

ALFABETIZAÇÃO COMO UM PROCESSO SOCIAL: ANÁLISE DE COMO
ELA OCORRE ENTRE OS KAINGANG DE GUARAPUAMA, PARANÁ

Silvia Lucia Bigonjal Braggio
(UFS)

Em 1975 Coelho dos Santos apontava os principais problemas relacionados à educação dos índios do sul do país. Embora sua análise se focalizasse nesta área, sabe-se que muitos dos problemas apontados por este autor ocorrem em outras regiões do país com outras comunidades indígenas.

Um dos mais contundentes problemas com relação à educação indígena é o de que o processo educacional utilizado nas comunidades indígenas é um dos principais veículos de dominação da sociedade majoritária, já que está sujeito a um sistema educacional concebido e inspirado por aquela sociedade, portanto carregado de seus valores ideológicos. Isto é principalmente sentido quando os materiais didáticos utilizados nas escolas indígenas são os mesmos utilizados nas escolas regionais, o que implica que não há seleção e preparação especial destes materiais especificamente para as escolas indígenas. Usualmente, estes materiais não incluem o universo sociocultural dos índios sendo muitas vezes estereotipados e detrimenais em relação a estes, que são vistos como preguiçosos, primitivos e como um empecilho para o desenvolvimento econômico do país. A qualificação dos professores atuando em escolas indígenas é outro problema significativo. Em geral, estes professores têm formação limitada (poucos têm o curso normal). O salário por eles recebidos embora não possa ser considerado baixo em relação ao recebido por professores de escolas rurais, não atrai pessoal suficientemente qualificado. O critério de seleção, então, fica usualmente restrito àquelas pessoas que vivem nas redondezas dos postos indígenas. Conseqüentemente, professores que possam contribuir criticamente para uma melhoria do ensino indígena são muito poucos. Para estes, a falta de um currículo apropriado para a escola indígena e a sujeição às regras do sistema educacional municipal da cidade mais próxima geram falta de autonomia no desempenho de seu trabalho, restringindo a sua criatividade e habilidades. Mesmo os testes finais são supridos pelo órgão municipal e devem ser aplicados de acordo com seu próprio calendário. Assim sendo, também o calendário das escolas indígenas é o mesmo das escolas municipais, a despeito de a lei permitir alguma flexibilidade para aquelas. Embora suponha-se que o período de férias deva coin-

cidir com a época da colheita para as comunidades baseadas na agricultura, isto não ocorre. Além do mais, ainda outros problemas podem ser apontados: a falta de construções adequadas como local de ensino, o que gera o agrupamento de diferentes classes, e a assistência não sistemática de supervisores educacionais ao professor e à própria escola. E, finalmente, os recursos financeiros que estão disponíveis para a educação indígena são insuficientes e mal utilizados.

Como consequência dos fatores ideológicos e práticos acima apontados, que obviamente vão influir no processo de alfabetização, observa-se que: a frequência dos alunos das escolas indígenas é assistemática e baixa, as reprovações são lugar comum e o nível de desistência nas primeiras séries é bastante alto. Além do mais, mesmo para aqueles que conseguem completar o curso primário, muitos podem ser considerados funcionalmente analfabetos, i.e., eles não conseguem empregar a "habilidade" adquirida da maneira como é requerida pela sociedade, já que a retenção e uso do processo de alfabetização é quase inexistente.

Reconhecimentos de problemas de alfabetização com relação a povos minoritários bilingües emergiram no fim dos anos 40 e início dos anos 50, e têm continuado a ser foco de estudo até o momento. Interesse na relação entre lingüística e/ou sociolingüística e alfabetização é uma evidência dos esforços para entender e tentar mitigar problemas de alfabetização de falantes bilingües (Bowers). Em 1970 Fishman e Lovas (p. 439) pertinentemente apontaram a necessidade de incorporar informação social realística no planejamento de programas de educação bilingüe.: "Elaboradores de programas deveriam tornar seus pressupostos explícitos ...reunindo vários tipos de dados com relação às funções sociais das línguas da comunidade e atitudes existentes com relação a elas, antes e durante a implementação de programas de educação bilingüe".

Desta forma, entende-se que o processo de alfabetização deveria ser tomado não somente como um processo individual, mas como um processo social. Pelo fim dos anos 70, Spolsky, Engelbrecht e Ortiz começaram a desenvolver um modelo de sociolingüística da alfabetização, uma abordagem funcional da alfabetização, tratando-a largamente como um fenômeno que não pode ser considerado aparte do contexto social no qual ela ocorre. Para eles, alfabetização é muito mais do que a maior ou menor habilidade técnica que um indivíduo possui com a leitura e/ou escrita ou comportamentos isolados que podem ser considerados aparte do contexto nos quais está inserido. "É um complexo de habilidades funcionais entre os quais a habilidade para decodificar é somente o primeiro passo" (Spolsky, Engelbrecht e Ortiz, p. 22).

O modelo de sociolingüística da alfabetização desenvolvido por Spolsky, Engelbrecht e Ortiz é baseado na teoria dos domínios sociais de Fishman (1967). Conseqüentemente, inclui três elementos fundamentais-tópico, ocasião e interlocutor - com relação à escolha da(s) língua(s) a serem usadas numa dada situação, já que presume-se que essa escolha não seja feita pelo indivíduo somente ou por acaso, mas que haja contextos socioculturais determinantes de situações para usar línguas particulares. Isto é, em algumas situações específicas o falante escolherá uma língua

para interagir com seu(s) interlocutor(es), enquanto em outras situações a outra língua será escolhida. Neste processo, o falante pode restringir uma das línguas a certos usos e a outra a outros usos. Frequentemente, entretanto, uma língua predominará sobre a outra ou, como afirma Fishman (1967:17), "o uso adequado diz que somente uma das línguas teoricamente co-disponíveis será escolhida por classes particulares de interlocutores em tipos particulares de ocasiões para discutir tipos particulares de tópicos".

O modelo de Spolsky, Engelbrecht e Ortiz aplica-se particularmente à análise do papel da língua escrita na comunidade, já que eles assumem a alfabetização como um processo eminentemente social que é determinado pelo papel da língua escrita numa determinada sociedade.¹ "Essencialmente", afirmam os autores, "nós consideramos a existência de vários domínios (um composto de falante, tópico e situação), para ver que variedade de língua é considerada mais adequada para aquela função, e saber da aceitabilidade da escrita naquele domínio" (Spolsky, Engelbrecht e Ortiz, p. 8).

Desde então, eles têm estado aplicando e testando este modelo em algumas comunidades selecionadas com o objetivo de (p. 16)

identificar os principais fatores que necessitam ser levados em conta no planejamento de programas bilíngües (escolha da língua e tipo de programa, por exemplo) . . . e/ou com o objetivo de ajudar professores a entenderem melhor quais usos da língua escrita seriam mais significativos para seus estudantes.

Um dos principais objetivos deste tipo de abordagem é ter a alfabetização como uma atividade funcional e contextualizada, intrinsecamente relacionada à vida de seus aprendizes, em que 1) decisões com relação ao uso da língua para alfabetização e ao tipo de programa sejam sociolinguísticamente fundamentadas e 2) funções e usos da escrita na comunidade sejam incorporados nas atividades de alfabetização na sala de aula.²

Também acreditando que a alfabetização não pode ser vista à parte de seu contexto sociocultural, Brice-Heath (1984) levou a cabo uma pesquisa sob este enfoque em duas comunidades interligadas na Carolina do Norte: Trackton de negros da classe trabalhadora e Roadville com brancos e negros das classes média e trabalhadora.

Neste estudo Brice-Heath mostrou que existiam diferenças socioculturais profundas entre as duas comunidades com relação às suas tradições de língua oral e escrita. Diferenças básicas existiam entre os dois grupos em quase todos os aspectos de seus usos da língua, desde as primeiras experiências com a leitura/escrita das crianças até a maneira como os adultos viam as informações dadas através das formas oral e escrita. Na comunidade negra operária, materiais escritos eram mais frequentemente usados mnemonicamente ou para confirmar informação já estabelecida através dos canais orais. A leitura e a escrita eram atividades sociais públicas, cujos signifi-

cados eram compartilhados e negociados socialmente. Enquanto uma pessoa lia as outras interpretavam contribuindo com suas experiências para alcançar um consenso comum sobre o significado. Na classe operária branca, a leitura era um ato privado, e somente certas pessoas eram designadas para ler em voz alta e interpretar através de outros o significado das palavras escritas. Ambas as comunidades liam apenas alguns minutos por dia, e a maior parte do que liam tinha objetivos instrumentais ou confirmacionais. Quase nada era feito em termos de escrita. A escrita e a leitura eram olhadas como atividades adequadas para grupos fora da classe trabalhadora. Também não havia necessidade, para ambos os grupos, de escrever ou ler materiais de prosa mais extensa em seu local de trabalho.

Como Brice Heath observa, os dois grupos, branco e negro, da classe trabalhadora apresentavam muitas diferenças entre si, mas significativamente essas diferenças eram extremamente profundas com relação à classe média, ou seja, com os que mantêm o poder nas escolas e locais de trabalho da região. As famílias de classe média orientavam suas crianças desde tenra idade para a escrita e a leitura, focalizando sobre partes discretas isoladas de textos, levando-as através de "teaching-questions" - questões que se fazem na escola -, a falar sobre a arbitrariedade de figuras e palavras, a não contextualização da informação nos livros da vida real, e o status autoritário autônomo dos materiais escritos. Em seu local de trabalho, muitos homens e mulheres serviam como escribas, lendo e escrevendo para a instituição ou para indivíduos dentro desta instituição. Em casa, muitos deles liam e escreviam materiais de prosa extensa e freqüentemente usavam materiais escritos com propósito crítico, informacional ou recreacional.

Significativamente, Brice Heath notou que o modo como ambas as comunidades interagiam com a escrita/leitura, ou seja, a língua e as características sociointeracionais dos eventos da língua escrita, eram ligados diretamente às habilidades e concepções emergentes de alfabetização das crianças envolvidas e seus respectivos resultados na vida escolar. Enquanto as crianças da classe trabalhadora de Roadville e Trackton tinham considerável dificuldade na escola, as crianças da classe média tinham muito mais sucesso. As crianças de classe média, por causa do modo como suas experiências com relação ao evento da língua escrita eram estruturadas, estavam muito mais aptas para transferir o conhecimento ganho num contexto familiar para o contexto da escola. Elas eram muito mais capazes de adequar-se com o que era delas pedido nas salas de aula.

O principal objetivo de Brice-Heath ao analisar o papel e a natureza da língua escrita em cada comunidade era: 1) capacitar educadores a saber como as crianças falam e sabem/interagem sobre/com a língua escrita quando elas chegam na escola, e 2) o que educadores devem saber e fazer sobre/com a língua escrita na escola.

Sua principal conclusão é a de que as crianças podem ter mais sucesso na escola quando as fronteiras entre salas de aula e comunidades possam ser "quebradas"; isto é, quando as escolas possam incorporar em seu currículo o que as crianças já sabem (função) e como sabem (natureza) sobre a língua escrita antes de vir para a

escola.

Neste processo de quebrar as fronteiras entre salas de aula e comunidade, o processo de instrução da alfabetização tem desempenhado um importante papel. De acordo com D. Taylor (1983) o modo como a criança é ensinada a ler e escrever determinará em grande parte seu sucesso em adquirir a alfabetização e usá-la funcional e significativamente pela vida afora. Isto se torna crucial quando tratamos com crianças bilíngües dos grupos minoritários, que muitas vezes chegam à escola sem falar a língua oficial. Taylor escreve (p. 91):

Se nos atermos à posição de que as atividades da criança devem ter alguma relação intrínseca com a sua situação imediata, então a idéia de que a leitura e a escrita devem ser ensinadas como uma série de habilidades (método da palavração mediado pela fônica) . . . se torna menos tentadora.

Goodman (1976:8) é ainda mais contundente sob este aspecto. Tomando como exemplo hipotético crianças de países em desenvolvimento, ele escreve:

Crianças numa nação em desenvolvimento vão para uma escola . . . onde elas são ensinadas alfabetização básica entre outras coisas. As funções da língua escrita que elas encontram na escola podem não ter paralelo em suas casas. A instrução lida com a mecânica da leitura e escrita, sem tentar estabelecer necessidade ou função lingüísticas. Instrução, alfabetização e materiais podem ser numa língua desconhecida. O sucesso na aquisição inicial da alfabetização será de qualquer forma certamente limitado. Se qualquer habilidade mecânica é conseguida é incomum que se torne funcional. Além do mais, quando as crianças deixam a escola haverá pouco ou nenhum uso da língua escrita a ser feito. A cultura da comunidade tem pouco uso da escrita. Desde que há forte tendência em muitos países para desistência antes do 3º ou 4º ano escolar, é incomum ocorrer progresso no desenvolvimento da alfabetização.

Para Goodman é de primordial importância que estas crianças sejam iniciadas no processo de alfabetização através do uso de atividades que incluam as funções da língua escrita encontradas em suas comunidades (e outras representadas nas funções da linguagem de Halliday), já que o sucesso ou falha das crianças na aquisição da língua escrita pode ser explicado em parte "em termos da internalização das funções da língua escrita" Goodman (1976:8).

Desta forma, pode admitir-se que as diferentes abordagens da alfabetização são, como afirmam estes autores, cruciais não só na aquisição da linguagem escrita como na sua retenção e uso funcional. A dicotomização do processo da alfabeti-

zação como a aquisição de habilidades mecânicas versus fenômeno social complexo ou "evento social complexo" como a chamam Harste, Burke e Woodward, leva à afirmação de que somente uma abordagem à alfabetização (em termos instrucionais,) que leve em conta seu aspecto social, terá mais probabilidades de levar ao sucesso crianças bilíngües dos grupos minoritários.

A afirmação de que crianças minoritárias bilíngües terão mais sucesso na escola quando as fronteiras entre a casa e a escola forem diluídas encontra guarida na abordagem sociopsicolingüística de alfabetização, que é suficientemente flexível para permitir uma incorporação dos aspectos sociais na sua prática diária.³

Todavia, a despeito da necessidade de se desenvolver uma melhor combinação entre casa e escola em termos socioculturais, outra forte implicação para a alfabetização de crianças bilíngües minoritárias é o de que o contexto político no qual a alfabetização ocorre necessita ser levado em consideração. Altwerger tem apontado que a alfabetização não ocorre num vácuo, ou seja, a alfabetização é inserida num contexto político mais amplo que influencia as relações socioculturais presentes na situação de alfabetização. Desta forma, a alfabetização está sujeita a restrições não somente sociais como também políticas. Ela necessita ser vista dentro deste contexto, na sua implementação, atualização e manutenção, já que, como diz Paulo Freire (1978), ela pode ser liberadora ou domesticadora, i.é., ela pode condicionar a aceitar o status quo ou "descondicionar" para mudá-lo.

Desta forma, embora possa considerar-se que parte do problema da falha da criança minoritária bilíngüe com a alfabetização esteja na oposição entre a casa e a escola - com respeito às suas peculiaridades socioculturais e lingüísticas -, de acordo com McDermott e Goldman (p.9) "o problema reside . . . mais no modo como organizamos escolas e salas de aula para nossas crianças aprenderem". Isto é, "... em virtude de nossas tentativas para proteger um ao outro . . . de confrontações com os poderes institucionais negativos da escola, nós infelizmente organizamos situações escolares para reprovar crianças de maneira consoante com as estruturas de poder de nossa sociedade" (p.3). Ou seja, fundamentada e concebida pela classe dominante, como já apontava Coelho dos Santos, não é por acaso que a criança indígena falha na escola, que é mera reprodutora daquela sociedade.

Embora McDermott e Goldman acreditem que para qualquer criança ter acesso ao sucesso requerer-se-ia uma mudança social massiva, eles em contrapartida sugerem que cada professor deverá batalhar com a ordem social estabelecida que restringe o poder de aprendizagem da criança dentro da sala de aula, através de um "arranjo" do contexto da situação de aprendizagem.

Significativamente, tem sido sugerido que a lingüística - através da análise sociolingüística e dos estudos da psicolingüística - tem muito a oferecer para o campo da alfabetização, no sentido de que esta se constitua num processo realista e duradouro; ou transformador, como aponta Paulo Freire, tomando-se a alfabetização como um processo não somente pedagógico, mas intrinsecamente político.

Em 1984 eu levei a cabo uma pesquisa junto aos índios Kaingang da reserva de Guarapuava, Sudoeste do Paraná, tendo por fundamento teórico os trabalhos acima mencionados.

De acordo com Rodrigues (1982), a língua Kaingang pertence à família Jê do tronco Macro - Jê. Kindell (1982) diz que há cinco dialetos Kaingang, quatro dos quais são mutuamente inteligíveis e compartilham um mesmo sistema ortográfico

Os Kaingang de nosso estudo falam o que ela chama de dialeto do Paraná, falado em oito reservas diferentes. A língua Kaingang foi primeiramente descrita por Ursula Wiesemann e posteriormente estudada por Kindell.

Pela época de nossa pesquisa, havia 486 índios vivendo na reserva, distribuídos mais ou menos em 60% de mulheres e 40% de homens, basicamente agricultores. Todos eles trabalham no campo ou na serraria. Muitos trabalham com cestaria e todos eles são católicos. No que diz respeito aos brancos ali residentes, além do chefe do posto há uma enfermeira, um técnico agrícola, um responsável pelo escritório, um motorista casado com uma das professoras e dois filhos, e outra professora com seu marido e dois filhos. A escola funcionando na reserva tem uma pré-escola com um programa de dois anos do tipo transicional - aquele em que a língua mãe é usada como ponte de integração para a cultura nacional -, e uma escola primária, com um total de 88 alunos na época da pesquisa: 40 na pré-escola, 20 na 1 série, 12 na 2, 10 na 3 e 6 na 4. Havia dois monitores bilíngües Kaingang atuando na pré-escola, um do sexo masculino e outro do feminino. Antes de 1969, de acordo com o monitor bilíngüe, não havia escola formal funcionando na reserva. Conseqüentemente, 39% da população total testada é analfabeta. Veja a tabela seguinte:

Tabela 1. Alfabetizados por Grupo de Idade

Grupo de Idade	Analfabetos
8 - 12	0
13 - 18	5%
19 - 39	54%
40 e mais	87%

Para a efetivação de nossa pesquisa os seguintes passos foram dados:

1. Análise das funções sociais do Kaingang e do Português na comunidade, que língua é considerada mais adequada para aquelas funções? Quais as atitudes dos falantes com relação a ambas as línguas? A corrente situação lingüística é estável ou instável? - baseada na teoria dos domínios sociais de Fishman (1967, 1968, 1980). O questionário utilizado por Fishman, com base nessa teoria, foi por nós adaptado à situação Kaingang.

2. Análise dos usos e funções da língua escrita na comunidade: Quem lê, quem escreve, quando, para quem, com que objetivos? Quais são as atitudes com relação à alfabetização?
3. Análise dos usos e funções da língua escrita na escola: Que usos são espontâneos? Que usos são associados somente com os deveres escolares? - Estas duas análises foram baseadas no modelo sociolingüístico de alfabetização de Spolsky, Engelbrecht e Ortiz, complementado pela noção de funções da alfabetização de Brice-Heath.
4. Análise do material didático e das instruções, sob o ponto de vista sócio e psicolingüístico. Estão eles de acordo com a situação sociolingüística da comunidade? Eles respeitam o modo como as crianças aprendem a ler? - Tomar-se como fundamento teórico a abordagem sociopsicolingüística de alfabetização.
5. O programa de educação presentemente adotado para os Kaingang tem facilitado/contribuído para sua mobilidade sócio-econômica e política, ou está apenas mantendo o status quo?

A uma amostra de 26% da população, idades de 8 e mais anos, foram aplicados questionários. Além dos questionários e observações fizemos entrevistas com as professoras, chefe do posto, etc. Em Brasília foi feita uma entrevista com o pessoal do Serviço de Educação da FUNAI na época. Os questionários foram analisados estatisticamente através de Qui Quadrado. O nível de significação foi 05.

RESULTADOS

Situação Sociolingüística Kaingang

1. É a primeira língua aprendida e falada em casa;
2. É a língua falada entre os índios em situações formais ou informais, independente de tópico ou local;
3. É considerada como a mais bonita, melhor para ser falada, e os índios se sentem mais à vontade falando-a;
4. O Kaingang tem alto prestígio com língua oral e é sentida pelos índios como o principal suporte de sua identidade de grupo. Um índio Kaingang sempre se refere à sua língua como a língua de meu povo, nossa língua, a língua dos índios.

Português

1. É principalmente aprendida na escola;
2. É a língua usada para falar com brancos falem eles ou não Kaingang (somente o motorista fala Kaingang);
3. É a língua usada na igreja;
4. É apreciada por sua instrumentalidade e relacionada com necessidades práticas;
5. É a língua preferida para funções escritas e instrução na escola, pois os Kaingang acreditam que aprendendo a ler e escrever em português eles terão a mobilidade socio-econômica e política que desejam, o que levaria à sua auto-determinação.

Conseqüentemente, Português desempenha principalmente funções escritas. O Kaingang é uma língua viva na comunidade em termos de funções orais, o que indica que a comunidade Kaingang apresenta em certo grau, um caso especial de diglossia, no qual as duas línguas, Kaingang e Português, preenchem diferentes funções: as da comunicação oral e as da comunicação escrita,, são adquiridas em ambientes diversos e têm valores atitudinais diferentes associados a elas.

Tabela 2. Usos e Funções da Língua Escrita na Comunidade e na Escola.

<u>Na Comunidade</u>	
<u>Branços</u>	<u>Índios</u>
<u>Instrumental</u> : preços em produtos, cheques, rótulos em produtos, relógios, etc...	<u>Instrumental</u> : letreiros em prédios na comunidade, rótulos em vidros de remédio. Característica: analfabetos ajudados por jovens.
<u>Confirmacional</u> : imposto de renda, certidão de nascimento/casamento, carteiras de identidade, título de eleitor/de carros, etc...	<u>Confirmacional</u> : a bíblia, livrinhos religiosos na igreja, hinos religiosos. ⁴ Característica: poucos adultos e jovens.

Tabela 2. Continuação

Branços	Índios
<u>Sócio-Interacional</u> : cartas, cartões, etc...	<u>Sócio-Interacional</u> : cartas à estação de rádio local e a filhos ou parentes. Característica: restrita aos jovens e mulheres adultas.
<u>Recreacional</u> : revistas, gibis, livros de história, etc...	<u>Recreacional</u> : gibis: restrito aos jovens revistas, gibis: restrito ao professor bilingüe.
<u>Informativa</u> : jornais, livros, etc.	<u>Informativa</u> : O monitor bilingüe tem acesso aos jornais do Posto.
<u>Expositória</u> : correspondência oficial, memorandos, documentos.	Inexistente.
<u>Regulatória</u> : permissão escrita para ir à cidade, lista de chamada	Inexistente.
<u>Financeira</u> : cheques, cadernos com débitos dos índios, etc.	Inexistente.
Língua: Português, com exceção dos hinos religiosos em Kaingang.	

Tabela 3. Uso da Língua Escrita

Na Escola	
<u>Instrumental</u>	Cartaz com os eventos comemorativos do ano, peça de tecido com escovas de dente e nome das crianças, cartaz com distribuição de trabalhos. Todos em português, feitos pelos professores.
<u>Sócio-Interacional</u>	Mensagens, notas, cartas. Ocorrem na pré-escola em Kaingang.

<u>Recreacional</u>	Histórias baseadas na experiência diária ditadas ao professor. Ocorrem na pré-escola em Kaingang.
<u>Regulatória</u>	Instruções para trabalhos da escola. Português.
<u>Confirmacional</u>	Hinos e livros religiosos. Ambas as línguas.

CONCLUSÕES GERAIS DO USO DA LÍNGUA ESCRITA

1. Os usos que os Índios fazem da língua escrita são mínimos, ao passo que os usos que os brancos fazem da língua escrita são extensivos. Pior, os brancos desempenham funções com a língua escrita que deveriam ser desempenhadas pelos índios. Estes não têm acesso a informações alternativas.
2. Os usos da língua escrita espontânea na escola são muito poucos. Curiosamente, os mais significativos ocorrem em Kaingang, a língua que de acordo com os Kaingang não tem poder para dar-lhes mobilidade sócio-econômica e política.
3. Muitos usos espontâneos da língua escrita no primário são inexistentes. Cópias e ditados predominam.
4. Os índios Kaingang não estão aprendendo a usar a língua escrita funcionalmente fora do ambiente escolar.
5. De uma certa forma, os índios Kaingang são controlados pelos brancos através do uso da escrita. Os brancos desempenham funções que requerem o uso da língua escrita, às quais a maioria da população adulta analfabeta não tem/teria acesso.

Tabela 4. Análise dos Materiais de Alfabetização

Cartilha e Livros de Atividades do Primário⁵

A língua é fragmentada em sílabas, palavras e sentenças isoladas sem nenhum contexto. A linguagem não é predizível, natural e significativa.

O objetivo mais aparente é a introdução e aprendizagem de novos sons. A forma precede a função. As palavras em isolamento têm mais de um significado.

Tabela 4. Continuação

As seleções de textos não são orientadas para o conteúdo. Os textos aparecem de acordo com a necessidade do autor em ensinar um som novo, uma letra nova. Forma e decodificação têm primazia sobre o conteúdo.

As "histórias" não têm nenhuma relevância sócio-cultural.

Informações não são balanceadas com informações explícitas e implícitas.

Não há organização do texto, com desenvolvimento de personagens, locais, temas, etc.

A língua é controlada e artificial.

Tabela 5. Implicações para Instrução

Problemas de compreensão - já que crianças Kaingang têm dificuldades em segmentar palavras em sílabas, ou sons menores (Kindell).

Não compensam a descontinuidade entre escola e ambiente familiar, dificultando a entrada das crianças no ambiente escolar.

Não são úteis do ponto de vista de aprender português como língua de comunicação, principalmente em se tratando de crianças que adquirem esta língua principalmente na escola.

Não compensam a decontextualização envolvida na transferência das crianças de suas famílias para a escola.

Já que não há coesão nos "textos", torna-se muito mais difícil usar estratégias cognitivas, tais como inferências e predições, o que dificulta a compreensão.

Falha em encorajar as crianças a usar suas experiências passadas e conhecimento anterior para entender o texto, já que este não inclui nenhum aspecto sociocultural do grupo.

Além do mais, dado que os "erros" nos testes de leitura são quantitativamente (entonação, pontuação, etc.) e não qualitativamente (significado) avalia-

dos, impede-se que a criança Kaingang interaja com o texto construindo seu próprio significado, o que leva à não aceitabilidade da resposta variada, ou seja, da-se primazia à resposta "correta" sobre a resposta significativa.

Consequências do Programa Educacional

A educação, do modo como tem sido abordada para os Kaingang, não possibilita a mobilidade sócio-econômica e política tão almejada. Ela apenas reforça o status quo. Seria irracional supor que crianças Kaingang, sujeitas a tal abordagem à educação, vão usar a língua escrita funcionalmente para melhorar seu padrão de vida, mudar o status quo e garantir auto-determinação.

Entre outras, as seguintes sugestões foram propostas para serem utilizadas na escola dos Kaingang de Guarapuava:

- a) o uso de uma combinação da abordagem sociopsicolinguística de alfabetização, através das atividades por ela geradas, com a filosofia de Paulo Freire no que diz respeito ao papel do diálogo e conscientização;
- b) inclusão dos usos e funções da língua escrita encontradas na comunidade como atividades iniciais no processo de alfabetização;
- c) iniciar o ensino do português como língua escrita no 1º semestre do pré juntamente com o Kaingang, como sugerido por Feitelson; e
- d) implementação/preparação de um programa para a comunidade adulta com criação de materiais escritos desenvolvidos dentro da comunidade por autores locais, como tem sido sugerido por Wendell, preparando um contexto mais adequado para que o desenvolvimento da escrita se efetive, dando origem a um processo de alfabetização para os adultos mais genuíno e de acordo com as necessidades que eles tenham da língua escrita.

Embora educação por si só não seja a varinha mágica que vá garantir aos Kaingang sua auto - determinação, ela é, sem dúvida, um passo fundamental nesta direção.

NOTAS

1. Para um esclarecimento sobre as diferenças entre linguagem oral e escrita veja Stubbs, M. Language and Literacy: The Sociolinguistics of Reading and Writing, London: Raitledge and Kegan Paul, 1980.

2. O pressuposto de que as funções e usos da língua escrita na comunidade devem ser incorporados à instrução da alfabetização na sala de aula origina-se na tese funcionalista de Halliday (1975) - precedência da aquisição das funções da linguagem sobre a aquisição das formas da linguagem - e tem encontrado forte respaldo a) na abordagem sociopsicolinguística da alfabetização principalmente através de Kenneth Goodran, (1976) e 2) de antropólogos e educadores (Taylor; Szwed; Brice-Heath) que têm tratado com alfabetização do ponto de vista social.
3. A abordagem sociopsicolinguística da alfabetização tem sido elaborada principalmente por Kenneth Goodran (1967, 1976, 1980), Frank Smith (1978, 1979), Harste e Burke (1978), e Harste, Burke e Woodward (1984).
4. Em outras comunidades Kaingang outros materiais escritos pelos próprio Kaingang estão sendo usados nas escolas.
5. Em sua dissertação de doutorado Kindell mostra que os materiais em Kaingang são adequados do ponto de vista sócio e psicolinguístico.

BIBLIOGRAFIA

- ALTWERGER, B. "A Psycho - Socio - Political Linguistic Approach to Learning How to Read", artigo apresentado na Associação Internacional de Leitura, 1981.
- BOWERS, J. "Language Problems and Literacy" J. Fishman et al (eds.), Language Problems of Developing Nations, John Wiley & Sons, New York, 1968, pp. 381-402.
- BRICE-HEATH, S. Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms, Cambridge University Press, New York, 1984.
- COELHO DOS SANTOS, S. Educação e Sociedades Tribais, Editora Movimento, Porto Alegre, 1975.
- FEITELSON, D. (ed.). Mother Tongue or Second Language? On the Teaching of Reading in Multicultural Societies, International Reading Association, Newark, 1979.
- FISHMAN, J. "The Relationship Between Micro - and Macro - Sociolinguistics in the Study of who Speaks What Language to whom and Where", Journal of Social Issues, 23, nº 3, 1967, pp. 15-30.
- _____. "Societal Bilingualism: Stability and Transition", Bilingualism in the Barrio, Final Report, U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education; Yeshiva University, New York, 1968, pp. 929-51.

- _____. "Bilingualism and Biculturalism as Individual and as Societal Phenomena", Journal of Multilingual and Multicultural Development, 1, nº 1, 1980, pp. 3-15.
- FISHMAN, J. e J. Lovas. "Bilingual Education in Sociolinguistic Perspective", H. Allen and N. Campbell (eds.), Teaching English as a Second Language: A Book of Readings, McGraw-Hill, Inc., New York, 1970, pp. 434-42.
- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido, Paz e Terra, São Paulo, 1978.
- GOODMAN, K. "Reading: A Psycholinguistic Guessing Game", artigo lido na Associação Americana de Pesquisa Educacional, New York, Fevereiro, 1967.
- _____. "Acquiring Literacy is Natural: Who Skilled Cock Robin?", artigo apresentado no Sexto Congresso Mundial de Leitura, Singapura, Agosto, 1976.
- _____. "Needed for the 80's: Schools that Start Where Learners Are", artigo apresentado ao Comitê sobre Educação e Trabalho do Congresso dos Estados Unidos, 1980.
- HALLIDAY, M.A.K. Learning How to Mean, Edward Arnold Std., London, 1975.
- HARSTE, J. e C. Burke. "Toward a Socio-Psycholinguistic Model of Reading Comprehension", Viewpoints in Teaching and Learning, 54, 1978, pp. 43-59.
- HARSTE, J., Burke, C. e V.A. Woodward. "Children's Language and World: Initial Encounters with Print", Bloomington, Ind.: Indiana University Press, 1984.
- KINDELL, G. Discourse Strategies in Kaingang Literacy Materials, dissertação de doutorado não publicada, Georgetown University, Washington, D.C., Maio, 1982.
- McDERMOTT, R.P. e S.D. Goldman. "Teaching in Multicultural Settings", artigo apresentado na Conferência sobre Educação Multicultural, Amersfoot, Holanda, 1982.
- RODRIGUES, A.D. "Línguas Indígenas do Brasil - III: O Tronco Macro-Jê", Porantim, Brasília, Setembro de 1982, pp. 12-13.
- SMITH, F. Understanding Reading, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1978.
- _____. Reading Without Nonsense, Teachers College - Press, Columbia University, London, 1979.
- SPOLSKY, B. (org.) The Language Education of Minority Children: Selected Readings. Newbury House Publishers, Rowley MA. 1972.
- TAYLOR, D. Family Literacy and Learning in School, Exeter, Heineman, 1983.

WENDELL, M.M. Bootstrap Literature Preiterate Societies Do It Themselves,
International Reading Association, Newark, 1982.