

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL: ORALIDADE E LETRAMENTO NO CONTEXTO CULTURAL DOS XAKRIABÁ

GERKEN, Carlos Henrique de Souza – LAPIP / UFSJ – chgerken@ufsj.edu.br

GT: Alfabetização, Leitura e Escrita / n.10

Agência Financiadora: FAPEMIG

Introdução

Nos debates atuais da área da educação, a temática do multiculturalismo, tanto como conceito quanto como projeto, tem ocupado cada vez mais espaço, trazendo para a cena central a problemática da diversidade de culturas presentes no mundo contemporâneo. Um dos maiores desafios postos à educação escolar pública, no interior desse quadro é, justamente, lidar com a questão das várias formas de diversidade presentes no seu interior (nível sócio econômico, gênero, etnia, raça, orientação sexual, religião, idade, etc).

Nesse panorama, a educação escolar indígena tem se mostrado um campo profícuo para a análise do problema da diversidade, encarada muitas vezes em termos de diferenças étnicas, culturais e lingüísticas, tendo em vista que está atravessando um momento de grande efervescência no Brasil.

O presente texto busca trazer alguns elementos para esse debate a partir da análise de um “evento de letramento” ocorrido entre os índios Xakriabá, participantes do Programa de Implantação de Escolas Indígenas de Minas Gerais, onde se pôde observar de que maneira a oralidade e a linguagem escrita, tomadas muitas vezes como aspectos inconciliáveis na relação entre as culturas indígenas e a cultura ocidental, podem se articular na prática, através da interação concreta entre o texto escrito e sujeitos pertencentes a uma tradição oral, levando-se sempre em consideração a influência determinante da realidade histórica e cultural no qual o evento se insere concretamente.

Inicialmente, porém, no intuito de explicitar, os marcadores teóricos dentro dos quais procederemos nossas análises, será apresentado um breve panorama da Educação Escolar Indígena no Brasil, acompanhado de algumas discussões contemporâneas acerca da relação oralidade / escrita e sobre as implicações psicossociais do fenômeno do letramento.

Educação Escolar Indígena: um espaço de fronteira

As investigações teóricas revelaram o longo contato dos povos indígenas com a educação escolar e o quanto esta instituição reproduziu, de forma explícita, até a década de 70, uma proposta educativa civilizatória e dominadora que só começou a ser questionada a partir da década de 80, através do fortalecimento dos movimentos indígenas organizados que garantiram seus direitos na Constituição de 1988. A partir de então, tornou-se obrigatório o reconhecimento, pelo Estado, de suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições, bem como as características específicas de seus processos de ensino-aprendizagem. No entanto, a mudança da postura do Estado diante dos direitos indígenas não se refletiu imediatamente nas práticas educacionais. Existem ainda inúmeras dificuldades e ambigüidades nas formas de traçar e implementar a política de Educação Indígena no Brasil (Kahn & Franchetto, 1994).

Tendo em vista o direito à especificidade e à diferença garantidos em lei, torna-se um enorme desafio superar a contradição instaurada pelo caráter homogeneizador das ações do Estado, e mais ainda, garantir a qualidade desse ensino específico e diferenciado, no desenvolvimento da sensibilidade para com a diversidade e alteridade sociocultural (Lopes da Silva e Ferreira, 2001).

Segundo Tassinari (2001), mesmo diante da consolidação das políticas educacionais destinadas à população indígena, um número significativo de trabalhos antropológicos sobre esses povos não atenta para a questão da educação escolar, devido à idéia de que essa instituição é completamente estranha à vida da aldeia e à respectiva cultura indígena.

Tassinari lança mão da contribuição de Fredrik Barth, expressa em seu famoso artigo, “Grupos étnicos e suas fronteiras sociais”, publicado em 1969, onde critica a utilização de parâmetros culturais para a definição dos grupos étnicos, afirmando que as diferenças são construídas a partir das dinâmicas sociais que atravessam os grupos em contato e que definem as referências simbólicas a partir dos quais um membro é levado a se identificar e ser identificado como pertencente a um grupo (Barth, [1969]: Poutignat e Streiff-Fenart, 1998). A ênfase nas dinâmicas sociais e não simplesmente em caracteres distintivos, como definidores das identidades no interior dos grupos étnicos, permite pensá-los como “unidades” de limites permeáveis, através dos quais é possível o fluxo de pessoas, conhecimentos e significados.

Tendo estas noções como pano de fundo, a autora Tassinari (2001) nos convida a relativizar a idéia de que a escola é uma instituição totalmente alheia ao cotidiano prático e ao universo de significados compartilhados pelos povos indígenas. A autora prefere referir-se à escola indígena como um espaço de fronteira, de intercâmbio, de conhecimento recíproco entre culturas.

No entanto, ressalta o fato de que é inevitável reconhecer que a educação escolar não está totalmente inserida nas dinâmicas culturais, sociais e no cotidiano de vida desses povos, principalmente no que se refere à suas faces institucionais, ligadas às normalizações educativas do Estado, com suas regras e burocracias típicas que se desdobram em lacunas de entendimento, que chegam a inviabilizar qualquer possibilidade de troca e diálogo.

Nesse sentido a noção de espaço de fronteira tem se mostrado uma importante ferramenta de análise da complexa realidade das escolas indígenas, pois ao mesmo tempo em que chama a atenção para o imenso leque de possibilidades de diálogo entre culturas, reconhece as rupturas e conflitos entre realidades culturais, na maioria das vezes, imensamente distintas.

Dentre os inúmeros fatores que fazem parte desse espaço de intercâmbio entre culturas estão os modos de apropriação da linguagem escrita em contextos onde predomina a cultura oral de referência, daí a importância de examinarmos o campo de estudos que aborda a relação entre a linguagem oral e escrita para o entendimento dos problemas concretos da educação escolar indígena no Brasil. O que passaremos a fazer no próximo segmento do texto tomando como referência as contribuições da psicologia e da antropologia.

Oralidade e letramento: ultrapassando dicotomias

No campo da psicologia, um dos primeiros teóricos a abordar a relação entre a oralidade e a escrita em termos de verificação empírica foram os psicólogos soviéticos Lev. S. Vygotsky e Alexander Luria. A partir da famosa pesquisa realizada em comunidades rurais do Uzbequistão e da Kirguísia entre 1932 e 1933, os autores constataram que os camponeses analfabetos que mantinham um modo de vida tradicional tendiam a resolver as tarefas empregando procedimentos práticos, ligados à realidade situacional. Por outro lado, os camponeses alfabetizados e engajados em modos coletivos e racionais de organização da produção tendiam a resolver as tarefas propostas utilizando

categorias teóricas e conceitos mais abrangentes. Luria conclui afirmando a influência positiva da aquisição da escrita e dos modernos modos de produção sobre as capacidades cognitivas de classificação, generalização e formulação de conceitos abstratos na resolução de tarefas.

De acordo com Wertsch, Del Rio e Álvares (1998) essa perspectiva contém a noção implícita de um “sentido”, uma “direção” para o desenvolvimento das culturas, no qual, a sociedade moderna socialista e grafocêntrica seriam o ponto de chegada de uma esperada evolução das culturas tradicionais, em grande parte, como um reflexo do contexto histórico político da época e da participação ativa de Vygotsky e Luria na primeira grande experiência socialista da União Soviética.

Ribeiro (1999) aponta, a importância teórica e metodológica das três grandes contribuições da teoria vygotskiana à psicologia: “a abordagem genética, a postulação da natureza essencialmente sócio-histórica dos processos psicológicos e a análise dos processos sociais e psicológicos moldados pela mediação de instrumentos culturais, especialmente pelos instrumentos de natureza semiótica” (p.31).

No entanto, Scribner e Cole (1981) obtiveram resultados diferentes numa pesquisa realizada entre os Vai da Libéria, com o mesmo objetivo de investigar os efeitos psicológicos da aprendizagem e da utilização da linguagem escrita. Através de diversas tarefas e testes que objetivaram a observação de habilidades cognitivas tais como pensamento abstrato, memória, pensamento lógico, categorização taxionômica e conhecimento metalingüístico, Scribner e Cole, surpreendentemente constataram que em nenhum caso o domínio dos sistemas de escrita Vai ou árabe serviam como preditores dos processos psicológicos superiores. No entanto, a escolarização mostrou-se determinante nas tarefas que exigiam explicação e justificação verbal das respostas dadas pelos sujeitos investigados. Os pesquisadores concluíram, portanto, que as conseqüências psicológicas, normalmente atribuídas à alfabetização, na verdade estavam associadas a habilidades adquiridas no processo de escolarização. Nesse estudo, os autores não negaram as conseqüências cognitivas do alfabetismo e da escolarização, porém ressaltaram que estas conseqüências só poderiam ser abordadas a partir do tipo de atividade em que a leitura e a escrita são demandadas concretamente.

No campo da antropologia as diferenças entre as sociedades orais e as sociedades grafocêntricas também eram abordadas, tradicionalmente, a partir de explicações

polarizantes que colocavam, de um lado, os modos de pensamento atribuídos às culturas tradicionalmente orais, chamadas de “primitivas”, “pré-lógicas” e “concretas”, e, de outro lado, as culturas letradas ditas, “civilizadas”, “lógicas” e “empírico-científicas” (Ribeiro, 1999).

Lévi-Strauss (1976) contestou a idéia de que o pensamento “primitivo” corresponderia a uma lógica pragmática, voltada para a sobrevivência e adaptação às contingências do ambiente, ao contrário do pensamento moderno que, sob influência da escrita, seria mais abstrato, menos determinado pelas contingências imediatas. O autor sustenta a tese de que os conhecimentos dos povos tradicionais estão, na verdade, envolvidos na busca sistemática da classificação e compreensão simbólicas do mundo. Fundamentando-se na matriz conceitual saussuriana, na qual o signo estaria numa posição intermediária entre a imagem presa ao real e o conceito completamente liberado dele, Lévi-Strauss questiona as explicações contrastivas que rivalizam o pensamento selvagem tido como concreto e o pensamento moderno tido como abstrato. Assim, a experiência significada pela linguagem, na qual o signo é elemento constitutivo, seria responsável pela dupla inserção do pensamento (selvagem ou moderno) tanto na esfera da concretude quanto da significação simbólica.

Street (1984), também faz duras críticas ao que denominou de “modelo da grande divisão”, argumentando que eleger a escrita como deflagradora das diferenças entre pessoas ou grupos seria o indicativo de uma perspectiva etnocêntrica presente no pensamento científico. Em oposição a este modelo o autor propõe o “modelo ideológico” que estabelece ligações intrínsecas entre as diferentes práticas de alfabetismo e as estruturas de poder de uma determinada sociedade. Esta concepção aponta não só para uma mudança de perspectiva acerca da relação entre cultura, oralidade e escrita, como também, para “a construção de um novo objeto de análise e uma nova concepção de linguagem e texto, agora vistos como um conjunto de práticas sociais” (Marcuschi, 2000: 15).

A partir desta perspectiva teórica, Kleiman (1995; 1998) e Soares (1995; 1998) utilizam o termo “letramento”, no sentido de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita.

Um argumento importante que justifica o uso do termo letramento no lugar de alfabetização está no fato de que em certos contextos culturais, ou mesmo classes

sociais, as crianças já estão expostas a um ambiente letrado muito antes de se alfabetizarem. Por exemplo, quando um adulto faz menção a um personagem literário, durante a narração de histórias infantis para uma criança ainda não alfabetizada, estamos diante de um evento de letramento, pois a criança, mesmo sem dominar as habilidades básicas de leitura e escrita, já está participando de uma “prática discursiva letrada” (Kleiman, 1995). Este argumento nos permite relativizar a dicotomia existente entre os conceitos “alfabetismo” e “analfabetismo”, na medida que o foco da atenção não estaria mais direcionado para condição individual de domínio ou desconhecimento das técnicas envolvidas no ato de ler e escrever, mas sim para as práticas e contextos sociais nos quais a leitura e a escrita estão, direta ou indiretamente, envolvidas.

A partir deste ponto de vista o fenômeno do letramento é tomado como um “processo de construção social” definido e redefinido através da interação de diferentes grupos sociais incluindo grupos de leitores, famílias, classes de aula, escolas, comunidades, etc. Enquanto processo, o fenômeno do letramento só pode ser percebido nas ações dos sujeitos, no que as orienta, nas suas expectativas e, por último, na forma como os sujeitos interagem, interpretam e constroem os textos (Castanheira, Crawford, Dixon, and Green, 2001).

Escolarização e letramento entre os Xakriabá: um encontro de tradições

Nas últimas décadas, a crescente organização política da população indígena, vem gerando uma forte demanda por escolarização nos diversos estados do Brasil. Esta demanda ancora-se principalmente na idéia geral de que a conquista dos direitos, bem como a autonomia na condução e defesa de seus interesses, está ligada à apropriação de saberes escolares, sobretudo a linguagem escrita, vista como instrumento indispensável na interlocução com as instituições da sociedade envolvente, principalmente o Estado (Kahn e Franchetto, 1994; Tassinari, 2001).

Esta interlocução pode adquirir contornos marcadamente conflituosos, ainda em sua base, se concebermos a escola ou a linguagem escrita, exclusivamente como instituições estrangeiras, disseminadoras de uma ordem cultural e ideológica dominante, completamente alheia aos interesses e ao universo de significados compartilhados pelos povos indígenas. Como já foi mencionado, essa concepção, culmina numa “impressão geral e difusa” de que a escola e as práticas de escrita e leitura, ligadas ou não a ela, são incompatíveis com a cultura indígena (Tassinari, 2001: 52).

As investigações realizadas no contexto do território dos Xakriabá nos demonstram justamente o contrário. Os novos espaços escolares, as novas práticas pedagógicas, além das novas práticas de letramento direta ou indiretamente relacionadas à implantação da escolarização pública na reserva, não são impostas unilateralmente.

O território dos Xakriabá, composto por duas áreas contíguas, demarcadas em momentos diferentes, somam aproximadamente 53 mil hectares. As áreas estão localizadas no extremo norte de Minas Gerais nos municípios de Itacarambi e São João das Missões e são ocupadas por aproximadamente 7 mil índios distribuídos em 35 aldeias. Devido à grande extensão do território, as 30 escolas foram distribuídas em 4 núcleos administrativos denominados, Bukimuju, Xukurank, Bukinuk e Kurinirã.

As novas práticas, espaços sociais, políticos e ideológicos trazidos no bojo do processo da escolarização sistemática e pela apropriação da linguagem escrita, ao contrário, estão sendo reelaborados e reinterpretados cotidianamente, num processo ativo de ressignificação que tem como pano de fundo um complexo quadro formado pela longa história de contato dos Xakriabá com a sociedade nacional, as experiências de escolarização anteriores ao programa, os interesses políticos e econômicos locais, as tradições culturais, a afirmação da identidade indígena. Percebe-se assim que mesmo quando o contato que se quer analisar é o que se dá entre o sistema capitalista e contextos definidos como periféricos no sistema mundial, as resultantes deste processo, do ponto de vista interno às comunidades, não indicam uma influência avassaladora em sentido único, ou seja, de total perda das referências anteriores, de entrada em crise do sistema cultural precedente.

Partindo desse pressuposto, Leite (2002) identifica duas matrizes escolares distintas que influenciam, cotidianamente, as ações dos sujeitos e configuram os contornos da nova escola Xakriabá. Primeiramente, a história de escolarização anterior ao programa, marcada por uma estrutura de “gestão doméstica”, não sistemática, sem intervenção direta do estado, onde cada aldeia imprimia ao cotidiano escolar características próprias de flexibilidade (de tempo, espaço e formas de ensinar e ritmo de aprendizagem). A segunda matriz formadora é representada pelo PIEI-MG configurado como um projeto público, de gestão comunitária, com participação significativa do movimento indígena na condução do processo. Tais matrizes articuladas à longa história de contato e luta pelo território, revelam duas importantes funções sociais exercidas pela escola na

reserva: a afirmação da cultura Xakriabá e o domínio do “código do mundo do branco”, caracterizado, principalmente, pela cultura letrada.

As análises das práticas de leitura e escrita serão realizadas tomando como referência as matrizes elaboradas por Leite (2002), por permitirem estabelecer vinculações teóricas estreitas entre os eventos cotidianos, com a história e a tradição de escolarização dos Xakriabá e com o contexto político mais amplo.

Os próprios Xakriabá mencionam explicitamente o fortalecimento da cultura e o domínio da linguagem escrita como as duas principais funções sociais da escola para eles. Estes dois aspectos foram observados na aldeia da Caatinginha durante uma reunião entre professores e comunidade ocorrida em novembro de 2002, na escola da região do Custódio, onde se destaca a leitura pública de um texto contendo os objetivos da associação de pais e professores.

Esta reunião ocorreu como parte de um movimento anterior de organização política e comunitária posta em ação pelos professores indígenas que, juntamente com os formadores da SEE, elaboraram os parâmetros norteadores, os objetivos e o âmbito de atuação de uma futura associação. Foi definida ainda uma agenda de reuniões que seriam organizadas pelos professores das diversas aldeias com o intuito de divulgar a idéia de criação da associação, colocar seus objetivos em discussão e eleger um representante de cada aldeia e sub-aldeia para responder por sua comunidade dentro associação.

A criação de uma associação pelos professores, com a participação ativa da comunidade pode ser incluída, ainda que indiretamente, no quadro geral das transformações postas em curso a partir da implantação das escolas estaduais indígenas e, mais especificamente, com a criação de categorias antes inexistentes dentro da reserva, como a de “professor indígena”. A emergência de novos atores sociais dentro da reserva – alunos, professores, diretores, serviçais, etc – vem acompanhada da apropriação, e da conseqüente ressignificação destas categorias formais e institucionalizadas, sem, no entanto, haver uma total substituição ou aniquilamento das categorias tradicionais do grupo.

Podemos ainda estar diante de uma possível mudança dos contornos da relação tradicional dos Xakriabá, enquanto unidade social e política, com as diversas instituições da sociedade nacional, tendo em vista o fato de estarem adquirindo cada vez

mais autonomia para lidar com a burocracia típica da sociedade letrada. Tal autonomia pode ser exemplificada pela mobilização para organizar a associação, a elaboração de seu estatuto, a eleição de sua diretoria, seu registro nos órgãos legais competentes, etc. Além disso, o esforço de organização política em curso abre um novo espaço para a discussão de questões acerca da relação entre a escola e a cultura Xakriabá.

O que interessa em nossa análise é justamente procurar compreender a lógica dos procedimentos de leitura de um documento contendo os objetivos da futura Associação da Educação Xakriabá, bem como sua relação com o contexto político ideológico mais amplo, uma vez que se trata de um evento de letramento, no qual a leitura do texto é acompanhada de explicações orais para a comunidade. Importante mencionar que todos os participantes da reunião eram adultos analfabetos. Procuraremos mostrar que neste “evento de letramento”, diversos aspectos da vida comunitária, política e cultural dos Xakriabá são apresentados e discutidos tendo-se como elemento central da interação entre os sujeitos a leitura de um texto escrito.

A noção de “evento de letramento” é utilizada no âmbito do “modelo ideológico” de abordagem da relação entre oralidade e letramento. Segundo este modelo, proposto por Street (1984), os estudos sobre a relação fala-escrita não poderiam ocorrer sem se levar em consideração as práticas de letramento e as relações de poder que imperam em qualquer grupo ou sociedade. O que Street propõe basicamente é captar a ideologia como tensão que atravessa as práticas culturais, caminhando do particular (práticas de indivíduos e de pequenos grupos), para o geral (estruturas universais de poder e de saber), que incluem e superam as primeiras possibilitando uma visão mais apropriada do contexto social no qual as práticas de linguagem tomam sentido.

Desse modo, o autor apresenta uma alternativa ao que ele próprio chamou de modelo autônomo de análise da relação entre oralidade e letramento, segundo o qual “existiria uma supremacia da escrita e sua condição de tecnologia autônoma, percebida como diferente da oralidade do ponto de vista do sistema, da cognição e dos usos” (Marcuschi, 2000: 26).

Passemos então à descrição e análise da reunião. Após os participantes rezarem uma Ave Maria, a professora da escola do Custódio dá início à reunião falando a respeito do antigo desejo dos professores em formar uma associação. Expressando-se com desenvoltura, ela relata aos membros da comunidade ali presentes um resumo do que foi discutido na primeira reunião realizada na Aldeia do Barreiro. Começa por esclarecer

que possivelmente a associação não terá o nome de “Associação dos Professores” no sentido de evitar que as pessoas pensem que a possibilidade de participação é exclusiva deles. Esclarece que serão sócios da associação os professores, serviçais, funcionários da escola e os representantes de cada aldeia/comunidade. Esclarece ainda que cada comunidade tem direito de indicar apenas um representante para que não ocorra o esvaziamento da antiga Associação de Produtores, ligada ao conselho de lideranças tradicionais.

Em seguida, a professora passa a ler os objetivos da associação, explicando alguns deles para os participantes da reunião. Serão apresentados alguns trechos considerados mais relevantes para o desenvolvimento das análises¹.

Professora - (LENDO) Quais os objetivos principais da associação:

Primeiro: Preservar os costume e a cultura Xakriabá. *Então assim. O que eu entendi assim, através dessa associação a gente tem mais que preservar os costumes e a cultura que ainda tem, que a que tá sem resgatá num vai tê como preservar. Então a cultura que ainda tem, é preservar ela. Mas alguma coisa? (risos)*

Segundo: Fortalecer a identidade do povo Xakriabá. *Esse “fortalecer a identidade do povo Xakriabá”, que é o objetivo, eu entendi assim, que às vezes a pessoa tem a identidade como índio, mas as vezes as pessoa lá fora, por exemplo, assim se procura se é índio ela se recusa fala que não é. O que eu entendi foi isso, eu num sei se outra pessoa entende isso.*

(...) Quinto: Estabelecer a autonomia do povo Xakriabá. *Eu penso assim esse de “estabelecer a autonomia” que é a gente num ficar só esperando pelos outros, se a gente é capaz de fazer alguma coisa, se tem alguma coisa precisando, a gente correr atrás e ir lá e resolver, num ficá só esperando. Eu*

¹ Os trechos lidos serão apresentados em fonte normal, os comentários da professora em itálico.

penso assim que isso que é autonomia. Deixa eu ver mais o quê.

(...) Décimo segundo: Fortalecer e resgatar a cultura Xakriabá. Igual aqui em cima tava assim “fortalecer e preservar os costumes do povo Xakriabá”. Então tinha que preservar o que já tinha. E aqui o outro objetivo tá falando assim: ‘fortalecer e resgatar’, então alguma coisa que ainda não tá na cultura, ou que alguma pessoa sabe que a gente mais novo num sabe, então através dessa associação tem que fortalecer e também resgatar, alguma coisa que talvez os mais velhos sabe e que ainda não passou pra gente.

Lutar pela universidade indígena. Ter uma universidade indígena, porque tem uma universidade, mas acho que em aldeia nenhuma tem a universidade indígena. Através dessa associação dos objetivos que foi discutido e que ficou aqui foi esse... Agora... (LENDO) Quem compõe a associação – professores, lideranças, agentes de saúde, serviçais da escola, pais de alunos, cacique...E que essa organização esteja ligada com o espaço aberto para outras pessoas da comunidade que desejam caminhar juntos. Então o que eu entendi foi assim: que quem vai ser sócio ou membro é só... os professô, as pessoas que trabalham na escola e que de cada comunidade vai ser escolhido uma pessoa e que os representantes vai ser feito uma reunião entre eles, as lideranças, e entre eles vai ser escolhido duas. E essa reunião de hoje é pra daqui escolher uma pra ser sócio dessa associação ou talvez no dia lá pode ser até membro. E que dia 11 vai ter a assembléia geral no Brejo, e que essa pessoa que foi escolhida aqui hoje pela comunidade, é pra ela estar nessa reunião no Brejo e em outras reuniões que aparecer sobre essa associação. Aí vocês da comunidade que querer participar da associação, uma pessoa ou pai ou aluno...

Este ato de leitura pública nos remete às considerações de Olson (1997) sobre os processos de relação entre o oral e o escrito e seus efeitos sociais e cognitivos. O autor argumenta que tais processos implicariam em operações nos chamados níveis sintático, semântico e pragmático. No nível sintático o autor identifica as diferenças entre oralidade e escrita no que se refere à construção da gramaticalidade. O nível semântico se referiria às relações entre o sujeito e o referente, entre o predicado e a propriedade atribuída ao objeto.

No entanto, são as argumentações do autor acerca do nível pragmático que gostaríamos de recuperar aqui, na tentativa de analisar o ato de leitura realizado pela professora durante a reunião. Segundo o autor, o nível pragmático estaria relacionado com a forma através do qual quem fala ou escreve desejaria que sua enunciação fosse interpretada. Dito de outra maneira, um ato de fala é um ato carregado de intencionalidade, no qual o falante expressa um certo conteúdo proposicional com uma certa força ilocucionária. Na escrita, não só as relações entre as idéias devem ser lexicalizadas, mas também a atitude do escritor com respeito a essas idéias, já que se perdem o acento e a entonação que as caracterizam no discurso oral.

No evento de letramento analisado, poderíamos dizer que, durante o ato de leitura, as palavras são interpretadas pela professora numa tentativa de recuperação da “força ilocucionária” ou da atitude presente no momento de produção do texto. Esta tentativa de recuperação da atitude do escritor se dá no sentido de estender a compreensão do texto aos ouvintes analfabetos, procedendo assim a um compartilhamento coletivo dos significados. Neste mesmo movimento a professora utiliza-se de todo um conhecimento prévio acerca do conteúdo do texto, tendo em vista sua participação no processo, também coletivo, de sua elaboração. Percebe-se então que, num mesmo evento de letramento estão sendo postos em jogo, não só os significados atuais, produzidos pela leitura e pela interpretação pessoal da professora, mas também os significados originários de um amplo contexto ideológico que, por sua vez, está ligado ao crescente movimento de reorganização política e comunitária posta em curso, principalmente, pelos professores indígenas Xakriabá.

Nota-se, também que além da tentativa de recuperação da intencionalidade do texto, a professora realiza o que poderíamos chamar de uma “tradução interpretativa” onde, através de intervenções explicativas, a linguagem formal do texto escrito é transformada numa linguagem mais coloquial, mais próxima do padrão comunicativo dos membros

da comunidade. Este ato revela, possivelmente, a suposição da professora acerca das dificuldades dos ouvintes da comunidade em apreenderem um padrão de linguagem letrada que apresenta expressões e conceitos - “fortalecer a identidade”, “estabelecer a autonomia”, “reivindicar” - distantes de suas trocas comunicativas cotidianas.

Entretanto, o fato dos participantes da comunidade serem pessoas analfabetas não implica necessariamente na possível incompreensão do enunciado. O evento de letramento apresentado também faz referência ao lugar privilegiado ocupado pelos professores Xakriabá enquanto detentores de um “capital simbólico”, recuperando o conceito de Bourdieu, no qual o leitor, diante de sujeitos analfabetos, é investido de um poder que lhe é conferido não só pela posse individual de uma habilidade, mas também, e, sobretudo, pelo lugar simbólico que a escrita representa em determinados contextos.

Durante o ato de leitura realizado pela professora, texto escrito e texto oral são apresentados numa mesma ação contínua, dentro de um mesmo contexto de interação. Este fato põe em xeque a diferenciação, feita por vários teóricos, entre oralidade e letramento tomando-se como base tanto o plano da materialidade gráfica quanto o plano discursivo ou enunciativo. Tal diferenciação é fundada em dicotomias que colocam a fala e a escrita em pólos opostos, com uma tendência velada, e às vezes explícita, de supervalorização da segunda em detrimento da primeira. Na palavra falada o locutor manteria uma relação de implicação na situação de produção, enquanto na enunciação escrita o que caracterizaria a interação seria a posição de autonomia do locutor em relação ao contexto de produção (Rojo, 1998).

Considerações finais

As análises da reunião revelaram um importante evento de letramento representado pela leitura pública do documento contendo os objetivos da futura associação de professores e comunidade. Um dos fatores que tornam este evento tão relevante para nossa investigação é o fato de a leitura ter sido direcionada a um grupo de pais dos alunos da escola e lideranças comunitárias todos analfabetos da comunidade do Custódio.

Durante o evento, pôde-se perceber o duplo movimento realizado pela professora durante a leitura no sentido de recuperar a intencionalidade presente no momento anterior de produção do texto ao mesmo tempo em que, através das explicações, tenta estender o conteúdo formalizado do texto aos sujeitos analfabetos acostumados a um padrão comunicativo não letrado.

Percebeu-se também, a ação contínua entre texto escrito e texto oral apresentados num mesmo contexto simbólico e de interação entre sujeitos. Sendo assim as diversas características tanto da oralidade quanto do letramento, dependendo do contexto, podem relacionar-se ultrapassando qualquer fator de materialidade grafo-fônica ou implicação/neutralidade do locutor.

Deve-se ressaltar que a reunião comunitária descrita representou um dos primeiros eventos sociais que incluíram a aldeia, do Custódio, antes identificada como sub-aldeia, no jogo político do território Xakriabá. Este fato deve ser posto em evidência, tendo em vista que, qualquer tentativa de compreender o processo de apropriação da linguagem escrita nesse contexto só ganhará sentido se levarmos em consideração a negociação de significados produzidos numa dimensão social mais ampla que remete, justamente, ao movimento de organização política e comunitária colocado em curso na reserva, principalmente, pela categoria “professores indígenas”. Podemos nos perguntar em que medida a emergência de uma categoria letrada esta relacionada a uma possível reelaboração dos contornos das dinâmicas políticas e comunitárias tradicionais deste povo. E mais, em que medida este movimento de organização promovido pelos professores poderia significar uma maior autonomia dos Xakriabá, enquanto unidade étnica e política, na relação com a sociedade nacional.

O grande aumento de propostas de educação escolar indígena diferenciada tem se mostrado propício para o “debate crítico, para a reflexão teórica e política, para a análise fundamentada em conhecimento detalhado de casos concretos, em pesquisas documentais, etnográficas de processos e de situações específicas, porém muito diversificadas” (Silva, 2001: 11), um campo rico para a investigação da fronteira entre realidades sociais, institucionais, culturais e lingüísticas complexas e muitas vezes contraditórias. Para além das especificidades da educação escolar indígena, o olhar aproximado de experiência como essas, pode trazer contribuições importantes para se pensar as possibilidades de superação da dificuldade crônica dos sistemas e profissionais em lidar com a diversidade, social, cultural e lingüística no campo da educação escolar.

Referências Bibliográficas

CASTANHEIRA, Maria Lúcia, CRAWFORD, Teresa, DIXON, Carol N. and GREEN, Judith. *Interactional Ethnography: an approach to Studying the social Construction of Literate Practices In: Linguistics ad Education*. Volume 11, Issue 4, Winter, 2000, pages 354-400. Available on line in March, 2001.

KAHN, Marina; FRANCHETTO, Bruna. *Educação Indígena no Brasil: conquistas e desafios*. Em Aberto, Brasília, v.14, nº.63, p. 5-9, jul/set.1994.

KLEIMAN, Ângela; Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: Kleiman, Ângela. *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP, Mercado das Letras, 1995.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. Tradução de Maria Celeste da Costa e Souza. São Paulo: Nacional, 1976.

ROJO, Roxane. *Alfabetização e letramento. Perspectivas lingüísticas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

LEITE, Lúcia H. Alvarez. *Escuela, Movimientos Sociales y Ciudadanía*. Tese de doutoramento apresentada na Faculdade de Filosofia e Ciências de la Educación, Universidade de Valência, Espanha, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez Ed, 2000.

OLSON, David R. *O Mundo no Papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática, 1997.

RIBEIRO, Vera. Masagão. *Alfabetismo e Atitudes*. Pesquisa com jovens e adultos. Campinas. SP: Papyrus; São Paulo; Ação Educativa, 1999.

ROJO, Roxane. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, Inês (org.) *Investigando a relação oral / escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SCRIBNER, S. & COLE, M. *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

_____. *Práticas Pedagógicas na Escola Indígena*. São Paulo: Global, 2001.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade*. Seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo, Fundação da Editora da UNESP, 1998.

SOARES, M. B. Língua escrita, sociedade e cultura. Relações, dimensões e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPED, nº.0, p. 5-17, set, out, nov, dez, 1995.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES DA SILVA, Aracy. FERREIRA, Mariana Kawall Leal. *Antropologia, História e Educação*. p. 29-43, São Paulo; Global, 2001.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo, SP: Cortez, 1995.

VYGOTSKY, L. S. Pensamiento y Lenguaje. In: *Obras Escogidas II*. Colección Aprendizaje. ÁLVARES, A. & DEL RIO, Pablo (orgs) Volumen XCIV, Tradução de José María Bravo. Madrid: Visor, 1993.

_____. *A formação Social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*; organizadores: Michael Cole [et al]. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In ÁLVARES, A. & DEL RIO, P. (orgs.). *Obras Escogidas III*. Colección Aprendizaje, Volumen CXV, Tradução de José María Bravo. Madrid: Visor, 1995.

WERTSCH, J. DEL RIO, P. & ALVAREZ, A.. *Estudos Socioculturais da Mente*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.