

## ALFABETIZAÇÃO E PÓS-ALFABETIZAÇÃO INDÍGENA - UMA EXPERIÊNCIA DE AUTORIA\*

Nietta Lindenberg Monte\*\*

"A educação para o índio jamais é neutra e qualquer projeto está sempre orientado por uma postura básica: ou a crença de que o índio vai/deve desaparecer da sociedade nacional, ou de que ele vai/deve sobreviver".

Dalva S. Grizzi e Aracy L. Silva

"As coisas, por sabidas se calam, e por caladas, se esquecem".

(De um camponês chileno)

### INTRODUÇÃO

Existem hoje cerca de nove mil índios sob a jurisdição da FUNAI no Acre, vivendo no interior dos seringais, nas proximidades das fazendas agropecuárias, às margens das rodovias que cortam o Estado e nas periferias das cidades e vilas estabelecidas ao longo dos rios.

Trata-se de uma população indígena que, em fins do século passado e início deste, era bastante numerosa, mas que, em decorrência das

\* Este trabalho contou com a colaboração de Terri Valle de Aquino, especificamente na parte relativa à história do contato no Acre e à gênese do projeto.

\*\* Coordenadora do Setor de Educação da Comissão Pró-Índio do Acre.

doenças introduzidas pelos brancos e das "correrias" ou "matanças" organizadas de índios, praticadas pelos seringalistas/ seringueiros brasileiros e caucheiros peruanos, foi diminuindo pouco a pouco.

De fato, tanto os brasileiros como os peruanos moveram uma perseguição implacável aos índios dessa região banhada pelas bacias dos altos rios Juruá/Purus. Uma grande parte dos grupos indígenas, quando não era aniquilada à bala, se via escorraçada para os divisores de águas, longe das margens dos rios, ou era obrigada a refugiar-se no interior da selva peruana, onde se defrontava com as balas dos caucheiros. As conseqüências dessas "correrias" foram trágicas para todos os grupos indígenas existentes no Acre e suas repercussões sentidas até os dias de hoje. Houve uma grande dispersão das aldeias indígenas e toda a dinâmica do crescimento populacional dessas tribos foi drasticamente alterado, diminuindo a cada "correria" sofrida.

Com a criação do Território Federal do Acre em 1903, o genocídio ou a eliminação física dos índios diminuiu consideravelmente. Continuou-se a praticar as "correrias", mas com o intuito de "amansar" ou "pacificar" os índios, para depois incorporá-los aos trabalhos de extração de madeiras de lei, peles e coletas de castanha do Brasil, realmente abundantes nessa região.

O resultado dessa pacificação foi a escravização dos índios, que se viram em condições ainda mais miseráveis. Até hoje muitos velhos índios trazem em seus braços as iniciais dos nomes de seus primeiros patrões e as datas em que foram amansados.

Os índios do Acre mantiveram, ao longo de mais de cem anos de contato, a sua própria língua (apesar de falarem também o português regional), parte de suas elaboradas cerâmicas, trançados, tecelagem, mitologias, rituais e organização social; mas foram também transfor-

mados em seringueiros, barranqueiros, diaristas, colonos, mateiros, varejadores e caçadores, nas fazendas agropecuárias em fase de implantação, e, ultimamente, em peões (a partir de meados da década de 70).

A inserção dos diferentes grupos indígenas (Kaxináwa, Katukina, Poyanáwa, Nukini, Kulina, Apurinã, Yamináwa, Yanáwa, Mantineri, Kampa e Kaxarari) na classe trabalhadora do extrativismo acreano é uma realidade incontestável. A grande maioria desses grupos está vinculada direta ou indiretamente a um patrão regional, seja um seringalista tradicional ou um gerente-administrador dos seringais adquiridos recentemente por grupos agropecuários do sul do país.

A forma monopolista do comércio exercido pelos seringalistas e/ou agropecuaristas mantém os índios atrelados através do endividamento, justificando as suas demandas de trabalho compulsório e não remunerado.

O desconhecimento das operações contábeis pelos índios e seu pouco conhecimento da língua portuguesa são fatores que revelam a dominação do branco na titulação formal da propriedade da terra ou a estigmatização do índio como um ser inferior e desprovido de direitos.

## **GÊNESE DO PROJETO**

A partir de 1976, a criação da ajudância da FUNAI em Rio Branco-Acre (AJACRE) e os estudos referentes à eleição de áreas indígenas contribuíram bastante para que as comunidades indígenas tomassem consciência dos seus direitos em relação à posse da terra e a melhores condições de vida nos seringais e fazendas, localizadas ilegalmente dentro de suas terras.

Desde então, várias destas comunidades indígenas começaram a se organizar em cooperativas de produção e consumo visando a ocupação de suas terras e passaram a produzir, por conta própria e independente de seus antigos patrões, borracha, castanha, madeira, produtos agrícolas etc.

São justamente essas comunidades que, lutando pela posse de suas terras, denunciaram na imprensa as péssimas condições de saúde e ensino existentes em suas áreas. Dá bem idéia disso o trecho de uma carta de lideranças indígenas ao presidente da FUNAI em novembro de 82: "nós queremos aprender a fazer conta, queremos aprender a tirar nossos saldos, não queremos mais ser explorados pelos patrões dos seringais. Queremos ler os nossos talões de mercadorias para saber o valor de nossa produção de borracha" (**Gazeta do Acre** 21/1 1/82, Rio Branco).

Propuseram ainda nesse documento que "para melhorar as condições de saúde e ensino nas áreas indígenas, devia-se preparar os índios para serem, eles próprios, os monitores de ensino e agentes de saúde, uma vez que têm mais compromissos com suas comunidades do que os funcionários brancos da FUNAI, que nem sempre aceitam viver entre os índios por uma porção de motivos". Opinaram também que esse treinamento de monitores deveria ser realizado em Rio Branco, durante 3 meses consecutivos, porque só assim teriam tempo disponível para se dedicarem aos estudos, o que seria impossível dentro das áreas devido às tarefas diárias que têm de desempenhar.

## **O CURSO DE FORMAÇÃO DE MONITORES INDÍGENAS**

A Comissão Pró-Índio e a Coordenadoria de Assuntos Indígenas do Acre decidiram, então, realizar o curso de formação de monitores entre os índios-seringueiros do Acre. Durante o período de 3 meses, aulas de alfabetização em português e introdução à matemática foram dadas no Centro de Treinamento da Fundação Cultural do Estado do Acre, na cidade de Rio Branco, com o objetivo de ensinar-lhes a escrever, ler e contar, facilitando-lhes assim a expressão e comunicação na língua do contato.

Na primeira fase do programa de educação indígena, a finalidade era transmitir-lhes o código verbal escrito através do português. Para isso, o melhor e mais adequado material didático à disposição era a Cartilha Poronga por tratar-se de um mundo bastante próximo ao dos índios-seringueiros: o seringal acreano. Cartilha feita para os seringueiros-

posseiros ("seringueiro liberto") do Vale do Acre, população étnica e culturalmente distinta do índio, mas com inúmeros pontos de contato do ponto de vista sócio-econômico- ambos lutam pela posse da terra e das estradas de seringa e, ainda, pela diminuição da exploração comercial dos seus produtos extrativos e mercadorias, eliminando os intermediários-marreteiros, gerentes e arrendatários, que tornam a vida extremamente difícil nos seringais.

Torna-se importante ressaltar que a Poronga foi elaborada levando-se em conta a existência de um movimento de cooperativismo entre os seringueiros acreanos, o que também ocorre com os índios-seringueiros. Ambos têm vivência de cooperativas de borracha, como uma alternativa concreta ao domínio comercial e político de seus antigos patrões seringalistas.

Dessa forma, através do trabalho de um mês intensivo (1 80 horas de aula, carga horária pedida pelos monitores) com este material didático, os alunos foram progressivamente aprendendo a falar, ler, escrever e contar em português.

A segunda fase do curso, uma vez garantida a alfabetização do grupo de monitores, consistiu em prepará-los para retransmitirem a nova técnica adquirida- o domínio do português e do primeiro código verbal escrito, para que numa terceira fase, quando de volta às aldeias, passassem eles a serem os professores.

Pretendendo que a continuação do programa de educação indígena levado a efeito pelos próprios monitores realmente expressasse, informasse e dinamizasse sua realidade étnico-cultural e sócio-econômica, inventamos juntos o material didático com o qual iriam trabalhar seus grupos. A Poronga, embora útil à sua aprendizagem e ao entendimento do mundo dos brancos, demonstrou, no entanto, ser inadequada ao específico cultural indígena.

O método de trabalho nesta segunda fase do curso privilegiou os exercícios que deixavam nas mãos dos alunos-monitores a tarefa responsável de pensar e confeccionar sua cartilha indígena. Foram eles

mesmos que, no decorrer do curso, quando já familiarizados com a língua portuguesa, escolheram as 19 palavras geradoras a partir das quais seria feita a alfabetização nas aldeias. Tais palavras foram sendo selecionadas dentre todas as que eram levantadas e registradas e que demonstravam representar conteúdos fundamentais para o grupo.

Além deste critério de relevância semântico-cultural das palavras geradoras, levou-se também em conta sua relevância lingüística, ou seja, a capacidade de apresentarem no seu conjunto todos os problemas fonêmicos essenciais para o aprendizado da língua. Assim, após a recuperação e listagem das mais representativas famílias silábicas do português, num total de 32, cada um dos alunos se pôs a pesquisar as palavras geradoras da cartilha, tentando englobá-las num conjunto que variava de 1 5 a 23. Depois de cada um encontrá-las e ilustrarem-se essas palavras, foi feita a seleção das que mais motivaram o grupo na sua totalidade.

Foram estas as 19 palavras geradoras escolhidas: nomes de bichos que lhes servem como alimento pela pesca e caça - PIABA, JABUTI, QUEIXADA; nomes dos alimentos produzidos na roça- MILHO, CANA, FARINHA - e uma das maneiras de comê-los - ASSADOS; seus instrumentos e meios de trabalho - FLECHA, TERÇADO, Balsa; sua principal mobília-REDE; seu trabalho-SERINGUEIRO, ESTRADA (de seringa); seus espaços e bens naturais de onde provém sua riqueza — TERRA, LAGO, e a palavra RIQUEZA; suas festas e elementos rituais - MARIRI (festa do milho e da banana), CHAPÉU (de pena), GAVIÃO (ave de especial valor ritual de cujas penas é feita a roupa para a festa do gavião-tirim).

Nosso método não utilizou pranchas motivadoras e representativas das palavras, mas desenhos feitos pelos monitores. Estes desenhos, explosão criativa de formas e cores, são a expressão direta de sua visão do mundo e de sua experiência social, facilitando assim a apreensão imediata das palavras representadas, além de contribuírem para sua reflexão, já que a própria experiência da confecção dos desenhos atua nesta motivação.

Com o domínio da leitura e escrita das palavras geradoras e depois de bastante praticado o jogo de invenção de novas palavras a partir daquelas famílias silábicas registramos um enorme acervo léxico conhecido dos alfabetizandos, cujo conteúdo foi caracterizadamente ecológico e amazônico- uma lista imensa de nomes de aves, peixes e bichos, frutas, plantas e árvores.

A partir deste léxico pudemos então elaborar as folhas de exercícios de fixação das palavras geradoras, que foram anexadas não como bloco separado, mas no verso de cada uma delas, facilitando, assim, o manuseio da cartilha pelo alfabetizador e pelos alfabetizandos. É importante ressaltar que os exercícios no verso de cada palavra geradora foram elaborados levando-se em conta apenas os grupos silábicos estudados até então (com exceção das instruções que precediam cada exercício; estas podiam conter sílabas ainda não conhecidas, que seriam lidas pelo monitor para os educandos).

### UM LIVRO PARA A PÓS-ALFABETIZAÇÃO

Paralelamente ao trabalho de elaboração da cartilha, que enfocou sobretudo o mundo das sílabas, das palavras e de sua arrumação sintática em frases, os alfabetizandos foram estimulados a escrever textos que contassem sobre o cotidiano indígena: o trabalho na roça, na caça, na casa, na pesca; suas festas- o mariri do milho e da banana, a festa do gavião-tirim; bichos, plantas e árvores da mata; e muitas "estórias de antigamente", que expressavam sua riquíssima mitologia, com dificuldade trazida à tona pelos mais velhos do grupo, que ainda conheciam esta outra dimensão da sua cultura. A maioria, entre 20 e 30 anos, desconhecia este lado escondido, quase já apagado pelo contato com a realidade brutal do mundo dito "civilizado". Iniciamos então um trabalho de valorização e resgate destas estórias que eles identificavam como de "antigamente" ou "do tempo em que os bichos falavam".

Estes materiais, criados e escritos por eles durante o segundo e terceiro mês do curso, foram reunidos em forma de um livro de pós-alfabetização que funcionará como material de leitura e estímulo para a redação de novos textos. O livro **Estórias de Hoje e de Antigamente**,

reunindo aproximadamente 50 redações escritas pelos monitores, forma a primeira antologia de textos sobre o mundo indígena no Acre cuja autoria é dos próprios índios.

Acreditamos ser este o melhor e mais adequado material didático de leitura para a fase da pós-alfabetização, já que expressa e documenta o específico do universo cultural indígena através do ponto de vista do índio. Este tem, assim, reafirmada e valorizada sua identidade e estimulada sua condição de sujeito de si mesmo e autor de sua própria história.

### A ALFABETIZAÇÃO E A PÓS-ALFABETIZAÇÃO

O trabalho de pós-alfabetização foi focado, desse modo, a partir das atividades de escrita-leitura de textos criados pelos índios, os quais podem, de agora em diante, incentivar a invenção de novos textos de autores-índios.

E é justamente nestas atividades de leitura-escrita que se darão a interiorização e a ampliação do repertório léxico, além da assimilação das estruturas sintáticas mais complexas que a frase (unidade máxima na fase de alfabetização).

Assim, poderíamos concluir que a alfabetização é o estágio pedagógico onde se fará a assimilação das unidades menores da língua, dos fonemas e letras às sílabas, destas às palavras, das palavras às frases.

Já na pós-alfabetização, o aluno mergulha no complexo universo da linguagem-pensamento e suas infinitas possibilidades criativas e lógicas de articulação (o nível propriamente discursivo da língua).

Marcamos assim em nosso trabalho uma diferença em relação às atividades pedagógicas que caracterizaram e distinguiram a alfabetização e a pós-alfabetização: a primeira foi centrada sobretudo no estímulo do "pensamento convergente", ou seja, na habilitação do sujeito para assimilar e reproduzir diferentes mensagens verbais através da memorização das unidades lingüísticas mais simples do

português (fonemas, sílabas, palavras-frases); a fase de pós-alfabetização atuou e estimulou o "pensamento divergente", ou seja, a capacidade do sujeito criar novas mensagens verbais a partir do conhecimento já adquirido, o que resultou na invenção de uma cartilha de alfabetização (obra "divergente" a partir do modelo Poronga) e outra de pós-alfabetização (reunião ilustrada de redações criativas, explosão plástico-verbal do imaginário indígena).

## A MONITORIA

Estes dois materiais didáticos constituíram a base e o ponto de partida para suas práticas concretas e individualizadas, já não mais como alunos-autores mas como professores-monitores em suas aldeias.

Pensamos, para esta terceira fase do programa de educação indígena, em respeitar e incentivar a autonomia das relações pedagógicas índio/monitor X grupos indígenas. O importante é que os monitores tenham assimilado o código verbal escrito e possam retransmiti-lo, da forma e com os recursos que julgarem mais adequados e viáveis para seus grupos. Ou seja, propomos não uma monitoria tipo "escola oficial", reprodutora da nossa maneira branca de ensinar e aprender, mas uma prática que possibilite que o grupo de monitores, junto com o seu grupo de alunos, escolha o local, a hora e a maneira mais eficaz de dar suas aulas. Imaginamos, assim, uma continuação do trabalho não dirigida por nossas fórmulas, técnicas e métodos pedagógicos, mas capaz de prever a liberdade e o ritmo específico dos grupos indígenas em questão. Uma monitoria que se fará da forma mais espontânea e lúdica, de parente para parente, nas horas e locais mais adequados ao ritmo e às necessidades cotidianas das comunidades.

São, pois, os alunos-professores que, assim como escolheram e produziram o conteúdo dos materiais didáticos a serem aplicados por eles, escolherão também a forma de trabalhar com estes materiais que já lhes são tão familiares.

## EDUCAÇÃO BILÍNGÜE?

Falemos agora sobre um outro aspecto polêmico da questão educação indígena. Por que a alfabetização foi feita em português e não na língua indígena?

A primeira razão está ligada a própria natureza heterogênea do grupo de alunos-monitores reunidos, representantes de seis diferentes grupos indígenas — Kaxináwa, Katukina, Jamináwa, Yanáwa, Mantineri, Apurinã — advindos de 2 troncos lingüísticos distintos Aruak e Pano.

Em segundo lugar, atendíamos a um pedido expresso por eles mesmos, cuja necessidade mais imediata e presente era o domínio da língua dos brancos, já que as suas, eles já dominavam dentro do contexto oral próprio à sua cultura.

Assim, saber falar, escrever e contar é, segundo eles mesmos, uma forma de poderem ser "sabidos" como *oscaríus*, no sentido também irônico da expressão, para não serem mais enganados pelos patrões brancos como foram durante os seus cem anos de contato. E o que eles nos contaram em inúmeros textos escritos no curso, onde expõem os motivos de aprenderem o português, sem contudo deixarem de ser índios.

"O índio não pode virar *cariu* porque já é de outro jeito e chama de índio. E índio também é gente. Nós somos índios e queremos aprender a língua do português- ler, escrever e tirar conta, para não ser mais enganado e roubado pelo *cariu*."

"Se eu não falar mais na minha língua eu perco a minha música, minhas festas, mariri-tirim, eu perco remédio do mato. Se eu não quero falar mais na minha língua eu perco essas coisas. Arriscando eu perder até a minha terra para morar."

## CONCLUSÃO

O trabalho de alfabetização em português ("ler, escrever e tirar conta"), além de resolver-lhes uma carência imediata para sua comunicação e contato (irreversíveis) com o mundo dos brancos, permitiu-lhes pensar criticamente a possibilidade de uma passagem étnico-cultural para este outro nosso mundo. Suas conclusões foram unânimes, coincidindo neste ponto: "eu sou índio e quero continuar a ser índio."

Observamos então a alegria com que eles, uma vez conhecendo o código verbal escrito aplicado ao português, quiseram e foram capazes de escrever por conta própria em suas línguas. Quanto entusiasmo ao descobrirem a maneira de escrever, ao lado das palavras em português, aquelas correspondentes nas suas línguas indígenas! Não era só o mundo *doscarius* que podia ser registrado nos cadernos de português, mas também seus nomes para as coisas deste mesmo mundo.

E foi assim que, espontânea e intensivamente, a partir do primeiro estímulo, os trabalhos feitos por eles passaram a chegar às nossas mãos cheios de palavras, frases, músicas escritas em língua indígena, estimulados também pela nossa curiosidade de aprender, com eles, a falar e escrever suas línguas.

A descoberta, por eles mesmos, da correspondência aproximada dos fonemas e letras de uma língua para outra, é, a nosso ver, mais criativa e

eficaz (do ponto de vista do aluno) do que uma classificação pormenorizada e científica, muitas vezes artificial, feita por um lingüista branco (cujo único ponto de vista é o da língua).

Com esta nova prática-utilização do mesmo código verbal escrito para registro bilíngüe - queremos contribuir não para a exatidão cientificamente lingüística das línguas em questão, mas para a formação de uma autonomia criativa, ou seja, de uma autoria no registro escrito bilíngüe de seus textos e estórias, de memória de sua história.

Desse modo, com a alegria de quem descobre dentro de si mesmo o que já é seu, e a segurança de quem é autor bilíngüe, nossos alunos-professores se tornaram capazes, no final do curso, de registrarem em suas línguas e na nossa **estórias de um antigamente** que não está tão longe assim.