

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UFRO)
CENTRO DE HERMENÊUTICA DO PRESENTE

PRIMEIRA VERSÃO

ANO II, Nº134 - FEVEREIRO - PORTO VELHO, 2004
VOLUME IX

ISSN 1517-5421

EDITOR
NILSON SANTOS

CONSELHO EDITORIAL

ALBERTO LINS CALDAS - História - UFRO
CLODOMIR S. DE MORAIS - Sociologia - IATTERMUND
ARTUR MORETTI - Física - UFRO
CELSO FERRAREZI - Letras - UFRO
HEINZ DIETER HEIDEMANN - Geografia - USP
JOSÉ C. SEBE BOM MEIHY - História - USP
MARIO COZZUOL - Biologia - UFRO
MIGUEL NENEVÉ - Letras - UFRO
ROMUALDO DIAS - Educação - UNICAMP
VALDEMIR MIOTELLO - Filosofia - UFSC

Os textos no mínimo 3 laudas, tamanho de folha A4, fonte Times New Roman 11, espaço 1.5, formatados em "Word for Windows" deverão ser encaminhados para e-mail:

nilson@unir.br

CAIXA POSTAL 775
CEP: 78.900-970
PORTO VELHO-RO

TIRAGEM 200 EXEMPLARES

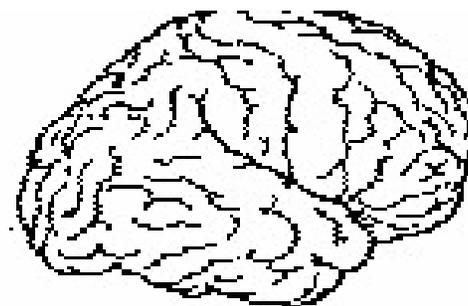
PRIMEIRA VERSÃO

EDITORA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

ISSN 1517-5421

lathé biosa

134



**Propostas para a formação de professores
indígenas no (Sul do) Brasil**

WILMAR DA ROCHA D'ANGELIS



Wilmar da Rocha D'angelis

Lingüista, indigenista. E professor no departamento de lingüística do iel - unicamp

Formar professores para a educação básica, em qualquer contexto, significa capacitar pessoas em: pedagogia e ensino.

Como se pode perceber, não concordo com a interpretação da expressão "prática pedagógica" como "prática de ensino". Acredito que toda prática de ensino implica a adoção de uma orientação pedagógica (por pior que seja), de modo que, nesse sentido, toda prática de ensino é também uma prática pedagógica. Entretanto, existem muitas práticas pedagógicas que não se dão no âmbito do ensino escolar, e sequer do ensino em sentido amplo, como as que podem ocorrer como resultado de uma intervenção política, por exemplo.

A distinção aqui é importante porque, segundo entendo, há muitos professores que não chegam a ser educadores, da mesma forma que uma comunidade tem muitos educadores que não são professores. No primeiro caso, trata-se de pessoas que foram formadas para o ensino, mas que não receberam formação pedagógica consistente. Como disse, não há prática de ensino que não tenha, a inspirá-la, uma certa pedagogia, ainda que ruim. O que costuma ocorrer, na formação de muitos professores, é a preparação para o ensino, mas uma preparação que faz, do professor, um repassador de conteúdos, quando não, apenas um 'aplicador' de livros didáticos. Nesse caso, sua pedagogia terá por base o modelo dos seus professores, e todos conhecemos o modelo mais comum de pedagogia na escola pública brasileira: repressora, 'bancária' (na terminologia de paulo freire), desinteressante, repetidora, não-criativa, etc.

De meu ponto de vista, o que queremos, o que se precisa são professores-educadores. As habilidades para o ensino, que envolvem conhecimentos específicos sobre a arte de ensinar, são a capa ou a camada mais externa da formação do professor-educador. O cerne, o núcleo da formação, deveria ser a formação pedagógica que o transforme em verdadeiro educador. Há muito professor que, não sendo educador, tem apenas a casca da habilidade para o ensino, mas uma casca vazia de cerne, oca e, portanto, sem consistência.

Só um professor que é educador tem motivação suficiente (e compreensão suficiente dos processos de aprendizagem e da psicologia da criança) para descobrir caminhos de envolver os alunos, formas de cativar o aluno para o gosto de descobrir e aprender. O professor educador pode ser o professor-investigador, porque é capaz de olhar o mundo também através dos olhos dos seus próprios alunos. O professor que não é educador não é capaz de acreditar e entender que seus alunos também sabem, que o educador também aprende com o educando e, finalmente, que conhecimento se constrói, não se dá.

Por isso entendo que a formação de professores indígenas é, em primeiro lugar, formação de professores e, nesse sentido, não é diferente da formação ampla indicada acima. Entretanto, professores indígenas atuam em realidades em que estão envolvidos conflitos de culturas, de sociedades e até de identidades, o que exige, nesse caso, alguma coisa além, na sua formação. Vamos chamar esse 'componente', apenas para dar um nome, de: perspectiva antropológica

A realidade comum às sociedades indígenas no Brasil, de estarem envolvidas em um conflito (aberto ou latente) com uma sociedade majoritária nacional, coloca o professor indígena em uma posição importantíssima e, ao mesmo tempo, de um equilíbrio difícil. Ele pode ser o agente educador numa situação de conflito e mudança, comprometido com a defesa dos valores, da história e da cultura milenar do seu povo, ou pode ser um agente de mudança, comprometido com os valores, a história e a cultura da sociedade nacional dominante (brasileira).

O idéia de um ensino bi-cultural, aparentemente clara, é razoavelmente complicada de realizar. Ainda que participando de duas culturas, ou seja, transitando – pela convivência – em duas sociedades ou comunidades distintas, qualquer pessoa assume lealdades, maiores ou menores, em um lugar ou outro. Haverá uma cultura (ou uma inserção social) que lhe dará maior prestígio, maiores oportunidades, possibilidades econômicas ou valorização pessoal. Caso falássemos de duas sociedades e culturas bastante próximas em termos de prestígio, peso econômico e oportunidades (por exemplo, uma pessoa cuja família estivesse em parte na Inglaterra e em parte na França; ou com parte na Alemanha e outra parte nos Estados Unidos), possivelmente isso resultaria apenas em efeitos benéficos para o indivíduo e não traria qualquer risco de prejuízo a qualquer uma das sociedades ou culturas envolvidas. Mas essa não é a realidade dos povos indígenas no Brasil. A situação das sociedades indígenas no nosso país é a de minorias étnico-lingüísticas. E, mesmo nesse particular, no Brasil essas minorias indígenas são muito menores (isto é, muito mais minoritárias) do que muitas outras situações de minorias étnico-lingüísticas pelo mundo afora, ou mesmo as situações envolvendo outros povos indígenas nas Américas.

Nesse contexto, de duas sociedades em confronto, a sociedade indígena vive a tensão da negação cotidiana de sua riqueza cultural e histórica (e de seu futuro) pelas atitudes da sociedade majoritária em relação a ela. Seus direitos são quase sempre negados, no seu cotidiano experimentam o preconceito e a violência, a exploração de seu trabalho e a falta de apoio oficial para suas atividades econômicas. No caso dos Kaingang e Xokleng, a situação é tal que a maioria das comunidades indígenas não imagina nenhuma transformação benéfica (ou seja, nenhuma melhoria) no seu futuro, em relação à situação atual, a não ser para os seus filhos e netos, e desde que abandonem cada vez mais seus vínculos com sua cultura e sua história. Ou seja, é apenas deixando de falar sua língua e se engajando em um processo escolar dos brancos, que lhes dê acesso a oportunidades de emprego da sociedade brasileira, que muitas famílias imaginam um futuro melhor para seus descendentes, mas abandonam, ao mesmo tempo, qualquer preocupação com seu futuro como um povo. Em outras palavras, diante de uma situação real tão negativa, onde não encontram motivos para orgulho étnico, as gerações atuais vão projetando "saídas" ou "soluções" individuais para seus filhos e netos que, ao final, representam (ou conformam) um projeto de futuro de total "integração" na sociedade brasileira, o que significará fatalmente a "desintegração" étnica da sociedade indígena.

Nesse contexto, portanto, podemos perceber claramente como é difícil a posição do professor indígena. Em muitos casos, aliás, a própria carreira de professor foi a busca de uma daquelas “soluções individuais” de que falei. Mas mesmo onde não foi isso que levou a pessoa a tornar-se professor, o fato é que, nessa condição, ele passa a “transitar” entre as duas culturas, mas é colocado diariamente diante do fato de que a cultura dominante, a dos 'brancos' abre muito mais “portas” (e isso é óbvio, porque as “portas” e suas “fechaduras” foram feitas pela própria cultura dominante – e estão na “casa” dela – segundo seus próprios padrões; em muitos casos, as “chaves” indígenas parecem não funcionar). Mas também é verdade que, em muitos casos, um preconceito assumido pelo próprio índio contra sua herança cultural é que o faz preferir a “chave” ocidental. É o caso, por exemplo, da adoção ingênua e intensiva dos remédios dos 'brancos' que, em muitos casos, não apenas são menos eficazes do que tradicionais fórmulas indígenas, como também, em muitos casos, tem efeitos colaterais bastante prejudiciais (veja-se, por exemplo, os efeitos de antibióticos – que em certas épocas e lugares, tem sido ministrados ou distribuídos por agentes da Funai como se fossem inofensivos – em anemias, algumas seguidas de morte, ou na dentição de muitas crianças). Em algumas comunidades até os partos naturais foram substituídos, por pressão ou incentivo da Funai, pelas cesarianas nos hospitais da região. Também é o caso de famílias indígenas que se recusam a participar ou submeter-se a cerimônias curativas religiosas próprias da cultura de seus antepassados, mas passam a freqüentar as cerimônias de cura milagrosa das diferentes seitas evangélicas pentecostais que entram hoje nas suas aldeias.

O preconceito contra a própria cultura não precisa se manifestar pela afirmação de que a sua cultura é ruim ou feia. O preconceito se manifesta simplesmente pela escolha de elementos da outra cultura, da sociedade do dominador, quando o problema poderia ser resolvido com os recursos da própria cultura. É o caso, por exemplo, de toda a valorização do inglês na sociedade (colonizada) brasileira. Palavras como outdoor, shopping (que, no próprio Estados Unidos, não existe com esse sentido), check up, center (para qualquer tipo de negócio: home-center, car-center, play-center, etc), e tantas outras, não fariam falta ao idioma português, se os brasileiros quisessem empregar sua própria língua, mesmo inventando palavras novas quando fosse preciso. Isso não quer dizer que não aconteçam ou não possam acontecer empréstimos (seja na língua, seja na cultura), mas o caso apontado da língua inglesa no Brasil quer mostrar o quanto a atitude das pessoas de uma sociedade dominada é decisiva para o enriquecimento ou o empobrecimento de sua própria cultura, e para a perda de muitos traços e – mais importante que isso – muitos valores de sua herança cultural.

Volto a dizer que a posição do professor indígena é, por isso, bastante difícil e, em sua formação, o problema do embate cultural precisa ser claramente enfocado e adequadamente tratado. Isso, aliás, não pode ser feito com “conteúdo” a ensinar. Não se trata de ensinar antropologia, nem ensinar “cultura indígena” para os índios, mas de construir uma relação pedagógica dialógica (e dialética), na qual professores e “assessores” sejam parceiros de uma reflexão existencial, filosófica e política profunda. Por isso, o que se precisa aqui não é de uma antropologia de gabinete universitário e de teorizações a partir de alguns meses de

pesquisa de campo; trata-se, aqui de uma antropologia aplicada, da qual se exige mais do que “bom conhecimento” das sociedades interagentes: é preciso um profundo conhecimento delas, e uma atitude pedagógica e política apropriadas.

Finalmente, faço questão de registrar que, em meu entendimento, quase nenhuma escola indígena é bi-cultural. Hoje quase nenhuma escola indígena é bicultural porque a maioria é, de fato, mono-cultural ocidentalizante, ainda que use língua indígena em algumas séries ou na alfabetização. É isso, aliás, o que justificou o surgimento da expressão “escola diferenciada”. “diferenciada” do quê? Do modelo ocidentalizante-integrador que até aqui tem imperado. E sugiro que não se deve enfatizar tanto uma proposta de ensino bicultural porque é um equívoco denominar de bicultural uma escola só porque inclua, em seu currículo, noções de matemática e ciências naturais, por exemplo, que são chamados de “conhecimento universal”. Efetivamente, isso é conhecimento universalmente difundido, de origens as mais diversas (árabe, chinesa, grega, inglesa, norte-americana, etc, etc), e nenhum brasileiro diria que estuda em uma escola bicultural só porque estude trigonometria, ou cálculo avançado, ou informática. O campo de disputa, ou o espaço do sugerido “biculturalismo”, parece, fica restrito à história. Nesse campo, ao lado da história indígena (com a valorização, inclusive, da tradição oral), trata-se de permitir ao estudante indígena também o contato com a interpretação histórica do mundo feita por sociedades distintas da sua. Isso significa, por um lado, que não é apenas a perspectiva de historiadores brasileiros que interessa aos índios, mas também a memória e a tradição de outras sociedades indígenas. E quanto à perspectiva histórica de brasileiros, também aí sabemos que há diversas abordagens e interpretações, de modo que não se trata, de fato, da “interpretação brasileira da história”, porque isso seria uma ficção. Sendo assim, vemos que também no campo da história não faz sentido falar em biculturalismo.

Além disso, professores indígenas freqüentemente atuam em contextos de comunidades bilíngües, e mesmo em programas de ensino escolar bilíngüe. A formação de professores para atuar em uma situação de comunidade bilíngüe e em um programa de ensino bilíngüe impõe (ou requer) uma capacitação específica desses professores em:

- língua materna (o que não quer dizer, apenas, “saber falar” a língua)
- língua portuguesa (idem)
- ensino de línguas
- bilingüismo e ensino bilíngüe

A capacitação em língua materna, em língua portuguesa e no ensino de línguas supõe instrumentos próprios da lingüística que devem ser incorporados na formação do professor (noções fundamentais de fonética e fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, lingüística textual e sociolingüística). Essa é uma proposta há muito tempo defendida e justificada pela lingüística para a formação do professor de língua materna em nosso país.

A capacitação na língua materna, especificamente, implica numa reflexão sobre a língua que permita ao professor interpretar as produções lingüísticas de seus alunos (quer orais, quer escritas) dentro de uma concepção adequada de linguagem, capaz de lidar com variação dialetal, com mudança lingüística e com o papel ativo do falante na elaboração de hipóteses sobre sua própria fala (sem incorrer em noções equivocadas de uma suposta "correção lingüística" que toma toda variação e diferença como "erro"). Uma capacitação em língua materna que se limite a "ensinar" aos futuros professores qual é a análise dos lingüistas a respeito da língua indígena não conseguirá distanciar-se muito do ensino gramatical na aplicação que, depois, tais professores farão do conhecimento "adquirido". A capacitação aqui sugerida é, antes de tudo, a construção de conhecimento lingüístico sobre sua própria língua, processo que garante, por um lado, o surgimento de conhecimento lingüístico de qualidade muito superior àquele desenvolvido por lingüistas com base em dados colhidos em campo e, por outro, constrói a autonomia do professor como investigador e sujeito pensante de sua própria língua e de seu trabalho com ela. Finalmente, desenvolver habilidades de expressão oral e escrita em kaingang e xokleng são objetivos desejáveis para um programa de formação assim.

A capacitação na língua portuguesa significa, em primeiro lugar, uma compreensão da realidade sociolingüística brasileira, com suas variantes dialetais e de classe, e o esclarecimento de noções distintas como norma culta ou padrão, norma canônica ou gramatical e norma escrita, que são freqüentemente confundidas e entendidas como sinônimos pela maioria das pessoas. Além disso, a capacitação em língua portuguesa deve desenvolver as habilidades dos professores em formação, na leitura e expressão (oral e escrita) desta língua. O enfoque é nas reais condições de uso da língua, em lugar de uma abordagem gramatical ou gramaticalista.

A capacitação em ensino de línguas é um terceiro aspecto indispensável para um professor atuar na maioria das situações de comunidades indígenas. Para ensinar línguas, não basta ser falante delas. Há muita pesquisa feita e muito conhecimento acumulado nessa área de estudo, que tem orientado a elaboração de modelos cada vez mais testados e bem sucedidos no ensino de línguas. Nessa área será fundamental levar o aluno/professor a reconhecer as diferenças entre ensino de primeira língua e ensino de segunda língua e as diferentes metodologias empregadas nesses casos. No caso da primeira língua, dada a necessidade fundamental de desenvolver-se e aplicar-se programas de ensino escolar realmente bilíngües e valorizadores da língua indígena, é da maior importância que se dê atenção privilegiada à metodologia da alfabetização. Temos encontrado muitos casos (não um ou dois) de professores kaingang formados que não são capazes de alfabetizar crianças e que acabam passando essa responsabilidade a um professor não-índio, na escola indígena, para que o faça em português. Os resultados são facilmente previsíveis, e há muitas situações graves de escolas com altíssimos índices de repetência (e persistem algumas situações bastante absurdas, com professores não-índios, monolíngües em português, dando aulas de primeira série a crianças índias monolíngües em kaingang).

A capacitação em bilingüismo e ensino bilíngüe é o quarto aspecto indispensável na formação de professores que atuam em realidades bilíngües ou plurilíngües. Por capacitação em bilingüismo quero sugerir uma ampla compreensão dos contextos sociais bilíngües e, em particular, a compreensão das causas históricas e sociais da realidade bilíngüe das comunidades kaingang e xokleng e das particularidades das situações bilíngües em que uma língua de prestígio social de longa tradição de escrita defronta-se com uma língua minoritária de longa tradição oral e prática escrita muito recente. Finalmente, impõe-se tematizar aí, também as noções de política e planejamento lingüístico. Por capacitação em ensino bilíngüe entendo o aprofundamento das questões relacionadas a ensino de primeira e segunda língua para o contexto específico da realidade bilíngüe das comunidades indígenas. Significa tematizar, nesse tópico: (i) questões relativas a interferências entre as línguas em contato (na oralidade e na escrita) e o tratamento didático dos problemas previsíveis nesse campo; (ii) diferentes modelos de ensino bilíngüe, seus fundamentos filosóficos e seus usos políticos; (iii) a compreensão dos requisitos necessários à implantação de um adequado ensino bilíngüe; (iv) o tipo específico de planejamento escolar necessário para essa abordagem.

Destaco, nos pontos acima, o tema (ii). É fundamental que o professor bilíngüe compreenda que não se pode separar objetivos de métodos. Determinados objetivos só se conseguem com métodos apropriados, e do mesmo modo, com determinados métodos só se conseguem determinados objetivos. Se o professor não tem a compreensão das relações entre métodos e objetivos, ele pode ser instrumento ingênuo da aplicação de determinados métodos pensando que eles levam seu trabalho ao objetivo que ele sonha mas, na prática, servindo de instrumento para os objetivos que outros planejaram. No ensino bilíngüe, o sil (ex-summer) instaurou e difundiu no Brasil sua metodologia. Na verdade ela não é a única, e o método que o summer adotou e adota é o que os lingüistas chamam de "programa transicional" ou "bilingüismo de transição". Nesse tipo de programa, a língua materna (indígena) é empregada na escola apenas até o momento que a criança tenha dominado a segunda língua, a língua da maioria étnica (ou, do estado nacional). É um grande erro ou uma grande ingenuidade (ou uma grande mentira, quando é uma alegação do sil) pensar que esse tipo de programa valoriza a língua indígena só porque ela é usada na escola, nas séries iniciais, inclusive para a alfabetização. De verdade, programas de bilingüismo transicional desvalorizam as línguas maternas, porque a criança compreende claramente que sua língua só serve para falar em casa, mas não serve para aprender nada! Tudo o que é interessante, e tudo o que existe para se ler, está em português. Existem métodos diferentes, que empregam de outra forma a língua materna e a segunda língua no ensino. Qualquer povo indígena que queira manter sua língua e vitalizá-la precisa, entre outras coisas, conhecer e empregar uma metodologia de ensino diferente dos programas transicionais. No caso dos kaingang e xokleng, se pretendem manter sua língua, valorizá-la e vitalizá-la, é urgente suspender todas as práticas de bilingüismo transicional que ainda persistem! Na nossa avaliação, apesar da escola primária já ter estado presente em muitas comunidades kaingang e xokleng pelo menos desde a década de 1930, e tendo sido bem ampliada essa presença nas décadas de 50 e 60, a escola tornou-se mesmo eficiente como "instrumento de pressão contra a manutenção da língua indígena" (kaingang) quando ela passou a ser bilíngüe, nos anos 70 (cf. Veiga & d'angelis 1995:3).

Uma outra questão que se coloca é a que se refere às outras áreas de conhecimento, que não a área de línguas, ou seja: matemática, ciências, geografia e história.

Entende-se que, à exceção da matemática, todas essas áreas precisam integrar o currículo escolar onde e quando uma escola está direcionada a dar acesso, aos estudantes indígenas, para níveis de escolaridade maiores, oferecidos em escolas não-índias. Portanto, o planejamento escolar deverá tomar em conta cada caso, para definir o melhor momento (na "grade curricular") de comparecerem as disciplinas voltadas àquelas áreas. Também aqui registro minha crítica a tudo quanto se queira denominar de "etno" (etnociência, etnomatemática, etnohistória, etc.). Ou, tudo o que leva o apelido de "etno" é menos que o seu equivalente que não leva (por exemplo, a "etnociência" diante da "ciência"), ou o apelido é totalmente desnecessário e, ao tratar-se de ciência, se terá em mente o conhecimento, digamos, botânico da sociedade indígena em pé de igualdade com o chamado "universal". O que não se deve confundir é estratégias de ensino e aprendizagem (que partem do conhecimento localmente construído ou partilhado para relacioná-lo a conhecimentos sistematizados/partilhados 'universalmente') com conteúdos específicos que justificariam o ensino na escola indígena. Ou o conhecimento indígena é real e é socialmente partilhado e transmitido, ou algumas práticas indígenas são apenas pretexto para a apresentação de abstrações (por exemplo, matemáticas) que não foram construídas ali nem pelos sábios indígenas e, como tais, não podem receber a indicação "etno" como sinal de sua origem local.

Certamente há muito o que fazer para que o ensino de ciências, de matemática ou de geografia não sejam tão alienados da (e inadequados à) realidade indígena como costuma ser, ainda, o ensino de língua portuguesa. E certamente a formação de professores indígenas é um lugar privilegiado para se tematizar essa e as demais questões envolvidas com o ensino daquelas disciplinas e, na mesma perspectiva apontada para a língua materna, um lugar para produção de conhecimento efetivamente útil e aplicável às comunidades interessadas, de qualidade muito superior ao que possam formular, de fora, os entendidos na área. Vamos chamar, pois, esse 'componente' da formação do professor indígena, de: abordagem indígena de outros conhecimentos

Finalmente, há que considerar ainda que os professores indígenas atuarão em realidades nas quais o planejamento escolar é ainda uma prática muito nova e incipiente e, em muitos casos, em escolas onde o próprio currículo escolar é apenas uma herança de uma velha escola organizada pelos brancos para índios. Além disso, nessa escola que receberam de herança de velhas práticas, em raros casos os professores contam com mais do que um material introdutório ou cartilhas para alfabetização na língua indígena. Tudo o mais, são livros didáticos da fae, em português, para qualquer área de conhecimento. Mas até mesmo o ensino de português é equivocado quando usa material (em geral, também ruim) de ensino de português como l1 para uma realidade em que português é l2. Por tudo isso, há ainda dois elementos fundamentais para integrar a formação dos professores indígenas: currículo e material didático.

Com o primeiro tópico, currículo, julga-se fundamental tematizar o sentido do currículo escolar (não confundido com conteúdos) e sua dependência das decisões a respeito de política e planejamento lingüístico, identidade e espaço da cultura indígena. Além disso, capacitar os professores indígenas para intervir nessa discussão com qualificação, evitando as imposições em planejamentos conduzidos por técnicos ou professores não-índios.

Com o segundo tópico, material didático, não pretendo sugerir que os cursos sejam lugar de elaboração de material didático, a não ser subsidiariamente. Estou propondo que a existência, a utilidade, os objetivos, as deficiências e as limitações do chamado "material didático" sejam tematizados com os futuros professores, além do estabelecimento de critérios para avaliação desse tipo de material.

BIBLIOGRAFIA

D'angelis, Wilmar r. kaingang: questões de língua e identidade. Texto apresentado e distribuído no curso-encontro com professores indígenas kaingang do rs e sc, promovido pela secretaria de educação do rio grande do sul. Passo fundo (rs), 22 a 24 de outubro de 1996. 19 pp.

_____. PARA UMA HISTÓRIA DOS ÍNDIOS DO OESTE CATARINENSE. CADERNOS DO CEOM. CHAPECÓ, SC: FUNDESTE, 1989, Nº 6: 1-91.

_____. AS TERRAS DO TOLDO PINHALZINHO, NA ÁREA INDÍGENA DO XAPECÓ. CAMPINAS: NCEI-ALB, 8P.

_____. A EXPLORAÇÃO DA MADEIRA DE RESERVAS INDÍGENAS PELA FUNAI NO SUL DO BRASIL. CAMPINAS: NCEI-ALB, 11 PP.

_____. A RESPEITO DA PROPOSTA DE CRIAÇÃO DE UMA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO INDÍGENA OU LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BILÍNGUE E INTERCULTURAL. CAMPINAS: DL/IEL-UNICAMP, OUT. 1998, 5PP.

_____. BILINGÜISMO NAS ALDEIAS INDÍGENAS DO BRASIL. Anais do seminário surdez, cidadania e educação: refletindo sobre os processos de exclusão e inclusão. Rio de janeiro: ines, 1998:27-35.

_____. CONTRA A DITADURA DA ESCOLA. Texto apresentado e distribuído no encontro da ane-cimi. Brasília: dezembro 1995. A sair em cadernos do cedes.

D'angelis, wilmar r. & veiga, juracilda. Bilingüismo entre os kaingang: situação atual e perspectivas. Comunicação apresentada ao iv congresso brasileiro de lingüística aplicada. Campinas: unicamp, 4 a 6 de setembro de 1995.

D'angelis, Wilmar r. & veiga, juracilda (orgs.). Leitura e escrita em escolas indígenas. Campinas: alb / mercado de letras, 1997.

FREITAS, Helena c. L. De. Rediscutindo a formação de professores no brasil. Texto apresentado no iii seminário sobre leitura e escrita em sociedades indígenas, no 12º cole (congresso de leitura do brasil). Campinas: unicamp, 22 julho 1999.

GALLOIS, dominique t. & grupioni, luis d.b. O índio na missão novas tribos. In robin m. Wright (org.). Transformando os deuses: os múltiplos sentidos da conversão entre os povos indígenas no brasil. Campinas: ed. Da unicamp, 1999:79-129

MIKES, Melanie. Para uma tipologia da língua de instrução em sociedades plurilíngües. (cap. 3 de language and education in multilingual settings, organizado por BERNARD Spolsky. Clevedon: wayside books, 1986:16-22). Tradução: wilmar r. D'angelis, 6 pp.

MORGADO, Paula. O sentido das missões entre os wayana e aparai do paru. In robin m. Wright (org.). Transformando os deuses: os múltiplos sentidos da conversão entre os povos indígenas no brasil. Campinas: ed. Da unicamp, 1999:217-253.

SWAIN, Marrill. Bilinguismo sem lágrimas (cap. 6 do livro bilingualism in education: aspects of theory, research and practice, de jim cummins e merrill swain. Londres: Longman, 1986). Tradução: WILMAR R. D'ANGELIS, 8 PP.

VITRINE

DIVULGUE:

PRIMEIRA VERSÃO
NA INTERNET

<http://www.unir.br/~primeira/index.html>

Consulte o site e leia os artigos publicados

silêncio
o objeto medita
a mão que virá
pálida
inventar-se nele

CARLOS MOREIRA