigenismo alternativo” que começou na metade dos anos 70, por meio do trabalho do Conselho Indigenistas Missionários (CIMI) e o pioneirismo no caso das escolas criadas pelas comunidades indígenas para atender seus próprios interesses. Outro marco importante foi na metade da década 1980 e 90 respectivamente, quando novos programas educacionais foram implantados e mudanças radicais aconteceram na escola que já havia nas aldeias e que tinham sido estabelecidas nos padrões antigos.

Mas com o novo contexto favorecido pela constituição brasileira de 1988 e pela articulação no Ministério da Educação e Cultura (MEC) outra política educacional passou a ser desenvolvida e novas formas de ensino bilíngue foram pensadas. Esse período também ficou marcado por um conjunto de investimento na formação de professores indígenas algo que nunca havia acontecido antes e resultou no surgimento de forte movimento por parte dos mesmos.

Os anos 90 foram marcados pela aceleração das discussões para regulamentação da constituição federal de 1988. A carta assegura aos indígenas o reconhecimento a sua organização social, cultura, língua, crença e tradições (art.231). Na área da educação a lei nº 9304, de 1996 Leis de Diretrizes e Bases da educação nacional, a (LDB) institucionalizou o dever do estado de oferecer uma educação escolar intercultural bilíngue. A resolução do Conselho Nacional de Educação estabeleceu (CNE) normas nacionais para o reconhecimento e funcio-

namento das escolas indígenas e por sua vez o ministério da educação agiu e publicou o Referencial Curricular para as escolas Indígenas (RCNEI) e a criação do comitê nacional de educação escolar, atuou como órgão consultor das ações do ministério e também financiava diversas publicações para as escolas indígenas.

Todos esses acontecimentos marcados por muitas lutas fizeram com os indígenas reivindicassem o direito à saúde, terra e educação diferenciada. Na área da educação, os indígenas reivindicavam uma escola diferenciada que por sua vez requeria profissionais indígenas formados no nível médio e superior para atender alunos e atuarem nessa escola diferenciada, denominada assim porque respeita a cultura, o jeito de aprender e ensinar dos indígenas, os conhecimentos e as religiões. A escola diferenciada deve antes de tudo respeitar as línguas maternas que são trazidas pelos alunos para a escola. A língua guarani é a língua indígena presente no dia a dia dos alunos da aldeia de Dourados, porém não é a única.

1.4 As línguas indígenas

O Estado de Mato Grosso do Sul é considerado o segundo com maior número de população indígena do país, totalizando, segundo dados do IBGE/2010, 73.294 indígenas. Esta população reside em 75 aldeias, distribuída em 29 municípios, sendo as etnias Guarani e Kaiová, Terena, Kadiwéu, Kinikinawa, Atikum, Guató e Ofaié. O povo Guarani e Kaiová corresponde a 43.396 indígenas (SESAI/MS – 2011), habitando a região chamada Cone Sul do estado, presente em 17 municípios e distribuído em 37 áreas indígenas, das quais oito são reservas. Nos últimos anos, várias áreas estão em processo de identificação, demarcação e homologação. (SOUZA, 2013)

A língua guarani pertence ao tronco linguístico tupi/guarani, línguas faladas por toda a América do Sul, principalmente nos territórios do Paraguai, Argentina, Bolívia, Uruguai, Peru e Equador, terras conquistadas pelos portugueses e espanhóis. O guarani é a língua indígena mais conhecida e falada no Brasil. Em todos os cantos a língua guarani se faz presente. Esta língua tem uma história de repressão ao longo dos anos, muitos dos falantes da língua Guarani foram mortos, pois os colonizadores achavam que os índios que falavam língua diferente, e que por isso não seriam possíveis civilizá-los, isso ocorreu no Brasil, principalmente nas capitanias. (VERA, S\D).

No Paraguai ocorreu o inverso neste país não foi proibido falar a língua guarani, e conseqüentemente ocorreu o bilinguismo, o uso do guarani e do espanhol. Isso ocorreu por-

que as Missões precisavam se organizar socialmente e economicamente para catequizar e converter o Guarani. Os padres evangelizavam e faziam suas orações em Guarani.

A partir da língua guarani há variações dialetais como o ñandeva, kaiová, mbya e xiripa. Na reserva de Dourados, falam-se guarani/ñandeva, que nesse trabalho está sendo denominado, guarani/Kaiová (G\K), variações que têm influência do guarani falado no Paraguai, espanhol e português. O professor João machado em sua dissertação (2013) denomina essa mistura como “jopara”. Entre as duas variações tem alguma semelhança, mas há também diferenças. De modo geral temos um guarani aportuguesado na oralidade e na escrita quando não tem nomes para designar alguma coisa em guarani os indígenas usam a língua guarani do Paraguai ou espanhol porque existem mais materiais didáticos no guarani do Paraguai do que em guarani/ñandeva e guarani/kaiová.

1.5 Escola diferenciada

Com a aprovação da LDB de 1996 baseadas na constituição de 1988, no Art. 32 § 3º “*O ensino fundamental regular será ministrado em língua Portuguesa, assegurado às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem*”. E desde então foi criada categoria Escola Indígena e Educação Indígena. Em Dourados, MS, em 2005 foram reconhecidas várias Escolas Indígenas nessa concepção como as Escolas Municipais Indígenas Pa’i Chiquito de Panambizinho, a Escola Municipal Indígena Tengatui Marangatu, a Escola Municipal Indígena Araporã e a Escola Municipal Indígena Agustinho.

Nessas escolas, é obrigatório o Ensino de Língua Indígena. Mas atualmente não temos profissionais formados especificamente para Ensinar a Língua Guarani: NHANDÉVA e KAIOVÁ. Os profissionais de outras áreas que assumem aula nessas escolas fazem uma adaptação para atender os alunos, por se tratar de uma escola indígena “diferenciada,” atendendo alunos que vem de diversas realidades.

A educação indígena diferenciada se diferenciou das demais escolas a partir do momento que, os povos indígenas passaram a reivindicar uma educação voltada aos seus interesses, reivindicação que começa na estrutura física da escola e se estende às práticas pedagógicas. De uns tempos para cá os indígenas estão se organizando para não aceitar os projetos que vêm prontos para a aldeia. Eles querem uma participação maior nas decisões no que diz respeito à comunidade indígena, uma vez que há índios capacitados para cuidar dos interesses dessas comunidades. A participação da comunidade indígena no processo pedagógico é fun-

damental na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares, no exercício das práticas metodológicas.

Eles assumiram um papel necessário para o funcionamento de uma educação específica e diferenciada. Este tipo de educação entende que a escola não deve ser vista como único lugar onde se pode adquirir conhecimento uma vez que a comunidade também possui sabedoria para ser transmitida, distribuída por seus membros, valores e meios da educação tradicional dos povos indígena. (Brasil, 1998)

O referencial curricular nacional para as escolas indígena (RCNEI) define algumas características para esta escola considerada diferenciada. Portanto, a escola diferenciada deve ser:

Comunitária: porque a comunidade tem direito de decidir, elaborar projetos com suas concepções e princípios, isso inclui também o currículo e modo de administração. “A comunidade indígena tem a liberdade de decisão em relação ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos que devem ser utilizados para a educação escolarizada”. A comunidade indígena nesse contexto se refere à comunidade escolar por que a comunidade indígena (pais, mães) não participa da elaboração dos projetos para a escola em que seus filhos estudam como já citamos antes essas comunidades estão sendo sempre guiados pelos outros.

Intercultural: deve compreender e manter a diversidade cultural e linguística, promovendo uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguística e históricas diferentes, não devendo considerar uma cultura superior a outra, deve estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que reconheçam que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política. Os alunos indígenas vivem com uma diversidade cultural dentro da própria comunidade em que este inserido, portanto respeitar essas diversidades é muito importante para que se viva harmonia, além dessa diversidade guarani, kaiová e terena eles ainda têm outra cultura que devem repensar sobre ela, o português essa sim é sempre bom explicar aos alunos que apesar de ser uma língua falada pela maioria da sociedade não indígena, não é uma língua superior as outras, todas as variedades linguísticas têm sua importância, pois apesar de não determinar uma cultura é uma de suas principais características.

Bilíngue\multilíngue: Bilíngue porque convivi com uma ou duas língua diferente e apesar de não dominar a escrita das duas línguas compreendem e falam fluentemente. Mesmo

os povos indígenas que hoje adotaram a língua portuguesa como L1, continuam a usar a língua de seus ancestrais como símbolo poderoso tornando assim um quadro de bilinguismo simbólico importante. Multilíngue porque as comunidades indígenas convivem com cultura diversificada assim como as tradições culturais, conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, o pensamento e práticas religiosas, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, as reproduções socioculturais das sociedades indígenas são manifestadas através do uso de mais de uma língua.

Específica e diferenciada: porque é planejada de acordo com as aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena.

A escola diferenciada das aldeias em relação às escolas dos não índios de fato se diferencia por causa da língua, mas a pergunta é se esse ensino diferenciado na realidade está sendo praticada, tem dado resultado, melhoras em relação ao ensino dos alunos indígenas. O que tem ocorrido é realmente o diferencial no currículo dos conteúdos em relação ao da escola de fora? E os educadores indígenas têm feito valer o que foi colocado na LDB? O direito ao ensino bilíngue está sendo praticado nas escolas? Esse ensino tem funcionado ou está se fazendo o mesmo que foi feito pelo SIL usar a língua indígena para se alcançar outros objetivos?

CAPÍTULO II

REFLEXÃO SOBRE A SITUAÇÃO ATUAL

Neste capítulo, seguimos fazendo algumas considerações sobre a situação atual das escolas indígenas com base nas informações coletadas em duas escolas. Foram visitadas duas escolas, houve conversa com professores, diretores e coordenadores pedagógicos sobre o processo educacional. Com as observações visamos identificar práticas pedagógicas que possam ser caracterizadas como práticas diferenciadas.

O presente trabalho foi efetivado por meio de entrevistas e conversa sobre as metodologias de ensino, utilizadas pelos educadores indígenas em duas escolas consideradas diferenciadas. Essas conversas e entrevistas serão analisadas na tentativa de identificar características das práticas pedagógicas que tornam essas escolas diferenciadas.

As visitas e as conversas indicam que há defasagem na aprendizagem dos alunos. A maioria dos alunos é falante da língua materna e são alfabetizados na língua portuguesa e essas são as dificuldades apontadas, segundo relatos de professores indígenas e não indígena. Como já citamos em algumas escolas a alfabetização na língua materna não é possível porque não tem profissionais para ministrar aulas nessa língua, em alguns casos há também a preferência da língua portuguesa pela comunidade e profissionais da direção escolar.

A pesquisa mostra que alguns professores desenvolvem práticas educacionais diferenciadas. De modo geral, a escola ainda é um lugar de práticas de escolas tradicionais que são muitas vezes reivindicadas pelos próprios pais dos alunos. Estes vêem a escola como o lugar de aprender apenas português e matemática, desconhecendo a dinâmica da escola diferenciada. Muitos não acompanham a luta dos povos indígena pela implantação de uma escola indígena e educação, específicas diferenciadas que esteja próxima a realidade das crianças indígenas.

De acordo com o projeto político pedagógica das escolas (PPP) os objetivos são proporcionar aos alunos o ensino bilíngue, fato que não acontece na prática, pois, não se dá o devido valor à língua. E por ser mais um documento que esta apenas no papel. A pesquisa mostra que a maioria dos professores alfabetiza na língua portuguesa, mesmo que no PPP esteja que:

A alfabetização para os alunos desta Unidade Escolar será monolíngue no idioma materno do aluno, guarani ou português. A alfabetização na língua Gurani/Kaiowá (e Terena para os alunos falantes da mesma em suas famílias, deverá ter início desde

a pré-escola ou 1º e 2º anos, A partir do 3º ano serão ministrados a 2ª língua, o português, a partir de uma abordagem comunicativa. (Projeto Político Pedagógico, 2010).

Por meio das conversas com professores, percebemos que existem pais que não aceitam que seus filhos sejam alfabetizados na língua materna, fato que contribui para que esses alunos deixem de estudar nas escolas indígenas por causa da língua e vão para as escolas da cidade onde são discriminados porque não conseguem acompanhar os demais alunos. Os professores que recebem esses alunos não sabem trabalhar com esses alunos tendo que pedir ajuda como, por exemplo, formação continuada para conseguir atender esses alunos.

2.1 A diversidade na escola

Nas escolas onde realizamos a pesquisa percebe-se, diversidades culturais e linguísticas. Como verificamos junto aos professores, em uma sala de aula trabalham-se como alunos G\K falantes e alguns alunos não falantes. Entendemos que essas diversidades culturais englobam níveis de conhecimento linguístico, pois nas salas de aula há alunos que falam fluentemente na língua materna (L1) e compreende a língua portuguesa (L2), assim como também existe alunos que falam apenas na língua portuguesa, compreende a L1 sem falar fluentemente. Entre a língua guarani e kaiová há pequenas diferenças que muitas vezes só podem ser identificadas por um falante da língua. Compreende-se então que apesar da proximidade de semelhança há diversidade linguística, porque alguns falam G\K aportuguesado enquanto outros ainda utilizam linguagem antiga que são diferentes da língua falada atualmente.

A diversidade cultural presente nas escolas pesquisadas são complexa, existem alunos próximos a prática cultural e outros que tem conhecimento sobre essas práticas embora não prática. Logo podemos compreender que dentro dessas diversidades culturais e linguísticas, os níveis de bilinguismo são variáveis de acordo com contexto cotidiano de cada aluno. Existem alunos monolíngue em língua G\K ou em língua portuguesa, há também alunos que compreende a língua G\K, mas não fala fluentemente ou vice-versa. Podemos dizer que os graus de bilinguismo presente na linguagem dos alunos são diversos, existem alunos que falam e escrevem na L1 e existem também aqueles que apenas falam, mas não escrevem. Portanto não se deve entender o bilinguismo como um conceito intacto, mas, deve levar em consideração sua complexidade e graus de manifestação.

Em uma das escolas há 570 alunos matriculados, estes são divididos entre as séries iniciais e finais. Foram entrevistados nesta unidade escolar dois professores que alfabetizam na L1, dois que alfabetiza apenas na L2 e dois que alfabetiza na L2, utilizando a L1 na oralidade. Essas mesmas quantidades de professores foram ouvidas na outra escola, com a exceção de que nessa unidade escolar nenhum professor alfabetiza na L1 dos alunos.

Constatamos então que nesta escola há aproximadamente 519 alunos matriculados nas séries iniciais e finais. Há 23 professores, as maiorias são indígenas terenas, alguns não indígenas e os G\K. As maiorias dos professores não falam em suas línguas maternas.

Embora esteja garantido na lei da LDB (1996) e RCNI, às escolas indígenas o direito de decidir em qual língua alfabetizar os alunos, elaborar calendário específico e também as formas de administrar a escola, ainda encontra-se uma grande resistência de libertação, os professores indígenas continuam reproduzindo formas de ensino utilizado pelos colonizadores apesar de se encontrarem em um ambiente que possibilita a busca pelas novas formas e criação de novas metas para o ensino.

Em uma das escolas, podemos perceber que os professores ficam muito preso ao livro didático, enquanto na outra eles já utilizam mais o ar livre, a sala de aula não é mais o único lugar onde se transmite informações de conhecimento. E como vimos às leis e documentos tornam possível que essa forma de ensino seja praticada. A roça, por exemplo, é um lugar onde os alunos podem visitar ver o que está sendo plantado e a partir disso criar um texto que facilite a escrita, pois o que eles vão redigir no texto vai ser algo concreto que eles visualizaram na roça.

Como já citamos a resistência de libertação ainda é muito forte, e a presença dessa resistência é visível através da formação continuada do saberes indígena na escola aos professores indígenas, nesta formação, aprende elaborar material didático na língua indígena materna e segundo relatos de uma professora, ela explica que utiliza o que aprendeu na formação para preparar materiais didáticos na língua portuguesa.

Na outra escola procura se trabalhar de forma diferenciada utilizando os conhecimentos dos sábios da aldeia, conhecimentos adquiridos nas formações continuada, e também vimos que os professores abre espaço para ensinar aos alunos as dança indígena, pintura e seus significados. Em contrapartida na outra escola os professores se mantêm fiel as propostas impostas pela SEMED e continua reproduzindo métodos já existentes. Percebemos que o professor não tem liberdade nem para trabalhar de forma diferente, sair em baixo da árvore, fazer um passeio na comunidade para fazer pesquisa, portanto nesses casos a mudança fica ainda

mais distante de se tornar realidade, porque os professores também obedecem a seus superiores.

Há professores que entendem o currículo como um sistema aberto (Deleuse & Guattari in, Albuquerque,) decidindo pelo conteúdo a ser ensinado, considera a realidade do aluno, como os conhecimentos trazidos de casa, a língua materna e maneira de aprender. No caso, dos alunos pesquisados, a língua guarani e maneira G/K de aprender e ensinar adota um ensino mais prático. O modo de ensinar G/K é realizado dentro de contextos cotidianos e a partir do conjunto de valores e premissas da cultura G/K. Além disso, em uma perspectiva que considera o sistema aberto, os professores são autores e críticos de suas próprias aulas, refletindo constantemente sobre suas ações, praticando o olhar etnográfico nas escolas (SOUSA, 2000).

Há também professores que seguem a pedagogia tradicional (ALBUQUERQUE, 2009, p.4) explica que numa escola de sistema fechado, tudo vem pré-determinado. Ideologicamente não se permite espaços temporais ‘vazios’ porque, supõe-se que haverá bagunças. Alguns professores entrevistados seguem as determinações curriculares e utiliza fielmente o livro didático e tende a usar a língua portuguesa e não levar em conta o modo G/K de ensinar. Essa prática foi identificada através do relato de uma professora de uma das escolas, ela explica que os alunos sentem dificuldade em compreender a língua portuguesa, mas, ressalta que não adianta utilizar recurso que facilita a compreensão porque fora da escola indígena outros não vão levar em consideração o que uma escola diferenciada leva. Portanto podemos entender que alguns ainda praticam a pedagogia tradicional, na sala de aula.

As escolas indígenas incluem no PPP como um dos objetivos, proporcionarem aos alunos o ensino bilíngue. O que se tem notado é que o processo de ensino na alfabetização tem gerado muita discussão, em relação na qual língua alfabetizar os alunos. Pois, mesmo objetivando o ensino bilíngue, não se compreende sua complexidade.

Tendo em vista que a maioria dos alunos é falante da língua materna e têm dificuldade em compreender texto na língua portuguesa, assim como também há alunos que, a escola é o lugar em que eles têm o primeiro contato com a língua portuguesa. O processo de alfabetização e letramento desses alunos se torna mais lenta e dolorosa. Durante a conversa com professores percebemos a preocupação que eles têm com os alunos da alfabetização, eles reconhecessem as dificuldades dos alunos, mas, se sentem presos sem poder fazer nada, muitas vezes tenta mudar, mas não conseguem apoio dos seus superiores e comunidade. E também observando a quantidade de alunos monolíngue na língua G\K ainda não tem profissionais habilitados para dar aulas a esses alunos, na língua materna.

Bilíngue segundo Grojean 1999 é o indivíduo que convivi com duas línguas no dia-a-dia utilizando de forma eficiente ou funcional em contexto formal e informal. Ele considera além do repertório linguístico o domínio dos usos e funções da linguagem. Existem graus de bilinguismo, portanto, há indivíduos que entende duas línguas, mas fala apenas uma assim como há pessoas que entende e fala nas duas línguas. Existe contexto em que o indivíduo fala fluentemente em duas línguas, mas, não escreve na L.2 ou acontece ao contrario escreve tanto na L.1 e L.2, mas não fala fluentemente. Esses graus de bilinguismo estão mais presente na escola do centro da aldeia há alunos, que falam na língua materna, mas não escreve, existem alunos monolíngue na língua portuguesa ou no G\K assim como tem alunos que entende, mas não fala nem escreve na língua G\K ou Português. No entanto nas duas unidades escolares onde fizemos à pesquisa a maioria dos alunos são falantes da língua guarani e segundo relatos há alunos que não quer se comunicar na sua língua de origem, mas isso não compromete a compreensão dos conteúdos nem da comunicação.

A pesquisa mostra que a maioria dos professores não compreende a complexidade do bilinguismo como definido por Grojean (1999). Para compreender essa diversidade linguística é necessária formação continuada e prática etnográfica. A maioria dos professores define o bilinguismo como o uso de duas línguas sem considerar os graus desse fenômeno. Para obter essas compreensões é preciso que se proporcionem aos educadores indígenas, formações que fala, sobre os teóricos como Grojean (1999) e Megale (2005) que trás definições sobre o bilinguismo e suas manifestações.

Os problemas enfrentados pelos educadores para atender, alfabetizar os alunos indígenas é diversa e diferente. A dificuldade da comunicação de aluno indígena para com professor não indígena é um dos problemas mais citado pelos professores não indígena. Educadores indígenas chamam a atenção para a dificuldade dos alunos em relação à língua portuguesa e explicam que é muito difícil alfabetizar aluno na língua portuguesa, pois de acordo com eles os alunos chegam à escola se comunicando apenas na língua materna e para alfabetizá-los primeiro se deve ensinar-los a se comunicar nesta língua ainda desconhecido por eles.

Embora a teoria ateste a importância de se alfabetizar na língua materna e os próprios professores tenham consciência disto, há vários professores que continuam alfabetizando em Língua portuguesa. Mas como identificamos em uma das escolas, a alfabetização é feita na língua materna por opção própria de cada professor e em outra unidade escolar a alfabetização é apenas na língua portuguesa, incluindo como disciplina a língua G\K a partir do 6º ano no ensino fundamental.

Os professores que optaram por conta própria, alfabetizar os alunos em língua materna demonstram uma atitude libertadora em relação ao sistema fechado, entendem que isso traz implicações negativas. Assim como a separação que ocasionou dentro do próprio sistema de ensino escolar. De acordo com os professores isso acarreta mais implicações, pois, quando o aluno que foi alfabetizado na língua materna, passa para a outra série com uma professora não falante, isso remete ao mesmo processo que acontece com o aluno no início do seu desenvolvimento de escolarização quando esse é alfabetizado em uma língua que não é sua.

Este foi um dos motivos que induziu os professores iniciarem a alfabetização na L1, por conta própria, o choque que os alunos sofrem ao se depararem com uma língua que para eles é estrangeira. Muitas pessoas supõem que os alunos da aldeia Bororó têm contato com a L1 e L2 no seu dia-a-dia, porém não é totalmente verdadeira, pois na aldeia Bororó, na qual esta localizada as duas escolas onde foram coletadas as informações, há indígenas que falam apenas a língua materna e raramente consegue se expressar na língua portuguesa. E em uma das escolas a maioria dos alunos são monolíngue na língua materna, mas estão sendo alfabetizado na língua portuguesa.

Trabalhando a três anos em uma das escolas dando aula de língua guarani ressalto que uma das características de uma escola indígena proposto no RCNEI. Deve ser Intercultural promovendo reconhecimento e mantendo a diversidade cultural, linguística, não considerando uma cultura superior a outra. Esses conceitos não são trabalhados nesta escola, a língua guarani é deixada de lado ficando ao critério do professor para que ele trabalhe de maneira isolada. A língua Guarani também não é considerada língua de instrução. Os conhecimentos de geografia, história etc. são passados em língua portuguesa, o que desprestigia a língua guarani. Durante a pesquisa os professores disseram que estão preparando os alunos para o mercado de trabalho, e que a língua guarani não vai ajudá-los lá fora e mais que, na escola os educadores até podem ajudar levando em consideração a realidade dos alunos, o que não aconteceria em outros lugares fora da aldeia.

No encontro do saberes indígena na escola, realizado na cidade de Dourados a palestrante do curso Judite Albuquerque explica que a alfabetização do aluno deve ser feito na sua língua materna e chama atenção para a diversidade linguística étnico na sala de aula. Ela explica que quando se tem aluno G\K, terena ou não índio numa mesma sala de aula deve se alfabetizar cada na sua língua.

Nesses encontros os materiais são produzidos na língua G\ K e terena, portanto ela questiona para que vão servir esses materiais se os alunos são alfabetizados na L2. Em relação à alfabetização ela explica que se alfabetiza apenas uma vez e para aprender uma segunda

língua, quando esse processo de alfabetização é bem feito não precisa mais alfabetizar um aluno.

Nos relatos fica evidente que alguns professores se baseiam na pedagogia indígena como método de ensino. Assim como relata uma professora, ela fala que busca pesquisar com ñande Ru, ñande sy e leva as informações para passar aos alunos, dentro da sala de aula.

A pedagogia indígena são os conhecimentos acumulados, tradições, cultura, forma de organização de uma comunidade, e que está ser passado para as gerações futuras. Os indígenas têm sua própria pedagogia, sua forma de ensinar e nesse contexto que podemos discutir o sistema aberto, onde tudo é novo e não reprodução.

Sistema aberto é um conjunto de sistema de conceitos que se relacionam as circunstâncias e não as essências, não estão prontas, pois é preciso inventá-los criando novos conceitos e experimentando, a partir de uma necessidade. Não são generalidades, mas, singularidades que reagem sobre os fluxos de pensamento [...] são cheios de forças crítica, política e de liberdade. Um conceito ora necessidade de uma nova palavra para ser, ora se serve de uma palavra ordinária a qual dá um sentido singular. (Deleuse & Guattari in, Albuquerque, ano, pg.1)

Um ensino dentro do sistema aberto exige empenho dos professores e pesquisa, porque trata de uma metodologia em que não tem nada pronto para ser reproduzido, o objetivo do sistema aberto se fundamenta em questões reais.

Apesar de desconhecer tal ensino alguns professores na tentativa de adequar alguma meta para melhorar a aprendizagem dos seus alunos estão colando em prática esse ensino na perspectiva do ensino aberto, assim como relata uma professora, ela busca explicar conteúdos utilizando os objetos concretos que os alunos conhecem, ela citou o exemplo da pedra, segundo a professora em um livro didático havia figura de uma ilha, e os alunos não conhecem, nunca viram uma ilha então ela fez uma adaptação em vez de usar a figura do livro ela levou os alunos ao ar livre e utilizou a pedra no lugar da ilha, para explicar o conteúdo.

Dentro do sistema aberto uma escola indígena deve se libertar do tempo dos calendários homogêneos, das matrizes curriculares pré-montadas, da fixação do tempo-escola dentro de um ano civil, das formas fixas de organização e progressão das turmas, da fragmentação da educação básica em curso fundamental e médio, dos horários organizados por disciplina, com o tempo pré-fixado para cada professor. (Deleuse & Guattari in, Albuquerque, 2000, pg. 4)

De acordo com a pesquisa realizada ainda é difícil as escolas indígenas adotar de uma vez o ensino aberto, devido à organização dentro da própria escola, para que seja possível essa mudança deve ter a aceitação por parte de todos profissionais que fazem parte da comunidade escola, professores, coordenadores e diretores, pois são eles que compõem a comunidade escolar. Se esse acordo interno não for feito pode ocorrer o que está acontecendo na escola em uma das escolas, uma divisão que coloca em questionamento o bom desenvolvimento da alfabetização dos alunos. Porque muitos professores da series iniciais dizem que os alunos estão passando para o 6º ano sem saber escrever, ler e ainda ressaltam que os alunos não estão sendo bem alfabetizados nos anos iniciais.

As dificuldades identificadas na escola que alfabetiza os alunos na I.2 é a mesma, alunos chegam ao ensino fundamental sem saber ler. Mas segundo Judite Albuquerque todos nós somos alfabetizadores, porque não estudar os problemas reais e tentar resolver? Segundo relato de uma professora ao perceber a dificuldade dos seus alunos ela fez uma comparação relacionando o conteúdo com fatos presente no cotidiano dos alunos. Ela explica que para ensinar os alunos a pintar corretamente sem ultrapassar as linhas, ela deu exemplo da roça explicando que quando o dono planta alguma coisa, não pode passar do outro lado que não seja seu e que o mesmo processo acontece para colorir alguma imagem.

A composições linguísticas dos alunos indígenas são multilíngue, e esses são recursos podem e deve ser utilizado para possibilitar uma alfabetização eficaz aos alunos, nas escolas indígenas trabalhamos com alunos terenas, guarani e falantes da língua portuguesa, o que possibilitaria que tivéssemos alunos fluentes em pelo menos duas línguas indígenas, se o ensino fosse de qualidade. Mas, para os alunos falar uma língua, o professor deve pelo menos tentar se esforçar a falar e cumprimentar os alunos em sua língua de origem. Como ensinar um aluno a respeitar outra cultura linguística, se os próprios que deveriam ensinar fingem não se dar conta de que convivem com essa diversidade dentro do ambiente escolar. Isso me faz refletir sobre a fala de um professor “ele falou que há coisas que o educador passa implicitamente aos alunos” e realmente esse é um dos conceitos pela qual os alunos supõe que a língua portuguesa é melhor do que sua própria língua. No dia a dia eles se comunicam na língua materna e quando vão para a escola fingem não saber falar na sua língua de materna, por acharem que a língua portuguesa por ser mais falada e prestigiada é superior a qualquer outra língua que não seja portuguesa.

A pesquisa também mostra que a educação diferenciada não acontece na prática. Podemos dizer que mesmo assim não deixa de ser diferenciada, pois a língua guarani está presente no dia a dia desses alunos. O professor João machado aponta em sua dissertação que as

relações da língua são algo conflitante por varias razões. Ele explica que principalmente se considerarmos que esses sujeitos estão em contato direto com a segunda língua, isso ocorre por causa da à proximidade com centro urbano e a busca pelas necessidades que levam os sujeitos a ir e vir entre aldeia e cidade.

Ele ainda chama atenção de que o contato com pessoas não indígena, que convivem e que falam a língua nacional dentro da aldeia assim como: professor não índio, funcionário de postos como FUNAI\FUNASA e postos de saúde, as pessoa que interagem com indígenas não são falantes da língua e nem a entendem. Ele ressalta que a situação linguística dos povos indígenas de Dourados, apesar de vários séculos em contato e de viverem num mesmo contexto, existem disparidade linguística. Existem indivíduos monolíngue em língua indígena ou em língua portuguesa, como também os bilíngues, língua indígena guarani\kaiova e o português. (MACHADO, 2013.)

A aldeia Bororo localizado na reserva indígena Francisco Horta Barbosa onde foi realizada a pesquisa, os alunos são monolíngue em guarani\ kaiová, eles são obrigados a serem bilíngue por uma questão de sobrevivência. Poucos entendem a língua portuguesa e segundo (PEREIRA, 1999, pg. 63), “o indivíduos que falam uma determinada língua e entendem outra língua, podem ser considerados bilíngues passivos”

Existem indivíduos que se identificam com duas ou mais culturas (MEGALE, 2005), os guarani da aldeia de Dourados é um exemplo disso, embora não sejam bem aceitos pela outra cultura. Por isso podemos dizer que essa etnia não é bicultural, porque esse termo denomina indivíduos que se identificam com duas culturas e são aceitos por cada um delas, o que não acontece com o guarani.

Existem também pessoas que adotam a L.2, deixando a sua língua em segundo plano assim como há também indivíduos que convive com essa duas culturas, utilizando a segunda língua apenas como um meio de sobrevivência. Contudo utiliza a língua materna no dia -a-dia, como também conhece a importância de preservar a língua de origem. Para o guarani a língua materna é muito importante diferentemente dos terenas.

Nas escolas onde realizamos a pesquisa, observam-se os efeitos de uma educação colonizadora, pois, os alunos ao aprender a L.2, deixam de lado a sua língua e assimilam conceitos e valores veiculados por essa língua. De acordo com uma professora, na sala de aula, uma aluna não respondia à professora quando questionado pela mesma. Ela explica que perguntava para a aluna se estava entendendo a explicação do conteúdo, foi quando o colega do lado levantou e falou para ela que a aluna não gostava que conversasse com ela na língua guarani, apesar de falar nessa língua. A professora explica que começou então conversar com ela em

português e a menina começou a interagir conversar com ela. Então podemos entender como é importante trabalhar com os alunos a importância das línguas presente na realidade dos mesmos. Porque muitas vezes o preconceito linguístico eles trazem de casa.

De acordo com Megale (2005), o processo de alfabetização bilíngue requer conhecimentos diferenciados para que os professores possam direcionar suas estratégias de ensino.

O processo de alfabetização de estudantes bilíngues demanda amplo entendimento desses indivíduos e das muitas variáveis que afetam seu desempenho, bilíngues utilizam duas ou mais línguas e convivem com duas ou mais culturas. Independentes da língua que utilizam e de sua competência linguística, são influenciados pelo conhecimento de outra língua assim como por sua experiência bicultural. (MEGALE, 2005).

Conforme mostra a pesquisa e também teóricos, o ensino nas escolas diferenciadas exige conhecimento sobre a complexidade cultural e linguística. Respeito à língua utilizada pelos alunos. É importante também que, use mais a língua G\K para incentivar os alunos a valorizar a sua língua materna e utilizar como meio para que os alunos aprendam a língua nacional. Como analisamos é possível que a partir de uma boa alfabetização, na língua materna dos alunos, a aprendizagem na segunda língua tenha sucesso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante chamar a atenção para um do projeto de formação continuada para os professores indígenas: “o Projeto Saberes Indígena na Escola” (PSIE) da qual tive privilégio de participar de alguns encontros, um realizada aqui na cidade de Dourados e outro em uma escola de Coronel Sapucaia. Essa formação continuada está sendo aplicado para ajudar os professores atuarem no complexo contexto multicultural e multilíngue.

Durante esses encontros, foi possível perceber que alguns professores estão pensando em um modelo de escola indígena que seja realmente indígena porque, de acordo com alguns professores das escolas em que a pesquisa foi realizada, eles explicavam que quando se alfabetiza um aluno falante da língua materna em uma segunda língua, está se praticando a mesma coisa que os colonizadores fizeram, impondo que se aprenda uma segunda língua, sem contar com as implicações psicológicas que esses alunos sofrem durante seu percurso escolar ao serem alfabetizados, em uma língua que não dominam.

Alguns professores que participam do projeto PSIE dizem que essa formação possibilita uma reflexão sobre em qual língua alfabetizar os alunos falantes da língua G\K. Foi possível perceber no encontro em coronel sapucaia que o foco é o aluno e não o professor. No final do curso os professores produziram material na língua guarani e no momento da apresentação a professora Adir solicitou que a apresentação fosse feita na língua G\K, não deixando que fosse feita a tradução para a língua portuguesa forçando a aprendizagem do idioma.

Compreendemos a partir dos dados coletados, que há necessidade de se realizar pesquisa mais detalhada sobre o processo de alfabetização e letramento nas escolas indígenas diferenciada. Porque de acordo com a história da educação indígena no Brasil, entendemos que é possível que os alunos aprendam melhor a língua nacional a partir da alfabetização na língua materna, pois foi dessa forma que o Summer institute of linguistics (SIL) conseguiu converter os índios ao cristianismo.

A teoria que foi usada foi adequada para compreender, ainda que parcialmente, os dados, mostrando que a alfabetização deve ser em língua materna e que a língua guarani deve também ser língua veicular transversal no currículo. Essas atitudes valorizam o modo de pensar a ser trazidos para a sala de aula. No entanto os professores continuam reproduzindo e praticando a metodologia utilizada pelos colonizadores.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Gonçalves Judite. A Pesquisa como Princípio Educativo. Universidade Estadual de Goiás (UEG). 2009.

_____, Gonçalves Judite. Múltiplas Entradas para o conhecimento nos sistemas abertos de educação. Documento MEC/UNESCO sobre EJA indígena, pgs. 40-59, 2009.

BENITES, Tônico. A escola na ótica dos ava kaiowá: impactos e interpretações indígenas, 2009, dissertação de mestrado.

D'ANGELIS, [Aprisionando Sonhos - A educação escolar indígena no Brasil](#). 1957.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, paz e terra, 1987.

KAHN, Marina; FRANCHETTO, Bruna. Educação Indígena no Brasil: conquistas e desafios. Em Aberto, Brasília, DF, ano 14, n. 63, p. 4-9, 1994.

MACHADO, João. Alfabetização e letramento com adultos guarani\português: é possível? Um estudo etnográfico e valorização do tetã guarani, 2013, dissertação de mestrado.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. Revista Virtual de Estudos da Linguagem. Revel. V. n. 5. Agosto de 2005.

SOUZA, Maria de Jesus. Currículos Alternativos: um olhar etnográfico. 2000.

SOUZA, Teodora. Educação escolar indígena e as políticas públicas no Município de Dourados/MS (2001-2010), Dissertação de mestrado.

VALENTINI, Aline de Alcântara. Revista de Pedagogia Perspectiva em Educação, Ed. nº 07.

VERA, Cajetano: Estudo de gramática e expressão, comunicação em idioma guarani. S/D.

VISGOTKY, Levi. A formação social da mente São Paulo. Martins 1984.

ANEXO

PERGUNTA: Qual a metodologia utilizada nas suas aulas?

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Em uma escola há aproximadamente 570 alunos matriculados, nas series iniciais e finais. Há 29 professores no total, 17 não índios e 12 professores falantes que alfabetizam na língua guarani.

A Professora do 2ºano relata que busca informações com o ñande sy ñande Ru, para saber como se escreve certas palavras em guarani e que essa é uma de sua metodologia. Ela busca pesquisar sobre os assuntos que irá passar aos seus alunos seja ela na escrita ou na oralidade. Durante a entrevista ela comentou que, a criança indígena sofre um choque quando vai para a escola que alfabetiza na língua portuguesa e explicou que uma escola que oferece a alfabetização na língua materna dos alunos, facilita a interação do mesmo com o professor e ele não se retrai o que acontece muito com um professor não falante da língua.

De acordo com professor do 1º ano ele, busca criar atividades de acordo com a realidade da escola, segundo ele, é muito difícil alfabetizar na língua guarani porque você não alfabetiza apenas alunos falantes da língua materna, mas também alunos não falantes. E explicou que ele optou por ensinar na língua guarani porque de certa forma também é muito simples, as primeiras letras do alfabeto, por exemplo, existe tanto no guarani como no português.

Outro fato muito importante que o professor citou é em relação aos mapas. Ele falou que não tem como trabalhar com os alunos algo que eles não têm conhecimento “como vou mostrar para eles o mapa das cidades se eles não conhecem então eu falo para eles da nossa aldeia, onde fica à Bororo Jaguapiru é assim que eu trabalho”. O professor fala que é difícil e ao mesmo tempo simples o ensino bilíngue ele explica que podemos utilizar uma palavra do alfabeto existente nos duas línguas.

Como é caso do (guarani, português) o mesmo deu exemplo da palavra *avati* e *árvore*, nas duas identificamos a palavra v, mas para ser decodificado pelo aluno, requer dele o conhecimento nas duas línguas, pois o significado das duas palavras é diferente. Avati é milho que é totalmente diferente de árvore, mesmo tendo palavras iguais do alfabeto nas duas línguas como já foi citado acima o significado é diferente.

Já para outra professora falante não fluente da língua não há diferença em ensinar bilíngue porque os alunos sabem falar o português e prefere que falem com eles em português, ela comenta que o ensino dessas duas línguas muitas vezes confunde a cabeça dos

alunos e que isso se percebe na escrita, a troca do macho pela fêmea. Segundo ela conforme a dificuldade do aluno em entender alguns conteúdos ela explica oralmente na língua guarani, mas ressalta que ela não fala muito bem na língua e que está buscando aprender, ela falou também que as duas línguas são importantes, mas que se deve repensar no processo de alfabetização desses alunos e ainda ressalta “que eles tã se atrapalhando tã”.

Em outra unidade escola há aproximadamente 519 alunos matriculados nas series iniciais e finais há 23 professores a maioria são terena, alguns não indígenas e há pouco professor G\K. A maioria dos professores não fala na língua guarani e de acordo com o depoimento do coordenador pedagógico das series iniciais 99,9% dos alunos são falantes da língua mas, na escrita predomina a língua portuguesa. Nessa escola todos os professores ministram as aulas na língua portuguesa, O uso da língua guarani na oralidade para transmitir mensagem ao aluno depende de cada professor, segundo o coordenador não há ensino bilíngue porque não há professores indígenas capacitados para ministrar essas aulas.

Segundo relato dessa professora do 3º ano, alunos ficam mais próximos dela, porque ela se comunica com eles na língua guarani. Ela criou uma metodologia que usa com esses alunos, ela explicou o seguinte: “eu sempre falo para os alunos, que as vogais são irmãos da consoante e por isso não pode andar sozinho, sempre que os alunos se esquecem de colocar a letra A, co alguma consoante eu pergunto para eles “moõ oime ikyvy’i? , ndaha’ei Pépe e apaga emoĩ iguype”. E dessa forma os alunos conseguem fazer as atividades. Conforme relata essa professora existe também alunos que não gostam de falar na língua guarani na sala de aula, ela afirma que geralmente esses alunos ficam calando quando ela conversa com eles na língua G\K e só responde quando ela se comunica com eles em português.

Uma vez diz ela “eu estava conversando com eles no guarani e quando questionei cada um deles uma menina não me respondeu. A colega dela que estava sentado do lado levantou e falou que ela não gostava que conversasse com ela em guarani, portanto eu continuei e quando me dirigi a ela perguntei para ela em português e ela me respondeu” por isso a professora afirma que é muito difícil trabalhar numa sala de aula onde os alunos só falam o guarani, sentem dificuldade no português, mas rejeitam sua língua materna.

Esta professora do 4º ano diz que não tem uma metodologia específica e que procura utilizar um pouco de cada, de acordo com a necessidade de cada aluno ela diz também que acredita que não haja uma metodologia totalmente correta e certa. Segundo, ela procura trabalhar com aquela metodologia que cabe melhor a realidade dos alunos. A professora explica que a dificuldade dos alunos não é entender a língua portuguesa e sim a timidez dos mesmos. Ela falou também que muitas vezes não usa os materiais didáticos da escola porque

os alunos têm dificuldade em compreender textos longos no português e que na maioria das vezes o recurso utilizado por ela são materiais produzidos pela mesma ou retirada da internet.

Segundo ela a alfabetização na língua guarani não vai mudar em nada o aprendizado do aluno. Ela afirma que prepara os alunos para a vida “o guarani não vai levar eles a lugar nenhum, lá fora ninguém vai ajudar eles como aqui na escola” ela ressalta que é importante ensinar na língua portuguesa para eles conseguirem ir para faculdade, universidade e arrumar emprego.

Durante relato dessa professora percebemos uma diferença entre, ela e outra professora de outra unidade escolar, as duas buscam metas que melhor atendem seus alunos, mas a diferença é que a primeira busca pesquisar com o ñande sy ñande Ru e a outra por sua vez faz pesquisa na internet e outros livros didáticos. As duas formas de buscar informações para ajudar os alunos são boas, mas podemos dizer que quando buscamos informações com o ñande Ru ou ñande sy , além das informações que se deseja obter, você aprende com eles, como o aluno indígena aprende. O seu ritmo de aprendizagem é diferente porque primeiro você deve conhecer além da realidade do aluno, o aluno. E quando se faz pesquisa na internet você apenas vai adequar o conteúdo que já existe para que seja mais bem compreendido.

Essa foi uma questão levantada na oficina do 4º encontro do projeto saberes indígena na escola, uma das participantes citou que procura conhecer as famílias dos seus alunos, procura fazer visita na casa dos mesmos e que em uma dessas visitas ela encontrou sua aluna e observou o lugar onde ela guardava seu caderno. Conversando com ela a professora perguntou por que guardava o caderno embaixo da asa da casa (parte da telha da casa que sobra) e ela a respondeu que é por causa dos seus irmãozinhos. A professora explicou que isso a fez mudar na forma de avaliar seus alunos.

Observamos que a aproximação de aluno e professor é muito importante, até porque no relato da professora de uma das escolas ela fala que as pesquisas são feitas por meio de conversas com os mais sábios e que não é fácil obter as informações desejadas rapidamente. Porque primeiro você deve ganhar a confiança dele, até ele se sentir a vontade e responder a sua pergunta.

Ela relata que quando ela foi fazer sua pesquisa, o ñande Ru falou para ela voltar outro dia, no dia seguinte ele começou contar histórias para ela e a mesma fala que naquele dia voltou sem conseguir arrancar nada do ñande Ru. Segundo ela depois de quatro encontros ele começou a dar a ela as informações que a mesma desejava saber. Então ela explica que aquela ida e volta, era uma forma de ensinamento que o sábio estava passando, pois ela aprendeu a

ouvir e ganhar confiança do ñande Ru e o mais importante é que “toda a nossa conversa foi na oralidade em nenhum momento ele me deixou escrever ou gravar a fala dele”.

Ela fala que foi uma experiência muito boa porque a partir daí ela começou a ouvir seus alunos, trabalhar mais a oralidade e relacionar conteúdo com conhecimento trazido de casa. Ela citou o exemplo da disciplina de geografia, ela trabalha o mapa da aldeia, a divisa do bairro Bororó e Jaguapiru.

A professora fala que depois da pesquisa, nem as conversas dos alunos na sala de aula, a incomodam, mas também fica preocupada com aqueles alunos que estudam com professores que não fala a língua guarani “se eles não sabem se comunicar em português quem dirá escrever, entender afirma ela”.

Professora do 3ºano relata que usa o método silábico (B com A BA) e oralidade ela fala que tem bastante dificuldade para se comunicar com seus alunos, a dificuldade é devido à maioria dos alunos serem falantes da língua guarani e diz também que há alunos na mesma sala que não consegue acompanhar os demais porque não foram bem alfabetizados. Ela relata que quando a professora do reforço ia à sala dela, era uma maravilha porque ela conversa com eles na língua e eles entendem melhor o conteúdo “a minha dificuldade com eles é a comunicação muitas vezes eu não entendo o que eles falam. o “problema” é porque eles são alfabetizados em uma língua diferente das que aprendem em casa”

Na opinião dela o ensino teria um resultado satisfatório se a alfabetização fosse na língua materna. Ela citou o exemplo da outra professora que alfabetiza na língua portuguesa e explica na língua guarani, “eu vejo que rendem mais eles entendem melhor, conversa, participa da aula. “Uma vez nós demos aula juntas e quando a Alini começou a contar a história no guarani, os alunos ficaram vibrados nela como se estivessem entendendo”. E concluiu dizendo “eu acho que esses alunos deveriam ter professores falantes da língua pelo menos nas series iniciais, para que possam aprender melhor e mais eles deveriam ser alfabetizados na sua língua materna, porque nós devemos ensinar a língua portuguesa, mas também estimular a gostar da sua língua materna para não perder sua cultura.

Para ela as duas línguas devem ser ensinadas até porque eles necessitam dos dois devido à aldeia estar muito próximo a cidade.

Professora do 1ºano relata que é muito difícil metodologia em ensino, porque o aluno de seis anos vem para sala, e ao invés de nós começarmos a ensinar eles a escrever, nós temos que ensinar, eles a se comunicar, porque eles não falam a língua portuguesa. Segundo ela, no primeiro bimestre a mesma não trabalha nada de letra “primeiro eu ensino eles a falar porque senão eu vou massacrar o meu aluno e me massacrar” ela fala também que é muito cansativo

porque ela tem que falar nas duas línguas “e até os alunos perceberem que eu estou falando, até eles me entenderem ter minha confiança já se passam os primeiros bimestres”.

Toda atividade que ela aplica aos seus alunos ela buscar molde de acordo com o conhecimento deles, ela cita o exemplo do desenho “quando eu peço para eles pintar eu falo para eles: imagine que na aldeia cada um de nós, tem o seu pedaço de terra se eu plantar mandioca, eu não posso passar do lado do outro” com o desenho é o mesmo processo você deve pintar até a linha, você não pode ultrapassar é como se essa outra parte não fosse sua.

Professora do 1º ano diz que usa a oralidade porque os alunos vão para escola sem saber a falar a língua portuguesa e explica que não tem como iniciar o processo de alfabetização nos primeiros bimestres porque muitos alunos não sabem, nem pedir licença para ir ao banheiro ou beber água. Portanto primeiro a aula é mais conversação na língua guarani e somente depois do terceiro bimestre que começa o ensino da coordenação motora até porque muitos alunos do primeiro ano não fizeram o pré.

A professora fala que é muito difícil “porque como eu vou alfabetizar alguém que não sabe se comunicar”, segundo ela quando a mesma conversa com eles em guarani, explica alguma frase ou conta historia “até esse momento é uma maravilha porque eles me compreendem, mas quando Chega o momento da escrita eu e eles voltamos na” “estaca zero”.

Por isso ela fala que na opinião dela, a alfabetização deveria ser na língua guarani dessa forma os professores iriam iniciar a alfabetização no começo do ano letivo na língua que eles conhecem, pois de acordo com ela a língua portuguesa esta judiando muito dos alunos. A professora conclui dizendo “é assim que eu trabalho primeiro é só a oralidade e uso também o método silábico b com a BA” ela fala que muitas vezes quando, começa a trabalhar o método silábico tem que mandá-los para a outra serie.

Professora do 1ºano diz que a metodologia que ela utiliza, é linguagem veicular, ela fala que é a mesma metodologia da língua portuguesa, mas são explicadas no guarani as atividades é adaptada a realidade, ao conhecimento dos alunos ela diz que procura sempre levar o material concreto na sala de aula ao invés deles olhar, por exemplo, a figura de ilha, aspirador no livro didático, ela procura trabalhar com objetos que os alunos conhecem, ela citou como exemplo a pedra.

Ela explicou que é linguagem veicular porque é uma linguagem (objeto) de conhecimento dos alunos, mas é outra forma de nomear esse mesmo objeto, ela citou o exemplo do “kyse” ela diz que é kyse para eles, mas na língua portuguesa é faca é o mesmo objeto com nome diferente. A professora explica que tem cinco aulas de guarani e nessas aulas ela trabalha as sílabas “jagua”, “kava” segundo ela, não trabalha o silábico e sim as

sílabas. Ela fala que alfabetiza na língua portuguesa e utiliza a oralidade guarani ou vice versa, diz também que defende as duas línguas, na opinião da mesma a alfabetização deveria ser nas duas línguas (bilíngue).

Professora do 2º ano relata que utiliza os conhecimentos adquiridos nas formações continuada para elaborar material no guarani, ela explica que esta sempre procurando aprender com seus alunos “eu não falo guarani diz ela, mas meus alunos me ensinam” dessa forma eu aprendo com eles e eles comigo. Ela afirma que gosta de utilizar método do Paulo Freire, “eu fiz magistério diz ela por isso minha metodologia é baseada na teoria dele”.

Quando perguntei como era esse método a professora não conseguiu responder, depois ela falou que procura trabalhar com objetos concretos, visualizar imagens, natureza e a partir disso direcionar suas estratégias de ensino.