

## **Alfabetização intercultural: oralidade, escrita e bilingüismo em sociedades indígenas**

*por Josélia Gomes Neves\**

Os/as educadores/as não poderão ignorar, no próximo século, as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade, as escolas já estão tendo de enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, do que significa ensinar e da forma como os/as estudantes devem ser ensinados/as para viver em um mundo que será amplamente mais globalizado, high tech e racialmente diverso que em qualquer outra época da história.  
(GIROUX, 1995, p.88)

Este trabalho tem o propósito de sistematizar um pouco da discussão referente ao processo de aquisição da leitura e da escrita em áreas indígenas, designada de *alfabetização intercultural*. Trata as temáticas que sustentam o debate de como o processo educacional formal deve ser desenvolvido junto a estes grupos étnicos envolvendo a oralidade, escrita e educação bilíngüe.

Estudos sobre *alfabetização intercultural* vêm sendo desenvolvidos por vários pesquisadores no intuito de verificar principalmente as implicações da cultura escrita<sup>1</sup> em sociedades ágrafas, neste caso específico, as populações indígenas, tendo em vista as demandas surgidas que apontam para a necessidade da aquisição deste saber em função das relações pós-contato entre estes e a sociedade não-indígena.

Vale ressaltar que a expressão *alfabetização intercultural* que apresentamos neste texto deriva do termo Educação intercultural bilíngüe, utilizado pela UNESCO para designar uma importante característica da educação escolar indígena, pois pressupõe o esforço do diálogo entre diferentes culturas e saberes, neste caso, a sociedade indígena e não-indígena. Encontra-se também fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, N°. 9394/96 no artigo 78, que estabelece que:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; 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 indígenas e não-índias.

Entretanto, a concepção intercultural é recente, pois a trajetória da educação escolar indígena (LOPES DA SILVA; GRUPIONI, 1995) nos informa que de maneira geral, a pretensão da

---

\* Professora da UNIR-Campus de Ji-Paraná. Mestra em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente (UNIR). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia – GEPEA. Doutoranda em Educação Escolar – UNESP. Email: [shiva.ro@uol.com.br](mailto:shiva.ro@uol.com.br)

<sup>1</sup> Adotamos a concepção de *cultura escrita* utilizada por Emilia Ferreiro, com o entendimento de que o ato de ensinar a língua escrita deve possibilitar aos alunos e alunas o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos de diferentes gêneros, que circulam socialmente e que estão presentes no cotidiano das sociedades letradas a fim de que possam sempre que necessário fazer uso destes conhecimentos. FERREIRO, Emília. *Cultura Escrita e Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

escola era de integrar estas populações étnicas à sociedade nacional. No entanto, uma das razões que impossibilitava a consecução deste objetivo eram as línguas indígenas.

Neste sentido, a tarefa da escola será justamente a de ensinar os alunos e alunas da aldeia a falar, ler e escrever em língua portuguesa para que assim este entrave fosse superado, questão que trataremos mais adiante. Este trabalho está estruturado a partir dos seguintes tópicos: oralidade, escrita e educação bilíngüe, consideradas como categorias relevantes que compõem os estudos sobre *alfabetização intercultural*.

## **I – Oralidade e Escrita**

Os estudos sobre a oralidade e escrita têm sido particularmente importantes para ajudar na compreensão dos processos de escolarização que acontecem em contextos ágrafos. Em termos de comportamento da linguagem humana a manifestação inicial surge através da oralidade modo mais antigo de comunicação, posteriormente é que foi inventada a escrita.

Inicialmente, estes dois modos de manifestação lingüísticas, eram imaginadas ou como sendo uma (a oralidade) a transcrição da outra (escrita), ou sendo duas modalidades da língua que se distinguem por completo. Atualmente sabemos que estas duas faces da linguagem não têm necessariamente as mesmas formas, nem a mesma gramática, nem os mesmos “recursos expressivos”; cada uma possui características próprias. Isso não significa, porém, que fala e a escrita devam ser vistas de forma separada ou antagônica. Pois de acordo com Marcuschi (1995, p.13): “As diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais e não na relação dicotômica de dois pólos opostos”.

Monte (1994) elaborou um estudo que aborda as relações entre a oralidade e a escrita na escola indígena, sob um ponto de vista muito interessante. Sua motivação inicial deu-se em função da necessidade de uma melhor investigação sobre as representações e práticas destas duas questões, bem como sobre a relação com a alfabetização em uma perspectiva bilíngüe.

Seus estudos evidenciaram que a oralidade tem relação direta com a utilização da língua indígena – relacionada às esferas sociais da tradição oral, enquanto a escrita, se aproxima mais da língua portuguesa, pois as ações verbais e a interacionais estão mais ligadas às práticas sociais da escrita, correspondência esta que tem a ver com uma tendência histórica observada na prática bilíngüe. Levantou informações sobre a utilização funcional da língua portuguesa, isto é, as situações comunicativas em que os falantes fazem uso deste conhecimento, tais como: escritas de cartas a parentes e não indígenas, livros didáticos, relatórios de atividades, cadernos de registros de agentes indígenas de saúde, entre outros. A autora justifica o processo assimétrico ocorrido na distribuição de espaços da lectoescrita entre a língua portuguesa e a língua indígena em função do binômio oral/escrito como elementos descontínuos e independentes.

Para Monte (1994), há descontinuidades nas práticas orais e escritas, tanto nas de língua portuguesa, como nas de língua indígena. A ênfase é quase sempre da língua portuguesa. Afirmção baseada em pesquisa desenvolvida com docentes indígenas da região acreana. Observou-se que a língua portuguesa foi mais citada para a escrita de materiais – cartas, jornais, trabalhos escolares, livros e relatórios. Em relação à competência bilíngüe docente, verificou-se que ela se materializa nas modalidades orais e escritas. Consideram-se melhores falantes na língua indígena e melhores escritores na língua portuguesa.

Outra aspecto observado referiu-se ao espaço no interior ou exterior da aldeia que acaba por separar as línguas indígena e portuguesa: por exemplo, fala-se língua indígena dentro da aldeia em reuniões, no trabalho, nas festas. E por sua vez fala-se língua portuguesa, fora da aldeia, na cidade. As práticas tradicionais coletivas como caçar, pescar, coletar, roçar ou fazer

artesanato – estão mais relacionadas ao uso da língua indígena. Já atividades como extração da seringa, da castanha, do comércio na cidade, estavam mais vinculadas à língua portuguesa. Um importante dado neste trabalho foi de que as transferências das habilidades escritas adquiridas em língua portuguesa podem ser transportadas para as de língua indígena. Situação corroborada por Seki, (1993) que as crianças que sabem ler na língua materna – no caso Quéchua e Aymara, vão melhor no castelhano.

Assim Monte (1994), conclui o estudo evidenciando que a escrita era originalmente invenção do mundo não indígena, do outro, do estrangeiro. Já a oralidade – integrante da sua linguagem própria, íntima, mas por sua vez distanciada da escola. Assim, a ausência do português oral na escola significa *o silêncio* e a ausência da escrita nas práticas sociais da língua indígena – a folha branca.

Então, pesquisas como essa, evidenciam os elementos importantes que envolvem as relações entre a oralidade e escrita, sua estrutura na aldeia indígena em campos distintos mais completos, a oralidade se aproximando mais da cultura tradicional e a língua portuguesa escrita com vínculos na cultura do outro, do “branco”, do não-indígena.

## **II – Educação Bilíngüe**

Até se construir um consenso sobre o bilingüismo na escola indígena, por parte de docentes indígenas e pesquisadores(as), isto é traduzido no trabalho articulado entre a língua portuguesa e a língua indígena, um grande debate foi travado neste sentido. Até os tempos do Serviço de Proteção aos Índios – SPI de 1910 a 1967, como o objetivo oficial na época era o de integrar as populações indígenas à sociedade nacional, essa questão sequer era cogitada. O processo de alfabetização acontecia em língua portuguesa, os docentes não eram indígenas e os conteúdos eram quase conteúdos exclusivamente “de branco” (LOPES DA SILVA; GRUPIONI, 1995).

O bilingüismo vai se colocar como proposta mais consistente a partir da impossibilidade de se conseguir êxito na alfabetização em língua portuguesa. Sobre a questão, Maria Cândida Barros, afirma que: “[...] Uma experiência anterior de alfabetização entre as crianças Karajá havia mostrado sua inutilidade. O conhecimento da escrita havia caído no esquecimento pela falta de oportunidade e de necessidade de usar a escrita” (BARROS, 1994, p. 27).

Situações como esta nos remetem às reflexões de Vygotsky sobre os estudos da linguagem enquanto um sistema simbólico produzido pelo ser humano, ou seja, uma espécie de ganho no processo evolutivo da espécie. Para ele, é por meio da linguagem, que podemos fazer a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, bem como, possibilitar o desenvolvimento das funções mentais superiores que depois são culturalmente compartilhadas. Assim postula que “O ensino tem que ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessários às crianças [...] e a escrita deve ter significado para as crianças, uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida”. (VYGOTSKY, 1989, p. 133).

Então com o insucesso da alfabetização na escola indígena em língua portuguesa, houve a introdução da língua indígena – a língua de conhecimento dos alunos e alunas da etnia. Posteriormente há a implantação da educação bilíngüe, pois permanecia o interesse de integrar os índios à sociedade nacional, assim que os alunos aprendiam a ler e a escrever, a língua indígena era retirada da sala de aula, já que a aquisição da língua portuguesa escrita continuava a ser a grande meta.

Desta forma, a escola indígena acabava por contribuir para o fortalecimento da idéia da integração das sociedades indígenas. Por sua vez acabavam por enfraquecer, desprestigiar e de certa forma invisibilizar as línguas indígenas (BRASIL, 1998).

Barros (1994) afirma que esse modelo de educação com base lingüística no Brasil tem origem na relação entre indigenistas mexicanos e missionários do SIL - Summer Institute of Linguistics ou Sociedade Internacional de Lingüística<sup>2</sup> que pretendia “realizar estudos descritivos e comparativos de línguas indígenas, dando-lhes uma forma escrita; traduzir, para línguas indígenas, material de valor moral e cívico, inclusive trechos da Bíblia [...]”.

No entanto, para esta autora, a estratégia utilizada pelo SIL era de sistematização e publicação de materiais especificamente religiosos separados dos materiais didáticos, assim: “As cartilhas de alfabetização não eram catecismo ou Novo Testamento, mas sabendo ler os primeiros, o alfabetizado tornava-se capacitado para ler os textos religiosos”. (p. 22)

A ligação entre indigenistas mexicanos e missionários do SIL está relacionada a experiências desenvolvidas na implantação da educação indígena no México nos anos de 1930. Entre outras atividades, destacamos a campanha de alfabetização que aconteceu em Tarasco, que, mais tarde desencadeou o Projeto Tarasco – caracterizado pela oficialização da alfabetização em língua indígena, difundindo-se posteriormente por toda a América Latina, como Guatemala, Peru, Brasil e outros países.

É neste contexto que surge a figura do lingüista como profissional estratégico, inclusive com a função de educador e sistematizador das línguas indígenas. Então, o bilingüismo se instala na América Latina a partir de uma aliança entre indigenistas e missionários. Os primeiros que viam nesta proposta uma forma eficiente de assegurar a aprendizagem da escrita em português e os missionários, que viam na educação bilíngüe a possibilidade de evangelização por meio da alfabetização. Vale acrescentar que a UNESCO em 1951 orienta que a língua mais adequada para a alfabetização é a indígena.

No Brasil, a influência do SIL também é considerável, entre a comunidade acadêmica, conforme Franz Boas citado por Barros (1994), pois conseguem produzir materiais didáticos - cartilhas em língua indígena no período de 1959 a 1962, envolvendo os povos Terena, Kaingang e Sateré-Mawé. Suas relações com a Fundação Nacional do Índio – FUNAI desencadeou na assinatura de um convênio em 1969, sendo que logo depois foi publicada a Portaria nº75/1972, tornando a educação bilíngüe obrigatória em todo o país. Deste modo, o SIL mediante acordos oficiais, consegue assegurar espaço para difundir a escrita e de forma camuflada capacitar futuros colaboradores para tradução da Bíblia e conseqüentemente a ampliação de seu projeto evangelizador. Esta aliança é confirmada por Mindlin (2004) no que se refere à produção teórica sobre o assunto no Brasil: “[...] ao lado de experiências educacionais bilíngües, há algumas de alfabetização em português e outras que revelam tolerância ou quase defesa do trabalho do SIL” (MINDLIN, 2004, p. 108-109).

No entanto, após vários questionamentos, da influência considerada inadequada por parte do SIL, há o rompimento entre este instituto e os órgãos oficiais responsáveis pela política indigenista. Posteriormente, a Constituição Federal de 1988 possibilita um novo arcabouço jurídico que permite que a escola se constitua como um elemento a favor dos povos indígenas, na medida em que pode estimular e favorecer a manutenção ou revitalização das línguas indígenas ao incluí-la em seu currículo com a função e status de língua plena, desta forma assegurando uma proximidade em termos de paridade com a língua portuguesa. Em relação

---

<sup>2</sup> Summer Institute of Linguistics. Estatutos. Disponível em: <http://www.sil.org/americas/brasil/silbrb/estatuto>. Acesso em 23/06/2007.

ao ensino da língua, no artigo 210 assegura às comunidades indígenas o “uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Outro documento que contribui para esta discussão é o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998) que estabelece o direito à escrita em língua indígena (p. 127). Este documento apresenta o debate sobre a pertinência da língua escrita na aldeia. Enfatiza que é preciso disponibilizar os saberes de leitura e escrita aos povos indígenas, sujeitos portadores de direitos à educação. Orienta como trabalhar as línguas - indígena e portuguesa na escola, como línguas de instrução oral e escrita. Enfatiza o trabalho com a oralidade e sua relação com a escrita.

Estudos como o de Gonzalez Lorenzo<sup>3</sup> (1985) citado por Monserrat (1994) evidenciam que as situações do bilingüismo acontecem de duas formas: a primeira como uso exclusivo da língua indígena no decorrer dos primeiros anos da escolaridade com o acompanhamento da língua portuguesa na forma oral e a segunda na transição para a segunda língua a partir do 2º ou 3º ano que como língua de ensino dos conteúdos curriculares, a língua indígena se mantém apenas como língua de instrução oral.

Já sobre os tipos de bilingüismo, Gonzalez Lorenzo (1985) afirma que há uma relação direta com a forma como a língua é enfatizada, podendo ser classificados como método direto, programas bilíngües de transição e bilingüismo institucional. Sobre os dois primeiros, há uma clara indicação de inadequação por parte do autor segundo Monserrat (1994) por penalizarem a língua indígena: no método direto, a língua indígena só é utilizada até o aprendiz dominar a portuguesa e nos programas bilíngües de transição a língua materna é deixada de lado, sob o argumento da inexistência de materiais didáticos que potencializem sua utilização. Para ele, o bilingüismo institucional se caracteriza por ser um processo vinculado às práticas sociais da comunidade de manutenção da língua indígena na medida em que possibilita o seu desenvolvimento contribuindo para a sua permanente afirmação e reconhecimento étnico diante da sociedade não indígena.

Então a língua indígena não pode se limitar nem só aos primeiros anos da escola, nem tampouco servir apenas como língua de instrução oral. É preciso, sobretudo que seja estudada por todos e, em relação aos docentes, Monserrat (1994, p. 13) atribui uma tarefa, que identifiquei como a de interlocutor cultural, pois recomenda que:

Contemple sua formação específica como professores e em primeiro lugar como alfabetizadores em sua língua materna, sem esquecer, porém que também aqui eles terão de operar a síntese entre métodos e procedimentos requeridos pelo ensino e aprendizagem na situação específica da sala de alfabetização – realidade estranha à cultura tradicional e os métodos e procedimentos de ensino e aprendizagem características de suas culturas.

Portanto, a educação bilíngüe, no início de sua implantação serviu tanto a propósitos religiosos - a evangelização das comunidades indígenas - como estratégia de integração destes grupos étnicos à sociedade não-indígena. No entanto, a legislação brasileira, os documentos oficiais de forma geral e os estudos sobre a temática sugerem que o bilingüismo se encontra em processo de consolidação nas comunidades, o que significa afirmar que o ensino bilíngüe representou a possibilidade concreta da superioridade das línguas indígenas na escola, embora, a nosso ver, seja necessário ainda aprofundar estudos sobre os espaços ocupados por cada uma das línguas de forma a assegurar uma educação bilíngüe menos assimétrica.

---

<sup>3</sup> GONZALES LORENZO, Manuel. Bilingüismo em Galícia: problemas y alternativas. Santiago de Compostela. Universidade de Santiago de Compostela, 1985.

## Considerações finais

As leituras desenvolvidas que possibilitaram a elaboração deste trabalho apontaram para várias questões que, se não estavam diretamente relacionadas ao objeto estudado, permitiram a produção de várias inferências em relação à oralidade, a escrita e ao bilingüismo em contextos educacionais indígenas.

A produção teórica sobre alfabetização demonstra que esta discussão ficou sob a responsabilidade exclusiva de lingüistas e antropólogos. As contribuições da Pedagogia ficam à margem do processo, inclusive conforme cita Franquetto (1984, p.7) "[...] pedagogos são os que demonstram uma inserção ainda tímida na área", no entanto, a aquisição da língua a partir da realidade dos alunos e alunas, confirma a influência progressista da Pedagogia, particularmente de Paulo Freire (1983) nos materiais didáticos (MONTE, 1984);

Avaliamos que houve uma ênfase muito grande para o trabalho de sistematização e normatização das línguas indígenas, sem considerar estudos e pesquisas sobre o processo de aquisição da leitura e escrita, prevalecendo a produção de materiais tipo cartilhas, com ênfase mais na memorização que na compreensão. A discussão em torno do ensino da língua acontecia vinculada à implantação da escola, seja como proposição dos órgãos oficiais ou reivindicação do movimento indigenista.

Assim, o desafio é pensar com as comunidades indígenas propostas de alfabetização efetivamente diferenciadas que possibilitem uma relação com a língua escrita com vistas a autonomia. Talvez esta forma de pensar a alfabetização em escolas indígenas se aproxime da expressão proposta por Macedo (2000, p. 85) a de *alfabetização como política cultural*: [...] um construto significativo a ponto de ser encarada como um conjunto de práticas que atuam quer para dar poder, quer para marginalizar as pessoas. No sentido mais amplo, a alfabetização é analisada como instrumento de reprodução das formações sociais existentes ou como um conjunto de práticas culturais que promovam a mudança democrática e emancipadora.

Não podemos condenar as comunidades indígenas a modelos de alfabetização que não alfabetizam, que não asseguram a apropriação da escrita ou da cultura escrita, como alguns que ainda teimam em se manter em nossas escolas, caracterizados pela ênfase na memorização excessiva, na fragmentação da língua. Modelos que vêm na alfabetização apenas uma etapa para o desenvolvimento de habilidades com vistas à aquisição da língua, excluindo o aspecto cultural dos falantes por estes fazerem uso de variedades lingüísticas desprestigiadas. Neste sentido, acabam por limitar o processo alfabetizador a nada mais que lugar de repetição dos “[...] patéticos beabás”, conforme questiona Marcos Terena (1984).

## Referências

BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. *Educação Bilíngüe, Lingüística e Missionários. Em Aberto*, Brasília: v. 14, n. 63, p.18-37, jul./set., 1994.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Nº. 9394/96. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. MEC: Brasília, 1998.

FERREIRO, Emília. *Cultura Escrita e Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FRANQUETTO, Bruna. *Escolas e Integração: o caso do Parque Indígena do Xingu*. In: Revista Em Aberto, MEC-INEP: Brasília, julho, 1984.

GIROUX, H. *Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação*; In: Silva, T. T. (org) *Alienígenas na sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

- GONZALES LORENZO, Manuel. *Bilingüismo em Galícia: problemas y alternativas*. Santiago de Compostela. Universidade de Santiago de Compostela, 1985.
- LOPES DA SILVA, Aracy e GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs.). *A Temática Indígena na Escola - novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus*. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- MACEDO, Donaldo. *Alfabetização, linguagem e ideologia*. Educação & Sociedade. Ano XXI, Nº 63, Dezembro, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4208.pdf> Acesso em 24/03/2008.
- MARCUSCHI, L. A. (1995). *Análise da conversação*. São Paulo, Ática.
- MINDLIN, Betty. *A Política Educacional Indígena no período 1995-2002: algumas reflexões*. Revista de Estudos e Pesquisas da FUNAI. Brasília, v. 1, n. 2, p. 101-140, dez. 2004.
- MONTE, Nieta Lindemberg . *Alfabetização e Pós-Alfabetização: uma experiência de autoria*. In: Revista Em Aberto, MEC-INEP: Brasília, julho, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Entre o Silêncio em língua Portuguesa e a Página Branca da Escuta Indígena*. In: Revista Em Aberto, MEC-INEP: Brasília, julho, 1994.
- MONSERRAT, Ruth M. F. O que é o ensino bilíngüe: a metodologia da gramática contrastiva. Revista Em Aberto, MEC-INEP: Brasília, julho, 1994.
- SEKI, Lucy. *Linguística Indígena e Educação na América Latina*. Campinas: UNICAMP, 1993.
- TERENA, Marcos. Educação Indígena. In: Revista Em Aberto, MEC-INEP: Brasília, julho, 1984.
- UNESCO. *Brasil. Materiais de apoio à formação docente em educação bilíngüe intercultural*. Disponível em: <http://www.unesco.cl/port/biblio/ediciones/index.act?pos=80&texto=&total=125> Acesso setembro de 2007.
- VYGOTSKY, L. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.