

DOSSIÊ: “Vertentes da educação inclusiva”.

Pedagogização da *literacy* e alunos indígenas Guarani e Kaiowá de Dourados/MS

Pedagogization of literacy and indigenous Guarani and Kaiowá students of Dourados/MS

Marilda Moraes Garcia Bruno ⁽ⁱ⁾

Ilma Regina Castro Saramago de Souza ⁽ⁱⁱ⁾

⁽ⁱ⁾ Universidade Federal da Grande Dourados –UFGD, Dourados, MS, Brasil,
marildabruno@ufgd.edu.br

⁽ⁱⁱ⁾ Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Dourados, MS, Brasil,
ilmasaramago@hotmail.com

Resumo: Este trabalho objetiva discutir, a partir das contribuições de Brian Street, a pedagogização da *literacy*¹ que ocorre entre os indígenas Guarani e Kaiowá da cidade de Dourados, no Mato Grosso do Sul. De abordagem etnográfica, com base nos Estudos Culturais, os dados da pesquisa foram coletados utilizando o instrumento da observação, da entrevista com 10 professores e de um conjunto de atividades pedagógicas realizadas com 08 alunos indígenas, com idade entre 12 a 15 anos. Os resultados do estudo apontam que o domínio da leitura e da escrita, além do conhecimento dos códigos ocidentais, tem sido sinônimo de sucesso profissional e acadêmico. Embora os alunos indígenas tenham um conhecimento tradicional, reconhecido a partir das histórias do seu povo, o que tem sido valorizado na escola é o código da escrita, que, ao não ser dominado, gera estigmas e preconceitos.

Palavras-chave: educação escolar indígena, alunos indígenas, alfabetismo, pedagogização

¹ Adotamos a palavra *literacy* como utilizada por Street (1995) nos Novos Estudos do Letramento. Silva (2007) explica que esse termo tem sido traduzido usualmente por alfabetização, porém há quem proponha a tradução da palavra por letramento ou letração.

Abstract: *This work aims to discuss, from Brian Street's contributions, the pedagogization of literacy that occurs among the Guarani and Kaiowá indigenous people from the city of Dourados, in Mato Grosso do Sul. With an Ethnographic approach, based on Cultural Studies, the research data was collected using the monitoring tool, interviews with 10 teachers, and a set of pedagogical activities with 08 indigenous students from 12 to 15 years old. The results indicate that the mastery of reading and writing, besides the knowledge of the Western codes, has been synonymous with professional and academic success. Although indigenous students have traditional knowledge, recognized from the stories of their people, what has been valued in school is the written code, the non-mastery of which results in stigma and prejudice.*

Keywords: *indigenous education, indigenous students, literacy, pedagogization*

Introdução

A educação escolar, cujo modelo atendeu aos parâmetros homogeneizadores, integracionistas e assimilacionistas, com o objetivo de civilizar os indígenas, foi imposta aos povos indígenas, pois eram considerados como brutos e selvagens. Assim, os colonizadores levaram-nos para seus internatos, onde aprenderam a ler, escrever e contar.

Dessa forma, este texto, um recorte da pesquisa de Mestrado intitulada “*Ainda não sei ler e escrever*”: um estudo sobre o processo de leitura e escrita nas escolas indígenas de Dourados, MS, objetiva discutir, a partir das contribuições de Brian Street, a pedagogização da *literacy* que ocorre entre os indígenas Guarani e Kaiowá da cidade de Dourados, no Mato Grosso do Sul. Sua perspectiva metodológica tem base nos Estudos Culturais, cuja aspiração é etnográfica.

Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizaram-se como instrumento: a observação em salas de aula do 4º e 5º anos, em três escolas localizadas na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, na cidade de Dourados, MS; entrevistas com dez professores e atividades pedagógicas, tais como desenhos, leitura e escrita a partir da palavra geradora “Aldeia”, as quais foram realizadas com oito alunos, cuja idade variou entre 12 a 15 anos.

Os resultados da pesquisa apontam que, assim como a sociedade ocidental, os indígenas acreditam que o conhecimento e o domínio das letras os levarão ao sucesso pessoal, profissional e acadêmico. As atividades desenvolvidas pelos alunos indígenas revelam o conhecimento que possuem quanto à sua história, à sua cultura e ao seu povo; no entanto, o saber que a escola tem valorizado é apenas o código da escrita.

Nesse caso, a pedagogização da *literacy* tem se tornado evidente, pois a preocupação está apenas no que o aluno produz ou deixa de produzir em sala de aula, e, caso não consiga atender as exigências preestabelecidas pela escola, sofrerá com os estigmas e os preconceitos diversos, reforçados muitas vezes pela própria instituição.

A educação escolar indígena e as pesquisas realizadas nos anos de 2005 a 2012

A prática da leitura e da escrita tem se tornado cada vez mais imprescindível para os povos indígenas, pois possibilita, além das negociações, conhecer e dominar os códigos utilizados pelos não indígenas.

Com a chegada da colonização e a introdução da educação escolar nos territórios indígenas, diversas ações governamentais foram implementadas, a fim de que seja garantida ao povo uma educação de qualidade, com respeito à sua língua, à sua cultura e ao seu modo próprio de aprendizagem.

Dentre os direitos conquistados pelos indígenas, estão: a Constituição Federal Brasileira de 1988 que assegura o ensino de qualidade para todo o cidadão brasileiro, sem distinção de raça, sexo, etnia, gênero e classe social; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei BR.,1996), que propõe o ensino na Língua Materna, com incentivo à preservação da cultura em todos os aspectos do cotidiano escolar; o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Brasil,1998), que, além de reforçar as medidas tomadas na Constituição Federal Brasileira de 1988 e na LDB, destaca a formação continuada do professor indígena, a produção de material didático elaborado, segundo o contexto de cada povo e a participação da liderança da comunidade nas decisões da escola.

Embora se reconheça um significativo avanço quanto à educação escolar indígena, Melià (1979) afirma que a efetivação das leis ainda é escassa, por isso depende de constantes diálogos e negociações (Bhabha, 1998). Nessa perspectiva, o campo educacional, em especial, no que se refere à leitura e escrita, constitui-se por complexidades e tensões.

Para o melhor conhecimento acerca dessa temática, buscaram-se pesquisas científicas relacionadas à educação escolar indígena, publicadas no Banco de Teses da CAPES, com

recorte temporal de 2005 a 2012. Dessas encontraram-se 726 pesquisas, sendo 75 delas voltadas para os indígenas do Mato Grosso do Sul, distribuídas em 11 teses de doutorado e 64 dissertações de mestrado, das quais apenas 08 referem-se à leitura e à escrita de alunos em escolas indígenas.

Das pesquisas encontradas, destaca-se a de Rossato (2002), intitulada *Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul – ‘Será o letrado ainda um dos nossos?’*, cujo objetivo foi analisar o impacto da escola na vida dos Kaiowa/Guarani do Mato Grosso do Sul.

Segundo a análise da pesquisadora, há uma preocupação dos pais quanto ao futuro escolar dos seus filhos, independente das expectativas que a escola possa trazer para eles. Dentre essas preocupações, estão as de que eles se tornem “homens de bem”, tenham a garantia de bom emprego e alcancem sucesso.

Uma das questões levantadas por Rossato (2002) refere-se ao modelo escolar que atende a população indígena, pois, embora as leis garantam um ensino diferenciado com respeito e valorização da língua e da cultura, elas ainda não estão efetivadas. Pelo contrário, ao longo do tempo, “a escola negou ou escondeu tudo o que se referia ao sistema tradicional, tentou anular os valores da educação recebida na família, levando muitos a querer negar a própria identidade indígena” (pp. 160-161).

Nesse caso, é preciso que se repensem as ações educativas, valendo-se do diálogo intercultural, como ensina Geertz (2001), pois se trata de um campo com significados diversos, o qual se deve buscar conhecer e compreender. Afinal, esse campo fronteiriço não é somente marcado pelo território geográfico, mas, também, pela diversidade linguística, cultural, social e educacional.

Para Tassinari (2001), as fronteiras não são negativas, em especial as construídas no campo educacional, pois elas possibilitam a troca e o intercâmbio de conhecimento. No caso das escolas indígenas de Dourados/MS, por atender indígenas de diferentes etnias e estar tão próxima à urbanização, as fronteiras podem produzir oportunidades de amadurecimento e de criatividade, podendo causar também insegurança, incerteza e insucesso escolar.

Na pesquisa de Teis (2007), que tem como título *Escrita e letramento com alunos Avá-Guarani: aulas de reforço*, objetivou-se verificar como ocorre, em aulas de reforço, o ensino da escrita na Língua Portuguesa, com um grupo de alunos indígenas do 3º ano do Ensino

Fundamental. Embora a autora afirme que o contexto linguístico do Avá-Guarani seja complexo, devido ao contato dos indígenas com diferentes línguas, o que se torna visível é a falta de comprometimento com o ensino na Língua Guarani.

Nas aulas de reforço, os alunos aprendem exclusivamente em Língua Portuguesa, o que não tem sido suficiente para o avanço da aprendizagem. Para a autora, há notável fragilidade no ensino, levando-a a concluir que o processo é pautado pela reprodução, cuja base está voltada para o ensino ministrado em escolas ocidentais.

Em vista disso, tanto a leitura como a escrita não representam nenhum significado para os alunos, pelo contrário, provocam estigmas, barreiras e limites à sua livre relação com o aprender, pois, com o modelo posto, não são capazes de corresponder ao esperado pelo sistema educacional.

Origem e história do povo Guarani e Kaiowá

Os primeiros contatos entre os indígenas, os colonizadores espanhóis, e, posteriormente, os portugueses, deram-se no final do século XVI e início do século XVII. Nesse tempo, o povo Tupinambá era composto por um grupo numeroso, dividido em subgrupos, que ocupavam toda a costa do litoral brasileiro.

Devido à necessidade de aprender a língua dos indígenas, estudiosos religiosos, como Padre José Anchieta, Padre António Ruiz de Montoya, entre outros, grafaram e produziram dicionários e gramáticas na língua guarani, por meio dos quais foi possível, mais tarde, classificar as diversidades linguísticas e culturais.

Dentre as famílias linguísticas Tupi-Guarani, foi identificado o povo Guarani, bem como os subgrupos a ele pertencentes, que são três: Guarani Ñandeva, Guarani M'bya e Kaiowá, atualmente, localizados no Brasil, no Paraguai e na Argentina. Espalhados por diversos estados brasileiros, como Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Espírito Santo e Mato Grosso do Sul, somam a segunda maior população indígena. Mesmo que distintos em muitos aspectos, conforme Rodrigues (2011), os subgrupos são aparentados, em especial, linguisticamente, pois possuem semelhanças estruturais e lexicais entre si.

Estudos, como os de Chamorro (2008), apontam que o povo Guarani sempre foi muito habilidoso quanto à sua cultura material. Eles confeccionavam os seus instrumentos de armadilhas para a caça e a pesca, bem como equipamentos para as suas atividades domésticas e necessidades cotidianas, sendo todos feitos com matérias-primas encontradas na mata.

Anteriormente à colonização, os Guarani viviam em espaço territorial amplo, às margens dos rios, das lagoas e do oceano. Sobreviviam da caça, da pesca e da coleta de frutas. Além disso, “possuíam a roça, o lugar do cultivo; a aldeia, o local das moradias, das festas e das reuniões” (Chamorro, 2008, p. 41).

Organizados por famílias extensas, o *te'yviru*, o pai da família, era responsável tanto pelos aspectos civis, quanto pelos aspectos religiosos. Sem espaço limitado, o *te'yviru* atuava em todo o território, onde era considerado e respeitado como o líder da comunidade.

No âmbito social, Chamorro (2008) afirma que, dentre as alianças feitas entre os indígenas e os colonizadores, estava a “aliança da mestiçagem biológica” (p.42), quando as mulheres indígenas foram entregues para os ocidentais como esposas, a fim de que esses se tornassem membros da família. No entanto, esse parentesco social não teve resultado positivo, pelo contrário, resultou em abusos, opressão, diversas formas de escravidão e em massacres coletivos.

Em meio a essa situação, as mulheres que engravidavam dos europeus buscavam no aborto a forma para se livrar do filho indesejado e, quando não conseguiam abortar, cometiam o infanticídio, retirando o alimento e o líquido do recém-nascido. Depois, essas mulheres cometiam o suicídio, causa da trágica diminuição da população Guarani e, conseqüentemente, a desestabilização do povo.

Para Hall (2006), “a fertilização cruzada das culturas tem sido endêmica a todos os movimentos populacionais” (p. 71); nessa direção, pode-se compreender a desestabilização dos Guarani a partir do seu movimento histórico, da sua hibridização e de suas normas comportamentais.

Embora a desestabilização cultural estivesse presente, os indígenas Guarani não recuaram, mas se mantiveram unidos com lutas e resistência. Dentre os que se levantaram contra tantas opressões, destaca-se Aracare, que, conforme Chamorro (2008), foi um dos primeiros indígenas a desconfiar da “má intenção” dos colonizadores, enfrentando-os e

expulsando-os de seus territórios, pois, se assim não fosse, “o mundo guarani poderia ter sucumbido” (p. 45).

Os enfrentamentos não significaram de forma alguma a libertação do povo Guarani, pois novos modos de imposições foram se consolidando, como, por exemplo, as feitas pelos jesuítas, pelos franciscanos e por outros religiosos, com aspiração à “conquista espiritual”, além dos interesses políticos e econômicos.

Dentre as imposições, cita-se a imposição educacional, quando os jesuítas, a partir do modelo homogeneizador, integracionista e assimilacionista, implantaram as escolas. Nos internatos, os religiosos recebiam jovens indígenas que chegavam de localidades diversas, a fim de serem civilizados. Longe de suas famílias, os estudantes eram obrigados a aprender a língua, a cultura e a religião daqueles que acreditavam que os indígenas, sem nenhum tipo de crença ou cultura, precisavam ser catequizados e civilizados.

A cultura e o modelo ideológico do letramento

O conceito de cultura tem sido explicado de diversas maneiras no decorrer do tempo. Veiga-Neto (2003) afirma que o conceito cultura foi primeiramente cunhado no século XVIII, quando alguns, intelectuais, alemães, passaram a utilizar o termo “Kultur” para as produções e as apreciações literárias, artísticas, filosóficas e religiosas dadas à humanidade, em especial, aquelas contribuições que eles consideravam superiores e se diferenciavam dos demais lugares do mundo.

Nesse caso, “Cultura” passou “a ser escrita com letra maiúscula e no singular. Maiúscula, porque era vista ocupando um *status* muito elevado; no singular, porque era entendida como única” (Veiga-Neto, 2003, p. 7). Como elevada e única, a “Cultura” se tornou modelo para outras sociedades, produzindo a diferenciação entre “alta cultura e baixa cultura”, sendo aquele que não possui nenhuma “Cultura”, compreendido como uma espécie bruta, sem disciplina – sem educação, um selvagem, como, por muitos séculos, foram e, em muitos casos, ainda são considerados os indígenas.

A segunda perspectiva relacionada à cultura está ligada ao seu caráter único e unificador, visto por vezes na educação escolar. Veiga-Neto (2003), inspirado em Kant, aponta

que a educação escolarizada segue alguns moldes considerados eficientes, possuindo, portanto, atitudes “impostas, com padrão cultural único, branco, machista, de forte conotação judaico-cristã, eurocêntrica e, é claro, de preferência germânico” (p.10). Para ser eficiente, o autor esclarece que a educação escolarizada deveria ter algumas características:

1. Ser disciplinado. Disciplinar quer dizer: procurar impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade. Portanto, a disciplina consiste em domar a selvageria.
2. Tornar-se culto. A cultura abrange a instrução e vários conhecimentos. A cultura é a criação da habilidade e essa é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejemos.
3. A educação deve também cuidar que o homem se torne prudente, que ele permaneça em seu lugar na sociedade e que seja querido e que tenha influência. A essa espécie de cultura pertence o que se chama propriamente civilidade. Esta requer certos modos corteses, gentileza e a prudência de nos servirmos dos outros homens para os nossos fins.
4. Deve, por fim, cuidar da moralização. (Kant, 1996, p.16, citado em Veiga-Neto, 2003, p. 9)

As quatro características elencadas acima: a disciplina, a cultura com caráter de instrução e conhecimento, a civilidade e a moral são fortes elementos, que, quando postos em prática, inclusive no caso da disciplina, servem para “domar a selvageria”. Ao citar Bauman (2005), Veiga-Neto (2003, p.10) concebe esse modelo de escola como aquela que foi “colocada a serviço da limpeza do mundo” (p. 10). Dessa forma, a leitura, a escrita e os conteúdos matemáticos eram usados como pretextos essenciais não só para garantir a disciplina, mas também, para preparar os indígenas para, resignadamente, servir os seus senhores na manutenção das suas mais diversas necessidades materiais.

Mesmo com as posteriores denúncias contra o Brasil pelos governos internacionais, no que se refere ao descuido e ao suposto interesse de dizimação dos povos indígenas, e com a implementação de seis Constituições Federais Brasileiras e a criação de órgãos como o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e tantas outras políticas

públicas a favor do indígena, a educação escolar continuou com um caráter ocidental, sem respeito às especificações e às necessidades dos indígenas.

Melià (1979) destaca que o ensino ministrado aos indígenas não se constituía de significados e nem alcançava as suas carências; pelo contrário, era desconectado de sua realidade, pois tanto a estrutura física da escola como os materiais didáticos seguiam os padrões da escola não indígena.

Na visão de Street (2003)², a escola indígena está muito longe de alcançar o modelo ideológico de educação, que oferece uma visão culturalmente mais sensível na prática do letramento, já que varia de um contexto para o outro. Parte-se do pressuposto de que o letramento é uma prática social e não simplesmente uma habilidade técnica, neutra e “encrustada em princípios epistemológicos construídos” (p. 2). Pelo contrário, “tem a ver com conhecimento: a forma propriamente dita pela qual as pessoas tratam a leitura e a escrita está em si arraigada a concepções de conhecimento, identidade e ser” (p. 2).

O modelo ideológico tanto no mercado de trabalho como no contexto educacional está sempre associado às práticas sociais, das quais dependerão os efeitos da aprendizagem, entende Street (2003). Assim sendo, o modelo ideológico é constantemente colocado em contestação e dúvida tanto em seus significados como em suas práticas, o que o caracteriza como ideológico, pois sempre atrelado a determinadas visões de mundo e ao desejo de que tal visão de letramento não venha dominar e marginalizar outros.

O autor reconhece que o termo “letramento”, como unidade ou objeto, já está carregado de pressuposições ideológicas e de políticas que dificultam a execução dos estudos etnográficos. Assim, desenvolveu outros termos alternativos como “eventos de letramento” e “práticas de letramento”, os quais, segundo ele, são proveitosos tanto para a pesquisa quanto para as situações de ensino. Para Street (2003), com base em Brandi e Clinton (2002), o letramento em seu uso atende frequentemente múltiplos interesses, sejam eles individuais ou coletivos, ainda que seus resultados não sejam imediatos.

Em contrapartida, Street (2003) explica que o modelo autônomo de letramento tem como pressuposto a ideia de que o letramento em si terá efeitos em outras práticas sociocognitivas, as quais farão que jovens e adultos de classes menos abastadas e iletrados

² Os textos de Street (1995, 2003), citados neste texto, foram traduzidos por Ricardo Uebal.

melhorem e aumentem as suas chances de condições econômicas e sociais, tornando-os cidadãos melhores, mediante a ausência do iletramento.

Muitos campos da educação comungam com esse pensamento e trabalham nesse sentido, ao desenvolver os seus programas cotidianos, o que, no entendimento de Street (2003), “dissimula os pressupostos ideológico-culturais que a escoram de forma a poderem ser apresentados como se fossem neutros e universais e o letramento como tal terá esses efeitos benignos” (p. 1).

Street (1995) chama a atenção para o cuidado que se deve ter com a oralidade, o que ainda tem sido o meio de ensino-aprendizagem de muitos povos indígenas, pois ela jamais deve ser colocada em um lugar de inferiorização com relação à escrita.

Ainda que Ong (1998) não tenha percebido as mudanças ocorridas entre as culturas orais do passado e as atuais e as considere estáticas, Street (1995) ressalta que a antropologia social já deu evidências suficientes para demonstrar as multivariadas direções da “evolução”, e acrescenta que as sociedades contemporâneas não podem ser, por muito tempo, evidenciadas apenas pelo seu passado, pois o homem é um ser em movimento, bem como a sua cultura.

Mediante os movimentos e as “evoluções” da sociedade, Trindade (2004) compreende que o campo dos Estudos Culturais permite um novo olhar sobre o campo da Educação, pois os diferentes discursos produzem diferentes espaços, não somente no ambiente acadêmico, mas, também, na família, na escola, no trabalho, na religião, ou seja, todos eles recebem novos significados e representações. Isso, para Hall (1997, citado Trindade, 2004), pode ser visto como uma das práticas centrais que produzem a cultura, indicando pistas para discutir as representações ou os sistemas de representações que podem atuar simbolicamente, classificando o mundo, as suas relações interiores e construindo “novas verdades”.

Wortmann (2007) ensina que os Estudos Culturais não se pautam na ortodoxia, como se observava na perspectiva moderna, mas se sustentam pela criticidade. Portanto, exigem um questionamento de categorias afirmadas como naturais, a fim de expor histórias das relações sociais “tantas vezes vista como produto de um processo evolutivo neutro” (p. 75).

Segundo Costa, Silveira e Sommer (2003), os Estudos Culturais não tiveram a pretensão de ser uma disciplina acadêmica, no sentido tradicional da palavra, limitada por contornos delineados e como um campo de produção de discurso com fronteiras balizadas.

Ao contrário disso, o seu objetivo está em buscar “inspiração em diferentes teorias e romperem certas lógicas cristalizadas e hibridizarem concepções consagradas” (p. 40). Para isso, percorrem diversos campos do conhecimento, no intuito de que seus objetivos de estudo correspondam a seus propósitos.

Alfabetismo, a pedagogização da *literacy* e os alunos Guarani e Kaiowá

O termo “alfabetismo” tem significados e representações complexas. Os estudos acerca do alfabetismo estiveram historicamente voltados para a cultura ocidental, pois, pautados na racionalidade e na objetividade, tornaram-se sinônimos de progresso e realização científica, particularmente na Idade Média, quando as letras eram privilégios de poucos. Portanto, aqueles que dominavam a leitura, como no caso do clérigo, eram considerados iluminados. Por outro lado, como afirma Street (1995), as “outras culturas” necessitadas do alfabetismo ocidental careciam de “iluminação” (p. 1).

Para o autor, nesse sentido etnocêntrico, o termo “alfabetismo” tem se consolidado com o tempo e se tornado sinônimo de “progresso”, por meio do qual “os benefícios se acumulam para nações e indivíduos”, conforme ensinam Hamilton e Barton (1985, citados por Street 1995, p. 1).

Isso posto, nota-se que a noção de progresso voltada para a alfabetização não é somente desenvolvida pela sociedade ocidental, mas, também, pelos indígenas, que, a partir dos eventos da leitura e da escrita, se apropriaram desse discurso, acreditando que, com o domínio desses fenômenos, poderiam alcançar o sucesso pessoal, profissional e acadêmico, assim como observado na fala dos professores das escolas na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, em Dourados – MS.

P2: a leitura e escrita é de suma importância, principalmente na interação com os não índios. ... No meu caso, é a faculdade, né?...

P4: através da leitura e da escrita eles (alunos) vão conhecer o mundo ... acho que para eles representação do conhecimento do mundo afora.

A leitura e a escrita, para o professor 2, têm uma importância singular, pois, além da possibilidade de interação com o não índio, proporcionam a entrada do índio na faculdade, o que pode garantir a ascensão profissional, e, conseqüentemente, a posição social e o retorno financeiro.

Ao relatar que, através da leitura e da escrita, os alunos indígenas conhecerão o “mundo afora”, o professor 4 aponta a necessidade de eles saberem outros códigos, outras linguagens além daquelas aprendidas por seus pares no seio de sua aldeia. Portanto, observa-se a valorização dada ao fenômeno alfabetismo, o que tende a crescer nos próximos anos, inclusive pelas conquistas advindas de novas políticas públicas educacionais para os indígenas.

Trindade (2004) explica que tanto o termo “alfabetismo” como “analfabetismo” receberam, no decorrer do tempo, diversas interpretações e a compreensão de diversas teorias. Para a estudiosa, esses termos não têm como finalidade fazer comparação quanto ao número de alfabetizados ou analfabetos existentes, mas se manifestam em forma de preconceito, estigma, limitação para com o indivíduo que não sabe ler e escrever, considerando-o, assim como na modernidade, “incivilizado”, “bruto”, “bárbaro”.

Nesse sentido, Trindade (2004) acredita que o analfabetismo se tornou uma metáfora, com efeito discursivo e extremamente produtivo, pois, a partir dele, acredita-se que a medida do sucesso, do progresso econômico social e individual esteja atrelada ao elevado nível que se tenha de alfabetização. A esse fenômeno, Graff (1990) chama “mito da alfabetização e do alfabetismo”.

Com base nos diversos estudos de Cook-Gumperz (1991), Trindade (2004) destaca que, no âmbito educacional, o “mito da alfabetização e do alfabetismo” se apresenta nos primeiros anos escolares, no processo inicial, quando os alunos aprendem a escrever o seu próprio nome. Ainda de forma simples e progressiva, são inseridos na prática da leitura, com aporte de novos materiais, novos métodos e novas cartilhas, os quais “fizeram e fazem parte de uma cadeia de produção cultural para escolarizar a alfabetização e a infância” (Trindade, 2010, p. 229).

A partir dessas reflexões, Trindade (2004) argumenta que, se, historicamente, a alfabetização precedeu à escolarização no mundo ocidental, da mesma forma passou a não somente servir a escolarização, mas, também, a ser controlada por ela, isso por estar em

diferentes níveis e tipos. Portanto, a estudiosa questiona: “O que reconhecemos hoje como letramentos e alfabetismos não construiriam novas tentativas de controlar práticas sociais de oralidade, leitura e escrita, escolarizando-as, pedagogizando-as?” (136).

Nessa mesma direção, Street (1995) pontua que a pedagogização da *literacy* tem sido uma forma de limitar o aluno na sua aprendizagem, pois é considerado unicamente o que o aluno produz ou não produz em sala de aula, desconsiderando a sua aprendizagem prévia, a qual pode ser uma ponte para novas aprendizagens. Dessa maneira, as demais concepções da *literacy* são marginalizadas, o que, segundo o autor, tem acontecido não somente na escola, mas, também, na família, pois ambas mensuram os resultados da produção do aluno apenas por aquilo realizado no interior da escola.

As entrevistas com os professores indígenas demonstraram que a pedagogização da *literacy* está muito presente nas escolas indígenas, pois os alunos são mensurados apenas pelos resultados que a escola considera ser importantes, isto é, o conhecimento das letras.

P2: Ela não consegue escrever palavras claras. Não consegue escrever, usar a ortografia bem clara para escrever e não consegue fazer produção de texto. Ela faz a produção de texto, mas às vezes com as palavras todas erradas, né? ... o jeito de ela escrever a gente não compreende.

P8: No quarto ano não conseguem ler, muita dificuldade, ... eles não conseguem distinguir os quatro tipos de letras, e isso que eu pensei comigo, eles confundem as letras, tem quatro tipos de letras e eles confundem ... demora até lembrar qual é aquela letra, se é cursiva ou se é letra de forma, eles confundem muito.

A preocupação dos professores referente à falta de conhecimento dos alunos quanto à leitura, à produção de texto e aos tipos de letras que são usadas, sobrepõe-se aos conhecimentos dos alunos sobre a sua cultura, a sua língua, o seu modo de ser e de viver, que poderiam ser explorados, inclusive, para desenvolver as habilidades exigidas pela escola.

O conhecimento dos alunos a respeito da sua educação tradicional é muito presente. Dentre os participantes da pesquisa, todos enfatizaram, a partir das atividades pedagógicas, o reconhecimento das histórias do seu povo, as quais são contadas por seus pais, avós e pelos demais idosos nas rodas de conversas.

A4: conheço outras histórias contadas pelos velhos, história do mundo, mas não sei contar.

A7: a vó conta história, mas não essa, ela conta histórias da sua vida, de como fazia para sobreviver, para achar comida.

Ainda que os alunos não estejam alfabetizados ou tenham dificuldades em fazer leituras fluentes ou reconhecer os tipos de letras, como afirmou o professor 8, a partir do contexto do letramento, com o qual eles têm contato diário, os alunos conseguem identificar aspectos significativos da sua cultura no momento em que ouvem a leitura de uma história escrita do seu povo, que é socialmente transmitida na família, na comunidade.

Trindade (2004) reconhece que “as práticas de letramento são social e culturalmente determinadas, e como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem de contextos e instituições em que ela foi adquirida” (p. 136).

Embora os alunos, participantes da pesquisa, sejam considerados como aqueles que apresentam dificuldade escolar quanto à leitura e à escrita, eles apresentam, da mesma forma, profundo conhecimento da sua história. Mesmo que tão próximos à urbanização, cercados pela cultura ocidental, os alunos estão envolvidos pelas histórias tradicionais contadas cotidianamente pelos mais velhos.

Os conhecimentos tradicionais que os alunos possuem não têm sido considerados ou explorados pela escola; pelo contrário, a pedagogização da *literacy* tem sido colocada em evidência, resultando em estigmas e preconceitos diversos.

Considerações finais

As pesquisas referentes à educação escolar indígena, em especial, no que diz respeito à leitura e à escrita, ainda são incipientes. Contatados no final do século XVI e início do século XVII, os indígenas logo tiveram a sua língua grafada e, posteriormente, receberam, ainda que de modo imposto, a educação escolar.

Mesmo com a implementação de políticas públicas que garantam uma educação escolar indígena que respeite a sua língua, a sua cultura e o seu modo próprio de ser e de aprender, o sucesso escolar dos indígenas se constitui um grande desafio. Os códigos da escrita têm sido valorizados demasiadamente pela escola, levando os indígenas a cogitar que, ao dominarem as habilidades de ler e escrever, serão capazes não somente de conhecer a

linguagem do não indígena e integrar-se no contexto ocidental, mas, acima de tudo, tornar-se-ão capazes de obter o progresso e o sucesso profissional e pessoal.

Permeada pelas práticas da pedagogização da *literacy*, a função social da escrita tem sido colocada em questão, pois desconsidera a aprendizagem prévia dos alunos, limitando-os em suas criações e ressignificações culturais. Os alunos indígenas são mensurados pelos conteúdos que aprendem ou deixam de aprender unicamente em sala de aula e pela constatação de conseguir ou não produzir textos na língua portuguesa padrão, embora essa não seja a sua primeira língua.

Como esses alunos não conseguem se desenvolver nos parâmetros estabelecidos pela escola, são considerados fracassados e sofrem com as marcas, os estigmas e os preconceitos, dos quais a própria instituição é a principal produtora.

Referências

- Bauman, Z. (2005). *Identidades: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bhabha, H. K. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Brasil (1998). *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC.
- Chamorro, G. (2008). *Terra madura, yvy araguayje: fundamento da palavra guarani*. Dourados, MS: UFGD.
- Costa, M. C. V., Silveira, R.M. H., & Sommer, L.H. (2003, maio/junho/agosto). Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 36-6.
- Geertz, C. (2001). *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Graff, H. (1990). O mito do alfabetismo. *Teoria e educação*, 2, 30-34.
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade* (11a ed., T. T. da Silva, & G. L. Louro, trads.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Melià, B. (1979). *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola.
- Ong, W. J. (1998). *Oralidade e cultura escrita* (E. A. Dobránsky, trad.). São Paulo: Papirus
- Rodrigues, A. D. (2011, julho). Esboço de uma introdução ao estudo da língua tupi. *Revista Brasileira de Cultura Antropológica*, 3(1), 31-44.
- Rossato, V. L. (2002). *Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul - "Será o letrao ainda um dos nossos?"*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Mato Grosso do Sul.
- Street, B. (1995). *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman.
- Street, B. (2003, May). What's "new" in New Literacy Studies? *Critical approaches to literacy in theory and practice*. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2). Recuperado em 12 e 28 de setembro de 2013, de <http://www.tc.columbia.edu/cice/articles/bs152.htm>.

- Silva, T. da. (2007). O “discurso renovador da leitura” e a produção de práticas domésticas de leitura na interação com práticas escolares. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.
- Tassinari, A. M. I. (2001). Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In A. L. Silva, & M. K. L. Ferreira (Orgs.), *Antropologia, História e Educação. A questão indígena e a escola*. (2a ed., pp. 44-70). São Paulo: Global.
- Teis, M.A. (2007). Escrita e letramento com alunos Avá-Guarani: aulas de reforço. Dissertação de Mestrado em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná.
- Trindade, I. M. F. (2004, julho/dezembro). A invenção de múltiplas alfabetizações e (an)alfabetismo. *Educação & Realidade*, 29, 125-142.
- Trindade, I. M. F. (2010). *Identidades alfabetizadas: histórias não tão pessoais assim*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Wortmann, M. L. C. (2007). Análises culturais - um modo de lidar com histórias que interessa à educação. In M. V. Costa (Org.), *Caminhos investigativos II* (pp. 73-92). Rio de Janeiro: D.P&A.
- Veiga-Neto, A. (2003, maio/agosto). Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 5-13.

Legislação

- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (2001). (17a ed.). Brasília: Centro de Documentação e Informação, Coordenação de Publicações.
- Lei BR n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1, ano CXXXIV, n. 248.

Submetido à avaliação em 31 de agosto de 2016, revisado em 28 de junho de 2017, aceito para publicação em 18 de setembro de 2017.