

## ***Ainda Não Sei Ler e Escrever: alunos indígenas e o suposto fracasso escolar***

Ilma Regina Castro Saramago de Souza<sup>1</sup>  
Marilda Moraes Garcia Bruno<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados/MS – Brasil

**RESUMO – *Ainda Não Sei Ler e Escrever: alunos indígenas e o suposto fracasso escolar.*** O processo de leitura e escrita de alunos indígenas deve ser problematizado em relação ao fracasso escolar, cuja terminologia é aplicada aos alunos que não alcançam as expectativas estabelecidas pelo sistema de ensino, cujo parâmetro é pautado na educação para o não indígena. Este estudo objetiva discutir o suposto fracasso escolar, no campo da leitura e da escrita, de alunos indígenas Guarani, Kaiowá e Terena, em Dourados/MS. Fundamenta-se na perspectiva sociopolítica dos Estudos Culturais e dos Estudos do Letramento, adotando o caminho investigativo da etnografia. Palavras-chave: **Educação Escolar Indígena. Leitura e Escrita. Fracasso Escolar.**

**ABSTRACT – *I Do Not Know How to Read and Write Yet: indigenous students and the alleged school failure.*** Reading and writing process of indigenous students should be questioned in relation to the school failure. This is applied to students who do not reach the expectations established by the learning system, whose parameter is grounded in education for non-indigenous people. This study aimed to discuss the alleged school failure in the fields of reading and writing of *Guarani, Kaiowá, and Terena* indigenous students, in Dourados/MS. It is based on the sociopolitical perspective of Cultural Studies, and Literacy Studies, choosing ethnography as the investigative way.

Keywords: **Indigenous School Education. Reading and Writing. School Failure.**

## Introdução

Os Estudos Culturais gradativamente ganham espaço acadêmico, sendo objeto de debate na contemporaneidade, pois marcam um discurso de caráter social e um comprometimento com a ação política de minorias étnicas, raciais, sociais, linguísticas e de gênero, entre outras.

A centralidade das análises culturais nos tem permitido pensar questões da educação, da escolarização, da alfabetização e das práticas pedagógicas para além da normatização e da regulação. Stuart Hall (1997) questiona:

Todos nós queremos o melhor para nossos filhos. Mas, o que é a educação senão o processo através do qual a sociedade incute normas, padrões, valores, em resumo, a *cultura* na geração seguinte, na esperança e expectativa de que, desta forma, guiará, canalizará, influenciará e moldará as ações e as crenças das gerações futuras conforme os valores e normas de seus pais e do sistema de valores predominante da sociedade? (Stuart Hall, 1997, p. 40).

Para o autor, nesses arranjos do poder discursivo e simbólico, toda nossa conduta e todas as nossas ações são moldadas, influenciadas e, dessa forma, reguladas normativamente pelos significados culturais.

A expressão fracasso escolar até pouco tempo era utilizada e só fazia sentido no âmbito da escola não indígena, quando o aluno não alcançava as expectativas propostas pela escola. No entanto, atualmente, essa expressão se estende para as escolas indígenas.

Mesmo que, em sua maioria, as culturas indígenas sejam marcadas pela oralidade, ler e escrever tornaram-se, a partir da colonização, elementos imprescindíveis para a sobrevivência de muitos povos, pois tais habilidades possibilitam, entre outras, conhecer e dominar os códigos utilizados pelos não indígenas. Tanto que, o aluno, ao não conseguir alcançar as competências estabelecidas pelo sistema de ensino, já tem em si o sentimento de fracasso, e, antes de ser questionado, utiliza-se do mecanismo de defesa e afirma: *Ainda não sei ler e escrever*, expressão que inspira o título deste trabalho.

Os desafios para que os alunos matriculados nas diversas escolas indígenas alcancem o domínio da leitura e da escrita são crescentes, pois possuem línguas e culturas distintas e, além disso, estão cotidianamente envolvidos com a sociedade considerada civilizada. Neste sentido, os povos indígenas dependem de ações políticas que lhes garantam o direito de aprender, com respeito às especificidades exigidas pela instituição escolar indígena.

O contexto histórico dos movimentos sociais, bem como das lutas articuladas pelos povos indígenas, resultou em providências governamentais, a fim de que a valorização e o respeito educacional fossem garantidos.

Embora haja conquistas legais em relação à escolarização indígena, conforme pontua Melià (1979), a sua efetivação é bastante escassa,

pois a escola indígena continua pautada nos moldes da escola não indígena, o que provoca conflitos e tensões educacionais.

Nessa perspectiva, este texto objetiva compreender quais são as relações culturais e sociais envolvidas na aprendizagem dos alunos indígenas, considerados com fracasso escolar no campo da leitura e da escrita. A metodologia adotada neste trabalho tem base na pesquisa qualitativa. O instrumento para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, realizada com dez professores em três escolas indígenas localizadas na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, na cidade de Dourados, estado do Mato Grosso do Sul, dentre os professores nove são indígenas e um é não indígena.

Além disso, foram entrevistados oito alunos indígenas, sendo três da etnia Kaiowá, três da etnia Terena e dois da etnia Guarani<sup>1</sup>. Os alunos têm idade entre 13 a 16 anos e estão matriculados no 4º ou 5º ano do Ensino Fundamental.

O artigo está organizado em subtítulos que abordam: o contexto histórico dos alunos indígenas; a educação indígena; a contextualização e os conceitos de alfabetização, analfabetismo e letramento, bem como os novos olhares para os esses fenômenos.

### **Contexto Histórico dos Povos Guarani, Kaiowá e Terena**

A história do povo Guarani é marcada por massacre, abusos, opressão e violências diversas. Segundo Chamorro (2008), dentre as hipóteses relacionadas à origem desse povo, uma assume a chegada dos Guarani ao Rio da Prata por volta de 1300 d.C. Com uma cultura material extremamente difundida, os indígenas fabricavam arco e flechas, armadilhas, lanças, instrumentos de caça e pesca e, ainda artesanatos como cestos e outros utensílios de cerâmica. A autora afirma que os Guarani viviam na selva e eram especialistas na *colonização da mata* e no domínio da natureza.

No entanto, o domínio da natureza por parte dos indígenas foi interrompido com a chegada dos portugueses e espanhóis, e com a sua imposição cultural, linguística e religiosa. Embora o contato dos nativos com os colonizadores tenha sido estabelecido por alianças sociais, econômicas e políticas, conforme aponta Chamorro (2008), os conflitos foram inevitáveis.

A aliança social entre os indígenas e os colonizadores resultou em grande massacre, pois teve como ponto fundamental, a “mestiçagem biológica” (Chamorro, 2008, p. 44). Inicialmente, os indígenas entregavam as suas filhas para os colonizadores a fim de manter boas relações. No entanto, os relacionamentos não foram amistosos, pois os estrangeiros abusavam, oprimiam e agiam com tirania para com os indígenas.

Mediante essa configuração, as mulheres indígenas já não eram mais entregues aos colonizadores, pelo contrário, eram tomadas à força e serviam como moedas para a venda e troca, além de serem usadas como objetos sexuais. Segundo Chamorro (2008), quando as mulheres

indígenas engravidavam dos colonizadores, davam fim aos seus descendentes naturais, abortando-os ou provocando a sua morte logo ao nascerem, que dentre outras coisas se dava pela suspensão da alimentação e/ou a suspensão de líquidos. Em alguns casos, essas mulheres cometiam o suicídio, resultando na trágica diminuição da população.

Na obra *Canto de Morte Kaiowá: história oral de vida*, Meihy (1991) analisa a realidade dos indígenas quanto ao suicídio, apontando, segundo os relatos dos indígenas, algumas das causas dessas mortes drásticas, como frutos de uma história iniciada em tempo remoto e que inclui os eventos relacionados às explorações territoriais e à desvalorização cultural.

Quanto aos Terena, Bittencourt e Ladeira (2000) relatam que antigamente este povo vivia no Êxiva, local conhecido como Chaco Paraguai. Ali, os portugueses e espanhóis disputavam o território, devido às riquezas minerais existentes. Ao longo do século XVIII os Terena migraram para outras localidades até chegarem ao forte Coimbra e às vilas das Serras do Albuquerque, entre os rios Paraguai e Miranda.

Um marco na história do povo Terena foi a Guerra do Paraguai, entre os anos de 1864 a 1870. A guerra envolveu países como o Brasil, o Paraguai e o Uruguai, os escravos de origem africana e os povos indígenas, habitantes das regiões próximas ao Rio Paraguai.

O povo Terena e os não indígenas brasileiros lutaram pela preservação de suas terras, em especial na região de Miranda. No entanto, mediante enfrentamentos, massacres e mortes, os indígenas perderam a guerra e o local onde estavam estabelecidos. Novos moradores se apropriaram da terra e investiram os seus bens na agricultura e na criação de gados. A este período denominou-se “Tempo de Servidão” (Bittencourt; Ladeira, 2000, p. 26).

Nesse tempo os indígenas foram submetidos ao trabalho nas terras dos não indígenas, muitas vezes sob o regime de *quase escravidão*, conforme relatos do indígena Genésio Farias.

Naquela época os Terena se encontravam fora de sua aldeia, trabalhando nas fazendas em condições de quase escravidão. Trabalhavam quase sem remuneração e muitas vezes os fazendeiros simulavam o acerto de contas e diziam, aproveitando-se dos índios: você ainda está devendo, portanto tem que trabalhar mais um ano. E a cada acerto de contas eles repetiam o mesmo (Bittencourt; Ladeira, 2000, p. 78).

A Guerra do Paraguai terminou em 1870. Os Terena voltaram para as suas antigas aldeias, encontrando, entretanto, oficiais do exército brasileiro e comerciantes que tiravam proveito, durante o tempo de guerra, das suas terras – que era alvo de disputas. Com as distribuições de terras pelo governo brasileiro, as fazendas foram formadas e multiplicadas, obrigando os Terena a irem para outros lugares ou a se submeterem ao trabalho escravo.

Atualmente, em contextos híbridos (Bhabha, 1998), os Terena, Guarani e Kaiowá vivem espalhados pelo estado de Mato Grosso do Sul, muitos em reservas demarcadas pelo estado. Uma delas é a reserva Francisco Horta Barbosa, localizada na cidade de Dourados/MS, que se divide em duas aldeias, cujas denominações são Aldeia Jaguapiru e Aldeia Bororó. O local possui infraestrutura precária. Suas ruas, em alguns locais, se confundem com trilhas. Sem asfalto, essas ruas tornam-se intransitáveis em dias de chuva; e os diversos atoleiros impossibilitam a circulação do ônibus escolar, único transporte para os alunos chegarem à escola.

A violência tem sido crescente nas aldeias da reserva Francisco Horta Barbosa, pois os jovens estão envolvidos gradativamente com o consumo do álcool e das drogas, o que resulta em roubos, estupros e crimes, fazendo com que a reserva seja considerada a mais violenta do Brasil (Passos, 2007).

Os dois quilômetros que separam a cidade de Dourados da reserva indígena Francisco Horta parecem gigantescos, abrem enormes fronteiras entre *o ele*, o indígena, e *o outro*, o não indígena. As fronteiras não são somente geográficas, reserva-cidade, ou de proteção que delimitam os territórios *Terra Protegida*, conforme as identifica a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), porém são também simbólicas entre locais, entre indivíduos, entre as escolas que, ao mesmo tempo, se aproximam e se repelem, inclusive quanto aos pertencimentos, aos valores, às identidades e às oportunidades.

## **Educação Indígena e o Direito à Educação para o Indígena**

A educação sempre esteve presente entre os indígenas. Melià (1979) afirma que, historicamente, os indígenas se reuniam no pátio da aldeia para ensinar e aprender. Os jovens ouviam os conselhos dos mais velhos. Não havia professor, detentor do saber. A observação e a imitação faziam parte da aprendizagem processual, sem tempo determinado, sem avaliação e sem horário estipulado.

Portanto, a escola tradicional, voltada à educação indígena, passou por transformações e, a partir da colonização, a educação tradicional se tornou homogeneizadora, integracionista e assimilacionista, pois afinal o interesse era o de *civilizar* os indígenas.

Com as transformações educacionais, foram necessárias criações de Políticas Públicas que direcionassem e garantissem o direito e o acesso à educação formal dos povos indígenas. Assim, a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988 (Brasil, 1988), a educação para os indígenas ganhou garantias específicas, conforme os valores, tradições e culturas próprias de cada comunidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) propõe o ensino na Língua Materna e os processos próprios de aprendizagem, com incentivo à valorização da cultura em todos os aspectos do cotidiano escolar. Já o Referencial Curricular Nacional para as Escolas In-

dígenas (1998), além de reforçar as medidas tomadas na Constituição de 1988, destaca a necessidade da formação continuada do professor indígena, da produção de material didático elaborado segundo o contexto de cada povo e da participação da liderança da comunidade nas decisões da escola, entre outros aspectos.

Os movimentos dos professores indígenas ampliaram as discussões, e novas conquistas marcaram a educação para o indígena (Meliã, 1979). No entanto, questões como o alfabetismo, a alfabetização, o analfabetismo e outras temáticas precisam ser estudadas, discutidas e repensadas no contexto escolar deste povo específico.

### **Alfabetismo, Alfabetização, Analfabetismo e Letramento: contextualização e conceitos**

Os estudos sobre o alfabetismo sempre se voltaram para as representações e os significados estabelecidos pela cultura ocidental. Normalmente eles são resultado das observações e das práticas do próprio observador, que ligado a análises e interpretações, produz teorias.

Street (1995)<sup>2</sup> considera que desde o iluminismo, na concepção limitada da cultura ocidental, o alfabetismo estava associado ao racionalismo, à objetividade e à lógica de progresso e de realização científica. Por outro lado, as *outras culturas* que careciam do alfabetismo ocidental e, conseqüentemente do progresso, careciam de *iluminação*. No entanto, a “luz da razão”, conforme denomina o autor, “era somente mantida acesa por alguns ‘clérigos’ letrados” (Street, 1995, p. 1).

Trindade (2004) esclarece que alfabetismo e analfabetismo são termos que ganharam visibilidade e definições no decorrer da história, tendo recebido diversas interpretações de acordo com a orientação teórica dos estudos. Por isso, com o intuito de ampliar esses termos, a autora, a partir do contexto histórico, faz referência a Silveira (1999), que acredita que o termo analfabetismo se generalizou em detrimento do termo alfabetismo. Nesse caso, pelo preconceito que se criou para com o indivíduo que não sabe ler e escrever e que, por isso, foi considerado, durante muito tempo, como *incivilizado e bruto*.

Para Trindade, a generalização do termo alfabetismo pode ser discutida a partir da invenção do *mito da alfabetização*, do *mito do alfabetismo* e/ou do *mito do letramento*. Tais discussões visam mostrar que toda produção teórica se constitui como discurso e ocupa posições diferentes de poder e saber em relação a outros discursos, bem como os conceitos e os mitos, ora mencionados, são produtos da linguagem – por meio de seus discursos e de suas representações.

Trindade (2004) acredita que o analfabetismo se tornou uma metáfora com efeito discursivo e extremamente produtivo. Graff (1990) apud Trindade (2004) entende que a crença de um nível intermediário do progresso econômico, social e individual está intrinsecamente relacionada a um nível de alfabetização mais elevado, resultando em bom emprego e em sucesso. Graff identifica esse pensamento como o *mito*

*da alfabetização e do alfabetismo*, pois a partir da alfabetização criam-se no sujeito expectativas sobre a sua ascensão financeira, social e cultural.

Para Trindade (2004), a alfabetização, o alfabetismo e o letramento são práticas sociais criadas a partir de determinados discursos e representações. Nessa perspectiva torna-se possível compreender esses termos, não como produtos de autorias, mas como produção coletiva, contextual e histórica, cujos desdobramentos sofrem os efeitos de mudanças mediante as práticas que as produzem.

A partir das interpretações e dos discursos sobre a alfabetização, o analfabetismo e sobre o letramento, Trindade (2004) apresenta o panorama histórico que marcou o contexto educacional no Brasil nos últimos 50 anos. A pesquisadora analisa os estudos realizados por Soares (1989), quando as pesquisas sobre alfabetização eram quase inexistentes, ganhando visibilidade na década de 1970 e 1980.

Soares (2007) discute o conceito de alfabetização, esclarecendo que não há um único conceito para o termo, pois ele possui muitas facetas e, como um processo, é permanente, nunca interrompido. Para a pesquisadora, etimologicamente o termo alfabetização “[...] não ultrapassa o significado de ‘levar à aquisição do alfabeto’, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever”. Pedagogicamente, continua Soares, atribuir um significado muito amplo para a alfabetização “[...] seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza” (Soares, 2007, p. 15).

Assim, para a autora, o conceito de alfabetização apresenta pelo menos dois pontos de vista, que de certa forma estão presentes nos significados dos verbos ler e escrever da Língua Portuguesa. O primeiro significado se refere ao domínio mecânico da língua escrita, nesse caso, alfabetizar significa “[...] adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler)” (Soares, 2007, p. 15-16).

O segundo significado da alfabetização se refere à apreensão e à compreensão de significados por meio da língua escrita (ler), ou língua escrita (escrever), o que segundo Kramer (1982) apud Soares (2007, p. 16) significa:

Um processo de representação que envolve substituições gradativas (‘ler’ um objeto, um gesto, uma figura ou desenho, uma palavra) em que o objetivo primordial é a apreensão e a compreensão do mundo, desde o que está mais próximo à criança ao que lhe está mais distante, visando a comunicação, à aquisição de conhecimento... à troca.

Soares (2007) reforça que o duplo significado dos verbos ler e escrever não implica a veracidade de um, nem a falsidade do outro, mas são pontos de vistas diferentes. O primeiro refere-se à perspectiva da alfabetização como representação de fonemas e grafemas e vice-versa e o outro, na perspectiva de que a alfabetização é um processo de compreensão/expressão de significados, por meio do código escrito.

Rojo (2009) esclarece que a alfabetização é uma condição, ou estado, que envolve tanto a leitura como a escrita, da qual se requer capacidades múltiplas e variadas. Segundo a estudiosa, a alfabetização não se resume ao conhecimento do alfabeto e à decodificação dos sons na fala, mas também envolve a compreensão do que se lê. Para tanto se faz necessário,

[...] acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também, interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele o seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto (Rojo, 2009, p. 44-45).

Para Rojo (2009), a principal agência para o ensino da leitura e da escrita é a escola, embora a autora reconheça que algumas pessoas se alfabetizam fora da escola. A alfabetização, enquanto processo de ensino, está delegada à instituição escolar.

Trindade (2004) aponta que pesquisas como as de Ferreiro e de Teberosk, também marcaram novos desdobramentos nos estudos da alfabetização. Em meados dos anos 1970, as pesquisadoras realizaram estudos com crianças argentinas sobre a aquisição da escrita. Esses estudos foram divulgados no Brasil nos anos de 1980 e alcançaram grande repercussão entre os professores alfabetizadores. Então, os métodos e as cartilhas perderam definitiva ou temporariamente o status que possuíam na didática da alfabetização.

Com base nos estudos de Viñao Frago (1990), Trindade (2004) afirma que Frago, ao ser questionado a respeito da divisão da sociedade em modos de pensamentos avançados e primitivos, domesticados e selvagens, abertos e fechados, mostra que essa ordem é ilusória e a categorização por ela empreendida é apriorística e etnocêntrica.

A autora considera, ainda, que tais diferenças advêm do modo de processamento, armazenamento e transmissão da informação, uma vez que os processos intelectuais podem ser semelhantes, porém, não são iguais. Além disso, tece uma crítica à visão evolucionista do conhecimento, bem como a redução da fala à sua imagem gráfica, questionando o tipo de transformação que tem sido atribuído à escrita como a tecnologia da palavra, desencadeadora dos processos psicológicos considerados superiores.

Para Trindade (2004), as críticas de Viñao Frago (1990) permitem que se discutam as distinções entre escolarização e alfabetização, concordando que vários estudos históricos demonstram que os efeitos da escolarização costumam ser atribuídos à alfabetização. Portanto, é necessário lançar novos olhares para as relações entre alfabetização e escolarização, bem como para a alfabetização e para as mudanças cognitivas, enfatizando a sua importância.

Segundo Trindade (2004, p. 132-138), é preciso considerá-las “[...] como produtos culturais que ganham contornos regionais e históricos”,



porém devem ser constantemente questionados quanto às suas diferenças e às suas articulações para que possam ter entre si, e nas demais relações do cotidiano, a possibilidade de novos discursos.

Nesses novos discursos a autora destaca os estudos do letramento e afirma, com base nas proposições de Kleiman (1995), que a ampliação desse conceito somente será possível quando os estudiosos deixarem de considerar como universais os efeitos das práticas do uso da escrita, examinaremos as práticas sociais e culturais os diversos grupos e ilustrarem os movimentos da alfabetização a partir dos modelos autônomos e ideológicos do letramento, conforme propõe Street (1995; 2003).

Os estudos de Street (1985; 1988) apud Street (2003) partem da noção do letramento múltiplo. O autor faz distinção conceitual entre modelos de letramento *autônomo* e modelos de letramento *ideológico*, bem como desenvolve uma distinção entre eventos e práticas de letramento.

Quanto ao modelo autônomo de letramento, Street (2003) trabalha com a ideia de que o letramento em si terá efeitos em outras práticas sócio-cognitivas, em que jovens e adultos de classe pobre e iletrada aumentem as suas habilidades cognitivas, melhorando a sua condição econômica e social, tornando-se cidadãos melhores mediante a ausência do iletramento. Desse pensamento comungam e trabalham muitos campos da educação escolar ao desenvolverem os seus programas cotidianos, o que, no entendimento de Street (2003, p. 1), “[...] 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”.

Ao lembrar-se das concepções ocidentais sobre a alfabetização e o letramento, Street (2003, p. 1) constata que “[...] a abordagem autônoma simplesmente impõe as concepções ocidentais de letramento a outras culturas dentro de um país de determinada classe ou grupo cultural a outros”.

O modelo ideológico de letramento defendido por Street (2003) oferece uma visão culturalmente mais sensível na prática do letramento, já que ela varia de um contexto para o outro. Partindo do pressuposto que o letramento é uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica, neutra, “[...] incrustada em princípios epistemológicos construídos”, ao contrário, Street afirma que “[...] 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” (Street, 2003, p. 2).

Na concepção de Street (2003), o modelo ideológico está incrustado em práticas sociais, tanto no mercado de trabalho como no contexto educacional, e os seus efeitos da aprendizagem penderão desses contextos particulares. Nesse sentido, o modelo ideológico é comumente contestado, tanto em seus significados quanto em suas práticas, o que o caracteriza como ideológico, pois está atrelado a determinadas visões de mundo e a um desejo de que tal visão de letramento não venha dominar e marginalizar outros sujeitos.

## Novos Olhares

Os Estudos Culturais têm permitido um novo olhar para a educação, bem como para os conceitos e teorias acerca do alfabetismo, da alfabetização, do analfabetismo e do letramento. Para Trindade (2004) estes conceitos e teorias são produzidos no interior do discurso que circula no meio acadêmico, portanto, também abrange e circula em espaços como a família, a escola, o trabalho e a religião e recebe novos significados e novas representações conforme a intenção e interesse de cada grupo ou indivíduo.

Para Hall (1997) apud Trindade (2004), estes elementos podem ser vistos como uma das práticas centrais que produzem a cultura, indicando pistas para discutir as representações e os sistemas de representações que podem atuar simbolicamente, classificando o mundo, suas relações interiores e construindo *novas verdades*.

Na possibilidade da construção de *novas verdades*, não de uma verdade absoluta, a partir do espaço, do contexto histórico, da educação e dos aspectos culturais Guarani, Kaiowá e Terena, frente aos discursos que circulam sobre a alfabetização, o alfabetismo, o analfabetismo e o letramento, este texto se debruça na análise do processo e dos sistemas de representação de aprendizagem da leitura e da escrita nas escolas indígenas de Dourados, Mato Grosso do Sul.

A construção da identidade dos alunos indígenas Guarani, Kaiowá e Terena, considerados com insucesso, ou fracasso escolar no campo da leitura e da escrita são recorrentes nos discursos cotidianos dos professores indígenas, conforme transcrito a seguir:

No quarto ano não conseguem ler, têm muita dificuldade [...], eles não conseguem distinguir os quatro tipos de letras, eles confundem as letras, há quatro tipos de letras e eles confundem isso [...], eles demoram até lembrar qual que é aquela letra, se ela é cursiva ou se é letra de forma, eles confundem muito.

Ela (aluna) não consegue escrever palavras claras. Não consegue escrever, usar a ortografia, fazer produção de texto. Ela faz, mas às vezes com palavras todas erradas [...]. É o jeito de ela escrever [...]. A gente não compreende.

Nos relatos dos professores, a partir das entrevistas realizadas, observa-se a preocupação centrada exclusivamente na alfabetização e no letramento como processo de aquisição dos códigos alfabéticos. Suas marcas estão na distinção entre os quatro tipos de letras, na identificação entre letras cursivas e letras de forma, no uso correto da ortografia e na clareza do texto. Sem estas capacidades o aluno está excluído do modelo padronizado da escola, pois o seu sucesso depende destas competências individuais, conforme define Kleiman (1995).

A leitura e a escrita tornam-se fenômenos capazes de dar conta dos anseios e perspectivas, inclusive dos pais dos alunos. Ao analisar o impacto da escola, na vida dos Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul, Rossato (2000) observou a preocupação dos pais quanto ao futuro

escolar dos seus filhos, pois, para eles, a escola, o ler e o escrever estão associados à garantia de seus filhos serem *homens de bens*, adquirirem *um bom emprego*.

[...] Primeiro lugar ler e escrever / Para terem capacidade na leitura / Para ter maior conhecimento / Só assim a gente vai prá frente / Para progredir / Para enfrentar e acompanhar o progresso / Pegar emprego na cidade / Para competir com o não-índio por um emprego, um cargo / Para competir com a sociedade envolvente / Para desenvolverem na sociedade não-indígena / Para fazer o que o mundo lá fora também faz / Adaptar-se melhor / Aprender como viver no meio dos brancos [pois] quando sair, precisa falar, dialogar (Rossato, 2002, p. 98).

Em seu relato, o pai indígena, prioriza a leitura e a escrita: *Primeiro lugar ler e escrever*, ele continua a enfatizar que o domínio destas habilidades possibilita maior conhecimento, maior desenvolvimento, e a condição de progresso, bem como reafirma a importância de se conhecer e interpretar os códigos utilizados pelos não indígenas.

Para os professores indígenas a relação entre o saber e o poder também é muito clara, bem como a possibilidade de conhecer o mundo do não índio, sonhar, ser *homens de bens* e de ter *bom emprego*.

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

[...] eu acho que é muito importante, porque é a nossa vida, porque sem a leitura e sem a escrita a gente não é nada.

[...] A escrita e a leitura pro meu povo Guarani seria o entendimento ocidental, porque pra nós é complicado entender o mundo do não índio.

Observa-se nos relatos dos professores que o discurso é o mesmo. Baseados na racionalidade, na objetividade e lógicas ocidentais, o alfabetismo é comparado ao progresso social, e econômico, cujas aspirações de progresso beneficiem a nação e o sujeito individualmente (Street, 1995).

As preocupações comuns à escola e também dos pais e dos professores são o que Street (1995) considera como modelo autônomo do letramento, pressupondo que exista apenas uma maneira de fazer uso da escrita e que o resultado dela é o caminho para o sucesso, para o progresso.

Além disso, a identidade do aluno considerado com fracasso escolar no campo da leitura e da escrita não se restringe à escola, pois ele a toma para si como verdade e externaliza, entre outras ações, com expressões como: *não consigo, reprovei porque ainda não sei ler e escrever*, conforme afirmação de dois alunos entrevistados, nesse sentido ocupando posições que, segundo Trindade (2010), se constroem por meio das práticas discursivas que o interpelam cotidianamente.

Hall (2006) considera que, no discurso, os significados são plurais e que as coisas não são como são, ao contrário, elas são construídas, ganhando sentidos e representações. Dessa forma, percebemos nos discursos do próprio aluno a multiplicidade de significados com os quais

constrói a sua identidade que, embora não seja fixa, estável, coerente, unificada e permanente, como menciona Veiga-Neto (2009), é perpassada por sentimentos e comparações pelo modo *pedagogizante* que caminha a escola.

Vóvio e Kleiman (2013) destacam que os Estudos do Letramento colocam em dúvida os fatores que são considerados determinantes para qualificar os sujeitos como escolarizados/alfabetizados, isso em detrimento aos sujeitos não alfabetizados ou pouco escolarizados.

As autoras defendem que são nas dimensões qualitativas do alfabetismo que os enfoques sócio-históricos e ideológicos da escrita abrem novos horizontes, pois concentram a sua atenção no processo da constituição da singularidade do indivíduo e entende o funcionamento da mente humana como produto social e não como resultado do domínio de tecnologias ou do domínio da relação entre fonemas e grafemas.

Assim, ao produzirem seus desenhos, ao criarem histórias, ao escreverem, ao lerem, ainda que não tenham o domínio da norma padronizada de alfabetização, os alunos indígenas demonstram que o seu conhecimento está em construção, independente da sua idade ou ano escolar, pois vale lembrar que estes são padrões do não indígena e que foram introduzidos para os indígenas como fórmula universal.

O processo de produção dos alunos indígenas é dialógico, cheio de vida, de sentido, de significados seja ao expressar a sua cultura, através da oralidade, da observação, da imitação, da produção, seja por dialogarem com a cultura não indígena, da qual possuem contatos diários pela proximidade de suas aldeias com a cidade. Neste caso, seu conhecimento e suas perspectivas vão além do *muro da aldeia*, pois o contato com o não indígena lhes permite conhecer o *mundo de fora*, conhecer tecnologias como o celular, o computador, bem como tantos outros acessos à informação e ao conhecimento.

Dalla Zen e Trindade (2002) concordam com Perrenoud (2000) que, na escola, o fracasso escolar é definido como consequência da dificuldade de aprendizagem que se apresenta como a expressão de uma falta objetiva de conhecimento e de competências, das quais se instalam num sistema padronizado, universal de educação que, embora postos em documentos, estão longe de serem considerados na prática, pois o tempo e o modo próprio de aprendizagem do aluno indígena não são respeitados, sendo imputado a ele o fracasso escolar, pois, quando conclui a escola não se atingiu os padrões estabelecidos.

Perrenoud (2002) apud Dalla Zen e Trindade (2002), afirma que a falta de conhecimento, neste caso, do cotidiano Guarani, Kaiowá e Terena, não somente naturaliza o suposto fracasso do aluno, mas também impede a compreensão dos padrões arbitrários instituídos pela escola. Nela se cria definições e separações entre aquele que tem êxito e aquele que não tem êxito, entre aquele que tem sucesso e aquele que fracassa. Nessa direção, a partir da reflexão a respeito dessa dicotomia, os estudos de Bujes (2012) chamam a atenção para os desencaixes existentes na escola contemporânea e, por que não dizer, os desencaixes das escolas indígenas.

## Algumas Considerações Finais

Os indígenas Guarani, Kaiowá e Terena passaram por diversas transformações a partir da colonização, dentre elas destaca-se a transformação educacional. A educação formal escolar tomou o lugar da educação tradicional, onde o pátio da aldeia, junto aos idosos, a observação e a experimentação eram suficientes para a aprendizagem social e cultural do povo.

A leitura e a escrita se tornaram imprescindíveis para estas comunidades e não alcançá-las, conforme os padrões estabelecidos pela sociedade ocidental, tornou-se sinônimo de fracasso escolar. Elementos como a língua, a cultura, o tempo e o modo próprio de aprendizagem destes indígenas têm sido desconsiderados.

Assim como no Iluminismo, na educação para o indígena, ainda acredita-se que o aluno que não consegue ler e escrever, conforme os padrões e modelos estabelecidos pela escola não indígena, não é capaz de se desenvolver, de ter sucesso, de alcançar ou dar à sua comunidade o progresso esperado.

Dessa forma, mantém-se o modelo autônomo do letramento, o mito da alfabetização e a pedagogização do letramento. A alfabetização do aluno indígena na perspectiva ocidental está centrada no reconhecimento dos códigos da escrita, acreditando-se, assim, em uma única verdade e não na possibilidade de verdades, as quais podem ser exploradas através do conhecimento cultural do aluno, bem como do seu conhecimento intercultural, o que possibilitaria novas perspectivas, novos horizontes, novas verdades.

Recebido em 03 de novembro de 2014

Aprovado em 26 de janeiro de 2016

## Notas

- 1 Adotamos neste trabalho o termo 'Guarani', como referência aos indígenas Guarani Nandeva, pois assim se autodenominam os indígenas da região da grande Dourados, MS.
- 2 Todos os textos de Street (1995; 2003) utilizados neste artigo foram traduzidos por Ricardo Uebal.

## Referências

- BITTENCOURT, Circe Maria; LADEIRA, Maria Elisa. **A História do Povo Terena**. Brasília: MEC, 2000.
- BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 05 out. 1988. P. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996. P. 27833.

- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Cultura da Performatividade, Expertises e os Desencaixes da Escola Contemporânea. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim (Org.). **Estudos Culturais e Educação: desafios atuais**. Canoas: ULBRA, 2012. P. 157-171.
- CHAMORRO, Graciela. **Terra Madura, Yvy Araguayje**: fundamento da palavra guarani. Dourados: UFGD, 2008.
- DALLAZEN, Maria Isabel; TRINDADE, Iole Faveiro. Leitura, Escrita e Oralidade Como Artefatos Culturais. In: XAVIER, Maria Luiza (Org.). **Disciplina Na Escola: enfrentamentos e reflexões**. Porto Alegre: Mediação, 2002. P. 123-133.
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 11. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.
- KLEIMAN, Angela. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: KLEIMAN, Angela (Org.). **Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995. P. 15-61.
- MEIHY, José Carlos Sabe Bom. **Canto de morte Kaiowá**: história oral de vida. São Paulo: Loyola, 1991.
- MELIÀ, Bartolomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.
- PASSOS, Lilianny Rodrigues Barreto dos. **Associações Indígenas: um estudo das relações entre Guarani e Terena na terra indígena de Dourados**. 2007. 166 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.
- ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROSSATO, Veronice Lovato. **Os Resultados Da Escolarização Entre Os Kaiowá E Guarani em Mato Grosso do Sul** – “Será o letrado ainda um dos nossos?”. 2002. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2002.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2007.
- STREET, Brian. What’s “New” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, New York, Teachers College Columbia University, v. 5, n. 2, may 2003. Disponível em: <<http://www.tc.columbia.edu/cice/articles/bs152.htm>>. Acesso em: 28 set. 2013.
- STREET, Brian. **Social Literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. London: Longman, 1995.
- TRINDADE, Iole Maria Faviero. **Identidades Alfabetizandas: histórias não tão pessoais assim**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.
- TRINDADE, Iole Maria Faviero. A Invenção de Múltiplas Alfabetizações e (An) Alfabetismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 125-142, jul./dez. 2004.
- VEIGA-NETO, Alfredo. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, Tomas Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença: perspectiva dos Estudos Culturais**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2009. P. 73-102.
- VÓVIO, Claudia Lemos; KLEIMAN, Angela B. Letramento e Alfabetização de Pessoas Jovens e Adultas: um balanço da produção científica. **Caderno do Cedes/Centro de Estudos Educação Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 90, p. 177-196, maio/ago. 2013.

**Ilma Regina Castro Saramago de Souza** é graduada em Pedagogia e em Letras pela Universidade Federal de Rondônia. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados e Doutoranda em Educação pela mesma Instituição. Atualmente é professora formadora do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI). Suas pesquisas estão voltadas para a Educação Escolar Indígena, leitura, escrita e fracasso escolar de alunos indígenas.

E-mail: [ilmasaramago@hotmail.com](mailto:ilmasaramago@hotmail.com)

**Marilda Moraes Garcia Bruno** é graduada em Pedagogia com habilitação em Educação Especial (Ensino do deficiente Visual) pela Universidade de São Paulo USP (1986), Graduação em Letras pela Universidade do Sagrado Coração (1975), Mestrado no Programa de Mestrado Em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (1999) e doutorado em Ensino da Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho (2005). Atualmente é professora da Universidade Federal da Grande Dourados, Docente do Programa de Pós Graduação em Educação e da Faculdade de Educação. Pesquisadora da Linha Educação e Diversidade.

E-mail: [marildabruno@ufgd.edu.br](mailto:marildabruno@ufgd.edu.br)