

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
LÍGIA EGIDIA MOSCARDINI

**RECURSOS COESIVOS DE TEXTOS DE ALUNOS E PROFESSORES DA
ESCOLA JURUNA: ANÁLISE PARA UMA CONTRIBUIÇÃO AO ENSINO**

ARARAQUARA

2011

LÍGIA EGIDIA MOSCARDINI

**RECURSOS COESIVOS DE TEXTOS DE ALUNOS E PROFESSORES DA
ESCOLA JURUNA: ANÁLISE PARA UMA CONTRIBUIÇÃO AO ENSINO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Letras da Universidade Estadual Paulista
como requisito à obtenção
do título de Bacharel em Letras.

Orientadora: Prof.^aDr.^a Cristina Martins Fargetti

ARARAQUARA

2011

**Aos que acreditarem na linguagem como ato que constrói e
na igualdade através da educação**

RESUMO

A partir da constituição de 1988, em que os indígenas finalmente conseguiram um espaço para a preservação de seus direitos culturais, étnicos e lingüísticos, procurou-se pensar em políticas eficazes que os garantissem, e uma delas, sem dúvida, é uma educação escolar indígena de qualidade, que busca se consolidar como “plurilingüe e intercultural, específica e diferenciada, como necessária, indispensável e um direito”, tal qual vários pesquisadores ressaltam. Este é um passo muito importante, uma vez que, segundo Maher (2005), a educação indígena, desde a colonização até os anos 1970, era um verdadeiro massacre para esses povos. Porque, tomando Grupione (2006), os indígenas foram considerados ignorantes ao longo desse tempo e essas atitudes se justificavam sob o pretexto de “ajudá-los a serem civilizados”. Diante dessas questões, o ensino sobre leitura e produção de texto é fundamental enquanto instrumento para aprendizagem e para preservação cultural indígena e porque se propõe uma análise crítica de fato, cuja correção irá além de maniqueísmos de certo/errado, sempre visando especificidades de cada texto para se conceber quais conhecimentos atenderão melhor as necessidades de cada professor ou aluno, o que permite maior consciência textual e argumentativa. Estes são interesses dos próprios juruna, povo com quem trabalhamos, afirmados em seu Projeto Político Pedagógico, pela mesma idéia de preservação cultural e interação com os não-índios. São os próprios indígenas quem vêm a escola como meio de ascensão social, como afirma Ladeira (2004). Assim, nos posicionamos a favor de projetos de revitalização lingüística que promovam os direitos culturais e de uma educação escolar de qualidade.

Palavras-chaves: Lingüística textual, Educação Escolar Indígena, Preservação Cultural

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
OBJETIVOS	6
CAPÍTULO I: DISCUTINDO OS FUNDAMENTOS DE UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE QUALIDADE	7
1.1. Aspectos históricos e concepções atuais sobre a educação escolar indígena	7
1.2. Ideais e desafios da escola na aldeia	9
CAPÍTULO II – COMO OS JURUNA VÊM A EDUCAÇÃO ESCOLAR? UMA ANÁLISE DE UMA AULA DE UM PROFESSOR INDÍGENA, AULAS DE LEITURA E DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA <i>KAMADU</i>	12
2.1. Discussões acerca do Projeto Político Pedagógico da Escola <i>Kamadu</i> ..	12
2.2. Relato de uma aula observada em campo	16
2.2. Oficina de leitura ministrada na escola	17
2.3. Considerações	18
Capítulo III: Práticas de Lingüística Aplicada em texto de professor e aluno da escola <i>Kamadu</i>	19
3.1. Metodologia	

3.1.1. O texto enquanto contexto: a realidade dos juruna.....	19
3.1.2. Intervenções orais e escritas do docente enquanto construtores de uma articulação lógica.....	20
3.2. Análise de textos de professor e aluno indígenas.....	20
3.2.1. Belo monte: uma questão de argumento.....	20
3.2. Fogo na aldeia: a realidade enquanto situação de aprendizagem.....	24
3.3. Análise do tema e das várias versões do texto escrito.....	25
CONCLUSÃO.....	32
APÊNDICES	
1. Texto do professor da escola <i>Kamadu</i>.....	33
2. Última versão do texto de aluno.....	34
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	36
BIBLIOGRAFIA.....	36

INTRODUÇÃO

Os indígenas no Brasil foram muito oprimidos durante séculos de contato e muitas tribos desapareceram, ou melhor, foram dizimadas. Essa opressão perpassa a educação escolar, com um massacre desde a época da colonização até quando eram obrigados a estudar na cidade, se deslocando para muito longe da aldeia e ainda passando por preconceitos e conflitos culturais, uma vez que o meio social etnocentrista desaprendeu a considerar a relevância dos índios em sua própria constituição.

Esses fatores nos mostram que a educação escolar indígena é essencial, mas também é algo que nos instiga a várias reflexões: Como dialogar com professores indígenas? Quais as melhores formas de ensino e aprendizagem, na escola, para alunos e professores de uma dada etnia?

Diante disso, se propõe este trabalho interdisciplinar por natureza, pois, apesar de ser essencialmente de linguística pelo foco na produção textual, transcorre por várias áreas do saber, como teorias e práticas pedagógicas e ainda uma curiosidade antropológica.

Diz Paulo Freire que leitura não é meramente decodificar letras para se “saber o que se está escrito”, mas é, antes de tudo, um ato político, pois é a partir dele que os indivíduos se expressam reivindicando seus direitos e em função de preservação da cultura, adquirindo consciência crítica e se transfigurando como sujeitos de sua própria História. Escrever, portanto, é um ato que visa promover, entre os indígenas também, uma autonomia em relação à comunicação e uma postura cidadã.

Por essas questões, este estudo é voltado para alunos da escola Kamadu, da aldeia juruna Tubatuba e também voltado para a formação de professores, através de propostas que objetivam a reflexão sobre suas próprias práticas pedagógicas e, claro, se torna um trabalho de interação com professores, alunos e a comunidade da aldeia, a favor da preservação da cultura juruna, através da linguística e de conhecimentos diversificados.

OBJETIVOS

- Oferecer subsídios de coesão e coerência conforme a necessidade de cada texto de professores e alunos indígenas.
- Contribuir com a formação de professores da escola indígena, auxiliando-os a aprimorar sua leitura e escrita e a pensar estratégias para um ensino mais eficiente em sua comunidade.
- Conseguir com que os indígenas aprimorem suas habilidades na Língua Juruna e na Língua Portuguesa, possibilitando melhores interações com os não-indígenas e preservação de seus direitos culturais, lingüísticos e de identidade.
- Possibilitar aos indígenas a reflexão e consciência sobre a língua portuguesa e a língua Juruna, de modo que atenuem possíveis preconceitos lingüísticos arraigados aos discursos das ideologias dominantes.
- Se possível, contribuir com a elaboração de materiais didáticos feitos pelos indígenas, essenciais para uma educação indígena de qualidade.

CAPÍTULO I: DISCUTINDO OS FUNDAMENTOS DE UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE QUALIDADE

1.1. Aspectos históricos e concepções atuais sobre a educação escolar indígena

A Educação Escolar Indígena de qualidade é algo bastante recente, principalmente se considerarmos todas as injustiças históricas a que foram submetidos os índios. Maher (2005), por exemplo, ressalta que sofreram um verdadeiro massacre em sua educação escolar, desde a época da colonização até os anos 1970, uma vez que lhes foi imposta uma educação jesuítica e um português obrigatório, reforçado com o documento do Marquês de Pombal, que proibiu o uso de outro tipo de língua no Brasil.

Além disso, conforme menciona Grupione (2004), os indígenas foram, por muito tempo, obrigados a se retirarem de suas famílias em decorrência dos estudos em internatos que doutrinavam crianças, e as proibiam de se comunicar em língua indígena. o que implicava em perda da língua e da cultura, vistos que, quando voltavam para a aldeia e não conseguiam se adaptar à tribo nem falar sua língua. Pacheco (2011) menciona ainda que parece redundante falar desse massacre indígena e que, em meados do século XIX havia discursos como os de Francisco Adolfo de Varnhagem escrevendo sobre “*sociedade selvagem*”, da qual se fazia acreditar que os indígenas eram canibais e por isso precisavam ser combatidos, ideologia enraizada com os cristãos e com o reducionismo “índio” para etnias bastante diferentes. (PACHECO, 2011, p.2) Maher (2005) também ressalta que eram tomados pelo paradigma assimilacionista, que forçava o índio a abdicar de sua língua e sua cultura, com catequese às crianças. A pesquisadora ressalta ainda a existência de documentos que o índio era visto como um “bicho” que precisa ser civilizado, o colocando como agressivo, irracional e domado pelos instintos. Ou então vistos como ingênuos e protetores da floresta. (Maher, 2005, p.20) Sem contar a generalização indígena feita pelo não-índio, com a imagem do indígena usando cocar e falando tupi-guarani, ideologia enraizada principalmente no Ensino Fundamental, que se torna inclusive instrumento de dominação. Quaisquer desses discursos refletem

apenas o senso comum com que o indígena é visto e são pouco relevantes no que diz respeito às suas realidades.

A partir dos anos 1980, esses povos procuraram maior visibilidade da mídia para reivindicar seus direitos, que foram posteriormente assegurados pela Constituição de 1988. A lei foi fundamental para eles, uma vez que busca promover maior igualdade, que passa a ser obrigatória para o Estado. Tal reconhecimento se reflete na escola, que passa de mais um dos vários meios de opressão indígena para instrumento político-social que reafirma esses direitos. Também houve a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, com seu Artigo 78, que prevê o desenvolvimento de uma educação escolar favorável pra o indígena, com educação bilíngue e intercultural, contemplando os seguintes objetivos:

I- proporcionar aos índios, suas comunidades e povos a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnica; a valorização de suas línguas e ciências;

II- garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígena e não-índias; (Lei das Diretrizes e Bases *apud* Pacheco, 2011)

Ressalta-se também o artigo 70, que prevê o cumprimento de uma educação intercultural:

I- fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II- manter programa de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas

III- desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV- elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (Lei das Diretrizes e Bases *apud* Pacheco, 2011)

Pacheco (op.cit.) ainda ressalta que houve maiores reivindicações dos professores indígenas para que tivessem escolas em suas comunidades, algo que também acarretou para o MEC em 1990 a elaboração do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, o RCNE/Indígena, que reúne fundamentos históricos, antropológicos, sociológicos e políticos para fundamentar o quanto essa educação deve ser diferenciada e orientar políticas públicas para tanto. (op.cit., p.4). A

concepção de uma educação ideal indígena foi defendida por Geraldo Veloso Ferreira Tukano, que traça definições muito assertivas sobre esse tipo de educação escolar, as quais se tornam consenso para educadores, antropólogos e linguistas em seus respectivos estudos. Para Tukano, a Educação Escolar Indígena deve ser:

- a) *Comunitária*: conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, quanto aos modos de administrá-los, suas concepções e seus princípios. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada;
- b) *Intercultural*: reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística, promover uma situação de comunicação e experiências sócio-culturais, lingüísticas e históricas diversas, não considerando uma cultura superior à outra, mas com entendimento e o respeito. (...) no mundo indígena e no mundo não indígenas há diversidade cultural, não sendo nenhuma melhor ou superior à outra.
- c) *Multilingue*: a reprodução sócio-cultural das sociedades indígenas, como tradições culturais, crenças, a organização política, os projetos de futuro são na maioria dos casos manifestado através do uso de mais de uma língua.
- d) *Específica e Diferenciada*: cada escola indígena deve ser concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e a orientação a escola não-indígena. (TUKANO, p. 84/85 *apud* Pacheco, 2011)

Com esses ideais e leis, tem-se atualmente uma concepção bem sólida de como esse tipo de educação escolar deve se afirmar, e um conjunto de reflexões bastante congruentes com os principais anseios dos indígenas pois, como afirma Gorete Neto (2005), a educação escolar passa a ser um instrumento de luta, que valoriza a cultura e serve como instrumento de resistência indígena. Dessa forma, se passou a conceber e a praticar diversos projetos que objetivam essa educação de qualidade e também se passou a refletir sobre os vários desafios que essa educação pode oferecer.

1.2. Ideais e desafios da escola na aldeia

A partir do momento de reafirmação dos direitos indígenas, sua educação escolar passa a ser um grande instrumento de luta e preservação cultural, porque é uma educação que permite a diversidade. Mas esse tipo de educação escolar apresenta vários

desafios a serem considerados. O primeiro destes é o hibridismo, afirmado por Bhabha *apud* Neto, que o define como entrelaçamento de duas culturas arraigado a uma tensão que não se resolve. Considerando-se que a escola reflete uma dada sociedade, o hibridismo estará, com efeito, presente na educação escolar indígena pois terá traços de colonialismo e pós-colonialismo, e também no momento em que o indivíduo utiliza a linguagem, na oralidade e na produção de texto. Por isso, novamente tomando o autor, a escola indígena tem a tensão de ser indígena ou não ser. (op.cit., p. 406).

Outro dos desafios para a escola indígena é o bilinguismo, efeito da questão híbrida. Primeiramente, porque, como ressalta Maher (1994). O português é a língua do dominador, pois a desvantagem em relação a este é recorrente, com posição subalterna, de modo que existam relações de poder presentes em questões linguísticas, e são relações que se interagem, e ainda com o fator de muitos “brancos” se considerarem favoráveis com essa posição. Deste modo, o bilinguismo é compulsório, não facultativo. (op.cit., p. 70). Depois, porque ele ocorre em vários níveis, já que há bastante heterogeneidade entre a fluência de português de um indígena para outro, havendo desde aqueles que têm poucos problemas com o português até os que apenas compreendem a língua, mas não a falam. Essa é a importância de a escola indígena se afirmar com novas propostas bem diferentes do massacre histórico e de o ensino de português ser crítico e colocado em função da preservação cultural, de modo que essa própria implicação de interculturalidade gere caráter político-pedagógico na escola.

A escola, portanto, deve tratar a pluriculturalidade, de acordo com elementos sociolinguístico dos alunos. Para isso, é necessário estimular em professores e alunos uma postura de cidadão indígena e um olhar diferente à sua cultura, que deve ser refletida e documentada na produção textual. Deve se afirmar com um modelo próprio e propostas político-pedagógicas ligadas às próprias necessidades da comunidade. Não pode imitar o modelo não indígena, pois este leva um estigma de fracasso escolar, permeada por uma homogeneização forçada, em que o estudante deve ou se adaptar a ela ou ser reprovado, estigmatizando a questão ideológica de aluno bom ou aluno ruim. Na educação escolar indígena, não há como nem porque de homogeneizar uma sociedade híbrida, que prioriza a diversidade cultural e linguística. Dessa forma, a prioridade é contrária, pois é a escola que se adapta ao aluno. Porque deve fornecer subsídios para que o indígena se torne sujeito de sua cultura e preserve sua identidade.

Há ainda a questão governamental, pois, tal como ressalta Ladeira (2004), a Educação Escolar Indígena está entre a contribuição a uma sociedade ou mero projeto político, e que há abandono de escolas da aldeia e ausência de propostas educativas voltadas à realidade indígena (op.cit., p.3) Também segundo a autora, há algumas falhas no que diz respeito a órgãos administrativos, como o de Collor ter colocado o MEC como responsável pela educação escolar indígena, instituição que não está preparada para isso ou implicações do Conselho Nacional de Educação, que oferece técnicos inexperientes com questões de Educação Escolar Indígena e que, além do mais, não recebem acréscimo de salário mesmo com viagens longas e pouco conforto. (op.cit., p. 6) E, como ressalta Mindlin (2004), é preciso que ressaltemos vários questionamentos, como o princípio do governo sobre a pluralidade cultural e a inclusão, como se combatem os preconceitos diante da nossa cultura e ideal brasileiro de sociedade homogênea em determinado padrão de consumo, como lidar com a questão de que o português não é o único paradigma no Brasil, como se admitem as diferenças e os direitos dos povos diante de um passado colonial e qual a distância entre a teoria e a prática. (op.cit., p. 102) Mas que, ao mesmo tempo, há uma Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, da qual o Brasil já assinou. (op.cit, p.111)

Nota-se, portanto, que a Educação Escolar Indígena de qualidade procura se auto afirmar entre desafios e avanços. Mas que antropólogos e linguistas, juntamente com os indígenas, procuram conduzi-la para uma educação indígena “plurilíngüe e intercultural, específica e diferenciada, como necessária, indispensável e um direito”. Um desafio em forma de aspirações sociopolíticas.

CAPÍTULO II – COMO OS JURUNA VÊM A EDUCAÇÃO ESCOLAR? UMA ANÁLISE DE UMA AULA DE UM PROFESSOR INDÍGENA, AULAS DE LEITURA E DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA *KAMADU*

A proposta deste capítulo é levantar um debate sobre questões referentes à educação escolar vista pelos próprios indígenas, no nosso caso, a partir dos juruna. Pois mencionou-se anteriormente os massacres históricos das etnias, bem como os vários ideais que explicitam maneiras de a educação indígena se afirmar, transfigurando a idéia de “escola”, essencialmente não-indígena para um modelo que atenda às suas demandas e especificidades, de tal forma que a escola passe de mais um dos vários instrumentos de opressão para instrumento de luta e resistência com o intuito de se preservar uma identidade.

Linguistas, antropólogos e educadores estão atentos a esse ideal de luta e procuram pensar trajetórias para esse ideal, atrelando-se sensibilidade e preocupações. Contudo, questionou-se sobre como essas várias propostas são recebidas pelos próprios indígenas, no caso os juruna, o que significa ensinar e aprender para eles e quais as limitações entre a teoria e a prática. Para tal, se propõem algumas análises do Projeto Político Pedagógico da escola juruna, de uma aula de um professor indígena, em pesquisa de campo realizada em Setembro de 2011 e uma oficina de leitura, ministrada pela pesquisadora, também em pesquisa de campo. E, diante dessas considerações, serão repensadas as melhores formas de se ensinar produção textual para professores e alunos de uma escola da aldeia.

2.1. Discussões acerca do Projeto Político Pedagógico da Escola *Kamadu*

O Projeto Político Pedagógico da Escola *Kamadu*, aldeia Tubatuba foi elaborado pela comunidade indígena a partir de oficinas de elaboração do Projeto, ministrada por não-indios. Isso acarreta várias críticas, porque há evidências de que não indígenas elaboraram algumas passagens do material por eles, como em expressões do tipo “discussão sobre a formação de palavras e classes dessas palavras”

Ainda assim, o documento é um avanço importante e conta com propostas bem interessantes e congruentes com os ideais indígenas e com as teorias recomendadas por educadores e pelas normas oficiais elaboradas para esse tipo de educação.

Os indígenas ressaltam, primeiramente, o massacre educacional, as dificuldades de se estudar na cidade e o despreparo de alguns professores, situações que consideram preocupantes. Eles próprios ressaltam, porém, que nem sempre isso ocorreu, pois desconfiavam do termo “educação diferenciada”, imaginando-o como uma recusa dos brancos a oferecer-lhes o mesmo tipo de educação. Por isso, *a priori*, um dos obstáculos da escola foi a própria relação com a comunidade, conforme se explicita no fragmento:

(...) A dificuldade encontrada também era em relação a escola (sic) e a comunidade. Antes a comunidade pensava que a escola era somente do professor e que ia acabar com a cultura. Por isso, a comunidade fazia muita crítica à escola.

Ao mesmo tempo os professores eram muito jovens e não tinham poder de explicar o objetivo da escola, então não havia diálogo entre a escola e a comunidade. Como resultado disso, alguns pais de alunos mandavam seus filhos estudarem na cidade e isso preocupava os professores, porque causava uma influência muito grande na nossa cultura, principalmente em relação ao desrespeito às regras tradicionais (...) (Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena de Educação Básica Central *Kamadu*, p. 13 e 14)

Mas depois assimilaram o sentido destes termos, percebendo que se trata da educação que eles próprios têm como objetivo, visto que, de acordo com posições encontradas em seu Projeto Político Pedagógico, doravante PPP, querem muito que a escola contribua para a preservar a cultura e documentar o conhecimento da língua, cujo sistema de escrita possui apenas dezessete anos. E, além disso, querem documentar textos em português pra que suas culturas tomem dimensões maiores e querem também elaborar documentos e textos argumentativos para interação com não-índios.

Esses ideais educacionais aparecem no PPP de forma bastante nítida. Por exemplo, os juruna explicam que a escola tem como nome *Kamadu*, que em português significa “bonita”, porque, segundo eles, a escola deve ser atrativa para crianças, jovens e adultos para que aprendam e ensinem de forma coletiva. Criaram a escola para aprenderem a escrita do não-índio e ao mesmo tempo, aprenderem sua própria cultura, para que ela se preserve, o que é explicitado no seguinte fragmento:

A comunidade decidiu criar a escola na aldeia se preocupando com as futuras gerações do povo. Tendo a escola na aldeia as novas gerações poderiam estudar e aprender a escrever a escrita do não índio e ao mesmo tempo aprender sua própria cultura e seu modo de viver para que não se perdessem. (Idem, p. 13 e 14)

Esses ideais de educação de acordo com a realidade da comunidade e em função da preservação da cultura também estão presentes no que diz respeito à linguagem. Aliás, quanto à Língua portuguesa, objeto de nossas pesquisas, fica claro em várias passagens do PPP que há bastante interesse em aprender e ensinar a Língua Portuguesa:

Habilidades na área de linguagem e comunicação
 Dominar a leitura e escrita da língua portuguesa e materna
 Falar bem a língua, conjugando bem os verbos
 Ter facilidade para falar o português, conjugando bem os verbos
 Conhecer as palavras da língua erudita
 Fazer radiograma e ofício
 Saber fazer projeto e relatório
 Saber fazer documentos
 Saber a soma, multiplicação, divisão, subtração, porcentagem e medida
 (Idem, p. 27)

Para a formação de um bom escritor é necessário um leitor competente” (Idem, p. 28)

Mas também é ressaltado o aprendizado de cartas (Idem, p p. 32)

Mas também prevê, para o primeiro ano, o aprendizado de pontuação no português (Idem, p. 31).

A escola deve ensinar a escrita e a fala do não índio para se comunicar com falantes de outras línguas, também deve ensinar a escrita da nossa língua e fortalecer nossa cultura. (Idem, p 21)

Por essas citações, é possível inferir o quanto a vontade de falar a língua do não-indígena é bastante intensa em toda a comunidade. É fato que o português é a língua do dominador, como já ressaltamos, mas, por outro lado, também é grande instrumento de resistência e luta dos indígenas, uma vez que precisam dar forma às ideias em português, língua oficial do país. Por essas razões, aprender a falar em português é um elemento de interação com os brancos. Aprender a falar e a escrever bem em português

significa inclusão. E aprender a falar e a escrever bem em português, conforme características de uma dada cultura e situação de usos do idioma em segunda língua significa um grande instrumento político do qual se constrói algo, uma educação libertadora e que garante os direitos ambicionados pelos juruna.

2.2. Relato de uma aula observada em campo

Durante o período em que um dos professores ministrou uma aula na educação infantil, ficou evidente a cultura híbrida e diferenciada da escola. Por que ela recebe crianças entre cinco e oito anos de idade, situação incomum na escola não indígena. Além disso, as aulas são explicadas em juruna, mesmo as de português.

A primeira aula foi de Educação Física, em que o professor propôs que as crianças fizessem uma brincadeira típica da cultura. Depois, chamou uma senhora idosa para contar histórias que eles não sabiam, e que as crianças teriam de fazer um desenho sobre ela. Isso é uma prática do projeto político pedagógico, do qual se lê: “historinhas para educarem as crianças, e saber desenhar personagem dessas histórias (idem, p.37)” É bem interessante o quanto a atividade tem relação com a própria vivência dos juruna e as crianças aprendem desde cedo a preservar sua cultura.

O curioso dessa etapa da aula é que algumas crianças não entenderam a atividade proposta, que era o desenho de acordo com a história ouvida, e fizeram outro tipo de desenho. Mas não há um critério de avaliação ou maniqueísmos como certo/errado, de adequação ou inadequação. Tanto que, propositalmente, perguntamos: “mas você não vai falar para o menino que ele fez um desenho errado?”, ao que o professor apenas confirmou que são crianças e que portanto “estão começando a aprender agora”. O professor em questão também mencionou que não devolve trabalhos aos alunos, “a gente guarda tudo na escola”, ficando claro não haver alguma necessidade de “correção” ou “avaliação”, conceitos que, além de tudo, são exercidos equivocadamente na escola do “branco”. Há apenas respeito e valorização do desenvolvimento da aprendizagem na escola.

Mas existem também elementos típicos da educação não-indígena, como o fato de o professor elaborar, em um caderno, o planejamento de aula, que conta com a data, a disciplina e o que o professor irá ensinar naquela aula. Mas estes não parecem ter sentido para o professor indígena, uma vez que não há uma divisão rígida de disciplinas. Por exemplo, na aula de geografia, foi proposto o mapa da aldeia e a localização da casa na aldeia. É uma aula interessante e que põe em prática as idéias do PPP (p.40). Mas outro ponto curioso é que algumas crianças já fizeram essa atividade no momento em

que era prevista a elaboração do desenho de acordo com a história da senhora idosa, o que nos mostra que os indígenas têm uma concepção de tempo diferente.

Ainda assim, parece haver uma autonomia. Mas, em alguns momentos, parece que o professor segue algo preparado por outra pessoa, pois não soube responder à pergunta “que matéria que é agora”? Por isso, é questionável a delimitação de disciplinas no PPP. Há outros fatos curiosos na aula: não há um critério para a frequência dos alunos, há correção com o sinal gráfico de “certo”, como na escola do branco, mas isso parece não fazer muito sentido, há listas de objetos em português, em que as crianças fizeram ilustrações e alguns alunos fazem desenho que não têm relação com a aula, mas o professor não chama a atenção quanto a isso em nenhum momento. Isso não significa uma atitude permissiva do professor indígena, mas que não existe o conceito de indisciplina. Tanto que, quando o professor sai da sala de aula, não há mudanças de comportamento dos alunos por causa disso. Então, há sim muita influência da cultura ocidental, mas professores e alunos sabem deixar marcas da cultura *juruna*.

2.2. Oficina de leitura ministrada na escola

Além da aula observada, ministramos algumas aulas de leitura de textos em português na escola *Kamadu*, para uma idéia mais concreta sobre os alunos. A classe era heterogênea, composta por adolescentes e alguns adultos. A proposta foi trabalhar com o gênero conto, para incentivar a leitura, ver como eles interpretam um texto em português e quais as principais dificuldades encontradas pelos indígenas diante de textos da segunda língua.

Assim, cada aluno recebeu uma cópia da coletânea de contos. Os textos tinham linguagem simples, embora estilística, marcando o fator de que os participantes têm o português como segunda língua. Constatou-se ainda que os alunos entendiam o português quando o ouviam, mas poucos deles sabiam se expressar oralmente nessa língua, de modo que ficassem um pouco intimidados. Ainda assim, houve meios de interpretar os textos, com leituras em voz alta, dúvidas de vocabulário em português, de palavras que parecem óbvias, mas que para eles não são, e estratégias de identificação dos temas e do que eles podem significar. E mesmo o conto em sua estética e arte, com

função de comover e entreter. Outra solução foi o diretor da escola traduzir os principais pontos da aula em juruna.

Apesar de dificuldades como essa, pôde-se perceber concretamente o interesse dos juruna com a segunda língua, algo que se explicitava inclusive em sua linguagem não-verbal, desde uma postura mais atenta até o fato de continuarem a ler os contos mesmo depois das aulas e em outros momentos.

2.3. Considerações

A partir do PPP e das aulas observadas e ministradas, é possível constatar o que os indígenas esperam da educação escolar. Apesar de alguns pontos negativos, há, felizmente, muita aplicação prática do PPP na sala de aula, porque a tônica é realmente a preservação da cultura e porque o professor em questão procurou desenvolver atividades referentes a algumas disciplinas, muito embora essa concepção de “disciplina” pareça não fazer muito sentido. Também se constata que os alunos aproveitaram as aulas de leitura e trouxeram dúvidas. Ficou claro que eles sabem o porquê de aprender habilidades necessárias para a segunda língua. Um professor relatou, posteriormente, que as aulas de leitura lhe trouxeram várias idéias para se trabalhar o português com os indígenas. Por isso, em resumo, querem uma educação escolar com qualidade para aprimorar suas habilidades em língua portuguesa e sabem da importância disso para se expressarem mais e assegurar a preservação cultural. É isso que será aplicado no ensino de professores e alunos quanto à produção de texto.

Capítulo III: Práticas de Lingüística Aplicada em texto de professor e aluno da escola *Kamadu*

De acordo com as propostas de inclusão do indígena e se considerando que eles próprios objetivam uma boa educação escolar, defende-se a produção de texto como necessária e imprescindível para essa aspiração. Levando isso em conta, se pensou em estratégias diferenciadas para o ensino da prática de leitura e produção de texto com os alunos da etnia. O que existe na escola regular em termos de produção de texto é o professor encarar a atividade como mera tarefa escolar, lida apenas pelo professor, a que lhe é atribuída uma “nota”. Nesse contexto, muitos professores da escola regular, devido a diversos fatores, não questionam o texto escrito pelo aluno e não o instigam a questionar, fazendo apenas a atribuição de certo/errado em seus textos.

E dizer que um texto está certo ou errado é mero senso comum. Por isso, defende-se a posição de analisar criticamente o texto dos juruna e a pensar em estratégias eficientes para ensinar os indígenas. Mas ensinar a aprender e, no caso dos professores, ensinar a ensinar. Isso tudo implica especificidades, numeradas a seguir. Para isso, levam-se em consideração duas maneiras da metodologia que se entrelaçam:

3.1. Metodologia

3.1.1. O texto enquanto contexto: a realidade dos juruna

Conforme nos diz a Teoria da Relevância, explicitada por Souza *apud* Sperber e Wilson, um texto depende do contexto em que está inserido, construído no processo de comunicação (SOUZA, p. 2). Dessa forma, se planejou trazer os principais objetivos dos indígenas para a produção de texto, que estão de acordo com sua realidade na aldeia, num contexto de preservação cultural e interação com não-índios. Nesse estudo que se tece, o foco foi de interação com índios e não-índios, e a principal habilidade trabalhada foi a argumentação.. Os indígenas querem e precisam tomar a palavra em português. A interação com brancos também será pano de fundo de aprendizagem.

3.1.2. Intervenções orais e escritas do docente enquanto construtores de uma articulação lógica.

Ao se deparar com um texto de um aluno, não há como nem porque fazer julgamento de valores ou apenas cotejá-lo como um texto bem escrito. Porque, antes de tudo, é necessário olhar para o texto: Por que o texto do aluno ou do professor não é coerente? O que é que falta para que o texto se apresente de forma clara, sem que isso afete a identidade escrita dos juruna? O que eles entendem por um texto bem escrito? Quais as interferências próprias da língua juruna presentes no português deles? Como isso pode ser trabalhado? Como explicar os elementos de um bom texto em português? O que é “o certo” para eles em termos de linguagem escrita?

Com essa visão crítica é que se propõem perguntas-sugestões que estejam de acordo com sequências lógicas que visam preencher lacunas de coerência e coesão. Vejamos como se dão essas duas propostas na prática. Observa-se, contudo, o fator de interação primeiramente visto em um texto de professor indígena da escola *Kamadu* e, posteriormente, um texto de aluno, a partir de uma situação preocupante ocorrida na aldeia.

3.2. Análise de textos de professor e aluno indígenas

De acordo com essas aspirações, buscamos fazer as análises mais prudentes possíveis. Destacam-se um texto de um professor juruna sobre Belo Monte e um texto de aluno sobre o fogo na aldeia.

3.2.1. Belo monte: uma questão de argumento

Em outubro de 2010, realizou-se uma oficina com três líderes juruna que vieram de Xingu-MT para Piraciaba – SP. O trabalho foi realizado com a vinda dos indígenas na cidade porque não foi possível uma atividade de campo no ano de 2010, devido às reivindicações dos indígenas sobre Belo Monte. Assim o

foco foi o ensino de leitura e escrita e também coleta de dados para análises posteriores. O trabalho contou com o tema Belo Monte, que foi debatido visando posterior produção de texto por parte dos indígenas, com a finalidade de se fazer melhor diagnóstico sobre o modo como argumentam e de que modo conseguem lidar com a língua portuguesa escrita. Com base nisso, pode-se pensar estratégias melhores e mais específicas para produção de textos desses indígenas, para essa oficina e para oficinas posteriores.

Com esse objetivo de diagnóstico, oferece-se a proposta de redação sobre a construção da usina hidrelétrica de Belo Monte, tema relevante e de que eles já possuem algum conhecimento. Os textos de apoio dessa proposta foram principalmente retirados do site do Instituto Socioambiental, ISA, por contar com informações mais precisas e mais complexas. Mas, além disso, a proposta contou com outros tipos de linguagem, como gráficos, mapas, fotos e desenhos em caricaturas. Mas, para um melhor trabalho com os professores indígenas demos, durante as leituras e os debates sobre o textos, maiores explicações quanto ao vocabulário destes pois não estão habituados a palavras comuns aos não-indígenas.

Quanto aos textos escolhidos, traziam diferentes visões sobre o tema em questão. Um dos textos mencionava todos os prejuízos da usina, outro texto informava sobre a aprovação do projeto pela Funai, outro texto, sobre os direitos dos indígenas de serem consultados antes da aprovação de quaisquer projetos semelhantes e outro falando que o projeto dará pouco lucro. Além desses argumentos, os indígenas complementaram com argumentos próprios, como o de que uma comunidade indígena foi paga para aceitar a construção da usina, o que deixa claro que não têm idéia de seu real prejuízo. Dessa forma, os textos foram debatidos, e as trocas de informações entre nós e os indígenas foram bastante enriquecedoras e essenciais para a elaboração do texto.

Depois dessa atividade, a proposta de texto foi a redação de uma carta para o Presidente da República, com todos os argumentos sobre a usina anteriormente discutidos e, durante isso, esclarecemos dúvidas quanto a elaboração do texto.

Assim sendo, apresenta-se um trecho de texto de um dos professores indígenas:

IXMO. Presidente

Vimos por meio desta manifestar em relação à construção da hidrelétrica de Belo Monte, porque o povo Yudja não aceita construção.

A FUNA deu parecer sem consultar os povos indígenas que habitaram aquela região (povos da funai)

Os indígenas nunca foram convidados a participar da audiência pública a discutir questões necessárias ou que serão afetadas pela barragem. Nenhuma das reuniões que foram realizados os índios não marcaram presenças.

Na primeira versão dos textos dos indígenas, constata-se que tem um bom domínio da língua portuguesa. Com o objetivo de apontar maneiras de melhorar os textos, percebeu-se menor domínio de elementos de coesão textual e que é preciso portanto dar um enfoque nisso e se notou também que ensinar textos para os indígenas é pensar ainda em estratégias que visam ampliar o vocabulário, algo que não é comum na escola dos “brancos”.

Quanto ao trecho do texto, é perceptível que este professor possui um bom domínio da língua portuguesa, pois, já em sua primeira versão, o texto é bastante claro. Contudo, são perceptíveis algumas questões de escrita para serem aprimoradas, como é o caso de “*não aceita construção*”. Essa estrutura é intervenção da língua juruna, que não apresenta elementos como artigos, por exemplo. Mas percebe-se a falta de outros fatores de textualidade. Por exemplo, poderia haver algum conectivo entre o segundo e o terceiro parágrafos. E ainda há repetições de idéias, como o fato de os indígenas não serem convocados em momentos decisivas sobre a construção de Belo Monte. Isso poderia ficar mais articulado, por exemplo, com inversões da última frase.

Então, foram trabalhados os processos de reescrita, para que o professor soubesse como isso funciona, por que funciona e de como isso é uma prática eficaz para que eles empreguem na sala de aula com alunos da escola *Kamadu*, processo pelo qual inclusive se pode ensinar a escrever na língua materna. Depois das explicações, houve uma reescrita inicial, para que os professores juruna notassem na prática o quanto a reescrita é importante para o texto, e o porquê de adotar tal prática na sala de aula.

Segue abaixo a segunda versão na íntegra:

Exmo. Sr. Presidente Luiz Inácio Lula da Silva

Vimos mediante desta, reportar nossa preocupação que temos com a Usina de Belo Monte, que trará grande impacto, prejudicando a vida das populações, biodiversidade e vegetação nativa da região. Diminuiu muito o volume d'água e quantidade dos peixes e caça da qual nós a comunidade indígenas necessitamos para a nossa sobrevivência.

Por isso, presidente, recusamos o projeto porque eles não consideram os estudos feitos por especialistas, ou auditoria pública insuficiente e leilão em que sabem o que aconteceu, porque não consultaram comunidade indígenas nem próprio técnico do meio ambiente antes de aprovarem esse projeto.

Deveria ser submetido ao Congresso Nacional. Isso é injusto, porque a Constituição garante que os índios participem de decisões que afetam diretamente nossa comunidade. Percebemos que fomos enganados pelo governo brasileiro.

Além dos prejuízos que a barragem causará, ela também vai fazer com que entre mais pessoas nessa região e com isso terá exploração de madeira e minério.

Ressaltamos ainda que a usina não terá nem mesmo benefício na energia elétrica, porque consideramos que esse projeto trará mais impacto generalizado do que benefício, não tendo real motivo para Belo Monte ser construída.

Apenas com estratégias para uma melhor escrita, foi possível sugerir mudanças e houve melhoras muito interessantes. É visível, a começar pela noção de paragrafação e o fato de cada parágrafo ter uma idéia específica, o que por si só já daria indícios de coerência e coesão. É interessante a forma com que ele utiliza os conhecimentos dos textos do material elaborado para leitura, se apropriando adequadamente, e os utilizando para ampliar seu próprio conhecimento, assim como ampliar a argumentação. Ele entendeu que o impacto de Belo Monte não é só ambiental e implica sobrevivência dos indígenas, mas

que nem mesmo especialistas e técnicos do ambiente recomendam a obra e que ela nem mesmo gerará tanta energia quanto previsto.

Sobre o conteúdo, ele se apresenta de forma bastante clara e visa ressaltar os objetivos argumentativos do professor juruna em questão. Os elementos de coesão “Por isso, presidente/Isso é injusto porque/ressaltamos ainda” foram explicados pela pesquisadora, mas surpreendentemente empregados pelo indígena em questão, de forma que seu argumento se fizesse ainda melhor. Pode-se constatar, enfim, que ainda há problemas no texto, como algumas inadequações quanto à pontuação e que poderia empregar mais argumentos apreendidos do material de leitura sobre a hidrelétrica. Mas que, ainda assim, é um belo exemplo de texto argumentativo, que traz em si a norma culta da língua portuguesa, juntamente com a identidade étnica do professor juruna.

3.2. Fogo na aldeia: a realidade enquanto situação de aprendizagem

O texto de um aluno juruna nos deixa nítida a relevância da produção textual para a comunidade, uma vez que seu contexto é genuinamente de uso lingüístico. Isso se deve pelo fato de que o próprio indígena teve a iniciativa de nos procurar, pois era preciso expressar para indígenas e não-indígenas um acontecimento preocupante no Parque Xingu: alguém, naquele período recente, havia ateado fogo na mata, algo que acarreta diversos prejuízos naquele ambiente. Não foi, portanto, uma proposta levada pelo “branco”, muitas vezes de caráter artificial, com uma situação hipotética, ainda que esta tivesse relação com a cultura dos alunos, mas foi algo espontâneo e bastante realista. Isso, claro, nos traz uma situação lingüística distinta, por ter uma função específica e fazer todo o sentido, uma vez que é essencial naquela comunidade e naquele contexto. Tanto que o aluno em questão aprendeu muito rapidamente sobre os vários elementos textuais, desde estrutura, ordem dos argumentos e paragrafação até elementos da coerência, da sintaxe e da semântica, dada essa urgência e preocupação de divulgar o fato ocorrido. Ora, mais do que em qualquer outra situação, era preciso naquele dado momento que esse indígena se fizesse entender por todos, sendo preciso, portanto, aprender técnicas de construção e produção de texto. Esse fato nos mostra com bastante propriedade qual deve ser o papel da escola na aldeia que, aliás, e deveria ser o

papel da educação do “branco”, e como deve ser dado o entrelaçamento entre expressão escrita e o cotidiano. E, neste caso em específico, entrelaçamento entre a escrita e sobrevivência de uma comunidade indígena.

3.3. Análise do tema e das várias versões do texto escrito

Vejamos como isso ocorreu na prática. O aluno em questão informou a pesquisadora sobre o fato ocorrido e a necessidade de comunicação, apresentando, em seguida, a primeira versão de seu texto. Nesta, é possível constatar, *a priori*, uma composição em que há exposto muito mais o conceito sobre a aspiração do indígena do que os termos, pois há começo, meio e fim, mas ainda é um texto pouco provido de argumentação, coesão e maiores detalhes sobre o caso:

No dia 22 de agosto nesse ano o fogo esta queimando mato entre aldeia parurida e balsa travessia do rio Xingu o fogo atingiu muito mato +- 10 mil metros de queimada parente kaiabi tocou fogo no campo para poder caçar filhote de periquitinha. Precisamos uma conscientização nas comunidade.

Essa primeira versão do texto nos mostra apenas alguns dados da situação, com apenas a seqüência de informações: a de que o fogo atingiu muita mata e a de que é preciso haver uma conscientização na comunidade. São informações importantes. Contudo, tem-se um texto com vários problemas de forma e conteúdo, fazendo-se necessário trabalhar, antes de qualquer coisa, o conteúdo da situação e os argumentos a serem utilizados.

Sendo assim, utilizou-se uma metodologia que, ainda tomando Souza, passa pela Teoria da Relevância, segundo a qual a cognição humana tende a ser dirigida para a maximização da relevância e que há expectativa de relevância nos enunciados. Relevância é propriedade de enunciados e memórias direcionados ao processo

cognitivo. Um enunciado dentro do conjunto de suposições cognitivas do indivíduo, terá um efeito específico.(SOUZA, 2006)

Considerando-se essa questão, é necessário direcionar a seqüências que possuem relevância para a comunidade juruna em decorrência do fogo na aldeia. Por isso, foram elaboradas perguntas sugestões, fazendo-se intervenções orais e escritas no texto do aluno. Tal intervenção ocorreu com sublinhados, sugerindo desde grifos para pontuação e mudança na ordem de um argumento até perguntas como “Quais são os prejuízos ambientais causados pelo fogo no mato?/ O que acontece na natureza com a queimada?

Com isso, o aluno indígena refletiu um pouco mais sobre a situação e sobre como expressá-la, resultando na seguinte versão do texto:

No dia 22 de agosto deste ano, o fogo que o parente kaiabi colocou no campo para poder pegar o filhote de periquito está atingindo muito mato da várzea entre aldeia parurida e balsa, travessia do rio Xingu

E esse fogo atingiu mais ou menos 10km de mata silia onde o fogo fez maior estrago do pé de frota do peixe. Também estragou vários tipos de flores em essa imensa queimada não vai ter os alimentos para peixe no enchimento do rio, nem comida para macaco mutum, jacu. Também não vai ter produção de mel

Se não tive esses alimento peixe vai embora para outro luga onde tive muita comida.

Sendo assim vai fica muito difícil de pesca aí a comunidade vai querer reclamar que não tem peixe para sobreviver.

Mel de abelha servi como remédio também para intoxicação de ervas medicinais.

Nessa segunda versão, é possível averiguar uma diferença notável. Houve maior ligação entre o ocorrido e o sujeito que pratica a ação, com “o fogo que o parente kaiabi colocou no campo”, a ação breve do verbo “atingiu” por um tempo mais constante “está atingindo”, uma vez que o indígena informou que o fogo ainda estava no mato no momento da escrita do texto, já que ele mesmo relatou que ninguém conseguia apagá-lo. Também foram trabalhados elementos referenciais, como “esse fogo” e mais detalhes de prejuízos atingindo animais e indígenas.

A partir dessa segunda versão, houve mais intervenções orais e diálogos com o indígena sobre que outros detalhes seriam relevantes para compor o texto, tais como

“por que o fogo é tão prejudicial?” /Que tipos de animais e plantas são prejudicados pelo fogo?” “Como podemos deixar a última frase mais coesa com o texto inteiro?” e melhorar a comunicação. Com base nisso, vejamos uma terceira versão do mesmo texto:

No dia 22 de agosto deste ano, o fogo que o parente kaiabi colocou no campo para poder pegar o filhote de periquito está atingindo muito mato da várzea entre aldeia parurida e balsa, travessia do rio Xingu

estragou muito pé de fruta e comida do peixe, também estragou os vários tipos de flores de abelhas com essa queimada de flores e de frota não vai ter os alimentos para peixe no enchimento do rio, nem comida para o macaco. Também não vai ter produção de mel. Se não tiver esses limento peixe vai embora para outro lugar. Onde tiver muita comida.

Seno assim vai ficar muito difícil de pescar ai as comunidade vai passar fome se não tive mel não vai ter suco de mel e para remédio mel serve para remédio para autoxicação de alguma erva tradicional.

Essa versão do texto mostra maiores elementos argumentativos. O primeiro deles é com relação de causa e efeito, nos imprimindo a idéia de que, se há queimada na mata, também se queimaram comidas necessárias para o peixe, que vai em busca de outro habitat, para a sua sobrevivência. Isso resultará em falta de peixe para que os indígenas pesquem, mostrando que as queimadas atingem a natureza e aos indígenas, causando impactos ambientais graves e irreversíveis.

O indígena também utilizou outro argumento importante, o de que há pessoas que foram treinadas por bombeiros para apagarem fogos em situações de grandes queimadas, ressaltando que é um absurdo haver esse prejuízo ambiental mesmo assim.

Os argumentos em questão são bem adequados à proposta de o indígena comunicar sobre o fato, e promover conscientização através da interação com indígenas e não-indígenas. A aprendizagem da escrita, nessa situação, se torna bastante nítida.

Houve mais intervenções orais e escritas, semelhantes a “podemos acrescentar mais detalhes para seu argumento?” “Quem colocou o fogo sabe que prejudica tanto?” “São só os indígenas que colocam fogo no mato?”, “O que pode acontecer no ambiente com a fumaça do fogo?” e o aluno apresentou a quarta versão do texto:

No dia 22 de agosto desse ano de 2011 o fogo que o parente kaiabi da aldeia capivara colocou no campo para poder pegar o filhote de periquito está atingindo mato da várzea entre aldeia parurida e balsa da travessia do rio Xingu.

Esse fogo atingiu 10 km de mato isso e muito prejudicial porque estragou o meio ambiente, também queimou vários tipos de pé de fruta na aquela região e vai ficar muito difícil do mato recuperar peixe, macaco, aves, abelhas outros animais vão passar necessidade sem alimentação sendo assim o peixe vai ficar muito difícil de pescar para qualquer evento que acontece em cada lugar aqui na região do Xingu.

Todo isso mostra que quem colocou fogo no tem ideia quando prejudica acha que o fogo vai pegar lugar pequeno.

Então precisamos uma conscientização maior nas comunidade xinguana baixo, médio, alto, leste.

Também precisamos conscientizar o branco em torno da nossa reserva para fumaça não prejudica a saúde da nossa comunidade.

A fumaça deixa maio poluição de ambiente prejudica nosso respiratório assim facilita muito introdução de gripe, diarreia nas crianças e outras doenças que pegamos através de circulação de ar

Tudo isso deixa a gente preocupa na mata do várzea existe vários tipos de fruta arvores que produzi comida do peixe.

Nessa versão do texto, seus elementos se entrelaçam melhor ainda. O aluno em questão enumerou os vários prejuízos causados pelo fogo, mas que o sujeito praticante da ação não tem idéia de todos os prejuízos enumerados por ele. E ele associa tudo isso

ao fato de se precisar de uma consciência, com o conectivo “então”. Também o aluno coloca mais fatores para melhor argumentar, como o fato de a fumaça causada pela queimada prejudicar a saúde, trazendo várias doenças. Mas há ainda elementos deslocados de um todo coeso, como é o caso da última frase “*Tudo isso deixa a gente preocupado na mata do várzea existe vários tipos de fruta arvores que produzi comida do peixe*”

Depois de mais orientações para refazer o texto, o indígena lembrou de outro argumento importante, e o coloca na quinta versão do texto:

No dia 22 de agosto deste ano, o fogo que o parente kaiabi colocou no campo para poder pegar o filhote de periquito está atingindo muito mato da várzea entre aldeia parurida e balsa, travessia do rio Xingu

E esse fogo atingiu mais ou menos 10km de mata silia onde o fogo fez maior estrago do pé de frot do peixe. Também estragou vários tipos de flores em essa imensa queimada não vai ter os alimentos para peixe no enchimento do rio, nem comida para macaco mutum, jacu. Também não vai ter produção de mel

Se não tive esses alimento peixe vai embora para outro luga onde tive muita comida.

Sendo assim vai fica muito difícil de pesca aí a comunidade vai querer reclamar que não tem peixe para sobreviver.

Mel da abelha serve para uso de remédio como remédio também para antoxicação de erva medicinais.

Engraçado no antigo piv como agora são reconhecido como aldeia paraçu nessa aldeia está o coronel mariano e tenente Ilson frança e agente indigna que foram capacitado que são representante do corpo de bombeiro, para combate do fogo, não tiveram peito para conscientização da queimação da floresta.

Todo isso mostra que quem colocou o fogo não tem ideia quando isso prejudica acha que o fogo vai pegar lugar pequeno então precisamos uma consentização da

comunidade xinguana e também do homem branco em torno do territorial indígena porque várias vezes tocar fogo no mato

Um argumento importante foi o estrago de flores, o que acarretará na falta de produção de mel, usado pela comunidade como remédio. E ainda o de que houve um coronel treinado pelo corpo de bombeiros para aprender a apagar fogo em caso de queimada. Mas são fatos que aparecem com certa incoerência e que precisam ainda ser colocados com articulação pelo juruna. Depois de explicações sobre elementos de coesão e coerência, o resultado foi a seguinte versão do texto:

No dia 22 de agosto deste ano de 2011 percebemos que tinha muito fogo na mata. Os moradores desta região afirmam que foi o próprio povo kaiabi da aldeia capivara, que colocou fogo no campo para poder pegar filhote de periquito. Também se diz que tem branco que coloca fogo no acampamento e depois não apagam o fogo.

Esse fogo está atingindo o mato da várzea entre a aldeia Parurida e balsa da travessia do rio Xingu e já atingiu 10 km de mato. Isso é muito prejudicial porque estragou o meio ambiente. Vários tipos de frutas e árvores que produzi comida que alimentam peixe e outros animais. Essa queimada é difícil para o peixe, macaco, aves, abelha e outros animais que vão passar necessidade sem alimentação. Sobre o peixe, vai ficar muito difícil de pescar para qualquer evento que acontece em cada lugar aqui na região do Xingu.

Alem disso a fumaça do fogo prejudica o meio ambiente, porque muda o clima fica mais quente e ar fica mais poluído e prejudica a saúde de nossa comunidade, e do homem branco, porque prejudica nossa respiração e assim facilita muito introdução de gripe diarreias nas crianças e outras doenças que pegamos através da circulação do ar.

Tudo isso demonstra que quem colocou fogo não tem ideia do quanto prejudica e acha que vai pegar o lugar pequeno. Engraçado e que existe gente de aquela região que foi treinado pelo corpo de bombeiro para aprender apagar fogo mas ninguém tomar providencia. Então precisamos uma conscientização maior nas comunidade xinguana, do baixo, médio, alto e leste. Também precisamos de conscientizar o branco em torno da nossa reserva. Juntos podemos cuidar do meio ambiente.

Nessa última versão do texto, vemos melhoras consideráveis e mesmo surpreendentes. Só o trecho do bombeiro e a última frase estão em rascunhos separados, mas foram unidas ao texto pelo computador. No computador, aliás, foi feita outra parte do processo, que é a leitura em voz alta. Isso foi bem interessante, porque o aluno pôde reler o seu texto em voz alta, marcando as entonações corretas e entendendo onde fica a pontuação do texto, percebendo uma ponte entre o uso da pontuação e as pausas feitas normalmente em uma leitura oral.

O aluno em questão queria divulgar seu texto na internet. Tal aspiração foi possível, pois este processo resultou em um texto passível de divulgação, que foi digitado na internet como o indígena queria, para ser divulgado à sua maneira. As vozes da identidade juruna são bem nítidas em um bom texto de língua portuguesa. Eis um texto que está mais próximo e mais materializado com o pensamento do aluno. Foi uma prática que deu resultados. Tanto que ele escreveu um *e-mail* para outro tipo de interação com não-índios. Um *e-mail* tem linguagem simples e outras funções diferentes do texto que o aluno vem escrevendo, é verdade. Mas ele escreveu um texto com muito mais clareza e articulação, sem nossa ajuda. Tal autonomia constatada é a prova de nossa prática linguístico-pedagógica. Com isso, percebe-se que ele percebeu o quanto é importante materializar seu pensamento para divulgar situações preocupantes como essa. É o que os juruna esperam da escola.

CONCLUSÃO

No presente trabalho, expuseram-se alguns pontos fundamentais no que diz respeito à Educação Escolar Indígena e Produção de Texto com base em estudos de teorias e práticas que já se mostraram eficazes. Através de diálogos entre a linguística e práticas pedagógicas, pensou-se com cuidado sobre o que é realmente relevante para esse tipo de educação e para o uso eficiente da língua portuguesa. Assim, elaboraram-se propostas, como uma carta argumentativa sobre a usina de Belo Monte para os professores e recebemos uma proposta, que era a de auxiliar um aluno indígena a elaborar um texto argumentativo sobre todos os impactos causados pelo fogo na mata, para divulgação na internet.

Constatou-se que essas recomendações estão sendo e ainda serão muito eficientes para que os indígenas aprendam a modalidade escrita da língua portuguesa, para que reflitam sobre ela e para que reflitam até mesmo sobre a língua juruna. Além do mais, os indígenas se mostraram bastante empenhados, e engajados em suas próprias propostas de uma educação escolar indígena de qualidade atrelada em seus anseios de aprender de fato a se expressarem em sua segunda língua.

Por isso, as investigações se seguirão com outros tipos de perguntas e respostas. Afinal, de que forma a estrutura sintática da língua juruna influencia na escrita do português? Qual o limite disso? Como os indígenas vêem outros gêneros textuais, como narrativas e poesias? E, quanto à estrutura, qual a melhor forma de se ensinar pontuação, artigo e preposição? São questões que certamente partiram desse processo de aprimoramento e nos instigam a buscar cada vez mais fatores e práticas de linguística e de ensino para se delinear de fato qual é o português com a feição do juruna, para que ele possa ser ensinado e aprendido com êxito, por eles e para eles, de modo que o texto promova para a comunidade maiores conhecimentos de interação, preservação da cultura, de resistência e de entretenimento e seja um importante instrumento político-social e retrato de sua identidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2006.

LADEIRA, M. E. **Desafios de uma política para a educação escolar indígena**. 2004. Disponível em:

<http://www.trabalhoindigenista.org.br/Docs/Desafios%20de%20uma%20pol%C3%ADtica%20para%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20escolar%20ind%C3%ADgena.%20Maria%20Elisa%20Ladeira.pdf>. Acesso: 28/02/2011.

MAHER, T. O Ensino de Língua Portuguesa nas escolas indígenas. **Em Aberto**. Brasília. jul./set. 1994. ano 14, n.63. Disponível em:

<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/946/851>. Acesso: 20/10/2010

MAHER, T. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In:GRUPIONI, L. D. B.(org.) **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2006.

MINDLIN, B. A política educacional indígena no período 1995-2002: algumas reflexões. **Revista de Estudos e Pesquisas FUNAI**. Brasília. dez. 2004. v.1, n.2, p.101-140. Disponível em: http://www.funai.gov.br/projetos/Plano_editorial/Pdf/REP1-2/5-A%20pol%EDtica%20educacional%20ind%EDgena%20no%20per%EDodo%201995-2002%20-%20alguma%20reflex%F5es%20-%20Betty%20Mindlin.pdf Acesso: 25/03/2011.

NETO, G. Políticas Lingüísticas Públicas e o ensino de português, como segunda língua, no contexto indígena Tapirapé. **ANAIS DO SETA**, Número 1, 2007. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/seta/article/viewFile/315/277> Acesso: 24/10/2010

PACHECO, L. S. **Currículo intercultural, bilingue e diferenciado: traçados entre o RCNEI e educação escolar indígena**. Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História. 18, 19 e 20 de abril de 2011– Florianópolis/SC. Disponível em: <http://abeh.org/trabalhos/GT06/resumolucilene.pdf>. Acesso: 18/10/2011.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA DE EDUCAÇÃO BÁSICA CENTRAL KAMADU POVO YUDJA. Aldeia Tuba Tuba. Mato Grosso. 2008

SOUZA, J.M. **Graus de explicitação em reescrita de produção textual: análise, com base na teoria da relevância, dos efeitos da intervenção oral docente**. Disponível em: www.celsul.org.br/Encontros/07/dir/arg40.pdf 2006.

APÊNDICES

1. Texto do professor da escola *Kamadu*

Exmo. sr. Presidente da República
Luiz Inácio Lula da Silva

Viemos mediante desta, reportar nossa preocupação que temos com a Usina de Belo Monte, que trará grande impacto, prejudicando a vida das populações, biodiversidade e vegetação nativa da região. Diminuindo o volume d'água e quantidades dos peixes e caças da qual nós a comunidade indígenas necessitamos para nossa sobrevivência.

Por isso, Presidente, recusamos o projeto porque eles não consideraram os estudos feitos por especialistas sobre impactos, ou audiência pública insuficiente e leião em que sabe o que aconteceu, porque não consultaram comunidades indígenas nem próprios técnicos de meio ambiente antes de aprovarem esse projeto.

Deveria ser submetido ao Congresso Nacional. Isso é injusto, porque a constituição garante que os índios participem de decisões que afetem diretamente nossa comunidade. Percebemos que fomos enganado pelo governo Brasileiro.

Além dos prejuízos que a barragem causará, ela também vai trazer com que entre mais pessoa nessa região e com isso, terá exploração de madeira e minério. →

Resultamos ainda que a usina não trará nem mesmo benefício na energia elétrica, porque consideramos que esse projeto trará mais impactos generalizados, do que benefício, não tendo real motivo para Belo Monte ser construída.

2. Última versão do texto de aluno

NO DIA: 29 DE A GOZO DE 30 ANO DE 2008
 OBRAS BOMAS, QUE ~~TEM~~ ~~MUITO~~ TINHA MUITO
 FOGO NA MATÁ. DE ~~PROPRIO~~ ^{PROPRIO} MORDIDAS
 DESTA REGIÃO A FIRMAR QUE FOI
 1) PROPRIO ^{PROPRIO} MATÁBI DA ~~PRIMEIRA~~ ALDEIA DO
 CAQUARA, QUE COLOCA FOGO NO CAMPO
 PARA PODER PEGAR FILHOS DE PEREQUITO
 LAMPÃO DE 55 DIAS DIA QUE TEM
 BRANCO QUE COLOCA FOGO NA ALAMPAMENTO
 E DEPOIS NÃO APAGA O FOGO.

ESTE FOGO ESTÁ ATINGENDO
 A MATÁ DA VAZEA ENTRE ALDEIA PARCIDA
 E BALSA DA TRAVESSIA DO RIO XINGU E
~~ESTO FOGO~~ ^{ESTÁ} ATINGINDO 10 KM DE MATÁ
 ISSO É MUITO PREJUDICIAL PORQUE ^{ESTÁ DO MEIO AM} ~~EXISTEM~~
 VÁRIOS TIPOS DE FRUTA E ÁRVORES QUE ^{QUE}
 PRODUZEM COMIDA QUE ALIMENTAM PEIXE
 E OUTROS ANIMAIS. ~~COM~~ ^{COM} ESSA QUEIMADA
~~VAI FICAR~~ ^{É DIFÍCIL PARA} MUITO DIFÍCIL DE ~~MANTER~~
~~RECUPERAR~~ MATÁ PARA O PEIXE, MACACA
 AVES, ABELHA E OUTROS ANIMAIS, ~~PEIXE~~ ^{QUE}
 VÃO PASSAR NECESSIDADE SEM ALIMENTAÇÃO
 SOBRE O PEIXE, VAI FICAR MUITO DIFÍCIL.

de fogueal para QUALQUER EVENTO QUE
ACONTEÇA EM CADA LUGAR. AQUI NO RESERVA
DA XINGUBÁ.

Além disso a FUMAÇA DO FOGO
 PREJUDICA o meio Ambiente, porque muda
 o clima fica mais quente e o ar fica
 mais poluído e prejudica a saúde
 da ~~NOSSA~~ comunidade e do
 Homem Branco, porque prejudica nossa
 RESPIRAÇÃO e assim FACILITA muito
 a introdução de gripes, DIARRÉIAS NAS
 CRIANÇAS e outras doenças que passam
 POR MEIO DA CIRCULAÇÃO DO AR.
 Então todo mundo sabe que
 Colocar fogo não tem ideia quanto
 prejudica a ALTA que FOGO VAI
 pegando o lugar pequeno. * ENTÃO

precisamos uma conscientização
 maior nas comunidades XINGUBÁ do
 BAIXO, médio, ALTO e LESTE. Também
 precisamos de conscientizar o Branco
 em torno da nossa reservas.

BIBLIOGRAFIA

FRANCHETTO, B. A guerra dos alfabetos: os povos indígenas na fronteira entre o oral e o escrito. **Mana** vol.14 no.1 Rio de Janeiro Apr. 2008. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132008000100002. Acesso: 06/04/2011.

FRANCHI, E. P. **E as crianças eram difíceis...**1982. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
GERALDI, João Wanderlei. (Org.) “Unidades básicas do ensino de português”. João Wanderlei Geraldi. **O texto na Sala de Aula**. São Paulo. Ática, 1999.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23ª edição. Coleção Polêmicas do nosso tempo. Nº 4. São Paulo. Autores Associados. Cortez. 1989.

_____. , J W. CITELLI, B., [Coord.] Aprender e ensinar com textos de alunos. In: CHIAPPINI, L. [Coord.] **Coleção Aprender e ensinar com textos**. Vol. 1. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MACEDO, A. M. **Pontuação e organização sintática: problema (só) do aluno?**. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Três Lagoas, Mato Grosso do Sul.

NETO, M. G. **Construindo interpretações para entrelinhas: cosmologia e identidade étnica nos textos escritos em português, como segunda língua, por alunos indígenas Tapirapé**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.