

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Maria de Lourdes Albuquerque de Souza

Sentidos e significados atribuídos ao gênero correspondência
oficial - ofício - em diálogo intercultural

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA
E ESTUDOS DA LINGUAGEM

SÃO PAULO
2012

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Maria de Lourdes Albuquerque de Souza

Sentidos e significados atribuídos ao gênero correspondência
oficial - ofício - em diálogo intercultural

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA
E ESTUDOS DA LINGUAGEM

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem sob a orientação da Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães.

SÃO PAULO

2012

ERRATA

Página	Parágrafo	Linha	Lê-se	Leia-se
17	3º	3	professores brancos	professores “brancos”
19	2º	9	empréstimos do português e/ou espanhol.	empréstimos do português e/ou espanhol, o que é comum em situação de multilinguismo.
22	1º	3	quando reunidos compõe a maioria da população brasileira.	quando reunidos representam uma parcela significativa da população brasileira.
30	1º	7	buscar uma forma de ler de ler e interpretar com maior eficácia	Iniciar um processo de estudos que pode culminar em maior eficácia na leitura dos documentos
33	2º	5	Tendo em vista a justificativa colocada.	Tendo em vista a justificativa colocada. O conflito advindo da divergência de sentidos quanto ao gênero a ser estudado inicialmente será discutido no capítulo 4- Descrição e discussão dos dados.
38	1º	4	acessoria	assessoria
54	3º	2	sejam bem sucedidos	seja bem sucedido
93	1º	1	Nesta pesquisa a linguagem se organiza	Na conversação, a linguagem se organiza
105	4º	5	WERTSCH & SMOLKA, 1993/1995,	WERTSH & SMOLKA, 1993,

FICHA CATALOGRÁFICA

SOUZA, Maria de Lourdes A. de. Sentidos e significados atribuídos ao gênero correspondência oficial – ofício - em diálogo intercultural. São Paulo, s.n., 2012.

Dissertação de Mestrado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Área de Concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães

Palavras-Chave: Sentidos e Significados, Gênero correspondência oficial, Relações interculturais, Leitura

BANCA EXAMINADORA

Agradecimentos

À minha família, pelo apoio incondicional.

À minha orientadora Profa. Dra. Maria Cecilia Camargo Magalhães por seu incentivo, paciência, comprometimento e disposição em me conduzir ao longo deste trabalho. Sua colaboração foi essencial para a minha transformação.

Às Profas. Dras. Fernanda Liberali, Beth Brait e Angela Lessa pelos ensinamentos, confiança no meu trabalho e por me apontarem novos caminhos no decorrer da pesquisa.

À Profa. Dra. Teresa Maher, por me orientar e conduzir no período pré-acadêmico. Seu apoio foi fundamental para o meu ingresso no curso de mestrado.

Às Profas. Dras. Fernanda Liberali e Teresa Maher, integrantes da banca de qualificação, pelos questionamentos e orientações que muito ajudaram para a reorganização final desta dissertação.

À Belia Bonini, mulher forte, lutadora e companheira, que Deus colocou no meu caminho, e com quem eu pude rir nos momentos de angústia e chorar de alegria nas vitórias alcançadas.

À Maria Lucia e Márcia, funcionárias do LAEL.

À Fundação Ford, pelo apoio financeiro, à Profa. Dra. Fulvia Rosemberg e a equipe do Programabolsa, da Fundação Carlos Chagas, pela orientação desde o momento inicial, com a seleção do pré-projeto para a concessão da bolsa de estudos, até o final da pesquisa.

Agradeço, especialmente, às lideranças e professores kaiowá da Terra Indígena Panambizinho pela confiança em mim depositada e pela parceria no desenvolvimento da pesquisa.

Dedico este trabalho,

Aos meus pais, que sempre me incentivaram
a buscar novos conhecimentos.

Às minhas filhas, Cíntia, Regina e Mariana,
que compreenderam a minha ausência
e acreditaram no meu trabalho.

À minha irmã, Mara, que confiou em
mim e me apoiou em todos os momentos

Aos meus netos, que iluminam
e alegam a minha vida.

À comunidade kaiowá, com o desejo
de que este trabalho contribua para
com as discussões sobre leitura e
escrita de documentos oficiais
recebidos de instituições
não-indígenas.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral criar momentos de reflexão crítica com o grupo pesquisado para a compreensão e discussão da organização e uso do gênero correspondência oficial - ofício, recebidos de instituições não-indígenas por lideranças e professores kaiowá da T. I. Panambizinho. Este estudo está embasado, teoricamente, na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (Vygotsky, Leontiev, Engeström) e nas discussões de Bakhtin sobre gêneros do discurso; em Magalhães (2004), Liberali (2009), Kerbrat-Orechioni (2010), Brookfield & Preskill (2005), Smyth (1992) e Mackay (1980), para analisar o padrão organizacional da linguagem nos turnos de fala nas discussões. A orientação metodológica está ancorada na Pesquisa Crítica de Colaboração- PCCol, que aponta para a organização da linguagem como dialógica e dialética na realização de um trabalho conjunto pelos participantes. Como aponta Magalhães (2007a) trata-se de uma metodologia de intervenção no contexto de realização da pesquisa, com o objetivo de criar espaços de construção conjunta para a compreensão e transformação de sentidos atribuídos ao objeto em discussão e produção compartilhada de significados. O estudo foi realizado com lideranças e professores da Terra Indígena Panambizinho, Dourados/MS. Os dados foram coletados/produzidos, por meio de oficinas de estudo realizadas, com foco na leitura e escrita do gênero correspondência oficial – ofício, que foram gravadas em áudio e vídeo. O foco desta dissertação está na leitura. Os resultados revelaram a não compreensão inicial dos participantes indígenas sobre a importância e uso do ofício nas suas relações com as instituições não-indígenas. Revelaram, também, a produção colaborativa de sentidos durante os dois dias de oficinas, bem como a transformação parcial dos mesmos possibilitada pela construção de um padrão interacional colaborativo, em que todos os participantes compartilharam o objeto da atividade e se revelavam empenhados em participar das discussões. O compartilhamento de significados, quanto à compreensão e uso do ofício pelos participantes kaiowá, só será possível ser constatado em momento posterior à realização desta investigação.

Palavras-chave: Sentidos e Significados, Gênero correspondência oficial, Relações interculturais, Leitura

ABSTRACT

This research has as main objective to create moments of critical reflection with the researched group looking for the comprehension and discussion of the organization and use of the official correspondence genre - *correspondência oficial* – *ofício*, an official document that is commonly received from non- indigenous institutions for kaioiwá leaderships and teachers from T. I. Panambizinho. This study is based theoretically in the Socio-Historical- Cultural Activity Theory (Vygotsky, Leontiev, Engeström) and the discussions of Bakhtin about discourse genres; in Magalhães (2004), Liberali (2009), Kerbrat-Orechioni (2010), Brookfield & Preskill (2005), Smyth (1992) and Mackay (1980), in order to analyze the organizational pattern of language in the turn-taking in the discussions. The methodological orientation is anchored in the Critical Research of Collaboration, which points to the organization of language as dialogical and dialectic in the accomplishment of a joint work by the participants. As pointed out by Magalhães (2007a) it is about a methodology of intervention in the context of accomplishment of the research, with the objective to create spaces of joint construction for the understanding and transformation of senses attributed to the object under discussion and production of shared meanings. This study was carried out with leaderships and teachers of the Indigenous Land, Panambizinho, Dourados/MS. The data was collected/produced, through workshops of study, with focus in the reading and writing of the official correspondence genre, *correspondência oficial* – *ofício*, that were recorded in audio and video. The focus of this dissertation is on the reading. The results had disclosed no initial understanding of the indigenous participants on the importance and use of the official correspondence *ofício*, in their relations with the non-indigenous institutions. It also revealed the collaborative production of meanings during the two days workshops, as well as the partial transformation of them, made possible by the construction of a collaborative interactional pattern, where all the participants shared the object of the activity and revealed themselves committed to participate in the discussions. The sharing of meanings, as to the understanding and use of the official correspondence *ofício* by kaioiwá participants, will only be possible to be evidenced at the subsequent moment to the accomplishment of this research.

Key-words: Sense and Meanings; official correspondence genre; intercultural relations; Reading

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL DA PESQUISA ..16	
1.1 Os povos indígenas do Brasil e a escrita	16
1.2 Terra Indígena Panambizinho	22
1.3 Escolas Indígenas de Dourados.....	24
1.4 Projeto “Proposta de Ensino Diferenciado”	26
1.5 Gestão de Educação Escolar Indígena- SEMED	27
1.6 O Projeto- contexto sócio-histórico-cultural	28
1.6.1 Participantes da Pesquisa	33
CAPÍTULO 2 – QUADRO TEÓRICO	39
2.1. Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural	39
2.1.1 Atividade e construção da subjetividade	44
2.1.2 Zona Proximal de Desenvolvimento (zpd) e a linguagem	45
2.1.3 Sentidos e significados.....	47
2.1.4 Colaboração e contradição.....	49
2.2 Leitura e escrita.....	53
2.2.1 Leitura e escrita: os gêneros do discurso	55
2.2.2 Gênero correspondência oficial – ofício	57
2.3 Sessão reflexiva-crítica	60
2.4 Cultura e interculturalidade.....	64
CAPÍTULO 3 – ORGANIZAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA 67	
3.1 Escolha da metodologia- Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol)	67
3.2 Coleta e produção dos dados.....	70
3.2.1 Primeira oficina: Plano de Trabalho	72
3.2.2 Primeira oficina (06 e 08 de julho de 2010): Levantamento dos sentidos ...	77
3.2.3 Segunda oficina: Plano de Trabalho	80
3.2.4 Segunda oficina (19 e 20 de julho de 2011): Sessão reflexiva-crítica	85
3.3 Categorias de análise dos dados	88
3.3.1 Escolhas lexicais	89
3.3.2 Vozes	90
3.3.3 Organização da linguagem- turnos de fala.....	93
3.3.4 Tipos de perguntas.....	94
3.4 Credibilidade da pesquisa	97
CAPÍTULO 4 – DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125
ANEXOS	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Agrupamento do gênero correspondência oficial – ofício	59
Quadro 2	Marcas linguístico-discursivas da reflexão crítica	63
Quadro 3	Exemplificação da categoria de análise “conteúdo temático”	90
Quadro 4	Exemplificação da categoria de análise “vozes”	91
Quadro 5	Exemplificação da categoria de análise “turnos de fala”	94
Quadro 6	Exemplificação da categoria de análise “tipo de perguntas”	96
Quadro 7	Credibilidade da Pesquisa	98

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Estrutura de um sistema de atividade humano	41
Figura 2	Representação da TASCH Compreensão do gênero ofício para uso prático dos participantes da pesquisa	43

LISTA DE FOTOS

Foto 1	Vista da E. M. I. Pa'i Chiquito-Chiquito Pedro- T. I. Panambizinho	23
Foto 2	Participantes da pesquisa na sessão reflexiva	86

LISTA DE MAPAS

Mapa 1	Posto Indígena Francisco Horta Barbosa- Reserva Indígena de Dourados	26
--------	--	----

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objetivo geral criar momentos de reflexão crítica com o grupo pesquisado para a compreensão e discussão da organização e uso dos textos oficiais, neste caso o gênero ofício, recebidos de instituições não-indígenas. O objetivo foi criar um contexto para entendimento e transformação dos possíveis problemas criados pelo não domínio desse gênero nas comunicações oficiais com instituições não-indígenas, nessa modalidade escrita, questão observada em contatos profissionais com lideranças e professores Kaiowá da Terra Indígena Panambizinho, Dourados/MS. Está organizada como uma atividade sócio-histórico-cultural, em que os professores e lideranças kaiowá e eu, como pesquisadora, colaboramos num movimento de compreensão e transformação dos sentidos atribuídos à organização do gênero ofício e sua importância para a comunidade, atividade em que a leitura e escrita do gênero correspondência oficial – ofício se constituiu como instrumento na construção do objeto em foco.

Como mencionei, esta escolha foi motivada por uma necessidade observada em meu trabalho, como técnica da Secretaria Municipal de Educação de Dourados, com professores e lideranças kaiowá¹ da T. I. Panambizinho, em que notei uma questão colocada como problemática pela liderança dessa comunidade: a dificuldade de compreensão da língua portuguesa em textos jurídicos e de comunicação oficial. Com base nessa questão, esta pesquisa foi organizada para criar contextos que possibilitassem que todos os participantes refletissem criticamente sobre sentidos atribuídos ao gênero em foco, seu uso social e às dificuldades encontradas por eles na compreensão da língua portuguesa-padrão ao entrarem em contato com correspondências oficiais recebidas de instituições não-indígenas.

Aqui usarei o termo instituição, conforme Travaglia (2007), para referir-me à empresas comerciais, de serviços (públicas ou privadas), órgãos públicos, associações de todas as naturezas, instituições educacionais, religiosas, financeiras e assemelhados que encaminham correspondências oficiais para os

¹ Nesta dissertação o termo ‘kaiowá’ será escrito em letra maiúscula quando estiver em substituição ao nome do indivíduo e/ou ao grupo social, antecedido por um artigo, e, em minúscula quando tratar-se de uma característica destes, antecedido por um substantivo.

Kaiowá da T. I. Panambizinho. Quando e se houver necessidade a instituição envolvida será especificada.

O projeto foi desenvolvido no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem- LAEL, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC/SP e se enquadra na linha de pesquisa Linguagem e Educação. Neste trabalho, a Linguística Aplicada (LA) é compreendida como crítica, performativa e transgressiva e está fundamentada em Pennycook (2006), em que a organização da linguagem como constitutiva é central. A pesquisa está inserida no Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar- LACE, inscrito no CNP, em 2004, que, liderado por Magalhães e Liberali, engloba projetos de ação e pesquisa de formação de educadores e alunos crítico-reflexivos. São projetos que se organizam como pesquisas de intervenção que investigam a constituição colaborativo-crítica dos participantes, suas formas de participação na compreensão colaborativa de sentidos, na produção compartilhada de significados, em Educação. Visa, também, à compreensão e transformação: (a) dos modos como a linguagem está sendo enfocada nos contextos de formação de professores; e (b) do quadro teórico-metodológico que apoia a intervenção nos contextos profissionais escolares. Está principalmente apoiado no projeto de pesquisa de Magalhães, que coloca o movimento de colaboração e contradição como centrais na constituição de agentes críticos e criativos.

A inserção desta pesquisa na Linguística Aplicada como “crítica”, “indisciplinar”, “transdisciplinar”, “transgressiva”, “espaço de aprendizagem” (PENNYCOOK, 2006), salienta uma constante busca do novo, do diferente, do ir além daquilo que já existe. Por meio deste estudo, busco compreensão e modos de agir com a linguagem em contexto indígena na sua intersecção com duas comunidades sócio-histórico-culturais, a indígena e a não-indígena, o que implica em ousar e trabalhar na transversalidade. Partindo dessa premissa, entendo que o papel do linguista aplicado é estar aberto a compreender e rever valores, a assumir posições, ter postura ética e política, o que está intrinsecamente relacionado a assumir riscos para promover transformações no contexto de ação. Nessa direção, uma postura ética em relação ao meu trabalho significa, dentre outras coisas, não falar ao mundo sobre questões envolvidas na pesquisa antes de discuti-las com o

grupo pesquisado, sem revelar de forma crítica a mim mesma e a outros minha posição em relação ao trabalho.

Refiro-me, desse modo, à LA crítica, nos quatro sentidos de “crítico” propostos por Pennycook (2006): (i) “em desenvolver distância crítica e objetividade; (ii) em ser relevante socialmente; (iii) em estar apoiado na visão marxista de pesquisa; em que ser crítico é entendido como uma prática problematizadora” e transgressiva. Com base nas ideias de Jenks (2003, p.3), Jervis (1999, p.4) e em suas próprias, Pennycook aponta que “a teoria da transgressão não só desafia os limites e os mecanismos que sustentam as categorias e os modos de pensar, mas também produz outros modos de pensar”. É nessa visão de criticidade e transgressão que desenvolvi este estudo com as lideranças e os professores kaiowá da T. I. Panambizinho, com vistas a proporcionar-lhes práticas reflexivas que os levem a tornarem-se mais autônomos em suas relações interculturais.

Os dados foram coletados e produzidos em oficinas de leitura e produção de textos nas quais tive como preocupação central criar um ambiente colaborativo com o intuito de que as lideranças e os professores kaiowá tivessem a possibilidade de colocar suas compreensões, refletir criticamente sobre a organização e uso social do gênero ofício. Por reflexão crítica, conforme Magalhães e Fidalgo (2008a), entendo a necessidade de se assumir um pensamento crítico-reflexivo para que se possa organizar aos participantes da pesquisa tipos de linguagem por meio dos quais estes assumirão o controle dos seus próprios atos e de suas perspectivas éticas. Os instrumentos utilizados para a coleta e produção de dados incluíram a gravação² em áudio e vídeo das interações ocorridas, entrevistas com os sujeitos de pesquisa e anotações de campo, que foram utilizadas para a análise dos dados. Estas gravações foram de fundamental importância para que os sentidos manifestados pelos participantes alvo desta pesquisa, bem como a participação de cada um, fossem analisados com vistas a detectar com mais precisão as dificuldades manifestadas, durante o processo da atividade (ENGESTRÖM, 2009). Também foram feitas fotos³ ilustrativas da escola da aldeia e das reuniões de estudos realizadas com as lideranças e os professores, que ilustram a presente dissertação.

² Devidamente autorizadas por escrito pelos participantes da pesquisa.

³ Devidamente autorizadas por escrito pelos participantes da pesquisa.

A expectativa é que o conhecimento produzido nesse estudo possa servir de subsídios para que os docentes e lideranças kaiowá, conjuntamente com os responsáveis por sua formação, possam planejar cursos em que a leitura e escrita de textos em português/L2 sejam compreendidas como práticas sociais intencionalmente organizadas para os alunos da comunidade particular em que se realiza o trabalho.

Muitas pesquisas já foram desenvolvidas na área da Linguística com comunidades indígenas, mas nenhuma tratou especificamente da problemática, enfocada nesta dissertação. Por exemplo, questões de escrita de línguas indígenas, aspectos fonológicos e morfossintáticos, e, usos da língua com as populações indígenas vêm sendo trabalhadas por pesquisadores como Emmerich (1984), que realizou estudos sobre “os condicionamentos linguísticos e socioculturais, entre os grupos indígenas do Alto Xingu, Mato Grosso, visando determinar a natureza do processo linguístico em curso”.

Diferentemente, pesquisas de Maher (1990 e 1996), tiveram como propósito “subsidiar o planejamento do componente oral do curso de português como segunda língua para jovens guarani da aldeia Morro da Saudade, São Paulo”, e, “descrever e discutir os modos pelos quais as práticas discursivas dos participantes índios de um projeto de educação indígena na Amazônia Ocidental refletem processos de (re)definição do que é ser, hoje, um professor índio, tendo em vista o momento sócio-histórico”.

Em direção semelhante, Neto (2005) buscou “compreender, no sentido de construir uma de muitas possíveis interpretações para a produção escolar escrita, em português como segunda língua, de alguns alunos indígenas Tapirapé que vivem no Mato Grosso”; Nincao (2003, 2008) analisou as representações dos professores Terena quanto ao ensino da língua materna em suas escolas; Freitas (2003) investigou “os processos linguísticos e a competência dos povos indígenas em relação à língua portuguesa, bem como processos de bi/multilinguismo no aldeamento indígena Makuxi, A Maloca da Raposa”; Andrade (2000) analisou “alguns aspectos do nível narrativo e do nível discursivo das falas procurando relacioná-las à visão de mundo guarani e às concepções que esse grupo tem de alma e discurso”; e Borges (2006) estudou os “aspectos fonológicos e

morfossintáticos da língua ava-canoeiro (Tupi-Guarani); Costa (2007) investigou sobre “a nasalização na língua nhandewa-guarani”.

Ainda, dentre outros, a pesquisa de Souza (2008) tratou da “descrição da língua kinikinau, pertencente à família Aruak, falada pelos índios dessa mesma denominação”; Cardoso (2008) ofereceu uma “descrição e análise de aspectos fundamentais da morfossintaxe da língua kaiowá (guarani)”; Pereira (2009) realizou um “estudo morfossintático da língua asuriní do Xingu, falada pelos asuriní que residem no Posto Indígena Kwatinemu, no município de Altamira, estado do Pará”. São estudos que investigam os processos linguísticos dos povos indígenas em relação às línguas indígenas e em relação à língua portuguesa, como também processos de bi/multilinguismo.

Diferentemente dos trabalhos citados, esta investigação enfocou a leitura e escrita como prática social para trabalhar com a compreensão e transformação dos sentidos atribuídos ao gênero discursivo ofício em língua portuguesa padrão pelos Kaiowá.

Foram, assim, objetivos específicos:

- a) Entender os diversos sentidos atribuídos pelos participantes ao gênero em foco e contextualizar a (re)significação desses sentidos e compartilhamento de significados atribuídos ao gênero e seu uso na comunidade;
- b) Compreender criticamente os padrões de participação na condução do trabalho e seu papel na (re)significação e transformação dos sentidos atribuídos à importância ou não do gênero à comunidade, bem como à apropriação de sua organização.

Para a realização desta investigação orientei-me pelas seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais os sentidos atribuídos pelas lideranças, professores kaiowá, e outros participantes kaiowá, e pela pesquisadora não-indígena ao gênero correspondência oficial - ofício, enviado por instituições não-indígenas? Houve resignificação e produção de significados compartilhados? Quais?
2. Qual o padrão organizativo das relações entre os participantes, durante as oficinas propostas? O trabalho com leitura e escrita do gênero correspondência

oficial - ofício desenvolvido contribuiu para a compreensão crítica dos participantes sobre o uso social do gênero em foco? De que maneira? Por quê?

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro descrevo a historicidade dos povos indígenas no Brasil em sua relação com a língua portuguesa, o contexto local desta pesquisa, as escolas indígenas de Dourados, o Projeto “Proposta de Ensino Diferenciado”, a Gestão de Processos em Educação Escolar Indígena, setor da SEMED responsável pelo acompanhamento administrativo e pedagógico das escolas indígenas de Dourados, o histórico do projeto e, os participantes da pesquisa.

No segundo capítulo discorro sobre o quadro teórico que embasa esta pesquisa. Destaco como conceito central a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural- TASCH (termo utilizado pelos participantes do Grupo LACE), com base em Vygotsky (1934/2008); Leontiev (1978/2004) e pesquisadores atuais como Engeström (1999), e os estudos vigotskianos sobre sentido e significado e zona proximal de desenvolvimento; os conceitos de cultura e interculturalidade (CUCHE, 2002, MAHER, 2007 e JUNQUEIRA, 2008), devido ao contato estabelecido pelos Kaiowá com a sociedade envolvente, que faz com que os mesmos vivenciem relações multiculturais intensas e em situações diversas, e as consequências dessas relações para a compreensão da língua portuguesa na visão dessa comunidade; leitura e escrita conforme Magalhães (1990), Smagorinsky (2001), Horikawa (2006) e Rojo (2009) dentre outros, tendo em vista a necessidade de compreender o processo de leitura e escrita de gêneros discursivos com os quais os Kaiowá mantêm contatos mais frequentes (BAKHTIN 2003 [1950-51], SCHNEUWLY & DOLZ, 2004 e TRAVAGLIA, 2007).

No terceiro capítulo apresento a organização teórico-metodológica, em que destaco minha escolha metodológica, descrevo a coleta e produção dos dados, as categorias de análise e a confiabilidade da pesquisa.

No quarto capítulo faço a análise seguida dos resultados e interpretação dos dados e, por fim, teço minhas considerações finais sobre o trabalho e apresento a bibliografia utilizada.

CAPÍTULO 1- CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL DA PESQUISA

Neste capítulo, destaco o contexto sócio-histórico-cultural em que a pesquisa foi realizada trazendo uma breve historicidade da relação dos povos indígenas com a língua portuguesa desde a chegada dos portugueses ao Brasil. Para isso apresento a Terra Indígena Panambizinho, contexto desta investigação, e suas peculiaridades em relação aos usos das línguas kaiowá e portuguesa; explico as escolas indígenas de Dourados, que são mantidas pela administração pública do município por livre escolha das comunidades indígenas locais; abordo o Projeto “Proposta de Ensino Diferenciado”, primeira tentativa de corrigir as dificuldades advindas da alfabetização em segunda língua dos alunos kaiowá e guarani e ponto de partida da alfabetização em língua indígena guarani kaiowá nestas escolas; a Gestão de Processos em Educação Escolar Indígena, setor da Secretaria Municipal de Educação de Dourados, responsável pela orientação administrativo-pedagógica das referidas escolas e, por fim, apresento o histórico do projeto de pesquisa, e, os participantes da pesquisa.

1.1 Os povos indígenas do Brasil e a escrita

Quando da chegada dos portugueses no Brasil, os povos indígenas somavam de 6 a 10 milhões de pessoas e existiam aproximadamente 1.300 línguas indígenas (Referencial Nacional para as Escolas Indígenas- RCNEI, 1998, p.117). Hoje, de acordo com Oliveira (2003), existem apenas cerca de 180 línguas indígenas remanescentes.

Os primeiros contatos dos indígenas com a língua escrita foram por intermédio dos padres da Companhia de Jesus (jesuítas) nos meados do século XVI, quando estes iniciaram sua ação missionária. “Sendo os portugueses minoria na costa brasileira os jesuítas foram encarregados de aprender a língua da terra para que as ações catequéticas pudessem ter resultados” (D’ANGELIS, 2007, p.6). Os portugueses tinham então dois objetivos. O primeiro era ensinar aos índios os valores cristãos, e o segundo, ensinar a língua portuguesa. Ainda segundo D’Angelis, “nas escolas que os jesuítas introduziram quase imediatamente à sua chegada ao Brasil e que ganharam força na década seguinte, ensinava-se a ler

Português e Latim, não Tupi ou Tupinambá”, ou seja, o primeiro contato dos indígenas com a escrita foi por intermédio de uma segunda língua, a portuguesa.

Por conta da afirmação da língua portuguesa como língua nacional e das situações de contato constantes com os ocidentais, falar português tornou-se uma necessidade. Os povos nativos teriam então, que falar e escrever em português. A partir de então, iniciou-se um processo de afastamento das línguas indígenas e substituição destas pela língua do império. Nessa época a língua geral, ou *nheengatu*, sistematizada pelos jesuítas no norte do país, foi proibida e considerada língua de selvagens e de povos atrasados (PREZIA, HOORNAERT, 2000, p.119).

Devido às situações de contato e a necessidade de expressarem-se em português, os índios desenvolveram uma modalidade própria de língua portuguesa, como explicitada no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas-RCNEI (1998, p.123):

“Os povos indígenas têm, cada um deles, o seu modo próprio de falar a língua portuguesa. Esses modos de falar o português têm, quase sempre, marcas muito específicas da língua de origem do povo em questão: no vocabulário, na gramática, na pronúncia. Esses modos de expressão devem ser respeitados na escola e fora dela, já que também são atestados de identidade indígena”.

Em Dourados/MS, quando as escolas foram levadas para as aldeias pelo Serviço de Proteção ao Índio- SPI, os índios eram alfabetizados por professores brancos, em língua portuguesa (GIROTTI, 2007, p.166). Dada a proximidade com o centro urbano de Dourados, o contato com os não-indígenas é inevitável e frequente, e o aprendizado da língua portuguesa também ocorre e se intensifica nessas ocasiões de contato. Foi dessa forma que os sujeitos desta pesquisa, a população adulta da T. I. Panambizinho (lideranças e professores), tiveram seus primeiros contatos com a leitura e escrita em língua portuguesa. Isso não impediu que continuassem a falar a língua guarani *kaiowá*, seu idioma materno, nas interações entre si, não só conservando-o como também o adequando às suas novas necessidades linguísticas.

Os professores *kaiowá* e guarani de Mato Grosso do Sul, especificamente os que frequentaram o Curso Normal em Nível Médio- formação de professores guarani/*kaiowá*, *Ára Verá*, passaram a exercitar a escrita no idioma materno, mais

sistematicamente, por volta do ano de 1999 com o início do referido curso, oferecido pela Secretaria de Estado de Educação de MS. A meu ver, este curso incentivou a escrita de textos em guarani, principalmente para a elaboração de livros de literatura para uso nas escolas indígenas kaiowá/guarani de Mato Grosso do Sul.

A conturbada relação dos Kaiowá com o ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas escolas das áreas indígenas (e não-indígenas) de Dourados foi explicitada nos relatórios que continham os resultados finais de aproveitamento dos alunos, enviados pelas aldeias para a Secretaria Municipal de Educação- SEMED. Segundo esses relatórios era grande o número de retenções e de evasões de alunos, na primeira série dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essas retenções e evasões foram atribuídas por especialistas da SEMED e pelos próprios indígenas ao fato de os alunos terem como língua materna a língua indígena guarani kaiowá e estarem sendo alfabetizados em língua portuguesa, o que, para Melià (1979), era uma “desvantagem”, por várias razões como um material didático não apropriado, a compreensão do aluno indígena pelo professor não-indígena e a atribuição da não-aprendizagem ao aluno. Nas palavras de Melià:

a) “O material didático trazido de fora e que não condiz com a realidade indígena provocando atitudes negativas dentro do processo educativo do índio, b) os métodos didáticos usados que foram pensados para alunos não-indígenas e não produzem os resultados esperados pelos alfabetizadores ocasionando frustrações de ambas as partes, c) o alfabetizador atribui o pouco progresso na alfabetização à incapacidade e preguiça do alfabetizando, quando o problema é ocasionado pelo esforço excessivo de ter que aprender a alfabetização e a língua ao mesmo tempo e, d) o alfabetizador de fora não conhece o português realmente falado pelo índio, que está cheio de interferências derivadas da própria língua e da situação de contato que o índio vive em regiões de cultura nacional periférica” (MELIÀ, 1979, p.72).

Para falar das vantagens da alfabetização em língua materna, que no caso dos Kaiowá é a língua indígena, Melià (1979), destaca o relatório de um estudo da UNESCO que cita fatores psicológicos, sociológicos e educacionais como constituintes do uso da língua materna para a instrução de uma criança. Segundo o relatório, psicologicamente a criança usa de forma automática um sistema de signos que lhe é significativo na sua expressão e no entendimento dos conteúdos. Sociologicamente, a criança se identifica com o grupo a que pertence e,

educacionalmente, ela aprende mais rapidamente por meio de um sistema linguístico que lhe seja familiar. Melià (1979, p.72) ainda acrescenta que a criança indígena que assiste às aulas numa língua estrangeira (português), enfrenta “dificuldades” em seu aprendizado.

Com o intuito de superar essas dificuldades de alfabetização das crianças kaioiwá e guarani, em 1999, a Equipe Gestora (direção e coordenação pedagógica) da Escola Municipal Tengatui Marangatu, situada na Reserva Indígena de Dourados, implantou nas suas extensões⁴, em que os alunos tinham como língua materna a língua guarani, o Projeto “Proposta de Ensino Diferenciado”, organizado como um projeto experimental de alfabetização em língua guarani. Essas questões sobre as escolas indígenas de Dourados, suas extensões e o Projeto “Proposta de Ensino Diferenciado” serão descritas com mais clareza em tópico específico mais adiante.

O fato de a língua guarani ser uma língua minoritária no Brasil faz com que a comunicação por meio dela se restrinja ao ambiente interno das aldeias, nas *Aty Guasu*, “grandes reuniões específicas dos Kaiowá e Guarani”, para tratarem de assuntos considerados relevantes para o grupo (BRAND, 1997, p.14), organização social, rituais, agricultura, questões de terra, dentre outros. Quando se trata de saúde, educação, questões legais e novas tecnologias, até mesmo das religiões não-indígenas que se inserem no interior das aldeias, a comunicação se dá em língua portuguesa ou em língua guarani com a utilização de um grande número de empréstimos do português e/ou do espanhol.

As relações das instituições não-indígenas com os Kaiowá da T. I. Panambizinho também ocorrem em língua portuguesa. Dentre estas instituições destaco a Secretaria Municipal de Educação- SEMED, responsável pela organização administrativa e pedagógica das escolas indígenas de Dourados, e entidades formadoras de professores indígenas, (em nível médio- Secretaria de Estado de Educação- SED/MS, e superior- Universidade Federal da Grande Dourados- UFGD), que promovem cursos específicos para a formação de professores indígenas kaioiwá e guarani. Estas possuem em seu quadro de professores-formadores apenas profissionais não-indígenas, com exceção da SEMED que tem na equipe da Gestão de Processos em Educação Escolar

⁴ Na época eram extensões da E. M. Tengatui Marangatu- Polo as escolas: Araporã, Agustinho e Panambizinho.

Indígena, desde 2010, uma professora kaiowá e um professor guarani, cuja língua materna é a língua guarani, e uma professora terena que tem a língua portuguesa como língua materna. O atendimento aos Kaiowá, por instituições não-indígenas é realizado em língua portuguesa, assim como os contatos feitos por estabelecimentos comerciais e financeiros como lojas e bancos, Ministério Público Federal e Fundação Nacional do Índio- FUNAI. Nestas últimas os funcionários, quase sempre, são não-indígenas e, em sua grande maioria, não falam nem compreendem o idioma guarani. Os contatos são estabelecidos por meio de documentos escritos: cartas, ofícios, carnês, boletos bancários, dentre outros.

Assim sendo, sempre que os Kaiowá precisam conversar com não-falantes da sua língua, aqui me refiro aos não-indígenas, durante as aulas com professores, em reuniões com técnicos da Secretaria de Educação, da Saúde, FUNAI, Ministério Público, Órgãos da Justiça e em contatos com o comércio em geral, utilizam a língua portuguesa. Estes não-indígenas pertencem a um segmento escolarizado da população e utilizam uma linguagem mais elaborada da língua portuguesa, incluindo termos técnicos das suas áreas de atuação. A compreensão eficaz desse português padrão, nas variadas situações de comunicação acima apontadas, é considerada importante pelos Kaiowá da T. I. Panambizinho, o que os levou a sugerir a realização de um estudo que propiciasse uma melhor compreensão da língua portuguesa a professores e lideranças da comunidade.

As experiências adquiridas em meu contato com os professores e lideranças dessa comunidade indígena kaiowá, durante o acompanhamento dos seus estudos por ocasião do curso de formação de professores e assessoria às escolas indígenas de Dourados (período entre os anos de 1999 e 2008), levou-me a refletir criticamente sobre: (1) as solicitações feitas por professores kaiowá, quanto à necessidade de explicações minuciosas sobre os textos a serem estudados durante o curso de formação, (2) o não atendimento dos professores a solicitações oficiais feitas pela Secretaria de Educação, em língua portuguesa e (3) a elaboração de um projeto de pesquisa que contemplasse o estudo dessas situações.

Nessa direção, Maher (1994, p.70) em trabalho realizado junto às comunidades indígenas do Estado do Acre também aponta essas dificuldades com o uso da língua portuguesa. Em suas palavras:

“crianças e jovens com um domínio incipiente em português, sua segunda língua, começavam a querer ou ter que interagir com o “branco” em suas aldeias, como também havia as necessidades comunicativas de jovens e adultos, que precisavam se expor a situações de contato com os “brancos” nas cidades”.

O mesmo parecia acontecer com a população kaiowá da Terra Indígena Panambizinho. Em situações de contato com pessoas falantes de idiomas diferentes e com óticas culturais diversas, alguns significados pareciam, por vezes, divergentes, revelando sentidos culturalmente contraditórios quanto à compreensão esperada.

Considerando (a) a denominação de Cavalcanti e Maher (2005, p.28) do “português indígena”; (b) a discussão de Barros (2005, p.29), reportando-se a Bakhtin, quanto ao fato de que “o sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre sujeitos”, e ainda (c) a afirmação de Melià (1979, p.65) de que, “o significado não pode ser atingido sem um conhecimento conceitual do mundo do falante”, entendi, como necessário, estudar a importância do uso da língua portuguesa padrão para este grupo kaiowá no processo de comunicação com a sociedade envolvente para compreender a questão colocada como problemática pela liderança, quanto à compreensão de documentos oficiais.

Com base nessas discussões, entendo ser de grande relevância social a realização deste estudo a respeito dos sentidos dos Kaiowá da T. I. Panambizinho sobre os gêneros que compõem a correspondência oficial, especialmente o ofício. Meu intuito também é contribuir para a melhoria da qualidade da educação escolar e do relacionamento entre comunidades de culturas diferentes sem prejuízo para nenhum dos interlocutores.

Do ponto de vista acadêmico acredito ser este um campo de pesquisa bastante fértil, mas ainda pouco explorado que é a língua portuguesa vista sob a ótica daqueles que vivem em território brasileiro e a têm como segunda língua, bem como o estudo de gêneros discursivos utilizados pela sociedade não-indígena para contato com os indígenas, aqui mais especificamente com os Kaiowá da T. I. Panambizinho. Em tempos de globalização os grupos considerados como minorias são forçados a ter cada vez mais eficácia na compreensão da língua utilizada pela sociedade envolvente, e conforme Maher (*in* CAVALCANTI, M. C. e BORTONI-

RICARDO, S. M. orgs. 2007 p.68), “quem deve se tornar bilíngue é o índio, é o surdo, são os imigrantes e seus descendentes”, que apesar de serem considerados grupos minoritários, quando reunidos compõem a maioria da população brasileira.

1.2 Terra Indígena Panambizinho

A pesquisa foi realizada na Terra Indígena Panambizinho, localizada a 25 km da cidade de Dourados/MS e habitada por 325 pessoas (VIETTA, 2007) da etnia Guarani, subgrupo Kaiowá. Os guarani contemporâneos são divididos em três subgrupos: os Ñandeva, os Mbyá e os Kaiowa que, no Paraguai, auto denominam-se Pãi Tavyterã, podendo ser traduzido por “habitantes del poblado del centro de la tierra (tava-yvi-rã)” (MELIÀ, GRÜNBERG & GRÜNBERG, 1976, p.217).

Na comunidade kaiowá da T. I. Panambizinho, ainda nos dias atuais, observa-se a manutenção de muitas práticas próprias da sua cultura tradicional. São realizados os rituais sagrados para o plantio e colheita do milho e de outras plantas, rituais de iniciação para as meninas e os meninos, além de festas com danças tradicionais. Esses eventos contam com a participação da grande maioria da população da aldeia. Em seu sistema de organização administrativa os Kaiowá da T. I. Panambizinho possuem um líder político-administrativo que organiza e defende os interesses da comunidade dentro e fora da T. I., um líder conselheiro que atua mais no ambiente da aldeia, um rezador tradicional ou líder religioso, um responsável pelo posto de saúde e um responsável pela escola. Destes apenas o diretor da escola não é kaiowá, nem reside na aldeia. Quanto ao sistema de moradia, atualmente os Kaiowá costumam organizar-se em famílias nucleares, ou seja, residem numa mesma casa apenas os parentes mais próximos, pai, mãe e filhos, e, alguns casos, os netos. Cito estas informações apenas para situar o leitor no contexto kaiowá da T. I. Panambizinho. Não vou me estender sobre a organização social deste grupo indígena por não ser este o foco da pesquisa.

Constata-se, por parte da população da T. I. Panambizinho, um grande interesse em manter os usos e costumes tradicionais kaiowá, ao mesmo tempo em que interagem e utilizam artefatos da cultura não-indígena. É o que verificamos também na fala de um índio guarani da grande Florianópolis:

O guarani é assim, ele solta, abre a mão de certas coisas, mas o dele não deixa ser atingido a si próprio. Eu perco mas nada me atinge. Leva minhas terras, leva o que tu quiser, meus bens, mas a minha cultura fica comigo. Mas o que eu tenho dentro de mim, ninguém leva (BASTOS; SAGAZ, 2005).

Oriundos da cultura não-indígena, na ocasião da pesquisa, havia na aldeia um posto de saúde, que é administrado pela Fundação Nacional de Saúde-FUNASA, e a Escola Municipal Indígena Pa'i Chiquito-Chiquito Pedro, criada como escola indígena pela Prefeitura Municipal de Dourados, em janeiro de 2004.



Foto 1. Vista da E.M.I. Pa'i Chiquito-Chiquito Pedro, na T.I. Panambizinho.
Foto: Maria de Lourdes.

São constatadas algumas variações na fala da língua guarani utilizada pelos subgrupos guarani (ñandéva, kaiowá e mbyá). Os Kaiowá de Mato Grosso do Sul referem-se à sua língua como 'língua caiuwá' e a consideram diferente da língua falada pelos demais subgrupos. Assim sendo, para efeito de registro nesta dissertação, me referirei à língua falada pelos Kaiowá como 'língua guarani kaiowá'.

Na E.M.I. Pa'i Chiquito-Chiquito Pedro, a comunicação entre os professores indígenas e a alfabetização dos alunos ocorre em língua guarani kaiowá, a língua portuguesa é ensinada como segunda língua. A comunicação entre os habitantes da aldeia também acontece em língua guarani kaiowá. A língua portuguesa é aprendida, inicialmente, por meio do contato com a população não-indígena, e

depois, de forma sistemática como conteúdo, na escola. Do nível pré-escolar ao 5º ano do Ensino Fundamental, todos os professores são kaiowá residentes no local. Respeitando exigências da própria comunidade que considera fundamental a graduação na área específica para assumirem as aulas do 6º ao 9º ano, apenas os professores das disciplinas Língua Kaiowá e Educação Artística são indígenas kaiowá, os demais são não-indígenas residentes na cidade, visto não ter ainda professores indígenas residentes na T. I. Panambizinho com curso superior/graduação nas áreas de ensino específicas. A língua portuguesa para comunicação e como objeto de estudo é introduzida pelos professores kaiowá a partir do 4º ano, sendo aprofundada nos anos seguintes. Do 6º ao 9º ano estão previstas, na matriz curricular, 04 horas/aula de 50' semanais de língua portuguesa, ministradas por professora não-indígena⁵ e 02 de língua guarani kaiowá, ministradas por professor kaiowá, em cada turma. Os funcionários administrativos, quando da realização desta pesquisa, com exceção da merendeira que não é indígena, todos eram kaiowá residentes na mesma aldeia. O atual coordenador administrativo-pedagógico da escola é um professor terena que reside na Reserva Indígena de Dourados, distante cerca de 30 km da T. I. Panambizinho.

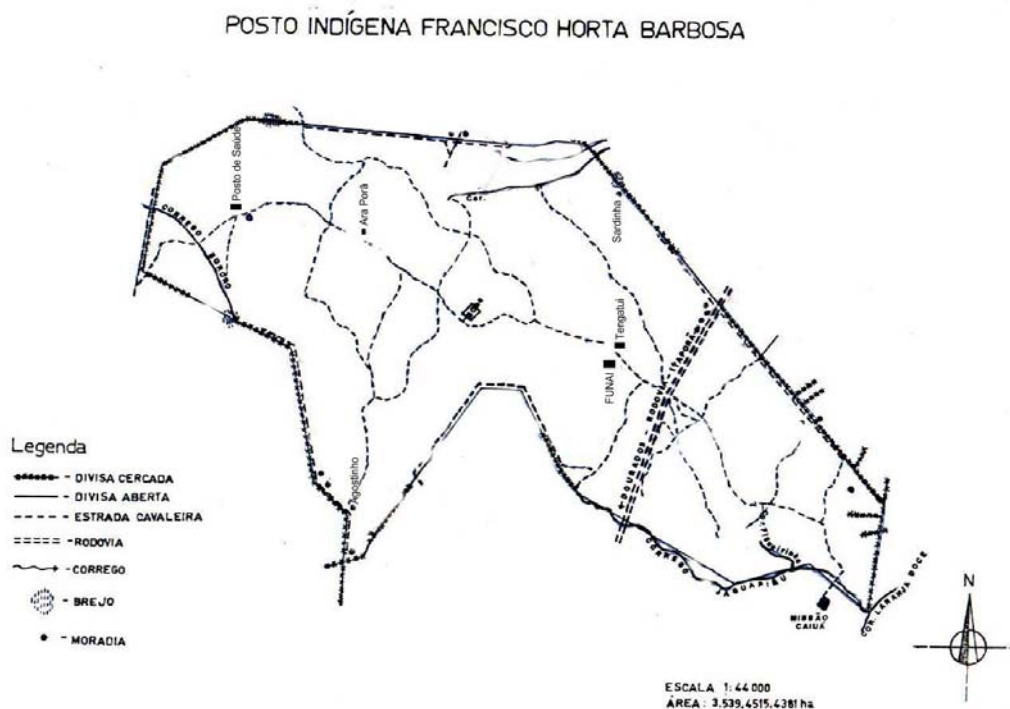
1.3 Escolas Indígenas de Dourados/MS

O Ministério da Educação- MEC-, por meio da Resolução CEB nº 03/1999, atribuiu aos Estados a “oferta e a execução da Educação Escolar Indígena” no Brasil, todavia, em Dourados, esta responsabilidade cabe à Prefeitura Municipal, por escolha das próprias comunidades indígenas, uma opção prevista no parágrafo 1º da Resolução acima referida. Existem atualmente oito escolas para o atendimento da população indígena de Dourados as quais detalharemos a seguir. Para um melhor entendimento sobre a localização dessas escolas é importante esclarecer que Dourados possui atualmente três Áreas Indígenas: a Reserva Indígena de Dourados, situada a 5 quilômetros do centro da cidade; a Terra Indígena Panambizinho, situada a 25 km de Dourados; e a Terra Indígena Paso Piraju (área retomada pelos Guarani e Kaiowá, ainda em litígio), a 30 km de

⁵ Os professores não- indígenas que lecionam na referida escola não falam a língua indígena local.

Dourados, na região do Porto Cambira, às margens do Rio Dourados. A Reserva Indígena de Dourados é dividida em duas grandes regiões, a Aldeia Jaguapiru, onde reside a grande maioria da população Terena e Guarani Ñandeva e a Aldeia Bororó, cuja população é de maioria Guarani Kaiowá. Essas regiões, por sua vez, subdividem-se em micro regiões que serão especificadas, quando necessário para a localização das escolas:

1. Escola Municipal Indígena Tengtui Marangatu na Aldeia Jaguapiru, Reserva Indígena de Dourados, que oferece formação de Ensino Fundamental 1 e 2. Possui duas extensões: Sala Yverá, localizada na região do Sardinha, na mesma Aldeia, e Sala Marangatu, na Área Indígena Paso Piraju;
2. Escola Municipal Indígena Ramão Martins, localizada também na Aldeia Jaguapiru que oferece formação em Ensino Fundamental 1;
3. Escola Municipal Indígena Araporã, na Aldeia Bororó, que oferece Ensino Fundamental 1 e 2;
4. Escola Municipal Indígena Agostinho, também na Aldeia Bororó região do Agostinho, que oferece Ensino Fundamental 1 e 2;
5. Escola Municipal Indígena Lacu'i Roque Isnard, Aldeia Bororó, região do Potrerito, oferece formação em Ensino Fundamental 1;
6. Escola Estadual de Ensino Médio Intercultural Marçal de Souza- GUAATEKA, na Aldeia Jaguapiru, oferece os três anos do Ensino Médio. No período noturno funciona nesta escola uma extensão de uma escola estadual urbana que oferece a Educação de Jovens e Adultos- EJA- Ensinos Fundamental e Médio;
7. Escola Municipal Indígena Pa'i Chiquito-Chiquito Pedro na Terra Indígena Panambizinho, oferece Ensino Fundamental 1 e 2. Nessa escola funciona também uma extensão de uma escola estadual de Ensino Médio do distrito de Vila Vargas, município de Dourados. Por essa via a E. M. I Pa'i Chiquito-Chiquito Pedro oferece também aos seus alunos o Ensino Médio; e
8. Escola Municipal Francisco Meireles, da Missão Evangélica Caiuá localizada em terras vizinhas à Reserva Indígena de Dourados, funciona por meio de um comodato, convênio de intenções entre a Missão Evangélica Caiuá e a Prefeitura Municipal de Dourados. Oferece o Ensino Fundamental 1 e 2, atendendo quase que especificamente a população da Reserva Indígena.



Mapa 1. Posto Indígena Francisco Horta Barbosa- Reserva Indígena de Dourados.
Fonte: Wenceslau, 1990, p. 128.

1.4 Projeto “Proposta de Ensino Diferenciado”

Conforme mencionado anteriormente, no ano de 1999, com o intuito de reduzir o número de retenções e evasão escolar entre os alunos guarani kaiowá e guarani ñandéva falantes da sua língua indígena, a Equipe Gestora (diretor e coordenadora pedagógica) da, então, Escola Municipal Tengatui Marangatu⁶ criou e implantou, nas suas extensões⁷, cujos alunos tinham como língua materna a língua guarani e guarani kaiowá, o Projeto “Proposta de Ensino Diferenciado”, como sendo o Subprojeto III do seu Projeto Pedagógico denominado “Yvyra-Gua’a”. A Proposta de Ensino Diferenciado tinha como objetivo alfabetizar em língua indígena, como revelo, a seguir:

“Dar oportunidade a criança de cursar o ensino fundamental utilizando sua língua materna, e de fazer da língua indígena [não

⁶ Sobre o processo de criação de escolas nas áreas indígenas de Dourados, ver Troquez (2006).

⁷ Escolas Araporã, Agustinho e Panambizinho, que na época eram extensões da E. M. Tengatui Marangatu.

só] um instrumento de defesa mas um meio de garantir a manutenção do processo cultural de seu povo. Destacando que o ensino na língua materna faz com que o aluno tenha uma aprendizagem e um entendimento mais aprimorado e facilitado tendo em vista sua familiaridade e dando-lhes maior segurança e contribuindo para diminuição da repetência e evasão escolar” (Projeto “Proposta de Ensino Diferenciado”, 1999 p.23).

As atividades do referido Projeto tiveram início em salas de pré-escolar (25 alunos) e primeira série (32 alunos), sendo assim organizadas:

- E. M. Tengatui Marangatu, uma sala de pré-escolar;
- Extensão Agustinho, uma sala de pré-escolar;
- Extensão Araporã, três salas de primeira série;
- Extensão Yverá, uma sala de primeira série, e
- Extensão Panambizinho, três salas não especificadas no Projeto (Fonte: Projeto Pedagógico Yvyra-Gua’a da, então, E. M. Tengatui Marangatu, 1999).

Nos anos seguintes, o número de salas incluídas no projeto aumentou gradativamente. A partir de 2004, com a passagem das extensões à categoria de escolas indígenas, não só no processo de alfabetização, como também no Ensino Fundamental 1 as línguas indígenas guarani e guarani kaiowá passaram a ser a língua de instrução nessas escolas. Na E. M. I. Tengatui Marangatu, onde a grande maioria dos alunos é da etnia Terena que tem como língua materna a língua portuguesa, o ensino se dá em língua portuguesa.

1.5. Gestão de Educação Escolar Indígena- SEMED

Objetivando um atendimento adequado às escolas responsáveis pela educação escolar indígena no município de Dourados e atendendo ao previsto no objetivo/meta nº 18 da Lei nº 10.172/2001- Plano Nacional de Educação, no ano de 2001, a Secretaria Municipal de Educação de Dourados criou a Gestão de Processos em Educação Escolar Indígena. Trata-se de um setor da Secretaria, cuja função é assessorar pedagógica e administrativamente as escolas indígenas do município de Dourados, bem como intermediar as relações contratuais de profissionais para essas escolas, auxiliar na realização de eventos nas mesmas,

promover a formação contínua dos seus professores, dentre outras atividades. Atualmente, como informado em tópico anterior, a Gestão é composta por uma equipe de três professores indígenas representantes das três etnias existentes no município, Kaiowá, Guarani e Terena. A partir da criação deste setor, a SEMED passou a tratar as escolas que atendem aos indígenas de maneira diferenciada das demais escolas da Rede Municipal de Ensino (TROQUEZ, 2006), conforme previsto na Constituição Federal de 1988, LDBEN nº 9394/96 e demais legislações subsequentes que amparam a educação escolar indígena no País.

1.6. O Projeto- contexto sócio-histórico-cultural

Esta seção tem o objetivo de situar o projeto de pesquisa no contexto sócio-histórico-cultural dos habitantes da T. I. Panambizinho, grupo indígena que participa deste Projeto de pesquisa. Semelhantemente às vidas das demais comunidades indígenas do Brasil estes Kaiowá se constituíram em meio a situações de conflito e tensão constantes, conforme denúncias feitas por organizações de apoio à causa indígena, pelas próprias organizações indígenas e por notícias veiculadas pela imprensa. Vou me limitar ao ponto que diz respeito às necessidades desta pesquisa e ao grupo pesquisado.

A Antropóloga Katya Vietta (2007), em sua tese de doutorado, realizou um estudo sobre a ocupação não-indígena da fronteira Brasil-Paraguai no sul do então estado de Mato Grosso. A autora discute a ocupação das terras da T. I. Panambizinho pelos colonos que chegaram para tomar posse das terras disponibilizadas pelo governo federal, quando da implantação da Colônia Municipal de Dourados e da Colônia Agrícola Nacional de Dourados – CAND, no governo do presidente Getúlio Vargas. A implantação da CAND tinha por objetivo colonizar o interior do país e estava amparada em políticas estatais que se dão na “contramão dos direitos jurídicos relativos à ocupação indígena de suas terras” (VIETTA, 2007, p.11).

A análise de Vietta nos permite visualizar o “intenso contato” experimentado pelos Kaiowá com as autoridades não-indígenas que ocupavam postos de liderança no Serviço de Proteção aos Índios- SPI, na 5ª Inspeção Regional e com

os responsáveis pelo Posto Indígena Francisco Horta Barbosa no município de Dourados. Esses contatos tinham a finalidade de denunciar os avanços dos colonos sobre suas terras como também os maus tratos dos quais eram vítimas, na tentativa de se manterem em suas terras tradicionais. Segundo a autora esse contato “insere os Kaiowá num contexto de grandes mudanças”... “e transformam as práticas de suas lideranças” (VIETTA, 2007, p.11). Segundo Vietta com a diminuição das terras, tem início uma série de longos processos jurídicos envolvendo os Kaiowá e os detentores dos títulos de propriedade, para devolução das terras que anteriormente eram habitadas por eles.

Vietta descreve o interesse demonstrado pelos Kaiowá diante da possibilidade de terem suas histórias escritas “no papel”, o que a levou a afirmar que

“em diversas situações se percebe que muitas das demandas geradas por segmentos não-indígenas quanto: - aos saberes difundidos através da escola; - ao conteúdo das reuniões e dos trabalhos ligados a diferentes propostas de intervenção; - à produção de relatórios voltados para subsidiar as discussões e encaminhamentos relativos à questão fundiária; etc, têm contribuído para desencadear entre os Kaiowa uma supervalorização do registro escrito. Nestes contextos, não é incomum ouvir deles expressões do tipo: - *A gente sabe que o que vale para os brancos é aquilo que está escrito no papel!*” (VIETTA, 2007, p.20).

Essas informações apoiam minha compreensão do interesse das lideranças e professores da T. I. Panambizinho em realizar um estudo conjunto com o objetivo de melhor compreender os documentos oficiais por eles recebidos. Também, como já abordado na introdução desta pesquisa, devido ao meu convívio profissional com os Kaiowá de Mato Grosso do Sul, em particular com os da T. I. Panambizinho, observei que muitas vezes os ofícios enviados à escola, pela SEMED, não eram respondidos, conforme o esperado, ocasionando em algumas oportunidades prejuízos para a própria escola. Formulei então, duas hipóteses: poderia estar havendo dificuldades na compreensão, por parte deles, do conteúdo dos documentos enviados pela Secretaria Municipal de Educação (ofícios, convites e convocações para reuniões consideradas importantes pela Instituição), mas

também, eles poderiam não compreender a importância dos documentos e de seu conteúdo, apesar dos professores serem falantes e leitores em língua portuguesa.

Procurei, então, as lideranças e professores para conversarmos sobre a questão, a fim de que eu pudesse entender melhor o que, de fato, acontecia. Nessa ocasião refletimos sobre a importância e a possibilidade de investigar as possíveis dificuldades de compreensão dos documentos oficiais, bem como se havia interesse, por parte dos Kaiowá em participar do referido estudo. Lideranças e professores mostraram-se receptivos considerando que minha disposição para tal investigação ia ao encontro de seus interesses em buscar uma forma de ler e interpretar com maior eficácia os documentos que recebiam das instituições não-indígenas, escritos em língua portuguesa padrão.

Em contato prévio com o Sr. Valdomiro, liderança kaiowá da T. I. Panambizinho, para traçar os rumos do projeto, ele manifestou interesse em entender com maior clareza os textos jurídicos como, por exemplo, a liminar. Em uma de nossas reuniões de estudo Valdomiro evidencia a sua participação no processo jurídico pela retomada das terras *“eu já fui 5, 6 vezes dentro de um ano pra poder falar, conversar com juiz, e conversar também com a... procuradoria”*. Em suas palavras mostra a dificuldade na compreensão dos documentos relativos a esses processos *“Qual seria o nome liminar, nós indígenas algum deles entende,..., eu mesmo quase não to entendendo nada [de] liminar”*. Em dado momento demonstra preocupação com as possíveis consequências advindas do não entendimento dos referidos documentos *“... a cada palavra é tudo diferente, então nós indígena [s] é facinho cair no buraco”* e coloca como importante sob o seu ponto de vista o estudo proposto *“... Então é isso que eu queria dizer, isso [o estudo] é muito importante mesmo”*. Valdomiro também considera que os professores e jovens estudantes da aldeia devem entender esses documentos *“... é bom o professor e aquele que tem ensino médio também ele podendo entender dentro daquilo...”*.

Por sua vez os professores kaiowá Anardo e Misael, alunos do curso de licenciatura *Teko Arandu*⁸, por ocasião de minhas visitas à escola, referiam-se às suas dificuldades na leitura e compreensão dos artigos científicos, solicitadas pelo

⁸ Curso de licenciatura específico para os Guarani e Kaiowá oferecido pela Universidade Federal da Grande Dourados- UFGD.

curso, e também manifestaram⁹ interesse em realizar estudos que contribuíssem para o entendimento desse gênero acadêmico. Estas visitas eram parte de minhas funções como técnica da SEMED. Durante a contextualização do projeto ao grupo fiz menção aos textos acadêmicos como alvo de interesse de estudo por parte dos professores “... *por conta do trabalho de vocês, texto acadêmico, que são textos que vocês leem prá pesquisa, pros estudos...*”.

Levando em conta a problemática apresentada por ocasião dos convites ou convocações para reuniões, enviados pela SEMED aos coordenadores e professores da escola, que eram frequentemente não atendidos ou respondidos, considerei relevante trabalhar com gênero ofício. Isso porque considerei que pudesse estar havendo problemas de compreensão dos conteúdos dos documentos a eles enviados, dado a não resposta aos ofícios enviados, como revela minha enunciação “às vezes... *quem manda as correspondências... esperando que vocês tomem alguma providência, aí vocês leem o documento acham que é outra coisa*”.

Houve, ainda, a possibilidade de estudarmos narrativas em sua forma escrita, tendo em vista que a forma oral dessa tipologia é tradicionalmente utilizada pelos povos de tradição oral para receber e transmitir conhecimentos entre os membros do seu grupo (FERREIRA NETO, 2008, p.17). Este estudo também foi citado por mim na explanação do projeto aos Kaiowá: “*Pensei em trabalhar com vocês textos narrativos... porque pelo que a gente conhece do costume kaiowá...*”.

Em resumo, havia interesse manifestado por mim e/ou pelo grupo indígena em estudar quatro gêneros discursivos: o jurídico/liminar, pela liderança, o acadêmico/artigo científico, pelos professores, a correspondência oficial/ofício e relato/narrativas, por mim (pesquisadora). Estas propostas foram colocadas aos participantes da pesquisa em nosso primeiro encontro, no momento em que contextualizei o projeto ao grupo, revelado pela enunciação: “... *eu venho aqui pra gente fazer encontros pra estudar quatro tipos de textos diferentes... trabalhar ofício... texto acadêmico... textos narrativos... e depois textos jurídicos*”.

O pouco tempo disponível para a minha formação no curso de mestrado possibilitava o trabalho com apenas um gênero. Por considerar o ofício o gênero mais frequente de comunicação, utilizado pelas instituições não-indígenas com os

⁹ Não disponho de gravações dessas conversas que se deram por ocasião de minhas visitas à escola, não sendo possível comprová-las.

Kaiowá, enfoquei a pesquisa na correspondência oficial - ofício e propus ao grupo que, após o término do estudo deste gênero, daríamos continuidade ao trabalho estudando os demais gêneros sugeridos. Propus esta sequência de trabalho e coloquei a possibilidade de acrescentar algum outro gênero, caso eles julgassem importante *“se tem outro tipo de texto... vocês falam...”*.

Nesse contexto, Abrão, um dos participantes e aluno da escola, que exerce também a função de vigia nessa mesma escola, colocou sua opinião a respeito da sequência de gêneros proposta para estudo *“Primeiro acho melhor a gente começar com narrativa”* e justificou sua posição *“A narrativa é importante porque a gente começa na escola, primeiro. A gente não sabe e começou na escola”*. Samuel, que exerce a função de agente de saúde indígena na Aldeia, também se manifestou a favor do estudo da narrativa *“Porque muita gente quer fazer narrativa no caderno e não consegue”*. Às vozes de Abrão e Samuel juntou-se também a de Anardo *“Consegue falar, mas não consegue... escrever em português também”*. Devido ao “conflito” (MAGALHÃES, 2011) instaurado pelas contradições entre as propostas da liderança, alunos da escola, pessoas da comunidade e esta pesquisadora, iniciei um processo de negociação e justificação da minha decisão de não trabalhar narrativas naquele primeiro momento.

Compreendendo o significado de narrativas para esse grupo indígena como a forma tradicional de receber, “transmitir” e memorizar conhecimentos (FERREIRA NETO, 2008, p.17), confirmada pela fala de Anardo *“Pra ficar na memória”*, entendi como importante para eles realizar um estudo, a meu ver bastante cuidadoso, sobre este gênero discursivo. Todavia como eu havia pensado em iniciar com o ofício e tinha preparado um planejamento para isso, apesar de entender a necessidade do trabalho com narrativa, tipologia enfocada pela escola e com a qual tinham dificuldade na escrita, expliquei que havia pensado em trabalhar com o estudo das narrativas com foco nos escritos deles *“eu tinha pensado... (em) ter o texto na mão primeiro prá gente ir conversando sobre ele...”* partindo de um texto já escrito por eles no curso de formação de professores do qual participam *“Eu (es)tava pensando em pegar uma narrativa que vocês produziram nos cursos... ou alguma narrativa que vocês tenham feito”*. A reação dos participantes, evidenciada nas falas de Anardo *“Vamos pegar as narrativas da questão da terra. Eu tenho em*

casa” e de Fábio *“Eu fiz no curso,..., fiz... durante a primeira etapa, mas ficou com eles (professores)”* denota o interesse deles pelo estudo aqui citado.

Como os textos das narrativas, alegados por eles, não haviam sido disponibilizados para o estudo no momento, eu pedi que eles os levassem e me prontifiquei a fazer as cópias para trabalharmos em outra oportunidade *“... eu pego esses textos, faço cópias e... já devolvo”*. Reconhecendo a importância das narrativas para eles *“a narrativa é muito importante, eu reconheço”*, reforcei a agenda que havia planejado para trabalharmos com o gênero relato/narrativas, num segundo momento, dadas a maior complexidade do gênero e a necessidade de eu me preparar adequadamente para o estudo *“mas como é um texto mais longo (e) vai exigir mais tempo, nós trabalha(re)mos depois”* e me comprometi com eles de *“na próxima vez nós trabalharemos a narrativa”*.

Isso posto, direcionei o encontro para o estudo do ofício que era o que eu já havia planejado (ver plano de trabalho na p, 73) previamente: *“... e hoje nós vamos começar com os ofícios”*, não sem um último pedido de concordância, *“o que que vocês acham?”* com o que, pela fala de Cleide *“Pode ser”*, podemos ver que eles, concordaram, tendo em vista a justificativa colocada.

Em seguida, iniciamos o estudo do gênero correspondência oficial - ofício, conforme descrevo no capítulo teórico-metodológico- coleta e produção dos dados.

1.6.1. Participantes da Pesquisa

Os participantes da pesquisa foram indicados pela liderança durante a reunião em que foi decidida a realização da pesquisa. Nesta reunião estavam presentes o líder político da comunidade, Sr. Valdomiro, os professores Anardo e Misael, e eu (pesquisadora). Não houve interferência de minha parte nessa escolha prevalecendo os critérios de seleção próprio dos Kaiowá, o que, provavelmente ocorreu, conforme salienta o antropólogo Levi Marques Pereira (2002) que realiza pesquisas junto aos Kaiowá, que existem diferenças entre o tratamento dispensado a componentes da parentela¹⁰ a que pertence a liderança. De fato, a julgar pelos

¹⁰ Termo utilizado por Pereira (2002) para denominar a família extensa dos Kaiowá. Segundo Pereira a parentela pode ser descrita como: a) um grupo de residência; b) um grupo de atuação

sobrenomes e pelas relações estabelecidas entre os escolhidos para participar dos estudos propostos nesta pesquisa, parece ter sido esse o critério de seleção.

Foram indicadas dez pessoas entre lideranças políticas, professores e funcionários administrativos da escola, agentes de saúde, lideranças femininas e jovens estudantes. Para essa escolha presumo que foram levadas em conta as atividades que cada um dos componentes dessa parentela já desempenha, o que podemos depreender da fala do professor Anardo em relação ao estudo do gênero ofício *“O Valdomiro que vai fazer, ele vai precisar [de] ajuda, ele vai solicitar ao professor”*, ou poderá vir a desempenhar junto à comunidade, conforme colocado pelo Sr. Valdomiro durante a segunda oficina de estudo em relação à jovem Michele *“Porque amanhã... nós vamos precisar dela [Michele], nós vamos precisar alguém pra trabalhar junto com a gente”*.

Como a maioria dos integrantes não participou das decisões para realização da pesquisa, durante a contextualização do projeto fiz referência à seleção dos mesmos, realizada pela liderança e pelos dois professores presentes à reunião *“eu já [es]tive aqui conversando com seu Valdomiro, com os professores, eles mesmos selecionaram as pessoas”* e coloquei uma hipótese para o critério da seleção *“eu achei que são pessoas que têm mais contato com as correspondências que vêm de fora”*. Os nomes dos participantes deste estudo encontram-se listados a seguir.

- Valdomiro Osvaldo Aquino, 53 anos, reside na T. I. Panambizinho há 41 anos. Estudou até o 6º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Francisco Meireles (da Missão Caiuá), é casado com mulher caiuá e tem sete filhos. Era vice, mas há treze anos é liderança titular da Aldeia.
- Anardo Concianza Jorge, 40 anos, nasceu e reside na T. I. Panambizinho. É acadêmico do curso de licenciatura indígena guarani/kaioiwá, *Teko Arandu*-ofertado pela Universidade Federal da Grande Dourados- UFGD, na área de Linguagens¹¹. É casado com mulher caiuá e tem três filhos. É professor de Educação Artística para todas as turmas do Ensino Fundamental e Médio da escola local, funcionário concursado da Prefeitura Municipal de Dourados.

econômica; c) um grupo de atuação política, que reúne seus descendentes e aliados por meio do carisma.

¹¹ A área de "Linguagens" é composta pelas disciplinas: língua guarani, língua portuguesa, estudos de lazer, artes e expressões corporais.

- Samuel Concianza Aquino, 25 anos, nasceu e reside na T. I. Panambizinho. Concluiu o 3º ano do Ensino Médio em estudo supletivo no Centro de Educação de Jovens e Adultos- CEJAD, em Dourados. É casado com mulher caiuíá vinda de outra aldeia. Exerce a função de Agente de Saúde Indígena- ASI, funcionário da Fundação Nacional de Saúde- FUNASA.
- Misael Concianza Jorge, 38 anos, nasceu e reside na T. I. Panambizinho. É acadêmico do curso de licenciatura indígena guarani/kaíowá, *Teko Arandu*-ofertado pela Universidade Federal da Grande Dourados- UFGD, na área de Linguagens. É casado com mulher caiuíá e tem três filhos. É professor da disciplina língua guarani kaíowá para todas as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio da escola local, funcionário concursado da Prefeitura Municipal de Dourados.
- Fábio Concianza, 25 anos, nasceu e reside na T. I. Panambizinho. Concluiu o curso de Magistério em nível médio *Ára Verá*, específico para os Guarani e Kaíowá. É casado com mulher caiuíá e tem um filho. É professor das turmas do 2º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, funcionário contratado da Prefeitura Municipal de Dourados.
- Abrão Concianza Aquino, 42 anos, nasceu e reside na T. I. Panambizinho. Cursa o 1º ano do Ensino Médio na E.M.I. Pa'i Chiquito-Chiquito Pedro. É casado com mulher caiuíá, tem 6 filhos. É vigia da escola, funcionário concursado da Prefeitura Municipal de Dourados.
- Michele Perito Concianza, 18 anos, nasceu e reside na T. I. Panambizinho. É estudante, cursa o 2º ano do Ensino Médio na E.M.I. Pa'i Chiquito-Chiquito Pedro, sempre estudou na aldeia. É solteira e não tem nenhum vínculo empregatício.
- Ivanuza da Silva Pedro, 19 anos, nasceu e reside na T. I. Panambizinho. Cursa o Ensino Médio na E.M.I. Pa'i Chiquito-Chiquito Pedro, sempre estudou na escola da aldeia. É funcionária administrativa/servente da Escola, concursada pela Prefeitura Municipal de Dourados. É casada com o Professor Fábio Concianza com quem tem um filho.
- Cleide da Silva Pedro, 29 anos, nasceu e reside na T. I. Panambizinho. Cursa o 2º ano do Ensino Médio na E.M.I. Pa'i Chiquito-Chiquito Pedro e o 1º ano do curso de Magistério em nível médio *Ára Verá*, específico para os Guarani e

Kaiowá. É separada e tem dois filhos. É funcionária administrativa da Escola (auxiliar de merendeira), concursada pela Prefeitura Municipal de Dourados.

- Tânia de Fátima Aquino, 29 anos, nasceu e reside na T. I. Panambizinho. Cursou o Ensino Médio em estudo supletivo no Centro de Educação de Jovens e Adultos- CEJAD, em Dourados. É solteira e tem dois filhos. No início da pesquisa era professora contratada para o Ensino Fundamental na E.M.I. Pa'i Chiquito-Chiquito Pedro. Atualmente não trabalha mais na escola.

Também participaram no primeiro dia da segunda oficina de leitura e estudo dos textos o:

- ✓ coordenador administrativo-pedagógico da E.M.I. Pa'i Chiquito-Chiquito Pedro, Prof. Laucídio Ribeiro Flores. Laucídio pertence à etnia terena, é casado e reside na Reserva Indígena de Dourados, distante 30 km da T. I. Panambizinho. Graduou-se em Educação Física em uma universidade privada do município de Dourados e é professor concursado de educação física nesta escola há 10 anos. Este exerce a função de diretor e de coordenador pedagógico da escola tendo em vista que as escolas indígenas de Dourados, quando da sua criação e organização, juntamente com a equipe da Gestão de Processos em Educação Escolar Indígena da SEMED. Conforme assegurado pela Resolução CEB 03/99, optou por eleger, por meio do voto espontâneo oral, um coordenador administrativo-pedagógico eleito pela comunidade escolar ao invés de ter um diretor eleito nos moldes das escolas não-indígenas;
- ✓ o secretário da escola, Márcio Ramos Velasques, pertencente à etnia guarani. É casado, também residente na Reserva Indígena de Dourados e funcionário administrativo concursado da Prefeitura Municipal de Dourados; e
- ✓ Anastácio Peralta, etnia Kaiowá, acadêmico do curso de licenciatura indígena guarani/kaiowá, *Teko Arandu*. Atualmente é funcionário da FUNAI/Dourados. Até então residia na cidade, mas que, na ocasião, estava se transferindo para a T. I. Panambizinho a convite da liderança local, conforme depoimento feito pela própria liderança “... a gente convidou[o] pra trabalhar junto com a gente. ... nós precisa [mos] dele...” e pela confirmação de Anastácio “Eu vou mudar pra cá...”.

Como pesquisadora participante da pesquisa, sou licenciada em Letras pelas Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso- FUCMT e especialista em

Língua Portuguesa pelas Faculdades Integradas de Fátima do Sul- FIFASUL. Tive meu primeiro contato com os professores indígenas no ano de 1998, quando lecionava as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura no curso de Magistério em uma escola pública estadual regular de Dourados. Na oportunidade, vários indígenas, homens e mulheres, que eram professores nas escolas da Reserva Indígena de Dourados frequentavam o curso. Eram alunos assíduos e demonstravam bastante interesse pelos estudos. Assim, despertaram minha atenção e interessei-me em conhecer a cultura deles para que pudéssemos, alunos e professora, obter um melhor aproveitamento no processo de ensino-aprendizagem.

A segunda oportunidade de contato foi no ano de 1999, por ocasião do Curso de Formação para Professores Leigos em Exercício- PROFORMAÇÃO oferecido pelo MEC em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, no qual atuei como professora formadora na disciplina de Linguagens e Códigos. Havia cerca de trinta professores-cursistas indígenas kaiowá e guarani de outros municípios do Estado frequentando esse curso. Nesse contato com um grupo maior de professores kaiowá e guarani pudemos nos conhecer um pouco mais e meu interesse por sua cultura aumentou.

Logo em seguida, em julho de 1999 teve início o Curso de Formação de Professores em Nível Médio Guarani/Kaiowá, *Projeto Ára Verá* – hoje não mais um projeto, mas Curso *Ára Verá* - oferecido pela Secretaria de Estado de Educação, no qual a equipe de professores-formadores do PROFORMAÇÃO foi convidada a participar como professores-assistentes. Fiz parte dessa equipe por seis anos (1999-2004). Nesse período frequentei as etapas presenciais do Curso junto com os professores-cursistas kaiowá e guarani e acompanhei seus estudos e trabalho nas escolas de suas aldeias. Tive então, a oportunidade de conhecer e compreender mais profundamente o modo de ser e de viver desse grupo indígena. Desse modo, ampliou-se meu campo de conhecimento sobre a cultura kaiowá/guarani e a diversidade cultural brasileira o que fortaleceu meu trabalho e minha interação com eles, bem como me proporcionou a oportunidade de contribuir cada vez mais com a sua profissionalização. Estabeleceu-se um ambiente colaborativo (MAGALHÃES, 2009), ou seja, uma troca de conhecimentos por meio

da qual aprendemos uns com os outros e todos fomos beneficiados com o compartilhamento de conhecimentos.

No período entre os anos de 2004 e 2008 integrei¹² a equipe da Gestão de Processos em Educação Escolar Indígena da Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura Municipal de Dourados/MS. Esta equipe, como informado anteriormente, é responsável pela assessoria administrativo-pedagógica das escolas municipais indígenas, pela formação contínua dos professores indígenas e não-indígenas que nelas atuam, bem como pela criação e encaminhamento para implantação de políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação escolar nas escolas indígenas mantidas pela Prefeitura Municipal de Dourados. Foi durante este período, em contato mais direto com os professores indígenas de Dourados que me vi diante de situações claras de conflitos culturais e linguísticos. Um deles é o que me propus a estudar e apresento neste trabalho, situações de possibilidade de não compreensão da língua portuguesa padrão por professores e lideranças kaiowá da Terra Indígena Panambizinho, mais especificamente o gênero correspondência oficial - ofício.

¹² Desde o ano 2000 faço parte do quadro efetivo de professores da Rede Municipal de Ensino de Dourados, como professora concursada, por 40h.

CAPÍTULO 2- QUADRO TEÓRICO

Este capítulo discute os pressupostos teóricos que embasaram este trabalho: Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e os conceitos centrais vygotskianos (Sentido e significado e ZPD), Colaboração e contradição, Leitura e escrita, os gêneros discursivos com foco no ofício e Cultura e interculturalidade.

2.1 Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural

A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASCH) entende a prática humana como um processo sócio-histórico-cultural que envolve ao mesmo tempo colaboração e conflito, na compreensão, produção e expansão do objeto em foco, por meio de ações coletivas, colaborativas e questionadoras. Como aponta Liberali (apud ARANHA, 2009. pp.15,16),

“A TASHC tem como base a Teoria Sócio Histórico–Cultural, desenvolvida por Vygotsky, e a Teoria da Atividade, desenvolvida por A. N. Leontiev. A opção por enfatizar tanto o conceito “social” como o “histórico” e o “cultural” deve-se ao fato de que são fundamentais e complementares nessa abordagem. O termo “social” acentua o aspecto de que, na relação homem-mundo, os indivíduos estão em constante relação social na produção de novos artefatos culturais, agindo e produzindo história. Porém, essas relações sociais e as atividades específicas em que se constituem, estão inseridas em uma determinada cultura, em determinados espaço e tempo. Isto é, possuem características próprias, valores, modos de agir, pensar e sentir específicos e, nessa medida, torna-se necessário enfatizar o conceito de “cultura”. De forma semelhante, o termo “histórico” permite entender que os sujeitos dessas atividades se constituíram ao longo de uma história, com identidades peculiares forjadas no processo histórico. Não só os sujeitos foram assim constituídos, como também as relações que são percebidas entre eles, a cultura na qual estão inseridos e a própria atividade enfocada”.

Vygotsky foi o primeiro pesquisador a discutir a atividade como um “princípio explanatório” em relação à consciência humana (KOZULIN, 1996, p.116). Na atividade o sujeito age na relação com outros e nesse processo, constitui a si e a outros, o que, segundo Kozulin, pode servir como gerador da consciência, como

um processo do desenvolvimento psicológico. Aguiar (2011, p.102), ao discutir esse processo de internalização na relação com outros, na produção de conhecimento afirma que

“O homem, ao internalizar alguns aspectos da estrutura da atividade, internaliza não apenas uma atividade, mas uma atividade com significado, como um processo social que, como tal, é mediatizado semioticamente ao ser internalizado”.

Leontiev (1980) avança a discussão de Atividade para focá-la como atividade coletiva estabelecida em situações concretas. Nas palavras de Leontiev,

“atividade são os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (A. N. LEONTIEV, 1903/2010, p.69).

O autor faz uma distinção entre os conceitos de atividade e ação. Segundo Leontiev, “atividade são os processos que realizam as relações do homem com o mundo”, em que emoções e sentimentos estão especialmente ligados a ela. Estas experiências são sempre governadas pelo objeto, direção e resultado da atividade da qual faz parte. Ação é um processo que não coincide com seu objetivo, mas reside na atividade. Em outras palavras, como aponta Schettini (2008, p.37), as ações são a operacionalização da atividade, que é motivada por desejos e que resulta na transformação do sujeito e do contexto social em que atua. Dessa forma, atividade são processos que satisfazem a uma necessidade do homem em relação ao mundo. Segundo Leontiev (2010, p.69), o objeto de uma ação “é o seu alvo direto reconhecido”. Dessa forma, não há atividade sem objeto, uma vez que ele é quem dá o nome à atividade e quem possibilita o movimento de superação das necessidades, é esse movimento que motiva e leva os sujeitos a interagirem em busca da produção do objeto. Bronckart (1995), discutindo o conceito de atividade designado por Leontiev (1979), salienta que ele engloba as formas mais gerais da organização funcional do comportamento, por meio da qual os membros de uma espécie ganham acesso ao mundo. No caso dos humanos a atividade se desenvolve por meio das ações; ela analisa funcionalmente as estruturas ou subestruturas do comportamento orientadas ao objeto da atividade e sustentadas

pelo uso das regras do grupo e pela divisão de trabalho. Assim, as ações formam as modalidades sociais práticas por meio das quais são realizadas.

Nessa direção, Engeström (1999) discute a Teoria da Atividade como um sistema em que o objeto de estudo é o foco, o gerador e também o centro das atenções na produção, compreensão e transformação de conhecimento. Nesse quadro, as ações dos participantes ocorrem num constante movimento de compreensão e transformação mediadas por artefatos culturais (dos quais, como salienta Vygotsky, a linguagem é o mais importante), formando um continuum processo de internalização e externalização. Nesse contexto há regras a serem seguidas e uma divisão de papéis com vistas a alcançarem o resultado esperado na produção do objeto (meta), resultado esse que engloba também indivíduos indiretamente envolvidos, participantes da comunidade. O autor coloca então, como componentes de uma atividade: a) Sujeitos (participantes), b) Objeto (motivo), c) Instrumentos (artefatos mediadores), d) Regras (normas), e) Divisão de trabalho (papeis de cada participante) e f) comunidade (indivíduos também indiretamente envolvidos), como representado pela figura abaixo.

Representação da Teoria da Atividade

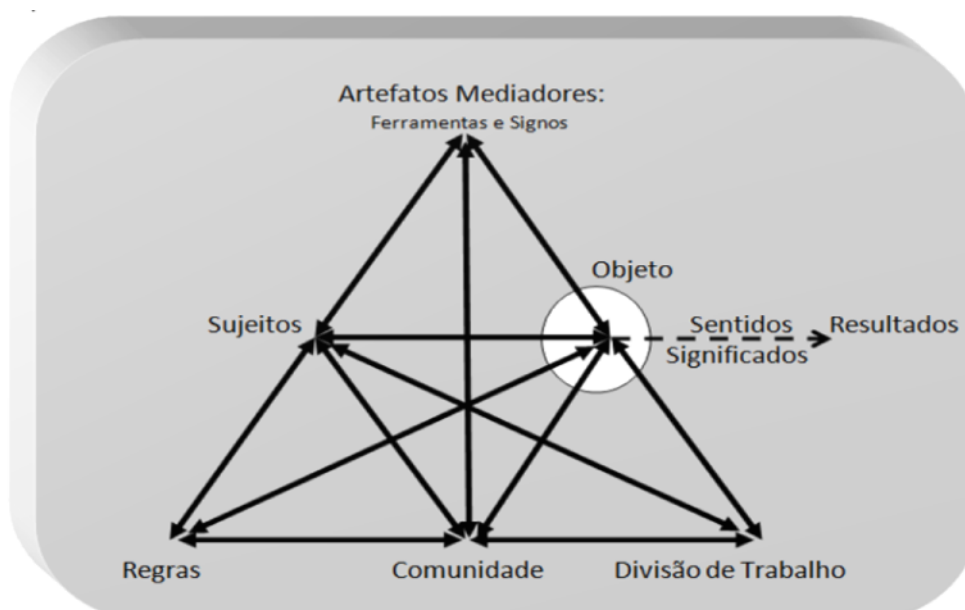


Figura 1. Estrutura de um sistema de atividade humano. Fonte: Engeström (1987 apud Daniels 2003, p. 119)

Nesse quadro, como salienta John-Steiner (2000) o movimento de colaboração crítica e criativa é central na produção do novo em um contexto em que os participantes podem transformar-se cognitivamente e emocionalmente, uma zona de desenvolvimento proximal – ZPD. Esse movimento colaborativo-crítico de construção do objeto da atividade é o que denomino com base em (MAGALHÃES, 2010), ZPD, como um ambiente de colaboração e questionamento mútuos, em que os sentidos diversos motivados por diferentes constituições sócio-histórico-culturais são confrontados, as contradições são evidenciadas e conflitos são estabelecidos e trabalhados, possibilitando aprendizagem e desenvolvimento a todos os participantes.

Esses pressupostos são centrais a esta pesquisa pensada como uma atividade sócio-histórico-cultural, em que lideranças e professores kaiowá da T. I. Panambizinho e eu, pesquisadora não-indígena, criaríamos um ambiente de colaboração crítica para a compreensão dos sentidos atribuídos ao objeto em construção – o gênero correspondência oficial - ofício, para ressignificação dos mesmos e para um possível compartilhamento dos significados. O motivo das ações está na compreensão e transformação de possíveis problemas e incompreensões na leitura e escrita em língua portuguesa padrão.

A pesquisa foi pensada como uma atividade de estudo do gênero correspondência oficial - ofício, conforme Engeström (1999), tendo como componentes:

- a) sujeitos: lideranças e professores kaiowá, e pesquisadora não-indígena;
- b) objeto: compreensão do gênero ofício para uso prático pelos participantes da comunidade indígena;
- c) instrumentos mediadores: leitura e escrita do gênero ofício, cópias de ofícios recebidos, filmadora, DVDs;
- d) regras: organização colaborativa das discussões para explicar, descrever, e questionar compreensões e não compreensões, no compartilhamento de sentidos e significados atribuídos ao gênero em foco;
- e) divisão de trabalho: a pesquisadora toma as decisões iniciais e organiza as discussões por meio de perguntas para que os Kaiowá explicitem suas compreensões, questionamentos, discordâncias e dúvidas. Os Kaiowá participam

para explicar, responder perguntas da pesquisadora, de outros, expandir as respostas de outros, clarificar mal-entendidos, pedir, oferecer explicações.

f) comunidade: demais professores, alunos, pais e participantes da comunidade kaioiwá.

A figura abaixo reflete essas questões:

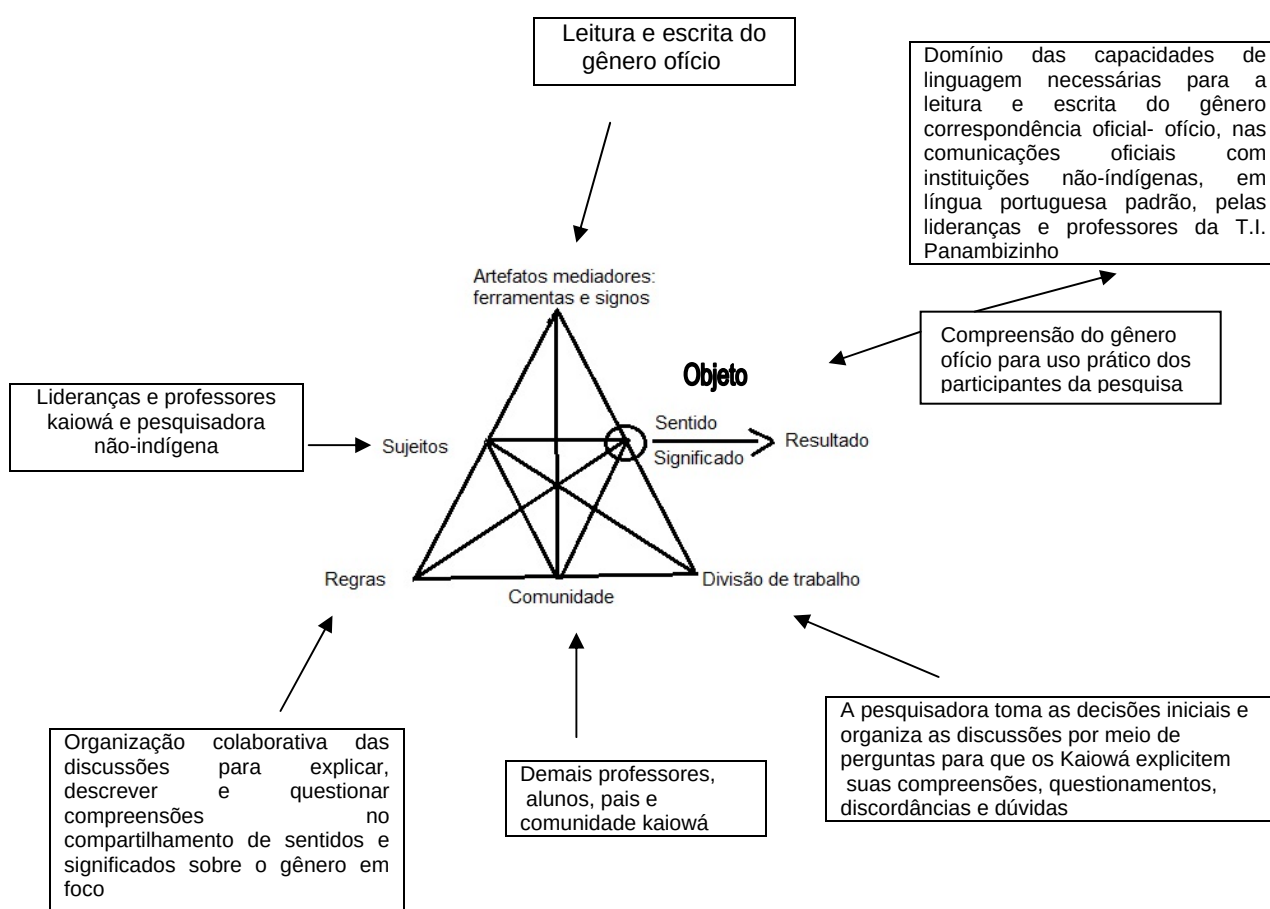


Figura 2. Representação da TASCH Compreensão do gênero ofício para uso prático dos participantes da pesquisa: base em Engeström (1987)

A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural- TASCH foi a base teórico-metodológica para compreensão das controvérsias sociais, culturais e históricas que envolviam os participantes, tendo em vista que estes se constituíram

socialmente em contextos diferentes (indígena e não-indígena) e têm um conflito sócio-histórico-cultural que discuto com base nos conceitos de cultura, interculturalidade e gênero discursivo. Também possibilitou a compreensão do objeto em discussão e em construção, dos modos de produção e das relações estabelecidas, e, das bases sócio-histórico-culturais que as apoiavam.

2.1.1. Atividade e construção da subjetividade

Com base em Vygotsky, Aguiar (2011, p.96) esclarece que atividade é a ação de registro das experiências e relações que o homem “mantém com o ambiente sociocultural”. Nesse quadro, o homem como parte de um ambiente sociocultural interage com outros colaborativamente, constrói conhecimentos e os internaliza, desenvolvendo um “mundo psicológico” cognitivo-afetivo. Por meio dessas interações em atividades sociais o homem tanto interfere no mundo quanto recebe interferências desse mundo e se constitui como sujeito único pelas relações sociais, culturais e pelo trabalho. Segundo a autora, para Vygotsky (2008), “o sujeito é resultado das formas de relação e só dessa forma pode ser compreendido” (AGUIAR, 2011, p.97). Nessa direção, Leontiev (1978, p.121) salienta que “o reflexo da realidade objetiva pela consciência não se produz passivamente, mas de maneira ativa, criativa, sobre a base e no decorrer da transformação prática da realidade”. É na interação, agindo e sofrendo ações da realidade em que vive que o indivíduo se torna o que é, ou seja, desenvolve sua consciência, sua subjetividade/identidade. Semelhantemente, com base em Vygotsky, Smolka (1997) aponta que o sujeito se constitui “nas relações com os outros”. A autora salienta que, na perspectiva de Vygotsky, o sujeito só pode ser compreendido na sua relação com a palavra, “mais especificamente com a linguagem” (SMOLKA, 1997, p.36).

Essas são questões centrais para esta pesquisa, uma vez que os participantes foram constituídos sócio, histórica e culturalmente de modos diversos, por meio de processos e relações sociais distintas e construíram a sua subjetividade com base em valores próprios de sua cultura indígena¹ e não-indígena. Mesmo os participantes indígenas revelam diferentes conhecimentos e

¹ Sobre a constituição dos Kaiowá ver Pereira (2004) e Mura (2006, p. 255).

modos de pensar e agir diversos, devido a diferentes constituições sócio-culturais. Como salienta Smolka (1997, p.29), “os processos psicológicos emergem relacionados aos modos de vida dos indivíduos em interação”.

É importante lembrar que, ao contrário dos não-indígenas, que se utilizam basicamente da escrita nos processos de comunicação, os Kaiowá, em particular os da T. I. Panambizinho, são um povo de cultura oral, que utilizam a escrita apenas em situações de comunicação em que esta se faz estritamente necessária. Em alguns casos, optam por responder as correspondências que recebem fazendo uso do telefone celular, como enunciado por Anastácio, um dos participantes na segunda oficina de estudos *[eu leio email, e vem muita coisa importante. Mas pra mim responder ... aí que é a dificuldade, eu não sei... eu prefiro ligar (pelo celular)]*. Dessa forma, durante a realização das oficinas de estudo, análise e interpretação dos dados, busco levar em conta os processos de significação dos Kaiowá, sua relação com a linguagem, bem como a constituição de sua subjetividade.

2.1.2. Zona Proximal de Desenvolvimento (zpd) e a Linguagem

Os conceitos de ZPD e de linguagem são fundamentais para a discussão do contexto de aprendizagem e desenvolvimento criado no trabalho com leitura e escrita do gênero ofício, com os Kaiowá da T. I. Panambizinho, objeto do presente estudo.

Para Vygotsky (1984/2009, p.94), ZPD é um dos conceitos centrais em sua teoria. É, também, conforme Magalhães (2009), Janzen, Holzman (1997), Newman e Holzman (2002), Magalhães e Liberali (2009), um dos mais diversamente entendidos. Para Magalhães (2009), o objetivo de Vygotsky, com a ZPD, foi “salientar a não separação entre teoria e prática [...]”. A autora aponta que ZPD, de acordo com Janzen, Holzman (1997) e Newman e Holzman (2002) não significa uma zona, um lugar ou um instrumento, mas uma abstração, um “espaço de vida” que é inseparável de “nós que a produzimos”, uma relação entre “ser e tornar-se” (HOLZMAN, 1997/2002, apud MAGALHÃES, 2009, p.61), a “prática da metodologia instrumento-e-resultado” (MAGALHÃES, 2009, p.62).

Magalhães salienta que ZPD, como pensada por Vygotsky, necessita ser entendida como uma “zona de conflito e de tensão”, em que sentidos e significados cristalizados e novos são confrontados pelos participantes do grupo e compartilhados por todos (MAGALHÃES e LIBERALI, 2009). Nesse quadro, o movimento que constitui a criação de uma ZPD, como aponta Holzman (2002), necessita possibilitar que os participantes ajam de modos que não conheciam anteriormente, isto é, que possam agir para “ir além deles mesmos”. Na mesma direção, Magalhães (2009) define ZPD como espaço dialético de formação coletiva, de tensão, de contradições que geram conflitos, de ações colaborativas, como um movimento constante de questionamento e compartilhamento de novas criações. Como apontam Del Rio & Álvarez (2007, p.276) “a ZPD nos fornece um instrumento cuja utilização conduzirá inevitavelmente a uma reavaliação e a uma renovação da teoria”.

Nesta pesquisa, os trabalhos nas oficinas de estudo do gênero em questão constituem o espaço/tempo de ação, em que as culturas indígena kaioiwá e não-indígena (da pesquisadora), agirão para confrontar, contrapor sentidos que provoquem conflitos e tensões em alguns momentos, mas também permitirão aos participantes rever opiniões e compreensões na relação com ideias e compreensões e questionamentos de outros o que resultará, certamente, na construção de novos conhecimentos.

Retomo a discussão de Del Rio & Álvarez (2007, p.281, apud OLIVEIRA, 2011, p.71), que salientam a ZPD como conceito-chave da teoria vigotskiana e apontam cinco princípios explicativos para ele:

1. *Quem?* Quem desenvolve? Todos que participam de maneira inter-relacionada.
2. *Com quem?* A ZPD proporciona o desenvolvimento de estruturas sociais de distribuição funcional da cultura.
3. *O que é desenvolvido?* As funções mentais superiores.
4. *Com o quê? Como?* Os sistemas de atividade e os artefatos e sistemas de operação de um sistema cultural além de ser instrumentos de mediação com o objetivo de produzir o desenvolvimento externo, constituem “um tecido funcional de atividade mental firme e externo”.

5. *Onde?* O desenvolvimento ocorre tanto interna como externamente, “na interface que conecta a ambos”.

Nesta pesquisa, com base nas discussões acima, ZPD será definida como um contexto em que os participantes interagem sócio, histórica, cultural e ideologicamente. Espaço de colaboração no qual contradições e conflitos interculturais são explicitados e negociados levando os participantes a opinar, refletir na e sobre a ação, avaliar o objeto de estudo, bem como reformular suas opiniões com vistas a transformarem a si e ao contexto em que atuam.

2.1.3 Sentidos e significados e sua relação com a pesquisa

Sentido e significados são conceitos centrais para esta pesquisa, tendo em vista que um de seus objetivos, como mencionado anteriormente, é compreender os sentidos atribuídos sobre o gênero ofício e seu uso, ressignificações e, o compartilhamento de novos significados do gênero enfocado, em ambiente colaborativo entre os participantes.

A discussão de sentidos e significados por Vygotsky (1934/2008, p.150), está relacionada a seus escritos sobre a relação entre pensamento e palavra em que aponta não ter encontrado, em suas investigações, “nenhuma interdependência específica nas raízes genéticas do pensamento e da palavra”. Todavia, salienta que no decorrer do desenvolvimento os dois começam a interconectar-se, formando uma relação dialética que se torna central para a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano. Esta relação é manifestada pelo pensamento verbal, que é composto de processos intelectuais e funções da fala. Vygotsky aponta que a unidade do pensamento verbal foi encontrada no significado das palavras, ou seja, o significado da palavra é fala e pensamento ao mesmo tempo.

Para o autor, o significado é o principal componente da palavra. Nas palavras de Vygotsky (1934/2008, p.150):

“O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. Pareceria,

então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala, mas do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento”.

Apoiados nessas discussões, pesquisadores como Oliveira (1993/2010), Aguiar (2006), Liberali (2009), dentre outros, avançam nas discussões sobre significado e sentido.

Oliveira (2010, p.50), ao discutir significado e sentido, aponta que o significado das palavras é construído nas relações entre o homem e o mundo, no decorrer da sua história. Em suas palavras, o significado é dinâmico, “está em constante transformação”. Para Oliveira, Vygotsky “distingue dois componentes do significado da palavra: o significado propriamente dito e o sentido”. Nessa relação, significado refere-se a um “sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra e sentido refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo” (OLIVEIRA, 2010. p.52).

Aguiar (2006, p.14) avança essa discussão ao apontar que significados e sentidos apesar de serem definidos individualmente, não podem ser compreendidos separadamente, “pois um não é sem o outro”. Os significados, em sua visão psicológica, são conceitos. Por sua vez, os sentidos são individuais, “destacam a singularidade historicamente construída”.

Apoiada nas palavras de Vygotsky, Liberali (2009, p.105) define sentido como sendo “a soma de todos os eventos psicológicos que essa palavra ativa na consciência”. Aponta sentido como “uma formação dinâmica, fluida e complexa que tem diversas zonas que variam em sua estabilidade”, em que significado “é apenas uma dessas zonas do sentido, a zona mais estável e precisa”. “Os significados são apenas temporariamente definidos e criados pela combinação de sentidos em uma perspectiva temporariamente mais estável” (LIBERALI, 2009, p.105). Apoiada nas discussões de A. A. Leontiev (2001a), Liberali (2009, p.106) salienta, ainda, que sentido pode ser visto também como uma forma de influência social no indivíduo, como resultado de suas relações com outros. Nessa perspectiva, “ele não é individual, mas tem uma relação que é permeada por um conjunto de interesses de grupo”, isto é, “o significado de uma palavra poderia ser visto como uma produção

social convencional com uma natureza relativamente estável, por meio da qual os seres humanos apropriam-se de produções das gerações anteriores”. Liberali diz que, para A. Leontiev (2001a), significados “são produzidos pela sociedade e têm a sua história no desenvolvimento da língua, na história do desenvolvimento de formas de consciência social”. Dessa forma, o significado foi considerado um processo, não uma forma (LIBERALI, 2009, p.104).

Para Liberali (2009, p.105) as palavras de Vygotsky quanto à compreensão de sentido como “a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra ativa na consciência”, revela que, “uma palavra pode continuar a ser a mesma, mas o seu objeto correspondente é percebido de modo diferente, pois o sentido individual de um enunciado inclui atributos que são moldados pela cultura e apropriados por meio da interação social”. Dessa forma, o significado e o sentido de uma palavra variam uma vez que motivos pessoais e interesses divergem em diferentes sociedades. Esta é questão-chave nesta pesquisa em que os participantes se constituíram em contexto sócio-histórico e culturalmente diverso.

Os conceitos de sentido e significado são importantes para este trabalho na medida em que possibilitam o entendimento dos participantes sobre o gênero estudado, bem como sobre sentidos que atribuem às questões em foco nas duas culturas. Também, possibilitam a compreensão dos sentidos que os participantes trazem ao grupo e que foram formados em sua experiência única, ao longo de sua vida.

2.1.4 Colaboração e contradição

Nesta seção discuto colaboração e contradição como conceitos fundantes para esta pesquisa. Tenho por base os preceitos marxistas, como discutidos por Magalhães (2004, 2009, 2010, 2011), Oliveira e Magalhães (2011), John-Steiner (2000) e Ninin (2006a). Por exemplo, Oliveira e Magalhães (2011) apontam que a relação teórico-prática dos participantes em seu contexto sócio-histórico-cultural é constituída pela colaboração na relação com os outros, na maneira como compreendem sua atuação, nos motivos que regem sua prática social e na construção da prática educativa.

Nas palavras de Oliveira (2009), colaboração configura-se como uma função de questionamento, compreensão e resolução de problemas que se constitui no movimento da atividade, em diversos níveis de ações, que visam a transformação por meio da crítica. Um processo de interação colaborativa pode despertar nos participantes o interesse por conteúdos colocados, intencionalmente, até então desconhecidos pelos mesmos. Nesse sentido Magalhães (2011, p.18) afirma que

“colaborar constitui a natureza relacional da agência humana, como intencionalmente orientada ao objeto da atividade, nas relações entre os diferentes grupos de participantes, quanto a questões de mutualidade e reciprocidade intencionais e ao processo de mediação explícita e implícita, em agir para romper as fronteiras tradicionais, ou em mantê-las”.

John-Steiner (2000), discute colaboração como um processo de intensa parceria no qual novas habilidades são aprendidas. Nesse processo o contexto colaborativo cria uma zona proximal de desenvolvimento, em que os participantes podem transformar sua organização cognitiva e emocional. Observando o trabalho de equipes em parceria a autora encontrou quatro padrões de colaboração: 1. Distribuída, 2. Complementar, 3. Familiar e 4. Integrativo. Segundo John-Steiner, estes padrões não possuem hierarquia entre si e em muitas ocasiões a colaboração inicia em um padrão e se completa em outro. Para ela:

1. O padrão de **colaboração distribuída** refere-se a uma colaboração ampla, que ocorre tanto em contextos casuais como em ambientes organizados. Neste padrão os participantes são distribuídos em grupos colaborativos e são ligados por interesses similares. Nesses grupos algumas pessoas podem assumir um papel mais ativo, enquanto outras podem permanecer como expectadoras.
2. A **colaboração complementar** é caracterizada por uma divisão de trabalho baseada na complementaridade de opinião, no conhecimento disciplinar, nos papéis e no temperamento dos participantes, que negociam seus objetivos e lutam por uma visão comum. Nesse tipo de relacionamento ocorre uma apropriação mútua, que implica em uma forma muito particular de interdependência humana que se realiza em longo prazo.
3. O padrão de **colaboração familiar** é caracterizado como um modo de interação no qual os papéis dos participantes são flexíveis ou podem mudar com o tempo. Os participantes ajudam uns aos outros para modificar regras incluindo

mudanças de um nível inicial a um nível mais avançado. Os membros deste grupo, de forma inovadora, compartilham importantes objetivos dramáticos e políticos. Periodicamente devem integrar novos membros. Isso requer reajustes e socialização da estrutura existente aos recém-chegados.

4. No **padrão integrativo** a colaboração se desenvolve com base no diálogo, na tomada de riscos e em uma visão compartilhada entre os participantes. As mudanças transformadoras exigem destes, esforços conjuntos. Uma das características centrais nessa forma de relacionamento é que a construção de um padrão comum de crenças e ideologias é melhor desenvolvida. Esta parceria requer um prolongado período de compromisso e de engajamento na atividade integrada.

É centralmente importante, nesta pesquisa, criar um ambiente colaborativo, conforme revela Magalhães (2010), no qual se pretende que os sentidos dos participantes sejam compreendidos pelo outro e por ele mesmo para que possa haver a produção compartilhada de significados, em um movimento de expansão dos conhecimentos. Para que isso ocorra, no caso desta pesquisa, há necessidade de que as contradições entre as culturas envolvidas sejam consideradas para serem compreendidas na produção do novo. Colaborar para Magalhães (2010), envolve uma intencionalidade em agir e falar, para ouvir a si mesmo e o outro e ser ouvido, revelar interesse e respeito às colocações feitas por todos, pedir e/ou responder a um participante para clarificar ou retomar algo do que foi dito, pedir esclarecimento, aprofundar a discussão, relacionar práticas a questões teóricas, relacionar necessidades, ações-discursos e objetivos.

Na mesma direção, John-Steiner (2000), revela a necessidade do envolvimento de todos os participantes em situação de compartilhamento por meio de questionamentos de ações com base em considerações sócio-históricoculturais. Para ela o trabalho colaborativo e as construções coletivas podem superar limitações, individualismo e alienação. Isso porque, nas discussões, os participantes assumem riscos e responsabilidades ao contribuir para a produção de significados, ao criticar e receber críticas dos demais como um instrumento para argumentação e crescimento.

Em ambiente colaborativo, como colocado por Magalhães e Fidalgo (2008) com base em John-Steiner (2000) e em Moran e John-Steiner (2003), todos estão expostos a “situações de intensidade emocional” e uma “bastante desconfortável zona de ação”, que precisa da atenção dos pesquisadores, pois dadas as contradições presentes na interação pode provocar conflitos e a resistência dos participantes em contribuir, o que exige habilidade em negociar significações e situações. Essas negociações são fundamentais para que aconteçam as transformações.

Ninin (2006a) cita alguns princípios como constituintes de um processo colaborativo:

- responsividade- cada participante deve assumir as diferentes visões explicitadas pelo grupo;
- deliberação- todos os participantes devem se pronunciar, apresentando argumentos e contra-argumentos para defender e embasar seus pontos de vista, e devem mudar de opinião no caso de encontrarem razões plausíveis para isso;
- alteridade- todos os participantes devem ser capazes de se colocar no lugar do outro, respeitando e convivendo com as diferenças e buscando complementaridade e interdependência;
- relevância- cada participante deve ter como foco em suas ações a atividade desenvolvida;
- mutualidade- todos os participantes devem reconhecer a importância da participação de todos os envolvidos;
- humildade e cuidado- os interesses do grupo e não os de cada um em particular são foco de todos os envolvidos.
- confiabilidade- todos devem sentir que têm espaço para expressar-se e assumir a responsabilidade de suas ações sem serem julgados ou avaliados.

Como apontado, os conceitos de colaboração e contradição são entendidos nesta pesquisa de dois modos diferentes, como conceitos filosóficos, apoiados nas discussões do monismo spinozano e nas discussões do materialismo histórico-dialético marxista que apoiam a compreensão do movimento de compreensão e transformação como uma unidade. Colaboração e contradição também necessitam ser entendidas como um movimento na organização da linguagem nas relações e na criação da zpd para o processo de

negociação/compreensão e de questionamento por meio da argumentação. É importante salientar que, em ambos os casos são entendidas como um movimento único essencial para compreensão e transformação dos modos como os participantes se organizam, das regras e da divisão de trabalho nas negociações. Nesta investigação, entender as contradições evidenciadas pelas divergências culturais, existentes entre o grupo, que podem causar situação de conflito é importante para que este seja esclarecido e compreendido para o estabelecimento de negociações verdadeiras, o que pode levar à transformação dos participantes (OLIVEIRA, 2009, p.93).

Liberali (2005, 2006, 2008, 2009) afirma que, a compreensão das contradições e conflitos pelos participantes é central para a produção criativa de sentidos e significados, e, como já aponte, pressupõe uma organização argumentativa da linguagem, pressupõe a análise de turnos e da tessitura das participações de todos em relação às próprias e as de outros. Isso, porque como já salientado, a argumentação ocupa um papel fundamental em contextos colaborativos. Para Liberali (2007, 2008, 2009) a argumentação atua como um instrumento na produção compartilhada de significados. Um tipo de linguagem que organiza as discussões e que possibilita a compreensão do processo de negociação de sentidos cristalizados no compartilhamento de significados, como também discutido por Magalhães e Fidalgo (2010).

2.2 Leitura e escrita

Nesta pesquisa leitura e escrita são discutidas como “práticas sociais” pensadas na vida real dos participantes, em suas necessidades reais, de forma a criar espaço para uma melhoria de suas condições de vida, para suprir suas necessidades em relação ao domínio dos processos de leitura e escrita. No caso desta pesquisa, a compreensão da necessidade do domínio da leitura e escrita de gêneros oficiais (ex., o ofício), cujo não domínio trazia problemas nas relações entre a comunidade e os órgãos oficiais.

Essas são questões centrais, pois, como discute Rojo (2009, p.97), para que o processo de leitura e escrita sejam bem sucedidos, é necessário que os

indivíduos tenham se apropriado de um conjunto de competências e habilidades cognitivas e linguísticas. Conjunto, esse, que se diferencia de pessoa para pessoa, pois depende dos conhecimentos experienciados e adquiridos socialmente.

Ao examinar o ensino-aprendizagem de leitura e escrita, Rojo (2009) aponta que estes podem estar embasados em compreensões de leitura e escrita diversas. Isto é, pode-se entendê-las como um processo, autônomo, que aborda a leitura pela leitura e a escrita pela escrita e não leva em conta o contexto sócio-histórico-cultural, ou como um processo que aborda as práticas de leitura e escrita como “ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (ROJO, 2009, p.99). Este é o significado que embasa o trabalho com leitura e escrita proposto nesta pesquisa. Ambas são compreendidas como práticas sociais inseridas em lutas simbólicas, em que estão implicadas relações de dois tipos, isto é, relações ideológicas, em que ideologia é entendida como a “visão de mundo” (D’ANGELIS, 2000, p.2) de cada indivíduo em que, “todo enunciado é produzido individualmente e reflete a individualidade do falante” e relações de poder, que evidenciam “qual é a força e a influência do falante no enunciado” (BAKHTIN, 1992/2006, pp.265,301), o que possibilita que o leitor/escritor se aproprie de experiências, conhecimentos e culturas a que não experienciou diretamente (BATISTA, 1999, p.53).

Discutindo questões de ideologia, relacionadas às colocações acima, pode-se dizer que, no contexto sócio-histórico-cultural dos povos indígenas brasileiros, a prática da leitura e escrita, nos moldes propostos por esta pesquisa, não foi uma experiência proporcionada anteriormente para a maioria dos participantes indígenas. Também, é importante mencionar para entendermos as questões ideológicas que apoiaram a ação da FUNAI, a Lei² nº 5.371, de 05 de dezembro de 1967, que trata da instituição da FUNAI pelo governo brasileiro, em seu artigo 1º, item V, tinha o objetivo de “promover a educação de base apropriada do índio, visando à sua progressiva integração na sociedade nacional”.

Para alcançar esse objetivo, a proposta educacional para as comunidades indígenas tinha como pressuposto a integração e a homogeneização cultural com o intuito de “pacificar” e “civilizar” os índios (TROQUEZ, 2006, p.61). Isto é, tinha o

² (Fonte: FUNAI, acesso em 29/02/2012).

objetivo de que deixassem de “ser índios” e se transformassem em trabalhadores “brancos”, conforme aponta Giroto (2007) ao discutir os objetivos do Serviço de Proteção ao Índio- S.P.I., órgão governamental que antecedeu a FUNAI. Nas palavras de Giroto,

A tática de “pacificação sem o uso da “força” tinha como propósito delimitar as terras indígenas e ao mesmo tempo, adestrar os índios como mão-de-obra necessária ao desbravamento e preparação dessas mesmas terras para a expansão das frentes agropastoris”. Nesse sentido, todo o movimento de “apossamento” (LIMA, 1992) dos territórios considerados desconhecidos e a transformação do índio em trabalhador nacional seriam os motes da política indigenista (GIROTO, 2007, p.121).

Dessa forma, os povos indígenas, por muito tempo, não usufruíam do livre acesso à leitura e à escrita. Melià (1997) relata que os índios tinham um “temor” em relação à escrita, pois esta estava ligada ao poder do colonizador sobre o colonizado e trazia “palavras de vida e de morte” para a população. Para Melià (1997, p.90), “O papel escrito era instrumento de grandes poderes que vinham de muito longe, através de vozes nunca escutadas, mas que eram vistas no desenho do papel”.

2.2.1 Leitura e escrita: os gêneros do discurso

Schneuwly (2004), apoiado na discussão de Bakhtin (1953/1979) de que só é possível expressar-se por meio de gêneros, aponta o gênero como um “megainstrumento” para a organização do trabalho com leitura e escrita em situações concretas. Com base nessas discussões, Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) propõem o conceito de *capacidades de linguagem*, que, em lugar do conceito cognitivista de *estratégia*, organiza o trabalho com leitura e escrita com foco nas capacidades de linguagem exigidas do indivíduo no domínio de um gênero em uma determinada situação interativa. Na mesma linha, Rojo (2009, p.97), afirma que as capacidades de linguagem se referem ao “conjunto de competências e habilidades cognitivas e linguísticas” que os indivíduos apresentam.

Schneuwly (2004) propõe o estudo de gêneros com base nas seguintes capacidades de linguagem, também discutidas em Dolz & Schneuwly (2004/2010 p.44); Cavenaghi-Lessa, Fidalgo, Liberali & Magalhães (2011, pp. 63,64, 68), dentre outros:

- 1) **Capacidades de ação:** referem-se à “situação de ação” e estão relacionadas ao conhecimento das características do contexto e do referente;
- 2) **Capacidades discursivas:** referem-se à “organização textual” e relaciona-se aos modelos discursivos, e
- 3) **Capacidades linguístico-discursivas:** referem-se aos “principais aspectos linguísticos mobilizados”, dominam as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas.

Estas capacidades, ao serem desenvolvidas, possibilitam ao indivíduo o acesso à “práticas de linguagem” existentes no ambiente social. Possibilitam, também, que os indivíduos que dominam essas práticas proporcionem situações, como a evidenciada nesta pesquisa, para que outros se apropriem delas (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004).

Em relação aos Kaiowá, conforme Lima (2010, p.99), estes apresentam dificuldades no uso das competências de comunicação (gramatical; sociolinguística; discursiva e interacional). Por isso, a comunicação se torna mais difícil para eles “quando o assunto tratado não pertence ao universo de compreensão do indígena, (quando) é bastante abstrato e não faz parte de sua vida cotidiana”, como é o caso das correspondências oficiais recebidas de instituições não-indígenas, especificamente o ofício, foco desta pesquisa.

Nesse sentido, considerando o apontado por Vygotsky (1934) que, o envolvimento com o texto produz transformações, Rojo (2009, p.107) destaca a importância do papel da escola como instituição responsável de oportunizar que seus alunos experienciem uma variedade de práticas sociais com leitura e escrita, que os coloque em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais” objetivando uma transformação social, o que também considerei ao realizar esta investigação com base no estudo do gênero ofício, recebidos de instituições não-indígenas, pelos Kaiowá da T. I. Panambizinho.

Dessa forma, no contexto das interações criadas e organizadas por esta pesquisa estiveram presentes “sujeitos sociais” que se constituíram

ideologicamente “sob condições sócio-históricas” (GRILLO, 2008, p.140) específicas e atuam em diferentes “esferas sociais”, da cultura indígena e não-indígena, participantes indígenas kaiowá com menor e maior grau de escolarização e que atuam em funções diversas dentro e fora da aldeia. Esteve também presente, como instrumento mediador, a leitura e escrita do gênero correspondência oficial – ofício, oriundo da cultura não-indígena. Todos interagiram num contexto sócio-histórico-cultural de contraposição, de discussão, criação e compartilhamento.

2.2.2 Gênero correspondência oficial – ofício

A compreensão do gênero discursivo correspondência oficial – ofício está apoiada nos escritos de Bakhtin (1992/2006), como discutidos por Schneuwly & Dolz (2004) e Travaglia (2007). Neste estudo, a compreensão da importância e uso do gênero correspondência oficial - ofício é o objeto da atividade pensada para trabalhar com uma necessidade real da comunidade indígena. Isso porque, o gênero correspondência oficial - ofício é oriundo da cultura não-indígena e ao entrar nas comunidades indígenas causou problemas de compreensão e uso nas comunicações oficiais entre as comunidades indígenas e as instituições não-indígenas, o que traz a necessidade das comunidades se apropriarem de um gênero que os fortaleça para atuarem em ambientes multiculturais.

Travaglia (2007) discute que, o ofício faz parte do gênero correspondência oficial e exerce uma função sócio-comunicativa específica, que pode ser convite, convocação, intimação ou notificação, mas todos têm o objetivo de solicitar a presença de alguém. Todavia, este chamado pode configurar uma obrigatoriedade de atendimento, como no caso da convocação e da intimação ou de não obrigatoriedade, como no caso do convite. Tudo isso tem a ver com quem faz o convite ou a convocação, o que tem a ver com as condições de produção do ofício.

De uma forma geral o gênero correspondência possui aspectos formais, particularmente quanto à superestrutura. Bakhtin (1992) discute a importância da consideração da esfera de ação social na caracterização dos gêneros que circulam e funcionam em dada sociedade e cultura, porque, em alguns casos, existem

gêneros com o mesmo nome, mas que identificam categorias distintas em comunidades discursivas distintas. De acordo com Travaglia (2007, p.72), o ofício configura a seguinte superestrutura:

- a) Timbre do papel identificando a instituição ou órgão que envia o ofício (optativo);
- b) Epígrafe (onde se coloca a palavra “ofício” seguida das siglas do órgão/instituição que envia o ofício, uma numeração do ofício seguida do ano de envio e a data na mesma linha);
- c) Ementa (optativo) em que se coloca uma síntese do assunto para que o recebedor saiba logo de que se trata;
- d) Invocação ou vocativo: em que geralmente se coloca a forma de tratamento “senhor(a)” seguida da indicação do cargo da pessoa a quem o ofício se dirige;
- e) Contexto ou desenvolvimento: parágrafo(s) em que se desenvolve o assunto objeto do ofício;
- f) Fecho: geralmente coloca-se uma forma de cortesia como “atenciosamente”, “saudações”, etc.;
- g) Assinatura e cargo: aparece o nome do responsável pela comunicação feita no ofício e seu cargo ou função; indicação de anexos quando ela não foi feita no contexto ou desenvolvimento;
- h) Destinatário colocado à esquerda, em linhas separadas, o vocativo com forma de tratamento, o nome do destinatário, o cargo acompanhado de fórmula de enobrecimento abreviada (DD.= digníssimo ou MM.=meretíssimo, etc.), órgão ou instituição e local (cidade e estado);
- i) Redator e digitador (opcional): coloca-se geralmente da seguinte forma: iniciais do redator em maiúsculas / iniciais do digitador em minúsculas.

Com base na proposta provisória de agrupamento de gêneros sugerida por Schneuwly & Dolz (2004, pp.56, 57) o gênero correspondência oficial - ofício se enquadra no seguinte agrupamento:

- a) Quanto aos domínios sociais de comunicação: discussões de problemas sociais controversos;
- b) Quanto aos aspectos tipológicos: argumentar;

- c) Quanto a capacidades de linguagem dominantes: sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.

O quadro abaixo, por eles sugerido, resume essas questões de organização do ofício:

Quadro 1: agrupamento do gênero correspondência oficial – ofício- base em Schneuwly & Dolz (2004)

Gênero escolhido	Representação enunciativa do Contexto Social	Estrutura enunciativo-discursiva do texto	Escolha de unidades enunciativo-linguísticas
Escrito: Ofício	➤ Levantar os sentidos dos participantes em uma situação de interculturalidade e analisar seus parâmetros: • O produtor e seu papel social • O destinatário e seu papel social • Finalidade: convocar • Lugar de publicação do texto ➤ Possíveis respostas do receptor	➤ Adotar a forma de um ofício e estar atento para sua estrutura ➤ Perceber o tema que causa a contradição ➤ Observar os argumentos e como são sustentados ➤ Formular objeções aos argumentos do produtor ➤ Observar a conclusão	➤ Utilizar organizadores argumentativos marcando: • O encadeamento dos argumentos • Conclusão ➤ Utilizar verbos de opinião ➤ Utilizar fórmulas para se opor e exprimir objeções ➤ Introduzir uma experiência pessoal, um exemplo ➤ Formular um tema com um grupo nominal

2.3. Sessão reflexiva-crítica

Esta seção foi desenvolvida para definir o conceito de reflexão crítica e o processo reflexivo, uma vez que a reflexão crítica foi parte da produção de dados. Está apoiada, principalmente, nas discussões de pesquisadores como Brookfield (1999), Magalhães (2004/2009), Liberali (2004/2009) e Smyth (1992).

Para Brookfield (1999), sessão reflexiva é um ambiente abstrato em que pares ou grupo de pessoas se dispõem a partilhar, analisar e refletir sobre suas práticas dispondo-se a ouvir a opinião e sugestões dos outros sobre essas práticas. Por sua vez, Magalhães (2004/2009) discute a sessão reflexiva num contexto de formação de professores, mas que se adéqua perfeitamente a ambientes extraescolares. Nesses contextos, o discurso é um instrumento por meio do qual os educadores (e demais profissionais) podem analisar suas práticas e as relacionar com conceitos teóricos.

Magalhães aponta que essa sessão “se constitui como uma organização discursiva advinda da necessidade de criar contextos para a formação de um educador (profissional) reflexivo informado em uma prática crítica”, que oportuniza a revisão de suas práticas, a desconstrução de sentidos rotinizados e sua transformação em profissionais críticos e criativos. São metas da sessão reflexiva: a) “formar profissionais críticos que reflitam sobre suas práticas e sobre a formação de seus alunos e, b) contextualizar uma relação indissociável entre a teoria vista no curso e a prática de sala de aula” (MAGALHÃES, 2004/2009, p.60). Nas palavras de Magalhães (2003/2007, p.143) sessão reflexiva,

“tem um duplo papel de prover a(o)s professore(a)s um programa de educação contínua, bem como um contexto que permita a constituição de professores reflexivos e críticos quanto às suas práticas didáticas e quanto à aprendizagem dos alunos. O foco está em possibilitar a análise e discussão crítica – desconstrução - de discursos, em contextos particulares de ação”.

Reflexão crítica aqui também é entendida, conforme Brookfield (1999, p.140), como “um processo social, um ato coletivo, cuja realização plena ocorre somente quando outros são envolvidos”. Nesse processo, como aponta o autor, “a percepção dos colegas nos ajuda a perceber com mais clareza situações de nossa prática passíveis de uma observação mais crítica” (BROOKFIELD, 1999, p.141).

Todavia, a reflexão crítica não se realiza apenas com base na observação e na eficácia das ações. Como aponta Liberali (2004/2009), na reflexão crítica essas percepções ocorrem num contexto sócio-histórico de maior abrangência e envolvem questões relativas à cidadania, como “justiça, igualdade e realizações concretas” (LIBERALI, 2004/2009, p.64). Dessa forma, o educador (profissional) crítico preocupa-se também com as consequências de suas ações no âmbito da ética e da moral, bem como com o seu relacionamento com a instituição da qual faz parte. Nesse sentido, como discutido por Magalhães (2003/2007, p.163) “reflexão crítica orienta para o questionamento dos motivos pelos quais se faz uma escolha e dos sentidos relacionados à transformação das condições sociais das minorias e de participantes em posição de desvantagem e exclusão”. O resultado dessas ações, como aponta Magalhães (2010, p.45) é a “formação de profissionais conscientes do seu papel político e do seu agir na constituição de si e de outros com quem interagem”. O que, para as comunidades indígenas, pode resultar em tornar a escola indígena mais “auto-determinada” e “auto-renovadora” com professores que são mais “autônomos”, “colaborativos” e “reflexivos”.

Aprofundando a discussão sobre reflexão crítica, Smyth (1992) aponta que para que um professor se torne reflexivo é preciso passar por um processo de auto-reflexão e ações de reflexão crítica e, com base nas discussões de Freire (1970), apresenta quatro formas de ação em um processo reflexivo-crítico, que têm sua origem em perguntas a serem formuladas ao profissional: descrever (o que eu faço?), informar (o que isso significa?), confrontar (quais os resultados das minhas ações?) e, reconstruir (como posso fazer diferente?). A seguir discuto cada uma delas com foco na formação de professores, mas que, como já explicitiei no início desta seção, cabe perfeitamente em contextos de trabalho diversos. É importante ressaltar que a ordem dessas ações não é hierárquica, numa sessão de reflexão crítica elas podem ocorrer conforme a necessidade colocada.

Descrever: O descrever refere-se a um relato, elaborado em linguagem própria e não valorativa ou sofisticada sobre sua prática profissional. Esse relato serve como base para análise e discussões com colegas nas sessões reflexivas. Por isso, deve conter uma riqueza de detalhes de maneira que o evento possa ser visualizado por outras pessoas. “A descrição detalhada leva o professor a se distanciar de suas

ações e a se perguntar sobre as razões das escolhas feitas” (MAGALHÃES, 2003/2007, p.164). A descrição pode ser guiada pela pergunta “O que faço e como faço?”

Informar: Conforme Magalhães, (2003/2007, p.153), o informar é o momento em que o professor (profissional) explica o significado das ações relacionando-os a teorias de ensino-aprendizagem de conceitos e compreensões teórico-práticas que amparam suas práticas. Nesse momento o professor enfoca a explicação das ações por meio de conceitos nelas evidenciados (LIBERALI, 2009, p.76). Essas ações podem estar relacionadas “a teorias populares ou formais, explícitas ou não, e possibilita a compreensão de seu significado quanto ao que está sendo ensinado-aprendido e quanto à constituição dos alunos” (MAGALHÃES, 2003/2007, p.153). É um momento em que o profissional pode descobrir que está agindo de maneira que contraria aos seus propósitos, e que, a causa da não aprendizagem dos alunos pode não estar apenas neles. Relaciona-se à pergunta “O que significa agir desse modo?”.

Confrontar: Tem o objetivo de avaliar os objetivos e as ações realizadas em relação ao contexto sócio-histórico micro e macro de professores e alunos. É o momento em que o professor problematiza suas ações com foco nas questões sociais e de cidadania, que envolvem valores éticos e morais. Nesse momento o professor reflete sobre seu papel como agente para combater ou manter as desigualdades e os preconceitos sociais. Para Magalhães (2003/2007, p.165), este é um momento fundamental na reflexão crítica, pois os professores, de maneira geral, realizam seu trabalho focados em objetivos direcionados ao micro contexto e não ao uso social dos conhecimentos produzidos. Relaciona-se à pergunta “Como cheguei a ser assim? A que interesses servem minhas ações?”.

Reconstruir: Atua como resultado das ações anteriores. Objetiva a reestruturação das ações, dos objetivos e da ação didática, agir de outra forma com base no repensar. A compreensão das práticas em sala de aula resultantes das ações de linguagem anteriores pode levar o profissional a uma intervenção produtiva no contexto escolar, nas práticas pedagógicas e na sociedade como um todo. Para a

reflexão de uma nova postura a ser assumida pode-se perguntar “Como agir de modo diferente?”.

Apresento a seguir um quadro com as marcas linguístico-discursivas, criado por Liberali (1999), e adaptado por Oliveira (2011, p.87) que contribui para a sistematização das reflexões sobre a linguagem utilizada nos processos de reflexão crítica.

Quadro 2 - Marcas linguístico-discursivas da reflexão crítica

Formas de ação	Objetivos	Mundos Discursivos	Organização da linguagem
Descrever	Revelação da ação em forma de texto para os participantes	Envolvimento do Interlocutor num mundo narrado ou exposto.	Descrição: contextualização Relato: ações detalhadas
Informar	Busca pelos princípios que embasam (conscientemente ou não) as ações	Mundo exposto.	Argumentação: suportes Exposição: problematização e explicação de ações ou exemplos do descrever. Descrição: apresentação do tema-título, apresentação das características, comparação com outros elementos das situações.
Confrontar	Interrogação das ações, princípios, teorias, situando-os num contexto cultural, social e político.	Envolvimento do interlocutor e o mundo exposto.	Argumentação: definição da tese e do ponto de vista.
Reconstruir	Reorganização das próprias ações como resultado de descrever, informar, confrontar.	Envolvimento do interlocutor com o mundo narrado exposto.	Argumentação e exposição: conclusão Descrição de ações: exemplos, contextualização e ação.

Nesta pesquisa, a sessão reflexiva proporcionada na segunda oficina de estudos objetivou refletirmos criticamente sobre nossas ações, dos Kaiowá e minha, durante a primeira oficina (julho de 2010) e levantar os sentidos atuais e/ou novos questionamentos sobre o uso das capacidades de leitura e escrita do gênero ofício trabalhadas, a fim de observar se houve ou não o compartilhamento de significados entre o grupo. A discussão com o grupo kaiowá com respeito às capacidades de linguagem envolvidas na leitura e escrita do gênero ofício objetivava a criar contexto para que refletissem criticamente sobre as razões das correspondências oficiais que recebiam e/ou enviavam para a compreensão da importância das mesmas e, dessa forma, relacionarem-se com maior equidade com as instituições não-indígenas. Em outras palavras, o objetivo era propiciar-lhes “experiências que lhes permitissem relacionar teoria e prática, reflexão e ação”, isto é, a compreenderem e se apropriarem de uma organização própria de outra cultura. Foi também meu objetivo possibilitar minha reflexão sobre a forma como conduzi os estudos e como me relacionei com os Kaiowá, o que me possibilitará repensar e rever minhas práticas com vistas a transformar minhas compreensões e atitudes diante de um grupo constituído de maneira sócio-histórica diversa.

2.4 Cultura e interculturalidade

Nesta seção discuto cultura e interculturalidade como conceitos fundamentais na constituição dos participantes desta pesquisa, bem como para a compreensão das contradições entre eles estabelecidas no seu processo interacional. Essa é uma questão importante nesta pesquisa em que dialogam participantes de culturas diversas, uma vez que, como aponta a antropóloga Carmen Junqueira (2008, pp.14, 15), cada grupo social desenvolve maneiras próprias de organizar modos de pensar, agir e formas de comunicação, o que leva à existência de uma grande diversidade de culturas. Para a autora, cultura é definida com base na compreensão de modos de comportamento de “instituições e valores materiais e espirituais de um povo”, “elaboradas”, “modificadas” e

transmitidas socialmente, ao longo do processo histórico do grupo. As ações e reações dos indivíduos diante dos fatos que os cercam são orientadas pela cultura.

Nesse quadro, Cuche (2002, p.10) aponta que cada sociedade reage diferentemente às necessidades colocadas, uma vez que a cultura é um construto histórico, que se origina e se transforma nas relações sociais. É importante salientar que essas relações não são equitativas, o que traz uma convivência hierárquica entre as culturas. Nas palavras de Cuche (2002, p.143), “as culturas nascem de relações sociais que são sempre relações desiguais”, ou seja, elas existem numa relação conflituosa e se desenvolvem em contextos de conflito e tensão.

Como salienta Maher (2007, p.262), é com base na cultura que a vida é vivida em um processo dinâmico em que, como a história da humanidade, está em constante mutação. Dessa forma, é necessário que a cultura seja compreendida sócio-historicamente, dado que as populações humanas se diferenciam entre si no seu tempo/espço, nas suas necessidades, escolhas e soluções encontradas (MAHER, 2007, p.261), em suma, em sua cultura.

Ao discutir a base teórica de pesquisas que comparam culturas, Maher coloca duas abordagens. A primeira, embasada no conceito de “relativismo cultural”, cunhado por Franz Boas, que defende a impossibilidade de comparação entre culturas, visto que cada uma se desenvolveu e é “resultado de fatores sócio-históricos únicos”, sendo todas importantes à medida que satisfazem às necessidades do seu grupo social. Por outro lado, aponta ser inegável que as culturas existem numa relação de interferência umas às outras, não sendo possível “ignorar as relações de poder existentes entre elas” (MAHER, 2007, p.263, com base em Hall, 1998 e 2003), tendo em vista que são elaboradas por indivíduos ou grupos que, como salienta Cuche (2002, p.144) “ocupam posições desiguais nos campos social, econômico e político”.

Maher (2007) também alerta para as relações intraculturais, em que membros de uma mesma cultura podem assumir diferentes posições em relação a um mesmo dado, porque, segundo a pesquisadora, não se pode dizer que todos os indivíduos de uma cultura compreendam as coisas da mesma maneira. Isso porque os participantes de um grupo social constroem suas próprias histórias com base em experiências vividas individualmente e no coletivo. Dessa forma, nem sempre

há consenso no interior das culturas, mas conflitos e tensões, mesmo porque os indivíduos de uma mesma cultura constituem-se nas relações intra e interculturais, afetando e sendo afetados em seu próprio grupo social e também fora dele.

Essa é uma questão central para esta pesquisa que envolve participantes de culturas diversas, mas também com experiências diversas na mesma cultura. Referindo-me aos participantes desta pesquisa, lideranças e professores kaiowá, “a questão do “ser índio” remete a uma construção que se (re)faz de acordo com a natureza das relações sociais estabelecidas entre estes e outros sujeitos sociais e étnicos”, neste caso, as instituições e a pesquisadora não-indígena com as quais interagem nesta pesquisa.

CAPÍTULO 3- ORGANIZAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Este capítulo está organizado para discutir o embasamento teórico-metodológico desta pesquisa. Discuto inicialmente a escolha da metodologia, em seguida descrevo o local e contexto da pesquisa, os procedimentos para a coleta e produção de dados e, instrumentos, categorias de análise e a credibilidade do estudo.

3.1 Escolha da metodologia: Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol)

A escolha da metodologia para este trabalho foi motivada pela necessidade de criar momentos de reflexão crítica com o grupo pesquisado para a compreensão e discussão da organização e uso dos textos oficiais, neste caso o gênero correspondência oficial - ofício, recebidos por eles das instituições não-indígenas, mais especificamente, da SEMED. Para tanto, seria necessário criar um ambiente em que todos os participantes pudessem ficar “à vontade” e se sentissem livres e dispostos a expressar suas opiniões, contrapor, questionar e contribuir para a construção de novos conhecimentos, bem como que os levasse a refletir criticamente sobre seus sentidos e práticas em relação ao gênero focado. Assim, encontrei na Pesquisa Crítica de Colaboração, proposta por Magalhães (2001), o ambiente ideal para a concretização do estudo.

Dessa forma, a organização teórico-metodológica desta investigação está embasada na Pesquisa Crítica de Colaboração como discutida por Magalhães (2001), que propõe uma intervenção no contexto em que se realiza e tem nos conceitos de colaboração e de reflexão crítica sua questão central.

Em uma pesquisa crítica de colaboração é fundamental que cada um dos envolvidos participe das discussões do grupo em situação de reciprocidade. Magalhães (2007) esclarece que há situações em que os participantes possuem diferentes níveis de conhecimento e formação, como também, atuam em funções hierárquicas diferentes o que provoca uma diversidade de conhecimentos e opiniões. Todavia, essas diferenças não inviabilizam, ao contrário, contribuem para o ensino-aprendizagem do grupo em um ambiente de colaboração.

Levando os indivíduos a envolverem-se conjuntamente na resolução do problema, como argumenta Magalhães (2009), a PCCol possibilita a intervenção com vistas a transformar contextos de modo a propiciar que os participantes construam conhecimentos por meio da participação coletiva na condução de uma pesquisa. Nas palavras de Magalhães (2007, p.163),

“a pesquisa colaborativa é vista como propiciadora de movimentos contrários a relações opressivas de qualquer natureza e em direção a relações mais igualitárias e democráticas. Visa ao desenvolvimento de novos conhecimentos, novas compreensões e possibilidades de ação para os envolvidos na pesquisa”.

Tendo em vista que a PCCol é uma pesquisa produzida com as pessoas com base em um movimento de colaboração, todos os participantes têm a oportunidade de falar, trocar experiências e conceitos entre si. Magalhães (2007) afirma que este movimento não acontece num contexto simples, uma vez que os participantes são levados a assumir riscos emocionais para o desenvolvimento de seus pontos de vista ocasionando tensões e conflitos. Faz-se necessário, então, negociar resultados/significados para chegar a um consenso que possa levar à internalização mútua dos novos sentidos. Nesse processo “todos os participantes sofrem desafios e mudanças” (JOHN-STEINER, 2000, apud MAGALHÃES, 2009, p.66). O resultado esperado, como pressupõe a PCCol, é que “todos os participantes se tornem pesquisadores da sua própria ação”, em outras palavras, cada um é levado a olhar para sua própria prática e avaliá-la, não importando o cargo ou a função ocupada na instituição (MAGALHÃES, 2007, p.103).

Contudo, Magalhães (2007a) esclarece que nem sempre a PCCol se organiza colaborativamente desde o início da investigação. Em estando a pesquisa inserida na TASCH e considerada como uma atividade é importante que os participantes estejam conscientemente envolvidos e engajados na discussão, imbuídos do mesmo objeto, com vistas a um resultado comum.

Nesse sentido, como apontado por Ninin (2006, apud COSTA, 2009), para que a colaboração aconteça, é preciso que os participantes compreendam a relevância dessa metodologia. Em outras palavras, a colaboração só existirá quando todos os envolvidos considerarem o tema em estudo como relevante e se

dispuserem a “criar contextos para a negociação conjunta de significados” (NININ, 2006, p.24).

A ancoragem na PCCol, leva ao estabelecimento de *relações colaborativas* entre os participantes da pesquisa, o que implica em “pensar e agir conjuntamente a fim de (re)construir o conhecimento” (MAGALHÃES, 2005/2007, p.223). O objetivo da produção conjunta de conhecimento da intervenção proposta nesta pesquisa é, por meio de um movimento colaborativo, estabelecer relações interculturais que oportunizem a emancipação e o *empoderamento* dos participantes, tornando-os sujeitos de sua própria ação, uma transformação “fundamental para a mudança social” (MAGALHÃES, 1994/2007, p.57). Nesta pesquisa enfocarei empoderamento como Maher (2007, p.255), uma “intenção política” de que esse trabalho contribua para que os professores e lideranças Kaiowá possam estabelecer relações menos assimétricas em suas interações interculturais e possam exercer sua cidadania.

Ainda, com base em Magalhães (2004), ao se envolverem em um movimento colaborativo, os participantes terão a oportunidade de falar e serem ouvidos, de questionar e serem questionados, bem como a negociarem conflitos provocados por contradições evidenciadas nas diferentes culturas presentes no ambiente, o que é fundamental para que ocorra a transformação.

Dessa forma, num ambiente colaborativo a relação entre o pessoal e o social é fundamental. Tendo em vista que os indivíduos se constituem de forma diversa, é inevitável o aparecimento de contradições nas suas relações. A contradição leva aos conflitos que são motivados pela diversidade de contextos sócio-culturais e políticos de cada um. Os conflitos por sua vez, como argumenta Miakovsky (2008), promoverão outros sentidos que são resolvidos por meio de negociações, onde todos os participantes negociam significados por meio de questionamentos sobre os sentidos individuais do outro partilhando a produção de novos conhecimentos com a finalidade de atingir um consenso. Conflito, então, como apontam Magalhães e Liberali (2009) com base em Vygotsky (1934), é a oposição entre o natural e o histórico, o primitivo e o cultural, o orgânico e o social.

Uma vez que John-Steiner (2000) afirma que “a colaboração se desenvolve no curso de intensa parceria”, numa relação colaborativa, os “parceiros”, lideranças e professores kaiowá e a pesquisadora não-indígena, podem desenvolver aspectos

anteriormente desconhecidos deles próprios por meio da motivação de uma participação conjunta. Nesse sentido, o contexto de colaboração provê uma ZPD mútua onde os participantes podem ampliar seu repertório de expressão cognitiva e emocional.

É com base nestes pressupostos teórico-metodológicos que foram realizados os estudos para compreensão do gênero correspondência oficial - ofício, cuja finalidade era de levantar os sentidos e compartilhar significados atribuídos a esse gênero pelos participantes desta pesquisa, com o objetivo de compreender e transformar os problemas na compreensão e escrita da língua portuguesa padrão nessa modalidade escrita.

3.2. Coleta e produção dos dados

Como já adiantado no capítulo I, para a coleta e produção de dados fiz um recorte na população adulta da aldeia, lideranças políticas, professores e representantes de grupos de mulheres e de jovens, indicados pela própria comunidade, como já informado anteriormente, e esta pesquisadora (não-indígena), 12 (doze) pessoas ao todo.

Para a produção dos dados realizei com os participantes, no contexto da aldeia em questão, oficinas de leitura, compreensão e produção de textos durante as quais proporcionei sessões reflexivas como uma produção criativo-colaborativa de significados (LIBERALI e MAGALHÃES, 2009), criando um ambiente crítico-colaborativo com base em Magalhães (2004), a fim de possibilitar aos professores e lideranças kaiowá uma oportunidade para refletir sobre a questão da importância e uso de gêneros discursivos em língua portuguesa padrão, com vistas a propiciar-lhes “experiências que lhes permitissem entender essa ação, a relacionar teoria e prática, reflexão e ação, isto é, a tornarem-se auto-reflexivos” (MAGALHÃES, 2004, p.74). Para tanto selecionei cópias de ofícios recebidos de diferentes instituições e que foram alvo de incompreensão pelos sujeitos da pesquisa.

Como resultado dessas oficinas de leitura, análise, compreensão e produção de textos espera-se que sejam criadas cadeias criativas (LIBERALI, 2006), isto é, que tanto professores como lideranças, propiciem outros momentos de reflexão

crítica com seus alunos e demais pessoas da comunidade para discutir sobre questões de interesse próprio ou coletivo que levem, por meio dos sentidos compartilhados pelo grupo, à produção de novos significados com vistas a superar relações de subalternidade.

As ações para a produção dos dados compreenderam: filmagem áudio/gravação (com a permissão dos participantes) das interações ocorridas nos encontros, entrevistas com os participantes dessas oficinas, e, anotações de campo, com vistas a possibilitar a análise dos sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa, como entendido por Magalhães (2004), a fim de localizar onde se encontram as dificuldades e por quê. A pesquisa obedeceu a procedimentos éticos definidos conjuntamente e possibilitou que os sujeitos de pesquisa opinassem nas decisões metodológicas, um compromisso de pesquisa que, como argumenta Moita Lopes (2006) deve pautar a pesquisa em Linguística Aplicada contemporânea. Manter a aproximação e o distanciamento necessários em relação ao objeto da pesquisa foi importante, como também o foi criar contextos de letramento multicultural (ROJO, 2009) a todos os participantes. É importante lembrar, que, até dezembro de 2008, fiz parte da equipe da Gestão de Processos em Educação Escolar Indígena da Secretaria Municipal de Educação de Dourados, o que faz com que a compreensão e o questionamento de minha própria prática sejam parte deste objeto que se espera tenha proporcionado reflexões úteis para melhor eficácia nas relações interculturais no uso de línguas em contato.

Programei dois encontros para a coleta e produção dos dados. Esses encontros ocorreram nos dias 06 e 07 de julho de 2010 e 19 e 20 de julho de 2011, respectivamente e visaram à realização de oficinas de estudos e produção dos dados que foram analisados com vistas a responder as perguntas de pesquisa. As oficinas aconteceram nas dependências da Escola Municipal Indígena Pa'i Chiquito-Chiquito Pedro na T. I. Panambizinho. Para cada evento foi preparado um plano de trabalho, apresentados em tópico mais adiante, contendo os objetivos da atividade, a metodologia proposta, as perguntas que nortearam os estudos com vistas a responder aos objetivos propostos, o embasamento teórico e as ações previstas para a operacionalização desses planos.

Para efeito de análise dos dados nesta pesquisa tomei como foco seções da primeira oficina, quando foi proporcionado um levantamento de sentidos iniciais

atribuídos por todos os participantes (indígenas e não-indígena) ao gênero ofício, e, da segunda oficina, que se tratou de uma sessão reflexiva crítica que teve como objetivo verificar se houve compartilhamento de significados entre os participantes, tendo por base os mesmos conteúdos temáticos abordados na primeira oficina. Para melhor situar o leitor e facilitar sua compreensão do processo apresento, a seguir, os planos de trabalho relativo às oficinas e faço uma descrição das mesmas.

3.2.1 Primeira oficina: Plano de Trabalho

Para a coleta e produção dos dados a serem utilizados na pesquisa guiei-me pelo seguinte plano de trabalho que, por ser esta uma pesquisa crítica de colaboração, pautada nas reflexão-sobre-a-ação e reflexão-na-ação (SHÖN, 2000) e, na reflexão crítica (MAGALHÃES, 2010), poderia ser alterado durante o processo de “avaliação” (DE MEJÍA, 2006, p.30) no desenvolvimento da pesquisa, caso os participantes julguem adequado e necessário reorganizar, retirar ou acrescentar ações.

Plano de Trabalho:

Objetivos: 1. Criar um ambiente crítico-colaborativo que proporcione o levantamento de sentidos dos participantes atribuídos ao gênero ofício; 2. Coletar e produzir dados para análise a fim de responder às seguintes perguntas de pesquisa.

1. Quais os sentidos atribuídos pelas lideranças, professores kaiowá, e outros participantes kaiowá, e pela pesquisadora não-indígena ao gênero correspondência oficial - ofício, enviado por instituições não-indígenas? Houve resignificação e produção de significados compartilhados? Quais?

2. Qual o padrão organizativo das relações entre os participantes, durante as oficinas propostas? O trabalho com leitura e escrita do gênero correspondência

oficial - ofício desenvolvido contribuiu para a compreensão crítica dos participantes sobre o uso social do gênero em foco? De que maneira? Por quê?

Local do trabalho: Sala de aula da Escola Municipal Indígena Pa'i Chiquito-Chiquito Pedro, na Terra Indígena Panambizinho.

Período: de 05 a 09 de julho de 2010, em horário a ser definido junto com os professores e lideranças indígenas.

Participantes: Professores e lideranças políticas, representantes de grupos de mulheres e de jovens, indicados pela própria comunidade, 12 (doze) pessoas, o Coordenador administrativo-pedagógico da Escola e esta pesquisadora, totalizando 14 (catorze) pessoas.

Coleta de dados: Serão coletados e analisados gêneros de textos considerados pelos Kaiowá como trazendo problemas de compreensão. São hipóteses iniciais que esses gêneros são organizados quanto a questões de multiculturalidade, quer pela linguagem, quer pelo contexto como um todo como correspondências recebidas de diferentes instituições— ofícios, liminares e textos acadêmicos, cuja leitura tenha sido solicitada pelos cursos de formação de professores, dentre outros que digam respeito à relação dos Kaiowá com a língua portuguesa padrão.

Produção de dados: Será desenvolvida no contexto da aldeia em questão com os participantes:

- a) Conversas e entrevistas com as lideranças e professores para verificar quais os gêneros do discurso que mais trazem problemas de compreensão da língua portuguesa padrão;
- b) Conversas formais e informais com as lideranças e professores para mapear as dificuldades com leitura e escrita desses gêneros, como leem, escrevem, onde estão as dificuldades;
- c) Oficinas para estudo do gênero correspondência oficial - ofício, por meio da leitura e escrita do mesmo.

Curso: Encontros para oficinas de leitura, compreensão e produção de textos; sessões reflexivas como uma produção criativo-colaborativa de significados (LIBERALI e MAGALHÃES, 2009). O objetivo é criar um ambiente crítico-colaborativo (MAGALHÃES, 2004), a fim de possibilitar aos professores, às lideranças kaiowá, como também à pesquisadora uma oportunidade para refletir sobre a importância e uso de gêneros textuais escritos na língua portuguesa padrão, com vistas a propiciar-lhes “experiências que lhes permitam entender essa ação, relacionar teoria e prática, reflexão e ação, isto é, a tornarem-se auto-reflexivos” (MAGALHÃES, 2004, p.74). Para tanto serão selecionados quatro textos recebidos de diferentes instituições e que possam ter sido alvo de incompreensão pelos sujeitos da pesquisa.

Quantidade de oficinas: 4 (quatro) oficinas de 3 (três) horas cada.

Intencionalidade: Como resultado dessas oficinas de leitura, análise, compreensão e produção de textos, propiciar a professores e lideranças momentos de reflexão crítica com seus alunos e demais pessoas da comunidade para a discussão de questões de interesse próprio ou coletivo que levem, por meio do enfoque nos sentidos individuais, à produção de significados compartilhados com vistas a, por meio do domínio desta prática social, superar relações de subalternidade oportunizando a constituição de cidadania.

Metodologia: Abordarei a leitura e a escrita do gênero focado com base nas capacidades de linguagem propostas por Schneuwly & Dolz (2004), quais sejam: Capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas. Primeiramente com enfoque no contexto enunciativo do gênero- local de produção, sua procedência (internet, revista, ou outro) e organização. Num segundo momento abordaremos as capacidades discursivas para observar a estrutura do texto, como ele foi construído. Por fim, serão abordadas as capacidades linguístico-discursivas quando discutiremos sobre as marcas linguísticas que denotem incompreensão da língua portuguesa no documento em questão (SHNEUWLY E DOLZ, 2004).

Expectativas: Identificar e compreender o contexto enunciativo de produção do gênero, para que os participantes se apropriem das capacidades necessárias para a compreensão do mesmo e realizem leituras e escritas de forma crítica.

Procedimentos:

1. Seleção dos gêneros, em língua portuguesa, a serem estudados nas oficinas. Começar com um gênero, cujo texto seja mais simples (ofício recebido da SEMED);
2. Planejamento das oficinas;
3. Escolha de quais textos iremos utilizar em cada dia;
4. Providência de cópias suficientes para todos os participantes;
5. Instalação da filmadora em local que permita a visualização de todos os participantes;
6. Conversa inicial com o grupo sobre a proposta de trabalho para as oficinas;
7. Ao final de cada oficina deverei registrar os acontecimentos, conversas, impressões, dúvidas em um diário de campo.
8. Deverei também ver a filmagem da oficina para observar a atuação do grupo, se minha conduta investigativa foi adequada e as respostas satisfatórias, para preparar a oficina do dia seguinte revendo o que for necessário.
9. Ao final do 5º encontro realizarei uma avaliação do trabalho realizado, juntamente com todos os participantes.

Unidade didática: Gênero discursivo: Ofício-convocação enviado pela Secretaria Municipal de Educação- SEMED. Para o próximo encontro escolher o gênero relato (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004) apontado pelos participantes como prioritário para os estudos. O presente estudo será realizado com base nas capacidades de linguagem, discutidas por Schneuwly & Dolz (2004) e explicitadas a seguir.

1) **Capacidades de ação:** referem-se à “situação de ação” e estão relacionadas ao conhecimento das características do contexto e do referente. Podem ser evidenciadas com base nas perguntas: Que esfera de ação? Onde é que é? Foi publicado pra quê? Como? Faz parte do quê? Quem são os participantes do texto?

Onde ele foi escrito? Para que foi pensado? Qual a data da sua publicação? Quem é o autor do texto? Se não houver autoria, o que isso significa? Informações sobre a produção do texto: Quais são os objetivos desse texto? Observar as informações sobre a produção daquele texto. Qual é o assunto tratado no texto? Qual é o gênero do texto?

2) **Capacidades discursivas:** referem-se à “organização textual”, como foco nos domínios sociais de comunicação e relaciona-se aos modelos discursivos, e aspectos tipológicos da organização do texto, ou seja, a sequência prototípica da organização genérica (BRONCKART, 1997/2009). Vamos observar cada parágrafo para vermos como o texto é organizado e para quê.

3) **Capacidades linguístico-discursivas:** referem-se aos “principais aspectos linguísticos mobilizados”, dominam as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas escolhidas, bem como sua importância para a compreensão do texto. Discutir: aspas, vírgula, ponto e parágrafo. Como o parágrafo se estrutura? O que marca a separação dos parágrafos? Que tipo de verbo foi utilizado? Trabalhar gramática.

Nosso intuito é que o desenvolvimento destas capacidades, possibilite aos indivíduos o acesso à “práticas de linguagem” existentes no ambiente social. Possibilite, também o seu domínio a fim de que, ao dominá-las, os professores e lideranças kaioiwá possam proporcionar situações, como as evidenciadas nesta pesquisa, para que outros se apropriem delas (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004).

Ações: Ler o primeiro parágrafo e sublinhar as palavras que mostram o assunto do texto. Pedir para os participantes localizarem no texto ou dizerem como perceberam as respostas encontradas, quais palavras mostram isso? Ler o restante do texto e sublinhar as palavras que mostram o que o texto pede ao destinatário. Com base no que sublinhou escreva, com suas palavras, a resposta a este ofício. Observe o uso de “aspas” e de *itálico* no texto todo. Em que situação esses recursos são usados? É importante usar “...” e *itálico* em ofícios? Por quê?

Proposta de escrita de resposta ao ofício-convocação.

1. Caso as respostas estejam equivocadas, perguntar qual é o sentido da referida palavra para eles.
2. Perguntar ainda como eles acham que a língua portuguesa deveria ser ensinada nos cursos de formação para populações indígenas e também nas escolas indígenas.
3. Caso as respostas sejam “sim” ou “não”, perguntar por que pensam daquela forma.

3.2.2 Primeira oficina (06 e 08 de julho de 2010): Levantamento dos sentidos atribuídos pelos participantes ao gênero ofício

Conforme descrito no plano de trabalho acima, a primeira oficina com os Kaiowá da T. I. Panambizinho teve como objetivo criar um ambiente crítico-colaborativo (Magalhães, 2004), a fim de possibilitar aos participantes da pesquisa uma oportunidade para refletir sobre a importância e uso do gênero enfocado por meio da leitura e escrita do mesmo na língua portuguesa padrão, bem como para levantar os sentidos iniciais do grupo sobre esse gênero. Reunimos-nos durante dois dias, totalizando 12 horas de estudos, sendo três horas por período (duas manhãs e duas tardes) em uma das salas de aula da escola³ da Aldeia. As informações que se seguem foram escritas com base no diário de campo⁴ produzido por mim, pesquisadora, após o encerramento das atividades do dia, com base na ação de descrever, orientada por Smyth (1992).

Para iniciar a oficina os participantes acomodaram-se nas carteiras e organizaram-se em semicírculo de forma que todos pudessem se ver. O professor Fábio auxiliou-me na instalação da câmera colocada em um dos cantos da sala, de modo que todos ficassem visíveis na filmagem, e, em seguida juntou-se ao grupo. O encontro foi iniciado com esclarecimentos do porquê de estarmos todos ali naquele momento. Eu relatei com detalhes, em português, a origem, objetivos e o desenvolvimento do projeto de pesquisa, as pessoas já contatadas, bem como o assunto a ser trabalhado naquela primeira oficina. Após a primeira parte da

³ Escola Municipal Indígena Pa'i Chiquito-Chiquito Pedro.

⁴ Este diário foi criado com o objetivo de registrar os acontecimentos relevantes do encontro.

exposição perguntei ao grupo se eles queriam que a explicação fosse feita também na língua guarani kaiowá. O professor Anardo antecipou-se ao grupo e respondeu que não era necessário e disse para eu explicar em português, primeiro. Ainda assim perguntei ao grupo se eles haviam entendido a minha fala, ao que todos responderam sim, e permaneceram atentos à minha explicação sobre a justificativa e a realização do projeto. No final da explicação o Agente de Saúde, Samuel, tomou a palavra e perguntou quantas oficinas eu pretendia realizar e quais os gêneros de texto selecionados. Expliquei que isso nós iríamos decidir juntos, ali. O vigia da Escola, Abrão, opinou que gostaria que trabalhássemos primeiro as narrativas, visto que eles são solicitados a elaborarem esse tipo de texto em sala de aula e encontram dificuldades para isso. Esclareci que, para tal abordagem, pretendia coletar exemplares de narrativas escritas pelos próprios professores. Anardo sugeriu que fossem utilizados relatórios enviados a eles pelos órgãos da justiça (Ministério Público Federal, Fórum, etc). Expliquei que esses relatórios contêm textos mais longos e complexos, por isso programei iniciar os estudos com o gênero correspondência oficial - ofício, cujos textos são mais curtos e isso facilitaria a compreensão por parte deles. Como o grupo insistiu na proposta de trabalho com narrativas, conversamos um pouco sobre o assunto. Parti dos conhecimentos que eu dispunha sobre o uso de narrativas pelos Kaiowá na educação das crianças, na explicação de fenômenos da natureza, nas questões místicas e perguntei aos participantes se eles confirmavam esses conhecimentos ou não. Anardo confirmou minhas informações, mas esclareceu que isso acontecia antigamente, com os mais velhos. Nos dias atuais, no contexto da T. I. Panambizinho, os pais já não ensinam os filhos da mesma maneira. Abrão tomou a palavra para concordar e complementar as informações de Anardo. Fui fazendo intervenções para que eles detalhassem melhor as explicações sobre o papel da narrativa na vida deles. Fábio tomou a palavra e disse que a narrativa *é um registro* e comparou com o registro que a filmadora estava fazendo das nossas atividades, porque depois, com o auxílio da gravação, poderia ser feito um relatório da reunião. Como o conteúdo em questão era o gênero narrativa utilizado pelos não-indígenas, introduzi a distinção entre “narrativas de ficção e narrativas reais”, cujas explicações foram enriquecidas com exemplificações feitas pelos professores sobre o uso da narrativa pelos Kaiowá. Insisti que gostaria de ouvir deles quais os

gêneros discursivos que eles tinham interesse em estudar. Samuel disse que seria bom começar com narrativa, pois era o que a escola solicitava a eles. Eles disseram que têm facilidade com a narrativa oral, mas têm dificuldade na escrita, tanto em língua guarani kaiowá como em língua portuguesa. Eu disse que compreendia a necessidade deles e que esse gênero seria contemplado na segunda etapa do trabalho, pois as oficinas deveriam ser preparadas com antecedência. Expliquei que havia preparado o encontro para o estudo do ofício e perguntei se poderíamos assim proceder. Eles responderam que sim, e dei início ao estudo. Em seguida distribui a cada participante a cópia de um ofício, que em época anterior havia sido enviado à escola pela SEMED, cujo assunto era a convocação desses professores e funcionários para uma reunião.

Seguindo as orientações do plano de trabalho o estudo foi realizado com vistas a propiciar aos participantes a compreensão das capacidades de linguagem necessárias para uma leitura crítica do gênero. Em primeiro momento, foi contemplada a capacidade de ação com foco na competência sobre a esfera social de circulação do gênero, a contextualização. Para esse estudo foram feitos questionamentos previstos no plano de trabalho.

À medida que os questionamentos eram feitos os participantes iam observando o texto e localizando nele as informações solicitadas. Faziam questionamentos e expunham suas dúvidas. Eu os provocava com perguntas que os fazia pensar, colocava situações diferentes ao que eles reagiam buscando conhecimentos de outras situações para responder ao que foi perguntado. Eu perguntava constantemente se eles estavam entendendo o processo e o que eu estava falando, já que eu falava em língua portuguesa, L2 para os Kaiowá, sobre um assunto próprio de outra cultura que não a deles. Eles respondiam que sim e prosseguíamos com o estudo.

Em seguida passamos à segunda parte do trabalho, o estudo da capacidade discursiva, com foco na competência sobre os domínios sociais de comunicação e sobre os aspectos tipológicos da organização do texto, (BRONCKART, 1997/2009). Para tanto propus pensarmos sobre o texto, lê-lo e repensarmos sobre o que haviam observado no momento anterior. Observamos cada parágrafo para verem como estavam organizados e para quê.

Na terceira parte realizamos um aprofundamento da leitura e tratamos da capacidade linguístico-discursiva, em que foram observadas as questões gramaticais e a competência sobre as escolhas linguísticas feitas apontando a sua importância para a compreensão do texto. Os Kaiowá leram o primeiro parágrafo e sublinharam as palavras que mostravam o assunto do texto. Eu pedi para eles localizarem no texto ou dizerem como perceberam as respostas encontradas e quais palavras mostravam aquilo. Em seguida pedi que lessem o restante do texto e sublinhassem as palavras que mostravam o que o texto pedia ao destinatário. Com base na compreensão do gênero, após o estudo realizado, solicitei que redigissem um ofício-resposta ao ofício estudado.

Para finalizar entreguei-lhes cópia de outro ofício, este enviado pela UFGD⁵ à SEMED informando sobre a realização do Curso de Licenciatura Indígena, e solicitei que fizessem, em casa, as mesmas observações feitas no primeiro ofício. Solicitei ainda que pensassem no estudo realizado e anotassem possíveis dúvidas, as quais abordaríamos na segunda oficina prevista.

3.2.3. Segunda oficina: Plano de Trabalho

Metodologia da pesquisa

Objetivo: Promover uma sessão reflexiva-crítica (BROOKFIELD, 1999; SMYTH, 1992) com lideranças e professores kaiowá, participantes da pesquisa, sobre a nossa atuação na oficina realizada em julho de 2010 para a produção de dados, bem como sobre o compartilhamento de significados (VYGOTSKY, 1934) a respeito do gênero correspondência oficial - ofício. Para tanto terei como norte as perguntas que norteiam esta pesquisa:

1. Quais os sentidos atribuídos pelas lideranças, professores kaiowá, e outros participantes Kaiowá, e pela pesquisadora não-indígena ao gênero correspondência oficial/ofício, enviado por instituições não-indígenas? Houve resignificação e produção de significados compartilhados? Quais?

⁵ Universidade Federal da Grande Dourados.

2. Qual o padrão organizativo das relações entre os participantes, durante as oficinas propostas? O trabalho com leitura e escrita do gênero correspondência oficial/ofício desenvolvido contribuiu para a compreensão crítica dos participantes sobre o uso social do gênero em foco? De que maneira? Por quê?

Local do trabalho: Sala de aula da Escola Municipal Indígena Pa'i Chiquito-Chiquito Pedro, na Terra Indígena Panambizinho.

Período: de **18 a 22 de julho de 2011**, em horário a ser definido junto com os professores e lideranças indígenas.

Participantes: Professores e lideranças políticas, representantes de grupos de mulheres e de jovens, indicados pela própria comunidade, 12 (doze) pessoas, o diretor da Escola e esta pesquisadora, totalizando 14 (catorze) pessoas.

Produção de dados: Assistiremos aos vídeos produzidos na oficina anterior para refletirmos criticamente sobre a nossa atuação em todo o processo. Neste trabalho entendemos *reflexão crítica* como Brookfield (1999, p.140), “um processo social, um ato coletivo, cuja realização plena ocorre somente quando outros são envolvidos”. *Movimento colaborativo*, segundo Magalhães (2004), é o movimento no qual os participantes questionam e são questionados, falam e são ouvidos, onde há conflitos provocados por contradições com base nas diferentes culturas presentes no ambiente como fundamentais para que ocorra a transformação.

Produção de dados: Apoiada nos escritos de Smyth (1992) proporcionarei um processo reflexivo-crítico com base no *descrever*, *informar*, *confrontar* e *reconstruir* com o objetivo de tornar a escola indígena mais “auto-determinada” e “auto-renovadora” com professores que são mais “autônomos”, “colaborativos” e “reflexivos”. Serão realizadas:

a) Conversas e entrevistas com as lideranças e professores para verificar quais os pontos do gênero estudado que mais trouxeram problemas de compreensão da língua portuguesa padrão;

b) Conversas formais e informais com as lideranças e professores para observar qual é o seu entendimento atual da interação entre as culturas indígena e não-indígena com relação ao gênero estudado.

Curso: Encontros para reflexão crítica, avaliação e nova escrita da resposta ao ofício utilizado no estudo inicial. Sessões reflexivas como uma produção criativo-colaborativa de significados (LIBERALI e MAGALHÃES, 2009). Objetiva, também, criar um ambiente crítico-colaborativo (MAGALHÃES, 2004) a fim de possibilitar aos professores e lideranças kaiowá, e pesquisadora, uma oportunidade para refletir sobre a questão da leitura e escrita de gêneros textuais produzido na língua portuguesa padrão, com vistas a propiciar-lhes “experiências que lhes permitam entender essa ação, relacionar teoria e prática, reflexão e ação, isto é, a tornarem-se auto-reflexivos” (MAGALHÃES, 2004).

Quantidade de oficinas: 4 (quatro) oficinas de 3 (três) horas cada.

Objetivo: Como resultado dessas oficinas de leitura, análise, compreensão e produção de textos objetivo, propiciar a professores e lideranças momentos de reflexão crítica com seus alunos e demais pessoas da comunidade para a discussão de questões de interesse próprio ou coletivo que levem, por meio do enfoque nos sentidos pessoais, à produção de significados compartilhados com vistas a superar relações de subalternidade e constituição de cidadania.

Metodologia: Na sessão de reflexão crítica abordarei o encontro realizado anteriormente por meio de questionamentos com foco numa discussão democrática na qual todos os participantes deverão estar profundamente envolvidos na interação (BROOKFIELD & PRESKILL, 1999). Também abordarei o texto produzido pelos professores com base nas capacidades de linguagem, inicialmente com enfoque no contexto enunciativo quanto aos gêneros, sua procedência, em seguida destacarei a organização discursiva e, por fim, as escolhas linguísticas utilizadas (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004).

Expectativas: Verificar se houve e quais foram os significados compartilhados pelos participantes após os estudos realizados na primeira oficina. Avaliar se as lideranças e professores se apropriaram das capacidades de linguagem necessárias para a leitura e escrita do gênero estudado.

Procedimentos:

1. Planejamento das oficinas.
2. Providenciar data-show e retroprojektor para visualização dos vídeos e reescrita do ofício.
3. Providenciar cópias dos ofícios-resposta redigidos na primeira oficina, para todos os participantes.
4. Instalação da filmadora em local que permita a visualização de todos os participantes.
5. Conversa inicial com o grupo sobre a proposta de trabalho para as oficinas.

Unidade didática:

Instrumentos mediadores: Vídeos, cópias do ofício estudado e gênero discursivo ofício-resposta redigido pelas lideranças e professores kaiowá ao final da primeira oficina.

A. Questionamentos: Os questionamentos serão realizados com base nas questões propostas por Brookfield & Preskill (1999), quais sejam:

1º bloco: **Questões que buscam maior evidência** como, Em que dados está embasado? Como você soube isso? O que foi dito no encontro que ampara o seu argumento? Que evidências você daria para alguém que duvide da sua interpretação?

2º bloco: **Questões para clarificação** tais como: Como você colocaria isso de outra maneira? Qual seria um bom exemplo disso que você está falando? O que você entende por isso?

3º bloco: **Questões abertas**: O que significa isso? Quais sinais mostram isso? Por que você pensa isso?

4º bloco: **Questões associadas ou estendidas** na tentativa de criar uma comunidade dialógica: Há alguma conexão entre o que você disse agora e o que foi dito momentos atrás? Como o seu comentário se liga ao que já foi dito?

5º bloco: **Questões hipotéticas:** No vídeo que nós vimos há pouco como a discussão poderia ter sido diferente se o líder tivesse constrangido a leitura/participação do grupo?

6º bloco: **Questões de causa e efeito:** Como podemos dividir nosso grupo sem afetar nossa discussão?

7º bloco: **Questões que sumarizam e sintetizam:** Quais foram as ideias mais importantes que emergiram da nossa discussão? O que permanece não resolvido sobre o gênero estudado? O que você entende melhor como um resultado da nossa discussão de hoje? Qual é a palavra-chave ou conceito que capta nossa discussão de hoje?

A. Avaliação do ofício redigido pelos professores em resposta ao ofício-convocação da SEMED: A ser realizada com base nas capacidades de linguagem propostas por Schneuwly & Dolz (2004).

1º bloco: **Capacidades de ação:** foco na competência sobre a situação de ação, contextualização. Para esta observação pode-se utilizar as perguntas: Qual é a esfera de ação? Onde é que é? Foi publicado pra quê? Como? Faz parte do quê? Quem são os participantes do texto? Onde ele foi escrito? Para que foi pensado? Qual a data da sua publicação? Quem é o autor do texto? Se não houver autoria, o que isso significa? Observar as informações sobre a produção daquele texto: Quais são os objetivos desse texto? Qual é o assunto tratado no texto? Qual é o gênero do texto?

2º bloco: **Capacidades discursivas:** foco na competência sobre os domínios sociais de comunicação e sobre os aspectos tipológicos da organização do texto.

3º bloco: **Capacidades linguístico-discursivas:** foco na competência sobre as escolhas linguísticas feitas e sua importância para a compreensão do texto, questões gramaticais.

Observações finais:

1. Caso as respostas estejam equivocadas, perguntar qual é o sentido da referida palavra para eles.

1. Perguntar ainda como eles acham que a língua portuguesa deveria ser ensinada nos cursos de formação para populações indígenas e também nas escolas indígenas.
2. Caso a resposta seja “sim” ou “não”, perguntar por que pensam daquela forma.

3.2.4 Segunda oficina (19 e 20 de julho de 2011): Sessão reflexiva-crítica

Com base no plano de trabalho para esta segunda oficina, realizamos uma sessão reflexiva-crítica com os participantes da pesquisa com a finalidade de analisar nossas ações durante a primeira oficina (julho de 2010) e levantar os atuais sentidos dos participantes e/ou novos questionamentos sobre a importância e o uso do gênero ofício com base nas capacidades de leitura e escrita trabalhadas, bem como se os significados sobre o gênero ofício foram compartilhados pelo grupo pesquisado. Objetivou ainda observar se eu, pesquisadora, fiz as intervenções necessárias e adequadas corroborando com o processo de letramento do grupo. Esta oficina também foi gravada em vídeo e em áudio, o que proporcionou a análise dos dados.

Como informado anteriormente, esta segunda oficina aconteceu nos dias 19 e 20 de julho de 2011, um ano após a primeira. Este distanciamento entre os encontros, que eu gostaria de ter evitado por entender como prejudicial ao processo da investigação, deu-se por julho ser o mês de férias escolares e assim os professores teriam disponibilidade de tempo para participar dos estudos sem interferir na sua frequência às aulas na escola, pois todos atuam por 40h semanais, ou seja, dois períodos diários de aulas e, no período de férias escolares, eles frequentam o curso de licenciatura indígena, não dispondo de tempo disponível para outras atividades. Dessa forma, não tive alternativa senão me adequar ao tempo que eles me disponibilizaram.

Os participantes não foram exatamente os mesmos nos dois encontros, três dos que participaram na primeira oficina não compareceram na segunda. Por outro lado, no primeiro dia da segunda oficina tivemos a participação de pessoas que não estiveram presentes no primeiro encontro, quais foram: a liderança da aldeia, um funcionário da FUNAI, também kaiowá, o diretor atual (da etnia Terena) e o

secretário da escola (da etnia Guarani), e dois membros do Conselho Indigenista Missionário- CIMI (não-indígenas), que foram convidados pela liderança para participar do encontro. Estas pessoas também contribuíram com o estudo no primeiro dia compartilhando seus sentidos e experiências sobre o tema em discussão.



Foto 2: Participantes da pesquisa na sessão reflexiva. Foto: Maria de Lourdes.

Conforme especificado no plano de trabalho, a sessão reflexiva-crítica sobre o gênero correspondência oficial - ofício foi planejada com base nos escritos de Magalhães (2007), Brookfield (1999), Brookfield & Preskill (1999) e Smyth (1992), bem como sob as noções de compartilhamento de significados de Vygotsky (1934) e de capacidades de linguagem abordadas por Schneuwly & Dolz (2004). Para tanto tive como norteadoras as seguintes perguntas:

1. Quais os sentidos atribuídos pelas lideranças, professores kaiowá, e outros participantes Kaiowá, e pela pesquisadora não-indígena ao gênero correspondência oficial/ofício, enviado por instituições não-indígenas? Houve resignificação e produção de significados compartilhados? Quais?

2. Qual o padrão organizativo das relações entre os participantes, durante as oficinas propostas? O trabalho com leitura e escrita do gênero correspondência oficial/ofício desenvolvido contribuiu para a compreensão crítica dos participantes sobre o uso social do gênero em foco? De que maneira? Por quê?

Reflexão crítica foi entendida conforme Brookfield (1999, p.140), “um processo social, um ato coletivo, cuja realização plena ocorre somente quando outros são envolvidos” em um *movimento colaborativo* que, segundo Magalhães (2004), é o movimento no qual os participantes questionam e são questionados, falam e são ouvidos, onde há conflitos provocados por contradições com base nas diferentes culturas presentes no ambiente como fundamentais para que ocorra a transformação. Apoiada nos escritos de Smyth (1992) proporcionei um processo reflexivo-crítico com base no *descrever*, *informar*, *confrontar* e *reconstruir* com o objetivo de tornar a escola indígena mais “auto-determinada” e “auto-renovadora” com professores que são mais “autônomos”, “colaborativos” e “reflexivos”. Segundo Smyth (1992),

- *descrever* as ações nos permite fazer um retrato das nossas práticas para uma melhor visualização das ações, e esta descrição deve ser feita sem julgamentos de valores e sem adjetivos avaliativos;
- *informar* mostra-nos o formato, ou seja, que teorias embasam e explicam as ações;
- *confrontar* busca compreender os valores que servem de base para o pensar e o agir, isto é, as escolhas vistas como resultantes de normas políticas culturais e históricas que foram sendo absorvidas;
- *reconstruir* mostra a importância de começar a agir no mundo de maneira que possa mudá-lo, de ser capaz de ver a realidade do ensino não como imutáveis, mas como contestáveis, de trabalhar na educação e ser capaz de refletir sobre ela estando ciente das regras e divisão de papéis.

A sessão de reflexão crítica foi realizada também com base nos questionamentos propostos por Brookfield & Preskill (1999), tendo como referência a primeira oficina, com foco numa discussão democrática na qual todos os participantes estavam envolvidos na conversação. Os questionamentos foram

realizados com base na classificação de perguntas sugerida pelos autores como sendo: Questões que buscam maior evidência, questões para clarificação, questões abertas, questões associadas ou estendidas, questões hipotéticas, questões de causa e efeito e, questões que sumarizam e sintetizam, já especificadas no plano de trabalho. Também abordamos o texto produzido pelos professores na primeira oficina e a produção conjunta do novo texto do ofício-resposta com base nas capacidades de linguagem propostas por Schneuwly & Dolz (2004), como abordadas no plano de trabalho e no capítulo teórico.

3.3 Categorias de análise dos dados

Nesta seção apresento as categorias utilizadas para analisar a interação dos participantes da pesquisa por meio das quais verifiquei se foi possível a) criar um ambiente colaborativo com o grupo pesquisado, b) realizar um levantamento dos seus sentidos iniciais atribuídos ao gênero correspondência oficial - ofício, c) observar se os significados sobre o gênero estudado foram compartilhados e d) verificar se foram trabalhadas capacidades de linguagem para a leitura e escrita do gênero em questão. Faço uma descrição das mesmas e as exemplifico com excertos retirados da transcrição do encontro. Estes exemplos não foram utilizados para análise. As categorias foram utilizadas com base em Bakhtin (1929/2010), Kerbrat-Orecchioni (1996), Mackay (1980) e Brookfield & Preskill (2005), como seguem:

- **escolhas lexicais** (substantivos, verbos, pronomes, operadores) para a compreensão do conteúdo temático que está sendo focado nos dados produzidos,
- **vozes** (BAKHTIN, 1929/2010)- esta pesquisa está permeada por muitas vozes. Faz-se necessário investigar quem fala e para quê (voz da teoria, pesquisadora não-indígena, lideranças e professores kaiowá, gênero ofício, povo de cultura oral *versus* gênero escrito da cultura não-indígena), quem não fala, quando e por quê, que voz tem poder e como se dão as relações e os papéis quanto à questões de

poder e sexo (masculino e feminino). Foram feitas questões que revelam ideologia, história e cultura no contexto em foco. Como isso está revelado na linguagem?

- **tipos de perguntas** (BROOKFIELD e PRESKILL, 2005 e MACKAY, 1980/2001)- para a compreensão se o tipo de pergunta utilizado possibilita ou não e como a relação dos participantes na produção de conhecimento.
- **organização da linguagem**- turnos nas interações entre os participantes nas oficinas, para a, na e sobre a leitura e produção de textos do gênero ofício, conforme Magalhães (2004) e Kerbrat-Orechioni (2010).

3.3.1 Escolhas lexicais

A categoria escolhas lexicais, que se refere às classes gramaticais (substantivos, verbos, pronomes e operadores), permitiu-me identificar o conteúdo temático enfocado nos excertos selecionados no documento de transcrição das oficinas de estudo realizadas e as vozes (BAKHTIN, 1929/2010) presentes na interação, o que me possibilitou levantar os sentidos atribuídos e o compartilhamento de significados dos participantes sobre o gênero em questão. Para Bakhtin (1929/2010, p.261) o conteúdo temático trata das “condições específicas” e “finalidades” expressas em um enunciado. Estes sentidos e significados compartilhados foram analisados considerando-se a “esfera social” (BAKHTIN, 2006 [1950-51]) - contexto indígena kaiowá - em que foram produzidos. Por sua vez Bronckart (2009, p.97) define conteúdo temático como “um conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas”, ou seja, evidencia uma síntese do assunto abordado. A seguir apresento um quadro contendo exemplos desta categoria de análise.

Quadro 3- Exemplificação da categoria de análise “conteúdo temático” com base na oficinas de estudo realizada em julho/2010

Conteúdo Temático	Exemplo
Sentidos atribuídos pelos participantes à produção do ofício: Quais as características centrais de um ofício?	P433. (Qual) a primeira coisa que a gente olha num ofício quando a gente (o) recebe?
	Mi68. Ministério da Educação?
	P436. O que é Ministério da Educação, o que é Faculdade de Educação? O que é isso?
	Ta.49: Universidade Federal...
	Cl48: Não é Ministério da Educação?
	Mi71: É um ofício da faculdade?

3.3.2 Vozes

Os postulados de Bakhtin, aprofundados por seus seguidores, permitiram verificar como as diversas vozes presentes nas oficinas de estudo entraram em contato para produzir novos significados. Assim, a discussão de Wertsch & Smolka (1993/1995, pp. 128, 129, 133) sobre dialogia mostra que esta não se refere apenas à palavra diálogo, mas à “forma como duas ou mais vozes entram em contato” e “contribuem para uma compreensão ativa da palavra do outro” (ARANHA, 2009, p.41):

- a) interação face a face com falas alternadas;
- b) uso das palavras ou expressões do outro;
- c) repetição da enunciação do outro;
- d) pressuposição silenciosa dessas enunciações; e
- e) reação responsiva a elas.

Dessa forma ocorre um “entrelaçamento” de vozes que proporciona a geração de novos conhecimentos, bem como de uma reflexão crítica sobre os mesmos, e funciona como recursos de pensamento. Segundo Lotman (1988, p.34, apud WERTSCH & SMOLKA 1993/1995), “Todos os textos desempenham duas funções básicas: comunicar significados adequadamente e criar novos significados”. Em textos em que há a predominância da função dialógica “cada voz

tomará as enunciações das outras vozes como estratégias de pensamento (...) essas enunciações são vistas como propiciadoras de um movimento na forma de negociação e de criação de significado” (WERTSCH & SMOLKA 1993/1995, p.136).

Dentre as vozes presentes nesta pesquisa destaco:

- a) voz da teoria- produzida por pesquisadores não-indígenas,
- b) voz da pesquisadora não-indígena,
- c) voz da liderança e funcionários administrativos kaiowá- estes têm menor contato com a língua portuguesa padrão,
- d) voz dos professores kaiowá- têm maior contato com a língua portuguesa padrão,
- e) voz do gênero ofício- não-indígena de circulação em esferas específicas,
- f) voz da cultura indígena kaiowá- cultura de tradição oral segundo a qual a língua “representa a ligação dos indivíduos com o universo cosmológico” (LIMA, 2011, p.90), e
- g) voz da cultura não-indígena- utiliza um “esquema linear e cartesiano” (idem, p.100) na comunicação.

A seguir apresento um quadro com as vozes presentes na oficina de estudos sobre o gênero correspondência oficial – ofício. Os dados foram selecionados das transcrições das oficinas de estudo realizadas em julho de 2010 e julho de 2011, mas que não foram utilizados para análise.

Quadro 4- Exemplificação da categoria de análise “vozes” com base nas oficinas de estudo realizadas em julho/2010 e julho/2011

Categorias	Exemplos
Voz da teoria	Conceito de gênero (BAKHTIN, 1929/2006), dentre outros
Voz da pesquisadora não-indígena	Julho/2010 P3. ... a gente observava sempre essa, um pouco de dificuldade, né, de vocês. Vocês pensam em caiuwá, depois é que vão falar em português, e muitas vezes é difícil...
Voz da liderança kaiowá	Julho/2011 Val1.Bom dia a todos que eu não falei ainda. Mas é... assim né, aquele dia, quando eu recebia recado e notícia que a gente sempre, ficamos muito, assim... é alegria de um lado e

	triste um lado, porque veja bem, quando a justiça lhe dá as coisas... por exemplo...
Voz dos professores kaiowá	Julho/2010 An7. Narrativa é contar alguma coisa.
Voz da pesquisadora sobre o gênero correspondência oficial-ofício	Julho/2010 P73. Ofício Circular 058/SEMED/DAE. 2010.
Voz da cultura indígena kaiowá	Julho/2010 An36. Posso explicar em guarani pra eles?
Voz da pesquisadora - cultura não-indígena	Julho/2010 P90. Ofício porque é uma correspondência oficial. Ela é feita em nome daquela instituição.

Dada essa pluralidade de vozes, é fundamental compreender como se deu essa interação. Kerbrat-Orechioni (1996/2010, p.8) aborda a interação oral “face a face” na qual pelo menos dois falantes se expressam, “cada qual em seu turno”. Essa interação se estabelece de forma colaborativa e intensa, pois, segundo a autora “não basta que os falantes falem alternadamente, é preciso que eles se falem, que estejam engajados na troca e que deem sinais desse engajamento mútuo”, e o resultado dessa interação é o discurso coproduzido. Para tanto, faz-se necessário recorrer a procedimentos de **validação interlocutória** (grifos da autora).

Kerbrat-Orechioni (1996/2010, p.9) qualifica esses procedimentos como **fáticos**, dos quais o emissor faz uso “para se assegurar da escuta de seu destinatário”, tais como os modalizadores “hein”, “né”, “sabe”, “você vê”, “digamos”, “vou te dizer”, “nem te conto”, etc., Por sua vez o receptor, pode sinalizar por meio de **reguladores** para confirmar ao falante que este está sendo ouvido. Podem ser: formas vocais (“hummm”), verbais (“sim”, “certo”) ou retomadas na forma de eco. As atividades fática e reguladora são interdependentes, isto é, são manifestações “solidárias” que se justapõem e se encaixam durante a interação.

Quanto às relações entre os falantes Kerbrat-Orechioni (1996/2010, p.68) aponta dois tipos de distância que ocorre durante a conversação: a) **relação**

horizontal e b) **relação vertical**. A relação horizontal é passível de negociação entre os participantes da interação. A relação vertical é uma relação caracterizada pela presença do “poder” e da “hierarquia”. Isso denota que “os participantes presentes não são sempre iguais na interação”, ou seja, um dos participantes pode exercer a função de dominante enquanto outros podem ficar na função de dominados.

3.3.3 Organização da linguagem- turnos de fala

Nesta pesquisa a linguagem se organiza por turnos de fala. Kerbrat-Orechioni (2010, p.43) argumenta que estes constituem aos falantes um “sistema de direitos e de deveres”, que podem ou não serem seguidos, e aponta três princípios de organização dos turnos:

1. O princípio da alternância- em uma interação a fala deve ser expressa sucessivamente por diferentes participantes; uma pessoa fala por vez, e, há sempre alguém que fala;
2. A regulação da alternância- a instauração da mudança de turno e a natureza do sucessor;
3. As falhas nos sistemas de turnos- o silêncio prolongado entre dois turnos; a interrupção; a superposição da fala e, a intrusão.

Conforme a autora, essas regras poderão não ser levadas em conta, e quando isso ocorre os interlocutores poderão estabelecer negociações entre si.

Para observar o tipo de movimento estabelecido na interação, se colaborativo ou não, utilizei as categorias: quem detém a fala, quem e como ocorre a tomada de turno, falar na fala do outro (do colega ou da pesquisadora), avançar na fala do outro, concordar com o outro, escutar o outro, entender o outro, criar possibilidades de ser entendido(a), criar ZPDs mútuas que possibilite um movimento recíproco de compreensão de sentidos para levantar a) os sentidos dos participantes kaiojá atribuídos ao gênero estudado, b) evidenciar as contradições, c) os conflitos gerados no grupo e, d) verificar se houve o compartilhamento de significados entre o grupo pesquisado.

A seguir apresento um quadro com exemplos da categoria turnos de fala.

Quadro 5 - Exemplificação da categoria de análise “turnos de fala” com base na oficina de estudo realizada em julho/2010

Categoria	Exemplos
Quem detém a fala (indígena masculino)	Fa13. Ofício seria...
Falar na fala do outro e avançar	Sa16. Vai acontecer a oficina, pra divulgar o que vai ser.
Quem detém a fala	Fa14. Ofício é...
Falar na fala do outro e avançar	An30. Ofício é comunicação, um documento oficial.
Concordar com o outro	Fa15. Eu também concordo.

3.3.4 Tipos de perguntas

As perguntas utilizadas tiveram por base os trabalhos de Brookfield & Preskill (1999/2005) e MacKay (1980/2001). Como evidenciado anteriormente, Brookfield & Preskill sugerem sete classificações de perguntas:

- **Questões que buscam maior evidência:** Como você soube isso? Em que dados está embasado? O que foi dito no encontro que ampara o seu argumento? Que evidências você daria para alguém que duvide da sua interpretação?
- **Questões para clarificação:** Como você colocaria isso de outra maneira? Qual seria um bom exemplo disso que você está falando? O que você entende por isso?
- **Questões abertas:** O que significa isso? Quais sinais mostram isso? Por que você pensa isso?
- **Questões associadas ou estendidas** (tentativa de criar uma comunidade dialógica): Há alguma conexão entre o que você disse agora e o que foi dito momentos atrás? Como o seu comentário se liga ao que já foi dito?

- **Questões hipotéticas:** No vídeo que nós vimos há pouco como a discussão poderia ter sido diferente se o líder tivesse constrangido à leitura/participação do grupo?
- **Questões de causa e efeito:** Como podemos dividir nosso grupo sem afetar nossa discussão?
- **Questões que sumarizam e sintetizam:** Quais foram as ideias mais importantes que emergiram da nossa discussão? O que permanece não resolvido sobre o gênero estudado? O que você entende melhor como um resultado da nossa discussão de hoje? Qual é a palavra-chave ou conceito que capta nossa discussão de hoje?

MacKay (1980/2001) aponta que perguntas adequadamente formuladas podem ser responsáveis pelo sucesso de muitos profissionais. Para ele estas “são a essência do diálogo” (MACKAY, 1980/2001, p.7), e apresenta três categorias de perguntas:

- **Abertas:** estimulam o interlocutor a formular a resposta com suas próprias palavras;
- **Fechadas:** exigem respostas monossilábicas, o trabalho maior é da pessoa que pergunta; e
- **Contraproducentes:** não têm qualquer utilidade.

Os tipos de perguntas utilizadas nas oficinas contribuíram para identificar as contradições evidenciadas nas falas dos participantes durante o estudo, bem como os sentidos e significados compartilhados pelos mesmos sobre o gênero ofício. A seguir apresento um quadro com exemplos dos tipos de perguntas utilizadas na pesquisa.

Quadro 6- Exemplificação da categoria de análise “tipo de perguntas” com base nas oficinas de estudo realizadas em julho/2010 e julho/2011

Categoria	Exemplo
Pergunta aberta	P90. O que significa ser oficial?
Pergunta fechada	P79:Você concorda com ele? Tem uma opinião diferente?
Pergunta para clarificação	P7. ... Não era bem isso? O que que vocês acharam? An4. A gente está(va)mos com muita dificuldade, mas antes, no começo.

Por essa pesquisa tratar de relações entre duas culturas fez-se necessário colocar-me o seguinte questionamento: “Como entender o outro? Por que ele age dessa maneira?” (AMORIN, 2004, p.24). Na minha condição de não-indígena familiarizada com correspondências oficiais tendo-as como corriqueiras e óbvias, por vezes é difícil entender que os Kaiowá não as compreendam da mesma maneira. Assim sendo, entendi ser necessário, como sugere Amorin (2004, p.26), criar um “estranhamento” em relação ao ofício e “deslocar-me” para os sentidos kaiowá “construindo uma escuta da alteridade para poder (re)traduzi-los e transmiti-los” (AMORIN, 2004, p.26) nesta investigação.

Para facilitar a visualização na análise dos dados retomo aqui as perguntas de pesquisa.

1. Quais os sentidos atribuídos pelas lideranças, professores kaiowá, e outros participantes kaiowá, e pela pesquisadora não-indígena ao gênero correspondência oficial/ofício, enviado por instituições não-indígenas? Houve resignificação e produção de significados compartilhados? Quais?
2. Qual o padrão organizativo das relações entre os participantes, durante as oficinas propostas? O trabalho com leitura e escrita do gênero correspondência oficial - ofício desenvolvido contribuiu para a compreensão crítica dos participantes sobre o uso social do gênero em foco? De que maneira? Por quê?

Para a análise dos dados selecionei excertos da segunda oficina que abordam os sentidos das palavras e/ou situações equivalentes aos abordados na primeira oficina para observar o compartilhamento dos significados e se houve ou não aprendizagem e transformação dos participantes. Os excertos selecionados foram os considerados como que evidenciam os conteúdos temáticos que respondem às perguntas de pesquisa.

3.4 Credibilidade da pesquisa

A credibilidade desta pesquisa foi construída ao longo de todo o processo de mestrado entre os anos de 2010 e 2011, por meio de reflexões com colegas, grupos de estudo, seminários de orientação, bem como nas orientações individuais com a orientadora Prof^a Dr^a Maria Cecília Camargo Magalhães e nas disciplinas em que houve a oportunidade para mostrar os dados filmados, transcritos e impressos.

Como visualizado no quadro abaixo, ao longo do Mestrado, também participei de congressos e seminários externos, nos quais apresentei os dados da pesquisa em suas diferentes fases. Nesses eventos recebi contribuições (questionamentos e sugestões dos participantes) que enriqueceram esse trabalho.

Quadro 7– Credibilidade da Pesquisa

EVENTO	TIPO DE APRESENTAÇÃO	LOCAL	DATA
Discussões em seminários de orientação e pesquisa	Apresentação do desenvolvimento da pesquisa e análise de dados	PUC-SP	2010/2011
Apresentação em Congresso	Comunicação	4º Simpósio Internacional de Bilinguismo y Educación Bilingüe de Latinoamérica-UABJO-Oaxaca, Oax, México.	2011
Apresentação em Congresso	Comunicação	I Encontro Interinstitucional de Linguagem- UNIVÁS-Pouso Alegre- MG	2010
Apresentação em Congresso	Palestra	XII Semana de Estudos Pedagógicos: Aprendizagem em Foco- UNIVÁS- Pouso Alegre, MG.	2010
Apresentação em disciplina do mestrado	Apresentação oral e trabalho escrito	Disciplina “Panorama Histórico da Linguística Aplicada: Questões Teóricas e Metodológicas”	2010
Apresentação em disciplina do mestrado	Apresentação oral e trabalho escrito	Disciplina: “Atividade de formação crítico-colaborativa de educadores (diretores, coordenadores, professores) em contextos escolares”	2010

CAPÍTULO 4- DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo descreve e discute os resultados encontrados nas duas oficinas realizadas, quanto à compreensão e transformação de:

- 1) Os sentidos atribuídos pelos participantes ao gênero correspondência oficial – ofício enviado por instituições não-indígenas, as ressignificações e os significados compartilhados pelo grupo, e
- 2) O padrão organizativo das relações entre os participantes durante as oficinas propostas e sua contribuição quanto ao domínio e uso social do gênero ofício.

As discussões seguirão a ordem cronológica da coleta/produção e discutirão as duas questões com foco no mesmo excerto. Dessa forma, cada excerto terá objeto de discussão para responder à pergunta 1, e em seguida à pergunta 2.

1) Sentidos iniciais atribuídos ao gênero correspondência oficial - ofício

Os sentidos iniciais, atribuídos pelos participantes ao gênero ofício, foram levantados na primeira oficina de estudos e trabalho, em julho de 2010. Essa oficina foi realizada em dois dias, totalizando 12 (doze) horas que foram gravadas em áudio e vídeo e devidamente transcritas, e, encontram-se anexas a esta dissertação.

Este momento inicial revela a negociação sobre o gênero a ser trabalhado e as contradições entre as propostas da pesquisadora e dos participantes indígenas, o que aponta para o conhecimento da importância de gêneros que se organizavam pela narrativa e o desconhecimento dos textos oficiais. Todavia, eu, pesquisadora já vinha com uma proposta discutida anteriormente com a liderança em trabalhar com o ofício, as propostas dos participantes indígenas era trabalhar com a organização narrativa, considerada por eles como mais importante o que causa uma tensão nas discussões.

O excerto 1, abaixo, como informado acima, teve lugar no dia 06 de julho de 2010, na escola da Aldeia e revela o conflito inicial sobre a escolha do gênero a ser trabalhado pelos participantes indígenas e não-indígena.

Excerto 1

P 2: Nós estamos aqui, né? **Alguns** aqui escutaram a gente falar um monte de vezes, né? Mas têm **eles** aí que vieram hoje, né? E não sabiam ainda o que a gente ia fazer, aí eu quero ver se... os (que) já estiveram com a gente mais vezes... **querem** explicar pra **eles** o que a gente está fazendo? Se vocês **quiserem** explicar em guarani, prá esclarecer melhor o que a gente está fazendo aqui...

An 1: Então, **explique para eles**, em português primeiro, né?

P 3: É? Então tá. Então, eu... a gente observava um pouco de dificuldade, né? Quando vocês liam um texto em português, **tinham um entendimento que às vezes não era o que o texto estava querendo passar**. Às vezes o pessoal lá fora, que(m) manda as correspondências prá cá esperando que vocês tomem uma providência, aí **vocês leem o documento, acham que é outra coisa e não fazem aquilo que (eles) estavam esperando que vocês fizessem**, né. **Então eu já tive conversando aqui com seu Valdomiro, conversando com os professores, eles mesmos selecionaram as pessoas**. Para nosso estudo, **eu trouxe os ofícios lá da Secretaria de Educação**, né. A Gestão de Educação Escolar Indígena, **me passou** esses ofícios que era prá gente estudar hoje aqui a estrutura... do ofício, como é que se escreve, o que é que se escreve, qual a função dele. Não sei se vocês entenderam bem, se querem perguntar. Querem que explique isso em guarani, caiúá.

Sala: Silêncio...

P 4: Samuel??

Sa 1: Eu entendi.

P 5: Entendeu? : Ivanuza, né?

Iv: Silêncio

Mi 1: Eu entendi.

P 7: Entenderam bem, Michele? Ivanuza? Entenderam bem qual é o objetivo do trabalho?

Mis 1: Entendi.

P 8: Eu pensei assim, **isso eu preciso decidir com vocês aqui**: é... eu pensei assim a gente podia fazer 4 encontros, 4 vezes eu venho aqui para gente fazer é ... encontros ... pra estudar 4 tipos de textos diferentes. Porque cada texto se constrói de acordo com a finalidade dele. Trabalhar ofício, eu pensei em trabalhar, por conta do trabalho de vocês, texto acadêmico, que são textos que vocês leem prá pesquisa, pros estudos, como é que se estrutura um texto acadêmico, o que se espera dele, né? Pensei em trabalhar com vocês, narrativa, textos narrativos... e depois textos jurídicos (liminar).

Ab 1: **Primeiro acho melhor a gente começar com narrativa**.

Ab 2: Acho bom a gente começar com narrativa. **Depois a gente começa o ofício. A narrativa é importante porque a gente começa na escola, primeiro**. Narrativa é mais importante, a gente não sabe e começou na escola, na verdade.

Sa 2: Porque **muita gente quer fazer narrativa no caderno e não consegue**. Mas principalmente consegue falar no assunto pessoalmente, quer colocar no caderno e não consegue.

Ab 3: Na hora de **narrar não consegue**.

Sa 3: Parece mais fácil mas **na verdade não consegue**, quer **falar pessoalmente mas não consegue... na língua caiúá acha que é mais fácil, mas na verdade não consegue**.

An 11: **Consegue falar**, mas não consegue... a língua caiúá, mas **não consegue escrever** em português também. É difícil escrever em português também. Tem que correr para acabar, pra você escrever as coisas. Na língua caiúá, ensina também umas palavrinhas...

P 25: Então, eu tinha pensado assim, de ter o texto na mão primeiro prá gente ir conversando sobre ele e aí vai descobrindo as coisas... E pra fazer a narrativa, por isso que **eu não trouxe a narrativa em primeiro momento. Eu (es)tava pensando em pegar uma narrativa que vocês produziram nos cursos**.

An 12: Vamos pegar as **narrativas da questão da terra**. Eu tenho em casa. Fizeram...

P 26: Mas vocês têm esses textos?

An 13: Tem **em casa**...

Fa 5: Eu fiz no curso porque os professores, fiz para entregar, durante a primeira etapa mas ficou

com eles.

An 14: (falou aos colegas, em guarani⁶, sobre o relatório) Ñandéve mba'éicha jarekota pe dança(?) ñane mba'éva pa'úme, ha ñanantendei ko livro pe ñahenduháicha jarekova, jarekota, oĩ castellanome ha otrope ha ñande por ejemplo ha ñande mba'éichapa ñamyesakãta chupe ha pe Ava oikuaa'ya enterope. Jahecha haguã ñande oĩ upéi ñambohasa haguã chupe iporãve entre ñande oĩ ñamohesakã...upéicharõ no kañyi aje, ... agora pe demarcação rehegua algumas é, ... ome'ë ñandehegui. (trecho inaudível)

An14- tradução: Pra nós é mais fácil, vamos ter para texto, pra gente ver entre nós mesmos, entre nós primeiro, e depois passarmos pra ela, é melhor entre nós mesmos esclarecermos... Assim não some né,... Agora sobre a demarcação, algumas é, ...

An15: Heë, hetave. En vez ojogua... Amo Ministério Público... umi opesquisava, upea hetavema,... upéicha avei pe ñaconta ave pe história ... ja'e ojoupe ha upéi ñambohasa chupe ... jajavyma, ou outro ñande corrigi. Sobre contexto da escola he'iva ... Relatório ... Ikatu ñaporandu chupe ... Che ajerure kuri Valdomirope pe demarcação he'iháre

An15- tradução: sim, muito mais. Em vez de comprar ... lá no Ministério Público ... os que pesquisam, estes já são muitos, ... assim também contamos essa história também ... contamos entre nós e depois repassamos pra ela... às vezes erramos, vem outro para nos corrigir. Sobre o contexto da escola que ela está falando ... relatório ... podemos perguntar pra ela ... eu tinha perguntado para o valdomiro sobre a demarcação que está falando. (<esta fala as resticências indicam partes inaudíveis)

P 28: Porque aí eu pego esses textos, faço cópias e na quinta-feira eu já devolvo o texto. Porque é um texto valioso e não pode ficar por aí. Então, eu estava pensando a narrativa de algum texto que vocês já tenham feito. Você não tem um texto que vocês fizeram?

P 29: Porque aí nós podemos começar com o ofício que é um texto que eu já tenho, é um texto pequeno, é mais fácil de trabalhar (o texto). A narrativa é muito importante eu reconheço porque a escola pede muito. Mas como é um texto mais longo, vai exigir mais tempo, nós trabalha(re)mos depois. Mas na próxima vez nós trabalha(re)mos a narrativa. Eu vou usar os textos em português, porque o objetivo daqui desse encontro é vocês lerem o texto em português.

P 67: ... se na próxima quinta-feira vocês já tiverem as narrativas e eu tiver encontrado (outras) lá, eu trago, e **hoje nós vamos começar com os ofícios. O que que vocês acham? Porque hoje eu não tenho as narrativas.**

CI 5: Pode ser.

Este excerto revela, por meio da contradição quanto à escolha do tipo de texto a ser trabalhado, os sentidos iniciais sobre o gênero valorizado por mim, pesquisadora não-indígena e pelos participantes indígenas, e, as justificativas que os embasam. Mostra uma negociação em que os participantes justificam o tipo de texto que querem trabalhar, inicialmente, apontando as razões para isso. Os turnos mostram a existência de dois sentidos divergentes, uma controvérsia entre trabalhar com texto narrativo ou de correspondência oficial. A controvérsia é iniciada por P3 e revela o meu entendimento da importância de estudarmos primeiro o ofício *Quando vocês **liam** um texto em português, tinham **um entendimento** que, às vezes, **não era** o que o texto estava **querendo passar**. Às vezes o **pessoal lá fora**, que(m) **manda as correspondências** prá cá esperando que vocês **tomem uma providência**, aí vocês leem o documento, **acham que é outra coisa e não fazem** aquilo que (eles) estavam esperando que vocês fizessem, né.* Esta fala denota

⁶ Transcrição em guarani e tradução para o português realizada pela Prof^a Ms. Rosa Sebastiana Colman (UCDB).

a minha preocupação com a possível não compreensão, por parte deles, dos documentos oficiais recebidos de instituições não-indígenas, não compreensão essa que poderia incorrer em prejuízo para sua comunidade, mas que eles, a meu ver, não se davam conta disso. Quando me refiro às correspondências a eles enviadas, percebe-se implícita a referência às minhas experiências com relação aos ofícios enviados à Escola Pa'i Chiquito pela SEMED, bem como ao retorno a ser dado por eles, esperado pela instituição, o que justificava o meu interesse em que os Kaiowá se apropriassem das capacidades necessárias para a leitura e escrita desse gênero.

Por outro lado, os turnos Ab1, Ab2, Sa2 e An11 revelam que os sentidos dos Kaiowá divergiam do meu. O turno Ab1 ***Primeiro acho melhor a gente começar com narrativa*** mostra que, dentre as opções de textos a serem estudados, a narrativa era a tipologia mais importante para eles, naquele momento. É importante esclarecer que Abrão é aluno do Ensino Médio na Escola Pa'i Chiquito, o que pode justificar sua posição Ab2 ***A narrativa é importante porque a gente começa na escola, primeiro. A gente não sabe e começou na escola.*** Samuel, que exerce a função de agente de saúde indígena na Aldeia, e já foi aluno dessa escola, reforçou e complementou a justificativa de Abrão a favor do estudo da narrativa Sa2 ***Porque muita gente quer fazer narrativa no caderno e não consegue.*** Às vozes de Abrão e Samuel juntou-se também a de Anardo, professor da escola, ressaltando a dificuldade na narrativa escrita ***“Consegue falar, mas não consegue... escrever em português também”.***

Também é possível que, naquele momento, os participantes kaiowá preferissem estudar a narrativa, porque se sentiram mais seguros para interagir comigo, tendo em vista que a forma oral dessa tipologia, abordada no capítulo 1 desta dissertação, faz parte do universo dos grupos indígenas como discutido por Ferreira Neto (2008), ou seja, eles se constituem como sujeitos em um ambiente sócio-histórico-cultural de oralidade (AGUIAR, 2011), ao invés de estudar um gênero próprio de outra cultura não considerado como importante por eles.

Devido ao “conflito” (MAGALHÃES, 2011) instaurado, aliado ao fato de que eu havia planejado a oficina com o gênero ofício, iniciei um processo de “negociação” (NININ, 2006) com o grupo. Compreendendo o significado da narrativa para esse grupo indígena como a forma tradicional de receber, “transmitir” e memorizar conhecimentos (FERREIRA NETO, 2008, p.17), confirmada por An10 ***Pra ficar na memória***, também entendi como importante para eles realizar um estudo, a meu ver, bastante cuidadoso sobre essa tipologia. Para tanto, no meu entender, seria necessário que eu me preparasse teórica e metodologicamente para o trabalho com conhecimentos e um plano de trabalho, adequados, dos quais eu não dispunha naquele momento. Essa compreensão é revelada

em P29 ***A narrativa é muito importante eu reconheço, porque a escola pede muito. Mas como é um texto mais longo, vai exigir mais tempo***, e me comprometi com eles que a narrativa seria a tipologia contemplada no próximo encontro de estudos ***nós trabalha(re)mos depois***, com base em produções dos próprios Kaiowá, como é possível observar em P28 ***eu estava pensando a narrativa de algum texto que vocês já tenham feito. Você não tem um texto que vocês fizeram?***, mas que eu ainda não tinha em mãos.

Os Kaiowá evidenciam disposição em localizar os textos e disponibilizá-los para o estudo, como vemos em An12 ***Vamos pegar... eu tenho em casa*** e Fa5 ***Eu fiz no curso***, porém em nenhum momento esta disposição foi materializada. Atitude que pode encontrar explicação em An14, quando este se dirigiu aos colegas falando em seu idioma materno. Conforme evidenciado na sua fala, com base na tradução realizada, é possível que o Professor ou esteja querendo evitar que inadequações possivelmente ocorridas na escrita dos textos, por eles, sejam apontadas por mim, não-indígena, diante dos demais ***prá gente ver entre nós primeiro,... e depois passamos pra ela, é melhor entre nós mesmos esclarece(r)mos***, ou os documentos são de grande importância para eles e receiam que eu não lhes devolva o texto original ***Assim não some né***.

Após as justificativas colocadas e o compromisso assumido por mim, os Kaiowá concordaram em iniciar os estudos pelo gênero ofício, como evidenciado em P 67 ***...e hoje nós vamos começar com os ofícios. O que que vocês acham? Porque hoje eu não tenho as narrativas*** e na anuência por CI 5 ***Pode ser***.

2) Padrão organizacional da linguagem no excerto 1

O padrão organizacional da linguagem foi uma preocupação central na criação de um ambiente colaborativo de discussão. Para o levantamento dos sentidos iniciais atribuídos pelo grupo ao gênero ofício, com base na PCCol, busco estabelecer uma relação de “colaboração” entre o grupo por meio de categorias propostas por Magalhães (2004), como a) criar possibilidades para que os participantes se manifestem, b) criar contexto para que os participantes escutem e entendam o outro, c) falar na fala do outro, d) complementar a fala do outro, e e) propiciar um movimento recíproco de compreensão, ou seja, criar ZPDs mutuas visando a construção de significados.

O processo de negociação revelado neste excerto caracterizou-se pela linguagem argumentativa que visava convencer o outro, os Kaiowá da importância da narrativa e eu

da importância do ofício. O desfecho dessa negociação, organizada pela argumentação (LIBERALI, 2009), demonstra que a compreensão das contradições culturais evidenciadas pelas divergências de sentido entre os participantes da pesquisa (OLIVEIRA, 2009), foi essencial para a resolução do conflito.

O padrão organizativo das relações entre os participantes durante as oficinas propostas é revelado neste excerto por meio de: a) perguntas e respostas, b) alternância de turno, c) vozes presentes na interação e d) marcas lexicais, como aponto a seguir.

Assim, por meio de uma pergunta aberta (MACKAY, 1980/2001) proponho aos professores participantes explicarem a proposta para os demais, e sugiro que falem em guarani (kaiowá), o que, no meu entender (voz da cultura não-indígena) facilitaria a compreensão por parte do grupo ***querem explicar pra eles o que a gente está fazendo? Se vocês quiserem explicar em guarani, prá esclarecer melhor.*** Essa atitude revela uma proposta de alternância de turnos (ORECHIONI, 1996/2010), fundamental em um movimento colaborativo. A sugestão evidencia o desconhecimento do projeto por alguns, como também sugere que, em minha opinião (pesquisadora), por não serem professores, eles possam ter mais dificuldades em entender a língua portuguesa.

Anardo, ao responder, contraria a minha expectativa, devolve o turno utilizando o verbo no imperativo An1 ***explique para eles*** denotando que cabe a mim a responsabilidade da ação de expor o projeto, mesmo falando em português. Esta atitude do Professor mostra outra contradição na interação, o que para Magalhães (2010) trata de uma divergência de opinião. No meu entender os Kaiowá poderiam não estar compreendendo a minha fala. Com a enunciação, ***em português primeiro***, o Prof. kaiowá poderia estar querendo dizer que eles sabem português ou, pelo menos, que eles querem avaliar a sua compreensão da língua portuguesa. Se acharem necessário, farão uso da sua língua materna.

Por minha vez, evito o conflito, ***É (isso que vocês querem)?*** Aceito a sugestão de Anardo ***Então tá***, procedo conforme a indicação do professor e continuo com a explanação do projeto. Também, chamo a voz de poder da liderança local e dos professores (mais velhos) ***eu já (es)tive aqui conversando com seu Valdomiro, ... com os professores***, para dar força e confirmar a minha proposta, e, justifico a presença daquele grupo ali na oficina ***eles mesmos selecionaram as pessoas***. A voz da cultura kaiowá se faz presente, visto que nas comunidades indígenas, aqui especificamente a kaiowá da T. I. Panambizinho, é a liderança quem escolhe quem vai participar dos cursos e eventos, ou seja, são critérios de seleção próprios daquele grupo indígena (PEREIRA, 2004), nos quais eu, pesquisadora, não interfiro.

Expresso-me na primeira pessoa **eu trouxe, me passou** para informar ao grupo qual o gênero discursivo que iríamos estudar **prá gente estudar**, as providências que tomei para isso e o que iria abordar no estudo, o que demonstra a centralização das ações na minha pessoa, ou seja, com base nos contatos anteriores feitos com a liderança e os dois professores mais antigos, eu já tinha minhas ações definidas naquele momento.

Por meio da negação **Não sei se vocês entenderam** demonstro minha dúvida em relação ao conhecimento da língua portuguesa por parte do grupo kaiowá e re(coloco) a pergunta insistindo na possibilidade da explicação ser feita também em guarani, pelos professores que já tinham conhecimento do projeto.

Os Kaiowá não respondem⁷ de imediato. Conforme aponta Orlandi (1986, apud MAHER, 1990, p.97), de um modo geral, “o falante de língua indígena, quando de posse da palavra, explicita ele próprio o fim da sua fala”, após o que haveria a tomada do turno. Maher cita outras possíveis situações em que poderia ocorrer a tomada de turno pelos Guarani:

1. Critério de mais idade, aos mais velhos cabe a posse da palavra. Neste estudo com os Kaiowá, eu, pesquisadora, era a mais velha do grupo;
2. Os falantes nativos de português, para a tomada de turno, fazem uma pausa menor do que os falantes de guarani.

Com base no apontado nos estudos de Maher, é possível que os Kaiowá estivessem seguindo seus próprios padrões interacionais, ou mesmo que não acharam necessário responder. Por minha vez, no intuito de obter a informação desejada, opto por (re)colocar a pergunta individualmente, a que cada um responde por si próprio repetindo a “enunciação do outro” (WERTSCH & SMOLKA, 1993/1995, p.128) **Entendi**. Mantenho a posse do turno e prossigo com a explanação do projeto de pesquisa.

Ao falar das oficinas de estudo, enuncio por meio de pronome e verbo em primeira pessoa, me aproprio da ação **eu pensei** e não faço referência aos contatos anteriores ocorridos entre mim, e, a liderança e os dois professores mais antigos (Anardo e Misael) sobre as dificuldades de compreensão destes em relação ao gênero correspondência oficial. Nesse momento, reflito criticamente na e sobre minha ação (SCHÖN, 1998/2008) e me dou conta da presença do “eu” em minha fala, retomo a fala com a proposta de uma ação conjunta P8 **isso eu preciso decidir com vocês aqui**, porém logo a seguir informo ao grupo sobre a proposta de trabalho previamente preparada, evidenciando o que Kerbrat-Orechioni (1996/2010) classifica como *relação vertical*, que mostra a presença da

⁷ Sobre a questão do silêncio ver Orlandi (2007/2010) e sobre o silêncio para os Kaiowá ver Pereira (2004), Mura (2006) e Lima (2010).

hierarquia na interação. Eu estava convencida de que o mais adequado seria começar os estudos com o ofício e preparei o primeiro encontro com base nesse gênero discursivo.

Este excerto revela, por fim, o padrão colaborativo na produção do objeto da atividade, que contribuiu para a construção do objeto coletivo com a participação de todos. O processo foi iniciado com um conflito, cuja solução foi negociada por meio de argumentos em que todos, de forma colaborativa, puderam colocar suas compreensões e propostas. O resultado foi a construção do objeto coletivo da atividade, ou seja, o estudo do gênero correspondência oficial - ofício.

Os excertos 2 e 3, abaixo, abordam o estudo do gênero ofício. É importante lembrar que o estudo teve como base a cópia de um ofício-circular recebido da SEMED, pela Escola Pa'i Chiquito, que abrangia o contexto escolar. Estes recortes revelam os sentidos atribuídos, inicialmente, pelos participantes, ao gênero ofício. Início com uma pergunta aberta (MACKAY, 1980/2001), que visa estimular o grupo a observar o documento com vistas a identificar o gênero, sua esfera de circulação (BAKHTIN, 2006 [1950-51]), como também a elaborarem respostas que revelem os sentidos iniciais que atribuem ao ofício ***Que documento é esse? Do que trata esse documento?***, que tem o intuito de fazer com que os participantes reflitam, elaborem suas respostas e também expressem os sentidos que atribuem ao ofício.

Excerto 2

P 69: ***Que documento é esse? Do que trata esse documento?***

Fa 9: Ofício-circular número 058/SEMED.

Ab 13: ***Ofício circular?***

Fa 11: *Que tá **circulando** aí esse documento, como um vídeo... como um ofício, na minha opinião, né?*

Sa 13: *Na minha opinião, esse ofício que **saiu lá da ... SEMED**, pra você saber da onde que veio esse papel...*

Sa 15: ... Pra você pegar e **saber de onde que vem**.

P 78: *Que mais...*

P 79: *Você concorda com ele? Tem uma opinião diferente?*

Sa 16: *Vai acontecer a oficina... pra divulgar o que vai ser...*

P 81: *Você ia falar **Abrão**? O que você **acha**? Você **concorda** com ele?*

Ab 15: *Eu **concordo** com ele. Esse ofício circular tem um **número que a gente vai entender**. Se colocar o número a pessoa pega esse ofício e vai ver aonde ele tem que ir...*

P 80: *E o que é um ofício?*

An 30: *Ofício é **comunicação**... um **documento oficial**.*

Fa 15: *Eu também concordo.*

P 82: *É isso mesmo? O Anardo tá certo? Não **podia chamar** de **carta**?*

Sa 17: *Ofício é uma **palavra oficial**, né?*

P 83: *E o que é **oficial**?*

Fa 16: *Oficial é... é **original**, né?*

Sa 19: *É original... é somente ele...*

Sa 20: *É oficial...uma coisa oficial... oficial...*

An 32: Oficial é... é um **documento que foi inventado**, que durou....
 Sa1 21: Quando é da **Funasa é oficial**. O carro da Funasa é branco. **Quando recebe alguém da Funasa é num carro oficial.**
 P 90: Ofício porque é **uma correspondência oficial**. Ela é feita em nome daquela instituição. **É a forma que aquela instituição tem de fazer um comunicado... O que é circular?**
 An 34: ... Foi pra fora
 P 91: ... Mais alguém? Cleide, o que você acha?
 Cl 7: O que?
 P 92: O que que é circular? O que significa essa palavra, circular?
 Fa 17: Porque ele vai assim oooooo (demonstrando com as mãos um roteiro de deslocamento em espiral).
 An 36: **Posso explicar em guarani pra eles?**
 P 94: Pode.
 An 37: "Pe ofício circular he'ise, peteĩ exemplo ko Pa'i Chiquitope mba'e ajapota pe mba'e circulo, aje, ojapose torneio ha amosarambita, ha upépe ajapota peteĩ circular. Ha upéa ha'e circular".
 An 37- Tradução⁸: Esse ofício circular quer dizer, um exemplo: aqui no Pa'i Chiquito vamos fazer esse negócio que é o círculo, né, se se quer fazer um torneio e aí se esparrama, e aí assim se vai fazer um circular. E isso é um circular.
 P 95: O que vocês acham? Ivanuza? O que é circular?
 Iv 1: É que tá fazendo círculo...
 P 96: **Que tem a ver com círculo?**
 Iv 2: É que ele vai pra cada um (circulando).
 Iv 3: Quando vem um pedido...
 P 98: Isso que vocês colocaram sobre circular é isso mesmo. Ele vai circular prá várias pessoas. **E quando não vem circular, vem só ofício?**
 Fa 18: **Aí é quando faz uma solicitação.**
 Ab 16: Não é aquele que vem só pra pessoa?
 P 101: ... Vem específico pra uma pessoa ou instituição.
 P 104: Quando ele interessa a várias pessoas.

1) Sentidos atribuídos- primeira oficina: julho de 2010 (excertos 2 e 3)

O recorte mostra os sentidos atribuídos, inicialmente, pelos Kaiowá e pela pesquisadora, ao gênero em foco:

a) O que é o ofício, do que trata (capacidade de ação):

Sa16: Vai acontecer a oficina... **pra divulgar** o que vai ser... (canal de divulgação)

An30: Ofício é **comunicação**... um documento **oficial**. (comunicação oficial)

Sa17: Ofício é uma **palavra oficial**, né? (palavra oficial)

Fa16: Oficial é... é **original**, né? (original)

An32: Oficial é... é um **documento que foi inventado**, que durou....(documento inventado)

Sa21: Quando é da **FUNASA é oficial**. O carro da Funasa é branco. Quando recebe alguém da **FUNASA é num carro oficial**. (sentido expresso por meio de exemplo- A FUNASA é oficial porque é um órgão do Governo)

⁸ A transcrição e tradução das falas em guarani foram feitas pela Professora Rosa Sebastiana Colman (UCDB).

Iv3: Quando **vem um pedido...** (para fazer pedidos)

Fa18: Aí é quando faz **uma solicitação.** (para fazer solicitações)

Ab16: Não é aquele que vem só pra pessoa? (pessoal)

P69: Que documento é esse? Do que trata esse documento? (documento)

P90: Ofício porque é **uma correspondência oficial.** Ela é feita **em nome daquela instituição.** É a forma que aquela instituição tem **de fazer um comunicado...**
(correspondência, instituição, comunicado)

P101: ... Vem **específico pra uma pessoa ou instituição.** (pessoal, institucional)

b) Ofício como circular (capacidade de ação):

Fa11: Que tá circulando aí esse documento, **como um vídeo...** como um ofício, na minha opinião, né? (sentido expresso por meio de uma comparação- **como um vídeo**)

Sa13: Na minha opinião, esse ofício que **saiu lá da ... SEMED,** pra você saber da onde que veio esse papel... (instância de produção)

Sa15: ... Pra você pegar e **saber de onde que vem.** (instância de produção)

Fa17: Porque ele vai **assim ooooooooo** (demonstrando com as mãos um roteiro de deslocamento em espiral). (movimento)

An37- Tradução⁹: Esse ofício circular quer dizer, **um exemplo:** aqui no Pa'i Chiquito vamos fazer esse negócio que **é o círculo,** né, se quer fazer um torneio e aí **se esparrama,** e aí assim se vai **fazer um circular.** E isso é um circular. (explicação por meio de exemplo- círculo, esparramar, circular)

Iv1: É que tá fazendo círculo... (círculo)

Iv2: É que ele **vai pra cada um (circulando).** (vai pra cada pessoa)

⁹ A transcrição e tradução das falas em guarani foram feitas pela Professora Rosa Sebastiana Colman (UCDB).

P104: *Quando ele (o ofício) interessa a várias pessoas.*
pessoas)

(várias

Excerto 3

No seguinte excerto tratamos do levantamento de sentidos atribuídos à importância da numeração do ofício.

P 119: O que significa esse número? Pra que se coloca um número?
Ta 17: O tipo?
P 120: É algum tipo?
Fa 20: Aqui tem **3 algarismos**, 058.
P 121: Que é isso? O que significa, esse é o 058. Algum tipo? Lei? Seria uma lei?
An 39: Não.
Sa 23: Não seria... É o número de quem fez.
Sa 24: Do local.
Ab 18: É o número do papel.
Fa 21: É o número da saída.
P 125: Da saída do que?
Fa 22: De local para outro local.
P 126: É número desse... documento. Sequência dos ofícios que foram feitos.

c) Número do ofício (capacidade de ação):

Ab15: *Esse ofício circular tem um número que a gente vai entender. Se colocar o número a pessoa pega esse ofício e vai ver aonde ele tem que ir... (compreensão do destino do ofício por meio do número)*

Ta17: O tipo? (forma)

Sa23: Não seria... É o número de quem fez. (origem do ofício)

Sa24: Do local. (contexto de produção)

Ab18: É o número do papel. (não tem objetivo)

Fa21: É o número da saída. (controle de saída do documento)

Fa22: De local para outro local. (produção/recepção)

P126: É o número desse... documento. (documentos são numerados em sequência)

Pelos turnos destacados acima é possível perceber que os sentidos atribuídos pelos Kaiowá ao gênero ofício partem do senso comum e denotam a não familiaridade deles com o gênero. Em nenhum momento o ofício é colocado como uma possível forma de comunicação entre eles e a sociedade não-indígena. O sentido atribuído que mais se aproximou dos meus (pesquisadora não-indígena), foi expresso por **An30 Ofício é comunicação... um documento oficial**, porém pelos turnos utilizados, posteriormente, por ele, percebe-se que esta afirmação não revela nenhuma fundamentação prática com foco na comunicação oficial importante à aldeia. Também é possível afirmar que a maneira como os participantes Kaiowá percebem o ofício denota a sua não compreensão do gênero como entendido e utilizado pela sociedade não-indígena e o que se pretende com ele. O compartilhamento de significados, só foi possível ser observado, na segunda oficina de estudos, realizada em 19 de julho de 2011, como será revelado no excerto 4. A seguir, abordo o padrão organizacional utilizado na interação.

2) Padrão organizacional da linguagem nos excertos 2 e 3

Os recortes 2 e 3 mostram como, no primeiro momento do estudo, eu detenho a posse da fala e vou tentando envolver os participantes na discussão do gênero ofício, posto que, conforme explicitado na discussão em recorte anterior, a maioria deles não conhecia o conteúdo a ser estudado na oficina.

Para o levantamento dos sentidos iniciais atribuídos pelo grupo ao gênero ofício, com base na PCCol, busco estabelecer uma relação de “colaboração” entre o grupo por meio de categorias propostas por Magalhães (2004), já mencionadas em recorte anterior e exemplificadas aqui: a) criar possibilidades para que os participantes se manifestem, como ocorrido em P91 **O que que você acha?**, b) criar contexto para que os participantes escutem e entendam o outro, como é possível perceber pela participação de An36 **posso falar em guarani pra eles?**, c) falar na fala do outro, quando Ab16 coloca sua opinião perguntando **Não é aquele que vem só pra pessoa?**, d) complementar a fala do outro, como feito por Sa16 **pra divulgar o que vai ser...** e e) propiciar um movimento recíproco de compreensão, explicitado em P96 **(Ofício) É a forma que aquela instituição tem de fazer um comunicado... E o que é circular?**, ou seja, criar ZPDs mutuas visando a construção de significados. Para tanto, utilizei-me de perguntas que buscavam fazer com que os Kaiowá clarificassem (BROOKFIELD & PRESKILL, 1999) o conteúdo de suas respostas.

Parto dos meus sentidos de ofício, e por meio de perguntas abertas (MACKAY, 1980/2001) procuro possibilitar que os participantes Kaiowá signifiquem o documento em

estudo, como é possível observar em P69 ***Que documento é esse? Do que trata esse documento?***, 83, 90, 98. Também é possível observar que, levo em conta a organização das relações entre os Kaiowá e, em nenhum momento contesto os sentidos colocados por eles. Quando o sentido de ofício atribuído pelos participantes não corresponde ao meu, pois conforme aponta Aguiar (2006), os sentidos são individuais, coloco uma pergunta associada (BROOKFIELD & PRESKILL, 1999), por meio da qual busco incentivá-los a construir outras respostas, o que se pode observar em P79 ***Tem uma opinião diferente?*** e em P82 ***É isso mesmo? O Anardo tá certo? Não podia chamar de carta?***

Quando oportuno, confirmo os sentidos evidenciados pelos participantes (P73 ***Isso, ofício-circular 058/SEMED/DAE***) e busco complementaridade e novas opiniões (P78 ***Que mais?*** e 79 ***Tem uma opinião diferente?***), e, na medida em que respondem coloco nova pergunta para levantar o sentido atribuído por eles a algum componente do ofício que tenha sido citado na resposta anterior, como revelado em Fa12 ***primeiramente na mente da pessoa tem que perceber da onde que veio esse ofício***, e P80 ***E o que é um ofício?*** E, vou tentando envolvê-los no meu discurso.

Os dados denotam também que, por sua vez, os Kaiowá utilizam os turnos, inicialmente com respostas simples e, em geral, buscam minha confirmação, como em Ab13 ***Ofício circular?*** Isto se dá, provavelmente, porque o gênero ofício não faz parte da realidade de todos eles. No grupo, apenas o Professor Fábio, ex-secretário da escola, e o Agente de Saúde, Samuel, já tiveram eventuais contatos anteriores com ofícios. De fato, eles definem ofício por meio de exemplificação, Sa21: ***Quando é da Funasa é oficial. Quando recebe alguém da Funasa é num carro oficial.***, em An37- Tradução¹⁰ ***Esse ofício circular quer dizer, um exemplo***; e em Fa11 ***como um vídeo***.

No decorrer do estudo as respostas vão ficando mais claras e é possível perceber como os Kaiowá, aos poucos, vão se envolvendo na atividade (Fa11 ***Que tá circulando aí esse documento, como um vídeo... como um ofício, na minha opinião, né?*** e, Sa13 ***Na minha opinião, esse ofício que saiu lá da ... SEMED, pra você saber da onde que veio esse papel.***).

A interação é marcada pela alternância de turnos na forma pergunta-resposta, em que eu, pesquisadora, pergunto e os Kaiowá respondem. Porém eles não utilizam os turnos apenas para expressarem os sentidos que atribuem ao ofício, mas também para retomar, avançar e explicitar as enunciações de outros. Pelos enunciados transcritos é possível perceber que eles não divergem diretamente uns dos outros em suas colocações, respondem concordando com a afirmação do colega, e, em alguns turnos, concordam e

¹⁰ A transcrição e tradução das falas em guarani foram feitas pela Professora Rosa Sebastiana Colman (UCDB).

acrescentam novas e diferentes informações à resposta do outro, como expresso em Sa16, P81 e Ab15. Pode-se entender que essa atitude é uma forma utilizada por eles para demonstrar divergência ou discordância. Desta forma as contradições estabelecidas nesta interação ficaram por conta da diferença cultural, que são evidenciadas no meu discurso não-indígena como em P101 ***Vem específico pra uma pessoa ou instituição*** e P104 ***Quando ele interessa a várias pessoas***, e no discurso dos participantes kaiowá An30 ***Ofício é comunicação... um documento oficial*** e Fa15 ***Eu também concordo***. Essas contradições foram fundamentais nesta pesquisa, uma vez que nos possibilitou o acesso aos sentidos atribuídos ao gênero em foco pelos dois grupos envolvidos (indígena e não-indígena), posto que os sentidos refletem a forma como os sujeitos foram constituídos (AGUIAR, 2006).

Para refletir criticamente sobre a relação estabelecida durante os estudos realizados na primeira oficina e observar se houve ressignificações e produção de significados compartilhados sobre a importância e uso do gênero ofício, tomo por base as gravações realizadas no encontro seguinte. O objetivo desta segunda oficina era rever os pontos mais importantes discutidos, e, com necessidade de melhor entendimento, como também analisar criticamente a relação estabelecida e os resultados conseguidos durante o primeiro encontro de estudos. Como informado em seção anterior, além dos participantes Anardo, Fábio, Misael e Michele, que participaram dos estudos na primeira oficina, estiveram presentes no primeiro dia da segunda oficina a liderança da Aldeia, Sr. Valdomiro e, Anastácio, funcionário da FUNAI, também kaiowá, o coordenador administrativo-pedagógico e o secretário da escola, bem como dois não-indígenas, convidados pela liderança.

O excerto 4 teve lugar no dia 19 de julho de 2011, segunda oficina e dá continuidade à discussão. Os turnos considerados na análise e discussão dos dados foram os utilizados pelos participantes kaiowá Valdomiro, Anardo, Fábio, Samuel, Misael, Michele, Anastácio e por mim, pesquisadora. O interesse em relação ao gênero ofício, pelos participantes kaiowá, parece maior e há momentos em que se pode dizer que há ressignificação dos sentidos anteriores e que os eles já entendem a importância do ofício, mas há ainda momentos que revelam sua não compreensão, por ex: An7: *Então isso é o que eu **quero perguntar**, porque ficou meio **confuso**, né*. O excerto a seguir revela essas questões:

Excerto 4

- P 13:** ... Aí, nesse momento, eu estava explicando o projeto, qual era o **objetivo do projeto**.
- An 5:** Heim professora, é... gostaria de perguntar. Porque a gente aqui, assim, nós comunidade indígena né, então **queremos fazer documento, ofício**, porque a maioria **nós não temos número oficial né**, por exemplo, aqui mesmo nós, Valdomiro **vai fazer ofício pra eles, porque enviar nosso projeto para...**
- Val 9:** Encaminhamento.
- An 6:** Encaminhamento, porque nós não temos número de ofício, **porque talvez tem a escola**, então vai pertencer pela escola, porque **a escola tem um número oficial pra...** Brasília e ele tem que procurar um número oficial pra fazer o documento mesmo ou ele tem que fazer um documento assim pela ... através da assinatura da comunidade indígena, né? Isso vale a pena?
- P 14:** **Esse documento, é...** ele vai ser feito onde? Quem é que vai escrever esse documento?
- An 7:** Então isso é o que eu **quero perguntar**, porque ficou meio **confuso** né...
- P 16:** **Qual é o assunto** desse documento que vai ser mandado?
- An 9:** É o **Valdomiro que vai fazer**, ele vai precisar ajuda pra ele, ele **vai solicitar** ao professor né, aí a gente vai ver pra ele, **qual o número do oficial que pode**, que vamos colocar, tem que ser número oficial mesmo né?
- P 18:** Esse ofício **vai falar de assunto**, de questões de (sobre o) que?
- An 11:** Que trata da **agricultura**.
- Val 10:** Da **agricultura**.
- An 13:** Principalmente já tá chegando a época de agricultura e ele precisa fazer um documento entre nós né...
- P 21:** É um **documento lá da comunidade**. Então aí a comunidade também precisa ter um número. Aí então **à medida que você vai escrevendo ofício** você vai **pegando um número**.

1) Ressignificações e significados compartilhados- julho de 2011, excerto 4

Embora ainda com certas incompreensões, este excerto revela as ressignificações e os significados compartilhados pelo grupo:

a) Em relação à importância do ofício:

An5: Porque nós, comunidade indígena **estamos querendo** fazer documento ofício.

(manifestação de interesse)

An7: Então isso é o que **eu quero perguntar**, porque ficou meio confuso né...

(interesse em clarificação)

An13: ele **precisa fazer um documento** entre nós né...

(instrumento de comunicação)

b) Em relação ao número do ofício: capacidade de ação

An5: Nós **não temos número oficial**, né. (a comunidade não costuma elaborar ofício)

An6: Ele **tem que procurar um número oficial** pra fazer o documento. (importância do número)

P21: *Então aí a comunidade também precisa ter um número. (componente do ofício).*

c) Em relação ao contexto de produção- capacidade de ação:

An5: *Valdomiro vai fazer ofício para ... enviar nosso projeto para (Brasília). (utilidade do ofício)*

Val9: *Encaminhamento. (objetivo do ofício)*

An6: *... ele tem que fazer um documento assim pela ... através da assinatura da comunidade indígena, né? (componente do ofício)*

An11: *Que trata da agricultura. (assunto do ofício)*

P21: *É um documento lá da comunidade. (reconhecimento do ofício como documento)*

P21: *... à medida que você vai escrevendo ofício você vai pegando um número. (componente do ofício)*

Neste recorte, é possível perceber uma resignificação dos sentidos dos Kaiowá com referência ao gênero enfocado. O turno An5 revela o interesse do professor em relação ao ofício. Um interesse não demonstrado na primeira oficina de estudos. Eu ainda estava explicando ao grupo o objetivo e a metodologia previstos para o segundo encontro de estudos quando An5 toma o turno para colocar um questionamento que visava o esclarecimento de dúvidas sobre como elaborar um ofício **gostaria de perguntar** e, logo após, Val9, liderança da comunidade, completa a fala do professor **Encaminhamento**, o que evidencia também o interesse pela compreensão do ofício.

Com base nestas enunciações é muito provável que An e/ou outro dos demais participantes, tenha conversado com Val, sobre como se deram os estudos na primeira oficina, na qual este não esteve presente, e que, no espaço de tempo entre um encontro e outro, entenderam que o ofício poderia ser um instrumento útil a eles (Kaiowá da T. I. Panambizinho) na realização de contatos, não só da escola, como também da liderança e outros setores da comunidade com as instituições não-indígenas. Nesse caso, as contradições culturais evidenciadas no excerto 2, como aponta Magalhães (2011), parecem ter despertado o interesse daquele grupo kaiowá por um conteúdo até então desconhecido por eles e colocado intencionalmente por mim, pesquisadora.

Os turnos seguintes revelam que eles tinham claras as dúvidas que gostariam de ter esclarecidas, principalmente sobre a escrita do ofício. Dúvidas que, possivelmente, eram de todo o grupo, mas que foi An quem as expressou. Por ser o professor mais velho da comunidade (PEREIRA, 2004), era a ele que a liderança recorreria **ele vai solicitar ao**

professor, em primeiro momento, para elaborar o documento, o que justifica a sua preocupação em esclarecer as dúvidas a respeito do processo de escrita do gênero ofício.

Também é possível perceber, pela fala de An13 **fazer um documento entre nós né**, que, após os estudos realizados sobre o gênero ofício, os participantes kaioiwá entenderam que poderiam eles próprios elaborar seus ofícios, quando julgassem necessário, sem precisar recorrer aos conhecimentos de pessoas “de fora” da Aldeia. Para tanto, era necessário dominarem as capacidades de linguagem (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004), necessárias para a compreensão da leitura e escrita do gênero ofício. Nestes enunciados é possível observar o compartilhamento de significados, entre os participantes da pesquisa, sobre a importância e a utilidade do gênero ofício para sua comunidade.

2) Padrão interacional da linguagem no excerto 4

Como nos excertos anteriores, o padrão interacional revelado neste recorte é marcado por perguntas e respostas. Porém, pode-se observar que diferentemente, os questionamentos partem do professor kaioiwá à pesquisadora, é ele quem dá o direcionamento da interação, como é possível observar em An5 **Heim, professora, é... gostaria de perguntar.**, contando com a intervenção de Val9 **Encaminhamento**, que complementa sua fala demonstrando estar ciente do conteúdo da pergunta de An. Em An6, ao concluir a sua fala, o professor coloca uma questão que parece importante para o grupo, **Isso vale a pena?** Foi uma oportunidade em que eu, pesquisadora, deveria ter acompanhado o raciocínio do professor e respondido prontamente à pergunta, esclarecendo a sua dúvida. Todavia, talvez devido a minha pouca ou nenhuma experiência com pesquisa, como também em ambientes de colaboração mútua, não correspondi a sua expectativa, apeguei-me ao que tinha previsto no plano de trabalho e insisti, por meio de perguntas, para ele refletisse sobre o que discutimos a esse respeito na primeira oficina, como se observa em P14 **Esse documento, é... ele vai ser feito onde? Quem é que vai escrever esse documento?** Essa atitude de minha parte parece ter provocado um momento de tensão no grupo (MAGALHÃES E FIDALGO, 2008), o que é previsível em um ambiente colaborativo em que indivíduos pertencentes a culturas diversas estão em interação. O professor, aparentemente já um pouco impaciente, como observado em An7 **Então isso é o que eu quero perguntar**, respondia, possivelmente, com base no padrão de interação kaioiwá, descrevendo e explicando a necessidade colocada e a providência que pretendia tomar. Por minha vez, apoiada nos padrões interacionais não-indígenas, esperei por uma resposta objetiva que, apesar da insistência (P14, P16), não veio. Percebendo o conflito criado, coloquei os questionamentos de outra maneira, sugerindo

alternativas de resposta como evidenciado em P18 **Esse ofício vai falar de assunto, de questões de (sobre o) que?**. Ao que professor e liderança forneceram a informação, por mim, esperada como percebido em An11 e Val10 **Agricultura**. E eu, por fim respondi à pergunta do professor fornecendo, também, a informação por ele esperada. Como é possível perceber, neste recorte, as contradições culturais foram fortemente evidenciadas o que exigiu habilidade em negociar os conflitos por elas provocados, e que eu, com a minha pouca habilidade em coordenar uma interação em ambiente colaborativo, nos moldes de Magalhães (2004, 2008, 2009, 2010, 2011), em alguns momentos, tive dificuldade de fazer.

A interação mostrada no excerto 5 ocorreu na segunda oficina de estudos, sessão reflexiva-crítica, em 19 de julho de 2011. Com o intuito de investigar quais significados foram compartilhados pelo grupo sobre a importância e uso do gênero ofício, iniciei a seguinte interação com uma pergunta aberta (MACKAY, 1980/2001) ao grupo sobre o que entenderam do gênero ofício e se o que discutimos ajudou-os na compreensão de novas correspondências oficiais recebidas no intervalo entre a primeira e a segunda oficina, como se pode constatar a seguir.

Excerto 5

- P 7:** Só para a gente fazer uma **análise** disso aí que aconteceu até agora, né. O que que vocês acharam? Isso aí que a gente fez nesse momento, esclareceu, ajudou em alguma coisa, vocês poderiam ter falado mais, e não falaram também, poderiam ter interferido não era bem isso, o que vocês acharam?
- An 4:** Mas... a gente **esta(va)mos com muita dificuldade** né, mais antes, depois que **você explicou pra gente aquele dia** lá né, no começo. ... A gente **lê o documento, mas** ... é muito assim, é **difícil de entender** mesmo melhor né. Aí depois que **você** vem e **explicando** pra nós até que **esclareceu** bem pra nós e a gente temos um pouco já **entendeu esse documento que tá escrito**, documento.
- Val 2:** ... **Uma intimação** que vai dá pra gente, e de repente ele fala, **duas coisas** ele fala ou você vai ficar preso ou você vai responder em hora certa pra poder em liberdade. Duas coisas você tem que entender muito melhor. Essas palavras que eu entendi que a senhora sempre diz.
- An 5:** Heim professora, é... gostaria de perguntar. Porque a gente aqui, assim, nós comunidade indígena né, então **queremos fazer documento**, ofício, porque a maioria nós não temos número oficial né, por exemplo, aqui mesmo nós, **Valdomiro vai fazer ofício pra eles, porque enviar nosso projeto para...**
- P. 14:** Esse documento, é... ele vai ser feito onde? **Quem é que vai escrever esse documento?**
- An 7:** Então isso é o que eu **quero perguntar, porque ficou meio confuso** né...

1) Significados compartilhados pelo grupo- julho de 2011, excerto 5

Embora ainda permaneçam sentidos confusos sobre o ofício, o número, por exemplo, neste recorte já é possível observar uma transformação na atitude dos Kaiowá em relação ao uso e à necessidade de domínio das capacidades de linguagem necessárias para a leitura e escrita do gênero ofício, por eles, após o primeiro trabalho com leitura e escrita realizado, como evidenciado em An4 ***a gente... um pouco já entendeu esse documento que tá escrito***. De ouvintes, na primeira oficina, passaram a questionadores e problematizadores neste segundo encontro. Em An7 é possível observar que eles perceberam que pode ser importante entender o ofício ***Então isso é o que eu quero perguntar, porque ficou meio confuso né...*** Em se referindo ***a gente***, dá a entender que eles conversaram sobre o estudo do ofício no espaço entre uma oficina e outra. Tanto que a liderança se fez presente, convidou outras pessoas para presenciarem o encontro e também manifestou sua opinião sobre o estudo do ofício ... ***duas coisas você tem que entender muito melhor. Essas palavras que eu entendi que a senhora sempre diz***, para enfatizar o que poderia possibilitar-lhes a compreensão de documentos oficiais recebidos por eles das instituições não-indígenas. Estas atitudes demonstram que os Kaiowá refletiram criticamente sobre a importância e utilidade que o ofício poderia ter em suas relações sociais, o que corresponde ao objetivo desta pesquisa, que visou criar momentos de reflexão crítica com o grupo pesquisado para a compreensão e discussão da organização e uso dos textos oficiais, neste caso o gênero ofício, recebidos de instituições não-indígenas.

2) Padrão interacional da linguagem revelado neste excerto

O padrão de linguagem utilizado neste excerto revela a presença de ações que visam o *confrontar* (BROOKFIELD & PRESKILL, 1999), isto é, rever e avaliar as ações do grupo com o intuito de verificar a construção de significados sobre a importância e o uso do gênero ofício por aquela comunidade kaiowá, com foco em um letramento multicultural, como aponta Rojo (2009), o que é observado em P7 ***Só para gente fazer uma análise disso aí que aconteceu. Isso aí que a gente fez nesse momento, esclareceu, ajudou em alguma coisa, vocês poderiam ter falado mais, poderiam ter interferido, não era bem isso, o que vocês acharam?***. O excerto revela que a interação se dá pela alternância dos turnos utilizados pelos participantes do estudo. Observa-se que os participantes kaiowá utilizam os turnos para expor suas opiniões, pedir e dar esclarecimentos, contrapor, exemplificar e comparar, como em Val2 ... ***Uma intimação que vai dá pra gente, e de repente ele fala duas coisas, ou você vai ficar preso ou você***

vai responder em hora certa pra poder em liberdade... Percebe-se também a presença de conflitos interculturais causados pela presença do gênero pertencente à cultura não-indígena em circulação em contexto indígena, como explicitado por An4 ***A gente lê o documento, mas... é difícil de entender...***

Com base no padrão de interação ocorrido, é possível perceber que os participantes traziam suas opiniões, dúvidas e questionamentos para o grupo e que, à medida que as discussões iam se aprofundando, novos significados eram construídos. Em consequência, como aponta Engeström (2001), o objeto da atividade 'compreensão da importância e uso do gênero ofício' foi sendo expandido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já explicitado anteriormente, o principal motivo que me levou a realizar esta pesquisa foi a compreensão de como as lideranças e professores kaiowá, da Terra Indígena Panambizinho, compreendiam e utilizavam os documentos oficiais escritos em língua portuguesa padrão e recebidos, por eles, de instituições não-indígenas. Isso porque, em nossos contatos profissionais, eu observava situações de possíveis não compreensões do conteúdo e/ou da importância de alguns desses documentos oficiais. Assim, o objetivo da investigação foi criar um contexto para entendimento e transformação dos possíveis problemas criados pelo não domínio do gênero correspondência oficial - ofício nas comunicações oficiais das instituições não-indígenas com os Kaiowá da T. I. Panambizinho. Com base nessa questão, pensei em criar contexto para propiciar-lhes o acesso ao conhecimento e domínio das capacidades de linguagem necessárias para a leitura e escrita dos referidos documentos, possibilitando aos participantes Kaiowá agirem com maior equidade em suas relações com a sociedade envolvente. Todavia, apesar desta pesquisa focar o trabalho com a leitura e a escrita do gênero ofício com o grupo pesquisado, apenas a leitura foi objeto de análise.

Esta pesquisa configurou-se, dessa forma, como um “espaço de aprendizagem” (PENNYCOOK, 2006), em busca de novos conhecimentos para todos os participantes. A transdisciplinaridade e a transversalidade permearam todo o processo de sua realização, tanto para os Kaiowá como para mim, pesquisadora. Conforme configurado nas pesquisas em Linguística Aplicada, conceitos das áreas de História, Antropologia, Pedagogia, Psicologia, Linguística e Linguística Aplicada foram pesquisados e discutidos visando à compreensão do problema e a busca de soluções para o mesmo, tendo em vista o empoderamento do grupo pesquisado.

Ter sido desenvolvida no LAEL e estar inserida no Grupo de Pesquisa LACE fez toda a diferença, no desenvolvimento e condução desta pesquisa. As discussões teóricas com base no monismo spinozano, no materialismo histórico-dialético, defendido por Marx com foco na *vida que se vive*, nos conceitos vigotskianos de sentido e significado e de zpd, e as discussões de Bakhtin sobre os gêneros do discurso, aprofundadas por pesquisadores atuais como, Schneuwly,

Dolz, John-Steiner, Magalhães, Liberali, Oliveira, Aguiar, Brait, dentre outros, foram fundamentais para a compreensão do contexto social em que a pesquisa se desenvolveu.

A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, como discutida por Engeström (1987) que embasa os estudos do Grupo de Pesquisa LACE, proporcionou-me compreender a pesquisa como uma atividade na qual os participantes foram se envolvendo gradativamente, como na 1ª oficina, e concluindo com uma participação intensa, em um ambiente colaborativo-crítico, observado na 2ª oficina, o que possibilitou a criação e a expansão do objeto coletivo, cujo objetivo era a transformação dos contextos sociais dos participantes indígenas e não-indígena, nas relações de comunicação oficial.

O embasamento e a compreensão da metodologia proposta, pela Pesquisa Crítica de Colaboração- PCCol, proporcionou-me, com base nos novos significados construídos com os participantes deste estudo, avaliar e rever minha atuação como participante de grupos de formação de professores indígenas e a planejar aulas nas quais tanto a professora como os alunos participem da construção e expansão do objeto coletivo, ajam conforme regras estabelecidas previamente, assumam responsabilidades e tenham papéis claros no processo de produção do conhecimento.

No curso da pesquisa, algumas dificuldades se evidenciaram. A primeira foi a pouca disponibilidade de tempo dos professores kaiowá para participarem e a frequência deles nas oficinas de estudo. Minha pretensão era realizar uma sessão de estudos de 3 horas em cada dia, ou seja, trabalharíamos 4 dias totalizando 12 horas de estudos. Dessa forma, no período seguinte, seria possível para mim, assistir às gravações para avaliar a forma como conduzi os estudos, a participação das lideranças e professores kaiowá, as necessidades ainda não contempladas e os excessos a serem contidos, e poderia rever o plano de trabalho. Porém, quando conversei com os participantes kaiowá a esse respeito, motivados por compromissos na cidade, eles sugeriram que os estudos fossem realizados em dois dias apenas, com o intervalo de um dia entre uma sessão e outra. Esta contraproposta me preocupou, pois com esse intervalo o grupo poderia se dispersar e devido à distância entre as moradias e a dificuldade de contato com eles, seria difícil ter o grupo reunido de novo. Porém, não tive alternativa senão

concordar. No final do primeiro dia, relatei o trabalho no diário de campo e tentei assistir às gravações, conforme prevê o trabalho colaborativo, mas, devido a problemas no manuseio da filmadora, não tive acesso ao som da gravação. Assim, fiz a avaliação com base no diário de campo produzido. No dia combinado para a segunda sessão da primeira oficina, meu receio se confirmou, 4 participantes não compareceram e 1 chegou após o início dos estudos, o que provocou uma fragmentação do grupo.

A segunda dificuldade foi em relação ao tempo que os professores dispunham para frequentar as oficinas. Como informado em momento anterior, os professores só dispunham de tempo nas férias de julho, antes da etapa presencial do curso de licenciatura que frequentavam. Por este motivo, só pudemos realizar a segunda oficina um ano após a primeira. Nessa oficina registrou-se a ausência de três participantes kaiojá que estiveram presentes no primeiro encontro, e a presença de dois novos, o líder político da comunidade e o funcionário da FUNAI, que não tinham frequentado a primeira oficina, o que resultou numa heterogeneidade do grupo.

Mesmo com o longo espaço de tempo entre as oficinas, os participantes Kaiowá que frequentaram a segunda oficina, demonstraram-se bastante interessados em obter informações e esclarecer suas dúvidas sobre a importância e uso do gênero ofício.

Os dados revelaram, inicialmente, o desconhecimento do gênero ofício pelos participantes indígenas, bem como o seu gradativo envolvimento no estudo e, o consequente interesse pelo estudo do gênero enfocado por compreenderem que este seria útil em suas comunicações escritas (envio de projetos e reivindicações) com as instituições não-indígenas. Até a conclusão do período de mestrado, não me foi possível, observar e constatar a transformação total do grupo kaiojá no que se refere ao uso do gênero estudado. Para observar se e como essa prática está se dando, será necessário um acompanhamento *in loco*, o que exigirá a continuidade deste processo investigativo.

Em relação à escrita do ofício-resposta produzido pelos participantes kaiojá, dada a importância e profundidade do assunto, optei por realizar sua análise e discussão, em trabalho posterior a esta dissertação. Trabalho este que,

caso haja consenso entre o grupo, poderá se dar em forma de novas oficinas e, seus resultados poderão ser publicados em artigo a ser escrito posteriormente.

Conforme prevista nos planos de trabalhos, a escrita do ofício-resposta foi realizada no final das oficinas. A primeira produção, feita em julho de 2010, demonstrou o desconhecimento dos participantes com relação à escrita do ofício, mesmo após sessões de reescrita do mesmo. Este texto foi objeto de análise e reflexão pelos participantes na segunda oficina, em julho de 2011, após o que, estes produziram novo texto com base nos conhecimentos atuais. A escrita desse texto e o interesse dos participantes indígenas na sua produção revelam que as lideranças e professores kaiowá da T. I. Panambizinho encontram-se em processo de transformação quanto à escrita e utilização do gênero ofício pela comunidade, o que só poderei constatar observando se, após este trabalho, essa prática está ou não se efetivando, ou seja, se houve compartilhamento de significados sobre a compreensão e produção do gênero em foco. Exemplares desses ofícios encontram-se anexados a esta dissertação.

Como especificado anteriormente, com base nos contatos anteriores à elaboração do projeto, mantidos por mim com a liderança e dois professores da Aldeia, e, devido às necessidades evidenciadas pelos mesmos, havia uma pretensão inicial de estudarmos quatro gêneros discursivos. Porém, dada a limitação do tempo disponibilizado pelos professores para esses estudos, como também o curto período do curso de Mestrado, como explicitado no tópico coleta e produção dos dados, foi possível realizar apenas o estudo de um gênero discursivo. Em contato recente com os Kaiowá da T. I. Panambizinho, reporteime aos estudos por nós realizados e indaguei sobre o interesse deles pela continuidade dos estudos. Estes se mostraram receptivos e interessados, atitude considerada por mim bastante promissora, pois havendo interesse de ambas as partes, componente essencial em um trabalho colaborativo e em ambiente de interculturalidade, vejo possibilidade de retomarmos o projeto e continuar os estudos do gênero ofício. Poderei, então, observar se e como esse tipo de documento está sendo produzido e utilizado pelos Kaiowá da T. I. Panambizinho, bem como clarificar possíveis dúvidas sobre as capacidades de linguagem necessárias para a leitura e escrita desse gênero. Poderemos também, conforme combinado com o grupo no primeiro encontro, estudar os demais gêneros citados.

Essas questões poderão ser desenvolvidas por meio de um curso de doutoramento ou de projetos de extensão a serem elaborados em conjunto com os participantes kaiowá.

Ainda, com base nos dados produzidos (alguns não foram alvo de análise no texto desta dissertação), pode-se observar que há uma grande probabilidade de que, os Kaiowá da T. I. Panambizinho não respondem aos ofícios enviados ou não comparecem às reuniões se convocados pela SEMED, em algumas ocasiões, motivados pelo fato de,

1. Os ofícios a) geralmente serem encaminhados apenas em nome do diretor ou coordenador da escola, os professores não se sentem contemplados, b) em algumas ocasiões, não especificarem o nome da escola ou da Terra Indígena ou c) acreditarem que, na reunião, não vão ser contemplados a cultura e/ou os direitos dos povos indígenas;
2. A pouca ou a nenhuma (em alguns casos) familiaridade com a escrita, aliada à dificuldade de se expressarem em língua portuguesa padrão;
3. O desconhecimento do ofício como um instrumento que poderia auxiliá-los na comunicação com as instituições não-indígenas.

Por fim, julguei oportuno mencionar o processo de transformação pelo qual, eu, pesquisadora, passei no decorrer da pesquisa. Como mencionado no tópico 'participantes da pesquisa' desta dissertação, antes de ingressar no curso de mestrado eu atuava como técnica da Gestão de Processos em Educação Escolar Indígena da SEMED e realizava trabalhos administrativos e de orientação pedagógica às escolas indígenas, não tinha nenhuma experiência com pesquisa nem com a escrita de texto acadêmico. Ao iniciar os estudos na PUC/SP- LAEL, no ano de 2010, deparei-me com uma grande quantidade de teóricos, cujos conceitos eram, até então, desconhecidos por mim. O texto dessa dissertação revela o processo de aprendizagem e desenvolvimento pelo qual passei. No início, minhas discussões eram superficiais, eu me limitava a escrever as definições dos autores, ficava "dando voltas", como alertava minha orientadora. Aos poucos, após ler e reler dissertações/teses já defendidas por colegas de mestrado e doutorado, fui entendendo o que ela dizia com "aprofundar as discussões". Minha escrita ainda é insipiente, mas, partindo da afirmação colocada, que considero esta pesquisa como

uma segunda atividade, ousou dizer que houve uma expansão do objeto (escrita da dissertação) e uma transformação do sujeito envolvido (eu).

Referências bibliográficas

AGUIAR, W. M. J. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos, *in* AGUIAR, W. M. J. **Sentidos e Significados do Professor na Perspectiva Sócio-Histórica- Relatos de Pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

AGUIAR, W. M. J. Consciência e Atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica, *in* BOCK, A. M. B. *et al.* **Psicologia Sócio-Histórica (uma perspectiva crítica em psicologia)**. São Paulo: Cortez, 2011.

AMORIN, M. **O Pesquisador e Seu Outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANDRADE, J. R. de. **Alma, valor, pinga e enunciação: abordagem semiótica do discurso guarani**. Tese de doutorado em Linguística. São Paulo: USP, 2000.

ARANHA, E. M. G. **O papel do diretor escolar: uma discussão colaborativa**. Dissertação de Mestrado apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC/SP, 2009.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso, *in* **Estética da criação verbal**. Trad. P. Bezzer. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1950-51].

BAKHTIN, M./Volochinov (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad.: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

BARROS, D. Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso, *in* BRAIT, B. (ed) **Bakhtin dialogismo e construção do sentido**. Parte I, p. 25, 2ª ed. revisada. Campinas: Unicamp, 2005.

BASTOS, J. SAGAZ, M. **A Identidade Étnica dos Índios Urbanos na Gde Florianópolis**. Línguas Indígenas e Educação Escolar- documentos e artigos. 21/09/2005. <Disponível em www.ipol.org.br>. Acessado em 02/05/2008.

BORGES, M. V. **Aspectos Fonológicos e Morfossintáticos da Língua Ava-Canoeiro (Tupi-Guarani)**. Tese de doutorado em Linguística. Campinas: Unicamp, 2006.

BRAND, A. **O Impacto da Perda da Terra sobre a Tradição Kaiowá/Guarani: Os Difíceis Caminhos das Palavras**. Tese de doutorado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em História. Pontifícia Universidade Católica - PUC/RS: Porto Alegre, 1997.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos – Por um interacionismo sócio-discursivo**, 2ª Ed. São Paulo: Educ, 2009.

BRONCKART, J. P. Teorias da ação, da fala, da linguagem natural e do discurso, *in* Wertsch, J. V. *et al.* **Estudos Socioculturais da Mente**, trad. Maria da Graça Gomes Paiva e André Rossano Teixeira Camargo, Porto Alegre: Artmed, 1998.

BROOKFIELD, S. D. & PRESKILL, S. **Discussion as a Way of Teaching**. Jossey-Bass. A Wiley Imprint. 1999/2005.

CARDOSO, V. F. **Aspectos Morfossintáticos da Língua Kaiowá (Guarani)**. Tese de doutorado em Linguística. Campinas: Unicamp, 2008.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico em pesquisa em Linguística Aplicada, *in* MOITA LOPES, L. P. org. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CAVALCANTI, M. C; MAHER, T. J. M. **O índio, a leitura e a escrita**. Campinas: Unicamp, 2005.

CAVENAGHI-LESSA *et all*. O conceito de gênero e o trabalho com competências e habilidades do SARESP, *in* LIBERALI *et all*, **Programa Ação Cidadã: Pesquisa e transform(ação) de comunidades**. Fortaleza/CE: Aprender Editora, 2011.

COSTA, C. P. G. **Apyngwa Rupigwa: Nasalização em Nhandewa-Guarani**. Tese de doutorado em Linguística. Campinas: Unicamp, 2007.

D'ANGELIS, W. **Como nasce e por onde se desenvolve uma tradição escrita em sociedades de tradição oral?** Campinas: Curt Nimuendaju, 2007.

D'ANGELIS, W; VEIGA, J. (ed). **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Campinas: Mercado das Letras, 1997.

DEL RIO, P. & ALVAREZ, A. Inside and Outside the Zone Proximal of Development, *in* DANIELS, H. *et al.* **The Cambridge Companion to Vygotsky**. Cambridge University Press, 2007.

EMMERICH, C. **A língua de contato no Alto Xingu - Origem, forma e função**. Tese de Doutorado em Linguística e Filologia apresentada à Faculdade de Letras da UFRJ. Rio de Janeiro, 1º semestre de 1984.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research**. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.

FERREIRA NETO, W. **Tradição Oral e produção de narrativas**. São Paulo: Editora Paulistana, 2008.

FREITAS, D. B. A. P. **Escola Makuxi: Identidades em Construção**. Tese de doutorado em Linguística Aplicada. Campinas: Unicamp, 2003.

Fundação Nacional do Índio- FUNAI. Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L5371.htm. Acesso em 29/02/2012.

GIROTTTO, R. **A política indigenista do Estado Republicano junto aos índios da Reserva de Dourados e Panambizinho na área de educação escolar (1928 a 1968)**. Tese de Doutorado apresentada à UNESP, Assis/SP, 2007.

HORIKAWA, A. Y. **Modos de ler do professor em contexto de uma prática de leitura de formação continuada: uma análise enunciativa**. Tese de doutorado apresentada a PUC/SP para obtenção do título de doutora em linguística aplicada: São Paulo, 2006.

JUNQUEIRA, C. **Antropologia Indígena- Uma (nova) introdução**. São Paulo: EDUC, 2008.

KOZULIN, A. O Conceito de Atividade na Psicologia soviética- Vygotsky, seus discípulos, seus críticos, *in* DANIELS, H. (org.), **Uma Introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 1996/2002.

LEONTIEV, A. N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. *In* VIGOTSKII, L. V; LURIA, A. R. & LEONTIEV A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone Editora, 2010.

LEONTIEV, A. A. 2001a LEONTIEV, A.A. Sense as a Psychological Concept. **Journal of Russian & East European Psychology**, Russia: Sharpe, Inc., v. 44, n. 3, p. 57-70, May-June, 2001/2006a.

LEONTIEV, A. A. The Psychological Structure of Meaning. **Journal of Russian & East European Psychology**, Russia: Sharpe, Inc., v. 44, n. 3, p. 70-82, May-June, 2001/2006b.

LEONTIEV, A. N. **Activity, consciousness, and personality**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1978.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo, Editora 34, 1997. 1ª ed. 1990.

LIBERALI F. C., MAGALHÃES, M. C. C. Formação de Professores e Pesquisadores: Argumentando e Compartilhando Significados, *in* TELLES, J. A. (org.) **Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas- Dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas: Pontes Editores, 2009.

LIBERALI, F. C. **Creative Chain in the process of becoming a totality**. Revista Bakhtiniana, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 100-124, 2º sem. 2009a.

_____. As Linguagens das Reflexões, *in* MAGALHÃES, M. C. C. (org.) **A Formação do Professor como um Profissional Crítico: linguagem e reflexão**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009.

LIMA, M. H. F. Os Tribunais- Direitos Linguísticos de Minorias em Juízo, *in* D'ANGELIS, W. R. e VASCONCELOS E. A. (orgs.) **Conflito Linguístico & Direitos das Minorias Indígenas**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2011.

MAGALHÃES, M. C. C. A Study of teacher-researcher collaboration on reading instruction for Chapter One students. Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, VA, USA, 1990.

_____. Narrative and argument in teacher and researcher interactions on classroom discourse: different ways of organizing salient and problematic action. *In*: HEDEGAARD, M. (ed.). **Learning in Classrooms: A Cultural- Historical Approach**. Aarhus: Aarhus University Press, 2001, p. 352-369.

_____. "A Linguagem na Formação de Professores Reflexivos e Críticos". *In* Magalhães, M. C. C. (org.) **A Formação do Professor como um Profissional Crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004/2009.

_____. A Pesquisa Colaborativa em Linguística Aplicada, *in* FIDALGO, S. S. e SHIMOURA, A. S. (orgs.) **Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2007.

_____. O método para Vygotsky: a Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas, *in* SCHETTINNI, R. H *et al.* **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009.

_____. A Narrativa na Formação de Professores numa Perspectiva Reflexiva Crítica, *in* ROMERO, T. R. S. (org.) **Autobiografias na (Re)constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico reflexivo**. Campinas/SP: Pontes, 2010.

_____. Pesquisa Crítica de Colaboração: Escolhas Epistemo- Metodológicas na Organização e Condução de Pesquisas de Intervenção no contexto Escolar, *in* **Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

MAGALHÃES, M. C. C. e FIDALGO, S. S. **Critical Collaborative Research: Focus on the Collaboration Meaning and on Mediational Tools**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Belo Horizonte, volume 10, número 3, 2010.

MAHER, T. M. "O Ensino de Português nas Escolas Indígenas", *in* **Revista Em Aberto**, nº 63. Brasília: MEC / INEP, 1994, pp. 69-77.

_____. Do Casulo ao Movimento: A Suspensão das Certezas na Educação Bilíngüe e Intercultural, *in* CAVALCANTI, M. C e BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.) **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Parte I, cap. 3, p. 67. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

_____. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo, in CAVALCANTI, M. C. e KLEIMAN, A. B. (orgs.) **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

MEC/Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores indígenas**, Brasília, 2002.

MELIÀ, B. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MELIÀ, GRUNBERG, G., GRUNBERG, F. **Etnografia Guaraní del Paraguay Contemporâneo**: Los Pãi-Tavyterã. Suplemento Antropológico, v.XI, Assunción: Centro de Estudos Antropológicos de La Universidad Católica. 1976. p. 217.

MIASKOVSKY, H. W. **A produção criativa na atividade sessão reflexiva em contextos de educação bilíngue**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2008.

Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, 1998.

MOITA LOPES, L. P. Afinal, o que é linguística aplicada? In MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado, in MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma linguística indisciplinar**. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2006/2008.

MORAN, S. & JOHN-STEINER, V. Creativity in the making, in **Creative and Development**. Oxford University Press, 2003.

MURA, F. **À Procura do “Bom Viver”- Território, tradição de conhecimento e ecologia doméstica entre os Kaiowá**. Tese de doutorado apresentada à Universidade Federal do Rio de Janeiro- Museu Nacional, 2006.

NETO, M. G. **As Representações dos Tapirapé sobre sua Escola e as Línguas faladas na Aldeia: implicações para a formação de professores**. Tese de doutorado em Linguística Aplicada. Campinas: Unicamp, 2009.

NINCAO, O. S. **Kóho Yoko Hovóvo / O Tuiuiú e o Sapo: biletamento, identidade e política lingüística na formação continuada de professores Terena**. Tese de doutorado em Linguística Aplicada. Campinas: Unicamp, 2008.

_____. **Representações de professores indígenas sobre o ensino da língua terena na escola**. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2003.

NININ, M. O. G. **Pesquisa Colaborativa: das práticas de pesquisa à ressignificação das práticas dos pesquisadores ou ressignificando a direção escolar**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, A. P. F. **A colaboração crítica na compreensão e transformação do ensino-aprendizagem de inglês: atividade de formação de professor.** Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, G. M. As Línguas Brasileiras e os Direitos Lingüísticos, *in* OLIVEIRA, G. M (org.), **Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos- Novas Perspectivas em Política Lingüística.** Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis: IPOL, 2003.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky- **aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 2010.

OLIVEIRA, W. e MAGALHÃES, M. C. C. A Colaboração Crítica como uma Categoria de Análise da Atividade Docente, *in* **Questões de Método e de Linguagem na Formação docente.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva, *in* MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PEREIRA, A. A. **Estudo Morfossintático do Asuriní do Xingu.** Tese de doutorado em Linguística. Campinas: Unicamp, 2009.

PEREIRA, L. M. **Imagens kaiowá do sistema social e seu entorno.** Tese de doutorado em Antropologia Social na Universidade de São Paulo- USP, 2004.

PREZIA, B., HOORNAERT, E. **Esta terra tinha dono.** São Paulo: FTD, 2000.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica.** 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2003/2004.

ROJO, R. H. R. **Contribuição do Departamento de Lingüística Aplicada (DLA) e do Programa de Lingüística Aplicada do IEL/UNICAMP à rediscussão da tabela das áreas de conhecimento proposta pela Comissão do CNPq.** Campinas: [Sn], 2005.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** 1ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, L. A. **Modos de escrever: Tradição oral, letramento e segunda língua na Educação Escolar Wajãpi.** Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas- Unicamp, 2011.

SCHETTINI, R. H. **Atividade em Sala de Aula- um dilema muito discutido, mas pouco resolvido.** São Paulo: Andross, 2008.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (org.) Os Gêneros Escolares- das práticas de linguagem aos objetos de ensino, *in* SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros Orais**

e Escritos na Escola. Trad. Roxane H. R. Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 2ª Ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004/2010.

_____. (org.) Gêneros e Progressão em Expressão Oral e Escrita – Elementos para Reflexões sobre uma Experiência Suíça (Francófona), *in* SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola.** Trad. Roxane H. R. Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 2ª Ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004/2010.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo- um novo design para o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Artmed, 2008.

SILVA, E. D. **O Percurso Histórico da Lingüística Aplicada: Fatos e Contribuições.** 2005. [HTTP://www.peli.uem.br/artigoaluno3.html](http://www.peli.uem.br/artigoaluno3.html). Artigo acessado em 20/09/2009.

SMAGORINSKY, P. **If Meaning is Constructed, What Is It Made from? Toward a Cultural Theory of Reading Author(s).** American Educational Research Association, 2001. HYPERLINK <http://www.jstor.org/stable/3516069>. Acessado em 10/02/2009.

SMOLKA, A. L. B. Esboço de uma Perspectiva Teórico-Metodológica no Estudo de Processos de Construção de Conhecimento, *in* GÓES, M. C. R. & SMOLKA, A. L. B. **A Significação nos Espaços Educacionais.** Campinas/SP: Papirus, 1997.

SMYTH, J. Teachers' work and the Politics of Reflection, *in* **American Educational Research Journal**, vol. 29, number 2 – Summer 1992.

SOUZA, I. **Koenukunoe Emo'u: A Língua dos Índios Kinikinau.** Tese de doutorado em Linguística. Campinas: Unicamp, 2008.

TRAVAGLIA, L. C. **A Caracterização de Categorias de Texto: Tipos, Gêneros e Espécies.** Alfa, 51 (1): 39-79, 2007.

TROQUEZ, M. C. C. **Professores Índios e Transformações Socioculturais em um Cenário Multiétnico: A Reserva Indígena de Dourados (1960-2005).** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Grande Dourados, 2006.

VIETTA, K. **Histórias sobre terras e xamãs kaiowá: territorialidade e organização social na perspectiva dos Kaiowá de Panambizinho (Dourados/MS) após 70 anos de exploração e povoamento não indígena da faixa de fronteira entre o Brasil e o Paraguai.** Tese de doutorado em Antropologia Social. São Paulo: Universidade São Paulo, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** Tradução de J. L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WERTSCH, J. V.; SMOLKA, A. L. B. (1993) Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman, *In*: DANIELS, H. (org.) **Vygotsky em Foco: Pressupostos e desdobramentos**. Campinas: Papirus, 1999, p.121-150.

A n e x o s

Anexo 1- Ofício-resposta produzido pelos participantes kaiowá na primeira oficina

Prefeitura Municipal de Dourados

OFÍCIO CIRCULAR Nº 15
EMI PA'ICHIKITO PEDRO

Dourados - MS, 08 de julho
de 2010.

Prezada(s) Senhor(a)

Infelizmente não podemos
comparecer nessa reunião porque
no dia 09/07/2010 - às 7:30 hs -
na sexta-feira haverá a festa
do Cacique aqui escola.

Para: Secretaria Educação Indígena
de Dourados.

Atenciosamente

Cláudia da S. P.
Michelle P. C.

Anexo 2- Ofício-resposta produzido pelos participantes kaiowá na segunda oficina

Escola Municipal Indígena Pa'i Chiquito
Chiquito Pedro.

T. I. Panambizinho.

Ofício nº 002/2010 Dourados 22/de julho de 2010

de: Profº Misael Lencianza Jorge
Professor da EMI Pa'i Chiquito Chiquito
Pedro.

Para: Senhor DEPUTADO
José Laerte Leal Telila

Assunto: Reivindicação do emplementos
agrícolas.

Reivindicamos juntos com a comunidade
e liderança, para que faça possibilidade
de mandar o trator, óleo diesel na Aldeia
Panambizinho. na comunidade e lideran-
ça Valdemiro Aquino. pedimos e mandamos
Vários ofícios. Por isso enviamos outro para
que mais rápido possível, Senhor possibilitem
o nosso pedidos. Todas a comunidade da Aldeia
Panambizinho contamos com seu apoio.

Profº Misael L. Jorge

Liderança

Anexo3- Ofício-resposta produzido pelos participantes kaiowá na segunda oficina

Terra Indígena Panambizinho
Dourados - MS

Ofício nº 001/11
Dourados - MS, 22 de julho 2011

De: Profº Fabio Condonze
Profº Indígena da EMI. Pai Chiquito - Chiquito Pedro

Para: Prefeito de Dourados Murilo Zanetti

Assunto: Solicitação (FAZ)

Prezado Senhor Prefeito:

Venho solicitar ao Senhor Prefeito Murilo Zanetti, para providenciar patrol, imediatamente na Aldeia Panambizinho, por motivo da estrada ruim.

Desde já contamos com sua compreensão e colaboração.

Atenciosamente

Liderança: Valdomiro Osvaldo Aquino

Anexo 4- Ofício-resposta produzido pelos participantes kaiowá na segunda oficina

Escola Municipal Indígena Pa'ichiquito
Chiquito Pechó T.I. Panambizinho

Ofício Nº 08/11

Dourados, MS 22 de julho de 2011

De: ANA Rosa Barbosa

Diretora da E.M.I. Pa'ichiquito Chiquito Pechó

Para: Cleide Garcia

Diretora E.E. Pres. Getúlio Vargas

Assunto: Convite na festa

Prezada Senhora:

Convite a v. sa para participar da nossa festa
02/08/11 Comemoração dia dos Pais.

Destoza contamos com sua presença e colaboração

Atenciosamente:

p/ Prof. ANA Rosa Barbosa
Diretora.

Anexo 5- Ofício-resposta produzido pelos participantes kaiowá na segunda oficina



T. I. Panambizinho

Ofício nº 002/2011

Dourados, 22 de Julho de 2011

Para: Maria Lúcia Nicoletti

Coordenadora Funai (Fundação Nacional do Índio)

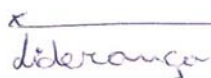
Assunto: A reunião sobre Agricultura

Prezada Senhora

Informamos a Vossa senhoria que no dia 30/07/11 haverá reunião no Panambizinho, na casa da Dona Arda, Travessa do Valdomiro, reunião assim sendo solicitamos comparecer a todos funcionários da Funai, juntamente com suas presenças.

Atenciosamente

VALDOMIRO OSVALDO AQUINO



Anexo 6- Consentimento para a realização da pesquisa e, divulgação dos nomes e fotos pelas lideranças e professores kaiowá

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Ensino e Aprendizagem do Gênero Correspondência Oficial/Ofício em Contexto Indígena.

Declaro que os objetivos e detalhes desse estudo foram-me completamente explicados, conforme seu texto descritivo. Entendo que não sou obrigado a participar do estudo e que posso descontinuar minha participação, a qualquer momento, sem ser em nada prejudicado. Autorizo a explicitação do meu nome, bem como de fotos do grupo de estudos, escola e aldeia nos documentos pertencentes a este estudo por entender que não há nenhum risco para minha idoneidade. Desse modo, concordo em participar do estudo e cooperar com a pesquisadora.

Nome: Valdomiro Osvaldo Aquino
Data: 23/07/2011.

RG: 00352/FUNAI

Assinatura: Valdomiro Osvaldo Aquino

Nome: Anardo Concianza Jorge
Data: 23/07/2011.

RG: 00407/FUNAI

Assinatura: Anardo Concianza Jorge

Nome: Misael Concianza Jorge
Data: 23/07/2011.

RG: 002150/FUNAI

Assinatura: Misael Concianza Jorge

Nome: Fábio Concianza
Data: 23/07/2011.

RG: 006029/FUNAI

Assinatura: Fábio Concianza

Nome: Ivanuza da Silva Pedro
Data: 23/07/2011.

RG: 07500/FUNAI

Assinatura: Ivanuza da Silva Pedro

Nome: Cleide da Silva Pedro
Data: 23/07/2011.

RG: 000159/FUNAI

Assinatura: Cleide da Silva Pedro

Nome: Tânia Fátima Aquino
Data: 23/07/2011.

RG: 002213/FUNAI

Assinatura: Tânia Fátima Aquino

Nome: Samuel Aquino
Data: 23/07/2011.

RG: 000162/FUNAI

Assinatura: Samuel Concianza Aquino

Nome: Abrão Concianza Aquino
Data: 23/07/2011.

RG: 000155/FUNAI

Assinatura: Abrão Concianza Aquino

Nome: Michele Perito Concianza
Data: 23/07/2011.

RG: 009778/FUNAI

Assinatura: Michele Perito Concianza

Testemunha:

Nome: Laucídio Ribeiro Flores
Data: 23/07/2011.

RG: 000052/FUNAI

Assinatura: Laucídio Ribeiro Flores

Pesquisadora:

Nome: Maria de Lourdes Albuquerque de Souza
Data: 23/07/2011.

RG: 771619 SES/AM

Assinatura: Maria de Lourdes Albuquerque de Souza