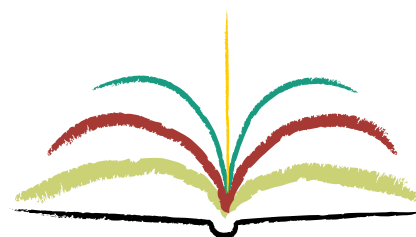




# Anais do 3º Seminário do Obeduc e do 1º Seminário do Observatório da Educação Escolar Indígena



OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO  
ESCOLAR INDÍGENA



Ministério da  
Educação



**Ministério da Educação**

Aloizio Mercadante

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes

**Presidente da Capes**

Jorge Almeida Guimarães

**Diretorias da Capes**

**Diretor de Gestão**

Fábio de Paiva Vaz

**Diretor de Avaliação**

Lívio Amaral

**Diretor de Programas e Bolsas no País**

Marcio de Castro Silva Filho

**Diretora de Relações Internacionais**

Denise de Menezes Neddermeyer

**Diretora de Formação de Professores da Educação Básica**

Carmen Moreira de Castro Neves

**Diretor de Educação a Distância**

João Carlos Teatini de Souza Clímaco

**Diretor de Tecnologia da Informação**

Sérgio da Costa Côrtes

# O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE LEITURA E ESCRITA PELAS CRIANÇAS APINAYÉ

Francisco Edviges Albuquerque<sup>1</sup>

## Resumo:

Este trabalho discute a importância dos conhecimentos da Linguística para os Professores Indígenas Apinayé Bilíngües. Parte-se da linha teórica de Cagliari (1999), que afirma ser o processo de leitura e escrita constituído por atos linguísticos indispensáveis a quem ensina a ler e escrever, levando em consideração a natureza, as funções e uso da escrita. Considera-se, também, a importância de se partir da capacidade de análise da linguagem oral que as crianças indígenas Apinayé trazem quando chegam à escola, para que se efetive uma alfabetização nos pressupostos da interculturalidade. É dada ênfase à questão da relação fala/escrita como realidades indígenas diferentes, embora intimamente ligadas, com reflexo sobre o erro, como exercício de elaboração de hipóteses na construção da escrita. Relata-se a prática de sala de aula de uma professora indígena do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Mãtyk da aldeia São José, identificada através da observação das aulas de língua materna, de entrevistas com a professora e de análise de produções dos textos de alunos no decorrer de dois anos letivos, (período de implantação do projeto do Observatório de Educação Indígena/CAPES, através do Projeto de Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngüe e Intercultural) o que leva ao entendimento de que é possível (e necessário) ensinar a ler e escrever em língua indígena e em português, sem lançar mão dos rigorosos e antigos métodos de silabação.

Palavras Chave: Apinayé; Professor; Crianças Indígenas Apinayé; Alfabetização Bilíngüe.

## Introdução

A educação escolar nas comunidades indígenas brasileiras teve seu início em 1956, quando o *Summer Institute of linguistics* (SIL) inicia seu programa de estudo aqui no Brasil, em convênio com o Museu Nacional (1959), posteriormente com a Universidade de Brasília (1963) e com a FUNAI (1967). Segundo Leitão (1997, p. 59), esse Instituto desde então realiza trabalhos de análise e comparação das línguas indígenas brasileiras. Os estudos do SIL objetivavam criar para estas línguas um sistema de escrita e traduzir para elas materiais escritos de “educação moral e cívica e de caráter religioso”. Pretendia ainda, desenvolver “programas de educação e assistência social”, a fim de proporcionar aos indígenas melhores condições de vida.

De acordo com Cunha (1990, p. 87), a partir da década de 1970, o governo brasileiro, preocupado em estabelecer uma prática escolar indígena dentro das diretrizes das instituições internacionais, buscando melhorar sua imagem mediante a opinião pública mundial, incluiu a prática escolar indígena e o uso das línguas maternas no seu projeto de integração. A partir desta década, então, a FUNAI adota oficialmente a metodologia do ensino bilíngüe, além de iniciar uma reavaliação dos programas de educação escolar indígena anteriormente existente.

A educação escolar indígena entre os Apinayé foi introduzida na década de 1960, nas aldeias de São José e Mariazinha, por Patrícia Ham, membro do SIL, no então Estado de Goiás. Naquela época, as políticas educacionais, voltadas para os Apinayé, não eram diferentes daquelas oferecidas aos demais grupos indígenas, que eram compatíveis às práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas das comunidades rurais brasileiras.

Após alguns anos da implantação da educação indígena nas escolas das comunidades Apinayé, segundo relatório da FUNAI, os primeiros materiais escritos nessa língua foram elaborados pelo SIL na década de 1970. De acordo com o referido relatório, à proporção que os estudos avançavam novas cartilhas e novas versões das

<sup>1</sup> Doutor em Estudos Linguísticos; Professor Adjunto da UFT- Universidade Federal do Tocantins; Coordenador do Programa do Observatório da Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngüe e Intercultural. e-mail: [fedviges@uol.com.br](mailto:fedviges@uol.com.br).

cartilhas já existentes eram elaboradas. Esta data marca a primeira edição da “Cartilha de História Apinayé”. Além deste volume, foram publicados outros cinco: Livro de lendas 1, Livro de lendas 2, Leitura Suplementar das Cartilhas e Introdução à Leitura e Livro de caligrafia. Após essas publicações, vieram outras cinco cartilhas de alfabetização (*Pumê Kagá Pumu*), Livro de Canções Novas na Língua Apinayé (livro de cunho religioso) e Aspectos da Língua Apinayé.

Segundo Albuquerque (1999), a situação escolar Apinayé, ao longo dos anos de contato com a sociedade majoritária, vinha acontecendo de modo contrário aos anseios e interesses da comunidade. Esses indígenas têm vivido um processo de perda étnica, com seus valores culturais subjugados pela sociedade majoritária. Fatos como esses são apontados por Braggio (1989, p. 155), apoiada em Coelho dos Santos (1975, p. 43), quando aponta problemas com a educação escolar indígena (com algumas exceções) até por volta do fim dos anos 80:

Um dos mais contundentes problemas com relação à educação indígena é o de que o processo educacional utilizado nas comunidades indígenas é um dos principais vínculos de dominação de sociedade majoritária, já que está sujeita a um sistema educacional concebido e inspirado por aquela sociedade, portanto, carregado de seus valores ideológicos.

Desta forma, a escola ao invés de promover a autonomia desejada, vinha gerando conflito, fazendo com que muitas crianças desistissem de estudar. Isto contribuía de modo significativo para que algumas séries deixassem de existir.

Albuquerque (1999), afirma que no ano de 1999, apenas a aldeia São José possuía a 4ª série. No seu total, esses povos eram atendidos por 7 escolas. A população atendida era de 350 alunos. Havia um total de 21 professores, sendo 12 indígenas e 9 não-indígenas.

Atualmente, todos os estudantes Apinayé têm a oportunidade de estudarem em escolas instaladas nas aldeias, uma vez que possuem duas escolas com Ensino Fundamental e Médio, funcionando nas aldeias de São José e de Mariazinha. Das vinte e quatro aldeias Apinayé, treze possuem escolas bilíngües, embora ainda não estejam funcionando regularmente. As aldeias São José e Mariazinha são as que mais possuem material escrito em Apinayé e são as que possuem educação bilíngüe há mais tempo.

A partir de 2001, com a implantação das ações do Projeto de Apoio Pedagógico e Educação Indígena Apinayé, os próprios professores Apinayé passaram a elaborar o material didático em sua língua e em português para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esta realidade é mostrada através das informações gerais sobre as escolas Apinayé, tais como, o nome das aldeias, o número de escolas de cada aldeia, o município a que elas pertencem, o número de professores indígenas e não-indígenas, e número de alunos matriculados nas escolas das aldeias Apinayé, por série e gênero.

Nesse sentido, o Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Apinayé vêm promovendo nas escolas Apinayé, no sentido de garantir aos professores, aos próprios alunos e membros da comunidade, ações que envolvem os conhecimentos sócio-históricos e culturais e linguísticos dessas comunidades. Em tais ocasiões, os Apinayé discutem temas referentes à língua, à cultura e à história do seu povo. Isto acontece, especialmente, durante as atividades de elaboração do material didático a ser utilizado na escola como, por exemplo, na organização dos livros pedagógicos de alfabetização, narrativas, músicas, e do livro sobre a medicina tradicional Apinayé, além dos livros de Matemática, Ciências, História e Geografia desses povos.

As ações do projeto vêm acontecendo duas vezes por ano nas aldeias Mariazinha e São José, uma vez que as escolas dessas aldeias possuem uma estrutura física mais adequada para atender a todos os professores indígenas e não-indígenas envolvidos no referido projeto.

As ações do Projeto de Formação de professores Indígenas do Tocantins, com o suporte do Projeto de Apoio Pedagógico e agora com o Projeto do Observatório de Educação escolar Indígena/CAPES, através do Projeto A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngüe e Intercultural, frente ao número crescente das aldeias e à criação de novas escolas, vêm contribuindo para minimizar os problemas relativos à educação escolar Apinayé.

## Situação Escolar Apinayé

De acordo com nossas pesquisas ao longo de quinze anos de trabalho junto às comunidades Apinayé, podemos afirmar que, mesmo diante de conflitos de ordem sócio-histórica, cultural e econômica, as comunidades Apinayé vêm resistindo a tudo isto, numa tentativa de manter vivas sua língua e sua cultura. E a escola tem sido um espaço muito importante, onde essas comunidades vêm discutindo os seus problemas e tentando, através dos processos de leitura e escrita, resgatar suas identidades culturais, com a organização do material didático realizada pelos próprios professores indígenas com a participação efetiva dos alunos e da comunidade, em especial, dos indígenas mais velhos, contando seus mitos e suas histórias.

As escolas das aldeias Apinayé São José e Mariazinha foram recentemente construídas, com arquitetura moderna, com espaço apropriado para as aulas, boa iluminação, ventilação adequada, com salas de aulas espaçosas, biblioteca, sala de professor, sala de coordenação, cozinha, alojamento masculino/feminino para professores e banheiros masculino/feminino para os alunos e contam também com laboratório de computação.

Nestas escolas, os professores indígenas atuam nas quatro primeiras séries iniciais, com o ensino de leitura e escrita em língua materna. A língua portuguesa escrita é vista a partir da 3ª ano, que também está sob coordenação dos professores Apinayé.

Já os professores não-indígenas estão atuando a partir da 4ª ano; ainda assim os professores Apinayé dão aulas de língua materna cinco vezes por semana, para explicar os conteúdos aos alunos, por causa da barreira lingüística.

O currículo desta escola, atualmente, é organizado de acordo com a matriz curricular da SEDUC-TO, tanto para o Ensino Fundamental e Médio.

Porém, verificamos em nossa pesquisa, que as escolas Apinayé não têm respeitado a diversidade de ritmos, de processos de idade e de inserção do aluno em sala de aula. De acordo com o RCNEI (1998, p. 78), a categoria “aluno”, na verdade, muitas vezes é usada para homogeneizar e anular a rica diversidade presente em qualquer sala de aula. O regime seriado, que procura agrupar os alunos pelo conteúdo da série, tendo sua aprendizagem limitada ao tempo do ano letivo, de março a dezembro, também acaba por negar essa diversidade. Na lógica, uma criança de seis anos, um jovem de quinze ou um adulto de quarenta que não sabem ler estão todos na 1ª série, ou seja, começando seu processo de aprendizagem.

Segundo o RCNEI (1998, p. 42), para que a educação indígena seja realmente específica e diferenciada, é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. É preciso, portanto, instituir e regulamentar, no âmbito das secretarias de Educação, a carreira do magistério indígena, que deverá garantir aos professores indígenas, além das condições adequadas de trabalho, remuneração compatível com as funções exercidas e isonomia salarial com os demais professores da rede pública.

Partindo desses pressupostos, os Apinayé vêm lutando para que a educação escolar, em suas aldeias, seja realmente diferenciada. Dentre as propostas apresentadas por eles, está a proposta do calendário diferenciado, que já foi levado para apreciação junto ao conselho de Educação Indígena do Estado do Tocantins e da Associação dos professores Indígenas do Tocantins.

Para Albuquerque (1999, p. 59), o material didático produzido pelo SIL apresenta uma linguagem artificial e fragmentada, visto que esse material não é produzido pelos próprios indígenas. O material didático, que não é construído na língua da criança indígena, não reflete a verdadeira cultura e língua materna desse povo, pois não considera os aspectos sociolingüísticos do grupo. A seguir, apresentamos um recorte extraído da lição 3 da cartilha Apinayé nº 3 – PUMEà KAGÀ PUMU, que ilustra muito bem essa prática pedagógica.

**Recorte da 1ª lição da cartilha nº 3**

<i>“Nhũm Ire hkraja ma utĩ kamã mō nē māti pumu. Kupĩ nē kutu”</i>	– (O filho de Ire andou no mato e viu uma ema. Matou e carregou-a)
<i>“Ta nhũm utĩ nhũm kumẽ. Kumẽ nē ma tẽ nē Kunmũm to mã.”</i>	– (Mas era tão pesada que ele deixou cair. Ele a deixou cair e foi ao irmão de Kunũm e disse:)
<i>“Na pa mātija pĩ. Nhũm utĩ jakamã pa kumẽ.”</i>	– (Eu matei uma ema> Mas era tão pesada que eu deixei cair e está lá deitada.)
<i>“Anē nhũm kuma nē akunha. ”</i>	– (Ele ouvi e riu)
<i>“Nē Ire hkraja mã: pa ma mō nē amã kutu”</i>	– ( Eu e a Ire traremos para você)

Entretanto, nos últimos anos, esse cenário tem mudado nas escolas indígenas Apinayé, pois vários recursos didático/pedagógicos são utilizados com o objetivo de favorecer a criação coletiva dos alunos, professores e comunidade na elaboração do material escolar de suas próprias autorias. Reunidos no Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Apinayé, os professores, agentes de saúde, indígenas mais velhos e os cantadores vêm organizando oficinas de produção de materiais como Cartilhas Pedagógicas de Alfabetização, Matemática e Ciências, Geografia e História Apinayé; vídeos documentários; livros de narrativas e músicas Apinayé; livro dos Aspectos culturais Apinayé; livros de Receitas da Medicina Tradicional.

Desta forma, está sendo produzida uma variedade de material didático ligado à geografia, história, ciências e matemática Apinayé, apresentando uma maior reflexão sobre o meio ambiente, sobre a fauna e flora da reserva desses povos; além desses, há também o material didático constituído das narrativas históricas voltadas para os mitos e músicas. Em relação ao aspecto musical, vale destacar a realização de três festivais de músicas Apinayé, que contaram com a participação de cantadores velhos, jovens e adultos de todas as 24 aldeias.

Para o RCNEI (1998, p. 69), essas práticas se expandem para além do espaço da escola e da palavra escrita, dando lugar a outras linguagens, como por exemplo, os desenhos e dramatização:

[...] a nova proposta de escola, cujo objetivo é fortalecer a luta pela autodeterminação dos povos indígenas e de outros povos, dentro dos princípios da pluralidade cultural, muda essa lógica de avaliação. Ela deixa de ser um instrumento de negação e exclusão para ser um instrumento positivo de apoio, incentivo e afirmação dos novos projetos educativos das diversas sociedades. Desta forma, busca-se melhor garantir os objetivos da escola naquele lugar, para aquelas pessoas, reintegrando as ações do ensino às de aprendizagem, evitando suas descontinuidades e rupturas (RCNEI, 1998, p. 70).

Com a implementação do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Apinayé, parte do material didático é produzido com a participação efetiva dos próprios professores indígenas, com ajuda da comunidade e alunos, visto que apresenta a língua de forma não-fragmentada e contextualizada, de forma que as crianças se apropriam do aspecto formal e convencional, bem como de estruturação de forma gradual e inteligente. Os textos partem da realidade sociocultural e lingüística de cada sociedade, permitindo o desenvolvimento pleno de personagens, temas, tramas, conflitos, apresentando textos subjacentes. Desta forma, a língua é vista como constitutiva da identidade do sujeito, do seu pensamento, da sua consciência. Segundo Bakhtin (1995, p. 16), “a consciência só adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais, e só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico)”.

A seguir, apresentaremos alguns textos escritos pelos alunos Apinayé das escolas das diversas aldeias, tentando mostrar a forma como os indígenas adquirem a linguagem escrita, a partir do sentido, na inter-relação com os aspectos formais estruturais e funcionais da sociedade em que estão inseridos.

### Texto A: A História dos Animais

Os animais são muito importantes para os indígenas e para os brancos. Os indígenas vão caçar em grupo de três pessoas para cuidarem uns dos outros. Quando acontece alguma coisa de ruim com alguém os outros o levam logo pra aldeia. Os não indígenas também gostam de caçar na reserva, mas os índios não aceitam e vão atrás deles e por pra fora da reserva (ZEZINHO TEKATOR APINAYÉ).

### Texto B: O Gavião

O gavião vive no mato e no cerrado.  
Ele se alimenta de carne, de alguns animais e de pássaros pequenos  
Ele anda durante o dia e, às vezes, à noite (JOSUÉ APINAYÉ).

### Texto C: Colheita de frutas

Em junho começa o tempo das frutas que são pequi, bacaba, buriti e manga. Muitas frutas são colhidas para vender, como manga, buriti, que são colhidas em todo o mês. As frutas também são colhidas para vender. Todas essas frutas têm vitamina. O caju só começa em setembro. Em abril é a comemoração do dia do índio. Em janeiro é tempo de colher bacuri, que serve para remédio e muitas outras coisas. Existem outras frutas que têm na nossa reserva indígena. A importância do uso dessas frutas é que faz parte de nossa cultura. Em janeiro é a colheita do arroz e mandioca, março é a colheita do feijão (PROF. MANOEL CORREDOR APINAYÉ.)

A produção de textos indígenas, mesmo em língua portuguesa, contribui também para que a sociedade envolvente conheça melhor as sociedades indígenas e, assim, se enriqueça culturalmente. Desta forma, os textos produzidos em língua portuguesa, nas escolas e comunidades indígenas, têm sido uma maneira privilegiada de divulgação dos conhecimentos tradicionais e de afirmação para as sociedades indígenas. Esses materiais fornecem dados importantes sobre as diferenças culturais indígenas e suas tradições permitindo que, através deles, a diversidade cultural no país torne-se mais evidente e possa, assim, ser mais respeitada

Textos como estes também podem ser explorados por meio de desenho, solicitando aos alunos que produzam textos em forma de desenho sobre o que leram e, em seguida, escrevam sobre o que desenharam. Alunos iniciantes podem aprender a seqüenciar fatos, localizar eventos e organizar idéias. Portanto, uma discussão oral, seja em língua indígena, seja em língua portuguesa, deve sempre preceder o trabalho com leitura e produção de texto. Deste modo, os alunos, deverão, na escola, entrar em contato com a maior diversidade de textos possíveis em ambas as línguas para que possam aprender, tirando deles o melhor proveito para sua necessidade e interesse.

Exercícios desse tipo, além de despertar a vontade de aprender a ler e escrever, estimulam o aluno a observar melhor, a pensar, a tirar conclusões e a verificar se suas conclusões estavam corretas. Esses elementos são muito importantes para que, mais tarde, o aluno seja capaz de compreender textos mais complexos.

Como se pode constatar, as crianças Apinayé estão se alfabetizando em consequência de outros recursos didáticos usados pelos professores Apinayé. Os professores organizam suas aulas com uma variedade de materiais específicos, ligados à reflexão sobre o meio ambiente, as espécies da fauna e da flora da região, bem como às histórias (relatos da história de seu povo), cantigas, danças, os mitos e outros aspectos de sua tradição oral.

Entretanto, os livros didáticos, (Português, Geografia, História e Ciências), adotados nas escolas Apinayé, após as séries iniciais (pré-leitura e alfabetização), estão totalmente afastados da realidade sócio-histórica, cultural e lingüística das crianças Apinayé. Como resultado, a maioria das crianças que ultrapassam os estágios iniciais de aprendizagem, ao se defrontarem com esses materiais, fica completamente desestimulada e abandona a escola.

Pelo que pudemos constatar durante nossa pesquisa, o número de alunos matriculados de 1º ao 4º ano é bem maior do que nas séries seguintes. Isto se justifica porque, nas séries iniciais, o ensino é ministrado em língua indígena. Após esse período, o ensino passa a ser em língua portuguesa, e isso tem contribuído para

a evasão escolar. O ideal é que se use a língua indígena como meio de instrução por um período mínimo de quatro anos e que seja implementado o uso funcional da linguagem escrita na comunidade, pois sem que isso ocorra, corre-se o risco de limitar a língua indígena escrita apenas à sala de aula. Ou seja, é necessário que a língua indígena tenha significado e função social na sua forma escrita para a comunidade.

Como se trata de sociedade minoritária, que não tem tradição de escrita, ou que tem uma tradição de escrita muito recente, perceber “por que” e “para que” a leitura e a escrita existem, é algo que acontecerá mais lentamente. Algo que acontecerá, especialmente, se essa escrita for língua indígena, à proporção que as funções sociais importantes para leitura e escrita forem sendo criadas. Como na vida real nunca se lê ou se escreve palavras ou sentenças descontextualizadas, ou seja, fora de contextos específicos, os alunos das escolas indígenas poderão perceber mais facilmente que a língua escrita pode ser útil e pode se tornar importante para eles, se as atividades desenvolvidas nas escolas girarem em torno da leitura e escrita de textos.

### **A Criança Apinayé e Processo de Aquisição da Escrita**

Nos últimos anos temos assistido no cenário brasileiro à retomada de uma série de questões que voltam à tona através dos estudos realizados na área da alfabetização das crianças em escolas indígenas. Com base nessa premissa, e considerando as teses da suposta ausência de experiências culturais entre as crianças de camadas populares como uma das principais causas do seu mau desempenho escolar, as políticas educacionais brasileiras vêm promovendo uma “verdadeira revolução no campo da alfabetização” (PCN, 1997).

De acordo com os RCNEI (1998, p. 124), outra função da escola é desenvolver, nos alunos indígenas, a competência necessária para que eles possam entender e falar sobre os novos conhecimentos introduzidos pelo próprio sistema escolar. Essa competência oral deverá ser desenvolvida inicialmente em língua indígena, se essa for a primeira língua dos alunos, ou caso, contrário, em língua portuguesa.

Se a linguagem oral, em suas várias manifestações, faz parte do dia-a-dia de quase todas as sociedades humanas, o mesmo não se pode afirmar sobre a linguagem escrita. Segundo os RCNEI (1998), as atividades de leitura e escrita podem ser exercidas apenas pelas pessoas que frequentaram a escola e nela encontraram condições favoráveis para perceber as importantes funções sociais das práticas de leitura e escrita.

Para a Linguística que vem, há muito tempo, conquistando o seu espaço nas discussões relativas ao ensino de língua materna, uma vez que seu objeto de estudo é a estrutura e o funcionamento das línguas naturais, deve ser adequadamente conhecido por quem, na escola, acompanha e orienta o processo de aquisição e domínio da modalidade escrita por parte dos falantes nativos de uma determinada língua. Nota-se, atualmente, a constante (e indispensável) presença dos lingüistas nos eventos em que se discute a alfabetização, principalmente em línguas indígenas. Tal fato, talvez, constitua-se na principal contribuição para a ressignificação da alfabetização nas escolas indígenas, onde a compreensão de teorias sobre os processos de aquisição da leitura e da escrita passa a ser fator principal para a escolha de uma metodologia adequada.

O professor lançando mão de conhecimentos da Linguística passa a ver a criança como sujeito do processo de aquisição da leitura e da escrita em língua materna e português, isto é, um sujeito que, ao chegar à escola, ainda não traz uma representação do que seja ler e escrever, visto que possuem uma tradição de língua oral. Já para Cagliari (1989, p. 8), ler e escrever são atos lingüísticos e, portanto, a compreensão da natureza da escrita, de suas funções e usos é indispensável ao processo de alfabetização. Compartilhando dessa mesma idéia, Vilas Boas (1994, p.12) afirma que o desconhecimento dos princípios gerais da ciência da linguagem pode levar a consequências bastante negativas no processo geral da aprendizagem escolar. A autora compartilha da idéia de Cagliari, e afirma que a criança, para aprender a falar, não precisou de ditados, memorização de regras, repetição de fonemas e sílabas; que nenhuma mãe preocupa-se em ensinar à sua criança a ordem das palavras nas frases e, no entanto, toda criança sabe qual ordem é possível ou não usar.

Deste modo, julgamos que é importante fazer uma investigação sobre as tentativas que as crianças indígenas Apinayé fazem na escola da aldeia, para aprender a ler e escrever tanto em língua materna como em português, buscando entender como ocorre esse processo e como se pode encarar os chamados erros na



alfabetização. Ao chegarem à escola, as crianças indígenas já contam com uma grande capacidade de análise da linguagem materna oral, uma vez que o fazem como exercícios constantes, desde o momento em que começam a falar com seus pais, avós, irmão e familiares, num esforço diário na organização dos elementos da fala para se comunicarem.

Com as crianças indígenas também se tem essa impressão de que elas perdem essa capacidade, à proporção que vão aprendendo a ler e escrever. Segundo Cagliari (1989, p. 19), essa questão aponta a própria escola como responsável por essa perda, porque ensinar a língua materna e o português, tomando a escrita ortográfica como base para tudo. É ingênua a postura de quem ensina o abecedário, as famílias silábicas e a associação de letras para a composição de palavras e frases, como se isto garantisse a aprendizagem da leitura e da escrita. Tal aprendizagem depende da compreensão de como funciona a estrutura da língua e o seu uso no meio social. Os conhecimentos lingüísticos são, portanto, imprescindíveis para o professor indígena, em uma tarefa tão complexa como a de alfabetizar.

As crianças indígenas refletem sobre a sua língua. Desde muito desde muito cedo elas contam com uma grande capacidade de analisar a linguagem, aliás, é isto o que elas fazem o tempo todo quando estão aprendendo a falar. Muitas são as oportunidades em que podemos observar a sua criatividade para encontrar soluções quanto ao arranjo da linguagem para comunicar-se.

Sobre essa ótica, Cagliari (1997, p. 29) afirma que, de fato, as crianças manipulam a linguagem e compõem palavras novas, a partir da análise dos processos de formação de palavras, às vezes criando formas surpreendentes, revelando a incrível capacidade que têm de manipular fatos semânticos de alta complexidade. A criança que está aprendendo a falar faz tentativas a partir de hipóteses que elabora, baseada no que já conhece. É nesse sentido que entendemos que ela reflete.

A cada tentativa que resulta em êxito na sua comunicação com os outros, a criança indígena também vai adquirindo confiança e vai avançando, sentindo-se gratificada pelas aprendizagens que realiza. Sente prazer a cada nova descoberta e percebe quão gostoso é aprender, isto é, ela pode sentir prazer se houver resposta de incentivo por parte, principalmente, dos adultos, que são seus modelos. Na escola, esse processo pode ter continuidade para ela, desde que ali se valorize a sua experiência como ponto de partida para a aprendizagem da escrita. Se, ao contrário, a escrita ortográfica for tomada como base para tudo no processo de ensino, essa capacidade natural de análise da linguagem, que a criança tem, pode ser sufocada, havendo grandes chances de insegurança, bem como a dúvida sobre o que seja aprender a ler e escrever.

Para que os alunos indígenas avancem nas habilidades de uso, tanto na modalidade falada quanto escrita da língua, é fundamental que ele a exercite concretamente, comparando elementos, observando semelhanças e diferenças, nos mais diversos contextos e situações (dentro ou fora da escola). O importante, no momento em que as crianças indígenas estão aprendendo a escrever, é refletir sobre o funcionamento da língua materna e do português nos diversos domínios sociais da aldeia. E para que essa reflexão seja possível, não há como pensar em alfabetizar as crianças apenas silabando as palavras.

Uma das dificuldades que as crianças indígenas também podem apresentar é a questão da variação pela abertura, arredondamento ou não da vogal, bem como a mudança que ocorre na palavra, pela combinação de letras diferentes (embora não desconsideremos a questão do gênero) como conseqüência da silabação, refere-se à escrita de palavras como *kawà* ou *kawa*. Isto porque, no caso, todas as sílabas se tornam tônicas, e a distinção, que é evidente na fala natural e espontânea dos alunos, desaparece na fala artificial do professor.

Observando cuidadosamente a escrita das crianças indígena na alfabetização, podemos notar que, quando elas erram na forma ortográfica, estão, na verdade, baseando-se na forma fonética. Os “erros” cometidos revelam contextos possíveis, conforme demonstra Cagliari (1997, p. 61), nos exemplos a seguir: um aluno pode escrever *talveis* (talvez), mas não escreve *eileifante* (elefante); não escreve *vei* (vê), mas escreve *veis* em lugar de vez. É impressionante como os erros dos alunos revelam uma reflexão sobre os usos lingüísticos da escrita e da fala. Só a escola não reconhece isso, julgando que o aluno é distraído, incapaz de discernir.

O desenvolvimento da alfabetização que ocorre no ambiente escolar Apinayé vem adotando as práticas sociais que não são recebidas passivamente pela criança, ao contrário, elas tentam compreender e transformar

os conhecimentos de forma a preservar a função social da escrita, visto que a língua indígena está viva, nos textos orais e escritos, verbais e não-verbais produzidos pelos professores e alunos indígenas.

De certa forma, hábito da leitura não faz parte do dia-a-dia das crianças indígenas. O que não possibilita um melhor desenvolvimento da oralidade da escrita e de suas relações sociais, como por exemplo, ocorre com as crianças Apinayé da aldeia São José. De acordo com Soares (2001, p. 20) “as atividades de leitura e escrita proporcionadas pelos eventos de letramento permitem que os sujeitos percebam diversas formas de escritas presentes no mundo e entendam o seu funcionamento”.

Assim, segundo Ferreiro (2001, p. 9) “para que uma pessoa faça uso social da leitura e da escrita é necessário fazer uso das práticas reais que envolvam esses dois conhecimentos”. A interação social favorece a oralidade e, conseqüentemente, a escrita. Uma criança que não faz uso da linguagem oral terá bastante dificuldade na aquisição da escrita, pois uma complementa a outra.

Partindo dessa premissa, é importante tomar o conceito de alfabetização, levando-se em consideração que essa tem sido pontuada por diferentes análises e enfoques, privilegiando, em alguns momentos, a abordagem mecanicista do processo de aquisição da língua escrita, conforme ocorre com as crianças Apinayé. Uma alfabetização fundamentada na racionalidade técnica, cuja preocupação central é o como fazer, ao invés de direcionar-se para o aspecto de como o aluno indígena aprende. E, em muitos casos, destacando tanto o caráter processual, complexo, quanto à necessidade de articulação entre os diferentes enfoques sobre a temática, considerando a contribuição da Lingüística e da Sociolingüística para a alfabetização das crianças indígenas.

Para Soares (1999, p. 52), o processo de alfabetização, a partir da década de 1980, leva em consideração dois principais fatores – a influência das ciências lingüísticas e a concepção psicogenética da aprendizagem da escrita – em duas faces do processo ensino e aprendizagem da língua escrita, aqui apontado, para fins de melhor clareza da exposição, já que não representam momentos sucessivos, mas contemporâneos, não são processos independentes, mas inseparáveis: uma face é a aquisição do sistema de escrita, a outra face é a ‘utilização’ do sistema de escrita para interação social, ou seja, o desenvolvimento de habilidades de produzir textos.

Os aspectos observados neste trabalho permitem caracterizar a alfabetização Apinayé como um processo sociohistórico e cultural de várias dimensões, exigindo análises e enfoques numa perspectiva mais ampla, sem, contudo, negar a especificidade da língua Apinayé, levando em consideração as contribuições das ciências Lingüísticas, da Psicologia, da Antropologia, da Sociologia. Essa abordagem contribui para o estudo da alfabetização na totalidade de suas especificidades dentro do processo ensino-aprendizagem Apinayé.

As bases teóricas de Vygotsky (1998), cuja contribuição tem sido valiosa no campo da educação, esclarecem a discussão sobre o aprendizado da escrita, relatando o processo de apropriação da escrita como processo cultural, de caráter histórico, envolvendo práticas interativas. A aprendizagem da escrita refere-se, portanto, à aquisição de um sistema de signos que, assim como os instrumentos, foram produzidos pelo homem em resposta às suas necessidades socioculturais e lingüísticas.

A escrita, então, não deve ser considerada como mero instrumento de aprendizagem escolar, mas como produto sociocultural. Assim entendida, possibilita a exploração, no contexto da sala de aula, de diferentes textos, explicitando os variados usos e funções que lhes são inerentes tanto na sociedade Apinayé, como na sociedade não-indígena

Apesar dos avanços significativos dos estudos sobre o processo de alfabetização Apinayé, verifica-se, em alguns casos, que a prática da escola indígena parece distanciada da funcionalidade da escrita no contexto da sociedade, limitando-se aos usos mecanicistas e descontextualizados. Conforme afirma Vygotsky (1998, p.139), até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensinam a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem como tal. Como podemos observar no recorte extraído da lição 2 da cartilha Apinayé nº 1 – PUMEà KAGÀ PUMU, que ilustra muito bem essa prática pedagógica.

**Recorte da 2ª lição da cartilha nº 1**

*Põpõ na ja - está é uma garça*

*Põ na ja - isto é capim*

*Pĩ na ja - este é um pau*

Desta forma, o que se percebe é que a alfabetização transcende a prática do ler e do escrever, isto é, a alfabetização é um processo sociohistórico multifacetado, envolvendo a natureza da língua escrita e as práticas culturais de seus usos. Segundo Frago (1993, p. 27), alfabetizar não é só ler, escrever, falar sem uma prática cultural e comunicativa, uma política cultural determinada. Percebe-se, dessa forma, que a concepção de alfabetização tem se ampliado no cenário sócio-educacional, estimulando práticas escolares diferenciadas visto que tais questões, de uma forma ou de outra, chegaram às escolas indígenas Apinayé.

É importante observar que a criança indígena, no decorrer de seu dia-a-dia, vivencia usos de escrita apenas na escola, percebendo que se escreve para comunicar alguma coisa, para auxiliar a memória, para registrar informações. Assim, recorremos à escrita, através da leitura, para obter informações, e buscar entretenimento. Portanto está na hora de a escola indígena parar também de ensinar apenas a escrita, para dar espaço a outra prática, explorando as idéias, as emoções, as inquietações dos alunos, escrevendo e deixando-as escrever.

Partindo desse princípio, a escola indígena também precisa pensar a alfabetização como processo dinâmico, como construção social da escrita, fundamentada nos diferentes formas de participação das crianças. De acordo com Oliveira (1998, p. 70-71), para que ocorra uma prática alfabetizadora de aquisição da língua escrita como processo sociocultural é de fundamental importância que, desde o início, esse procedimento se dê num contexto de interação pela escrita. Assim, deveria ser banido da prática alfabetizadora escolar Apinayé todo e qualquer discurso (texto, frase, palavra e palavras isoladas) que não esteja relacionado com o dia-a-dia ou o imaginário das crianças indígenas.

O processo de alfabetização, ao longo dos anos, nas escolas Apinayé tem sido organizado e orientado por metodologias propostas nas cartilhas do SIL. Essas metodologias supõem que as crianças indígenas detêm os mesmos conhecimentos e as mesmas experiências com a escrita, ou seja, espera-se que as crianças indígenas cheguem à escola sem nenhuma construção teórico-prática acerca do ato de ler e escrever. Por isso, a proposta escolar de alfabetização indígena tem o mesmo ponto de partida das escolas não-indígenas sem levar em consideração os diferentes níveis ou graus de inserção da criança no mundo escrita.

Por outro lado, vale lembrar que dentro do contexto social Apinayé e do contexto familiar da criança indígena, não ocorrem práticas e usos da escrita, de forma natural e espontânea, das quais ela participa direta ou indiretamente. O letramento da criança indígena não decorre dessa participação, da vivência de situações em que o ler e o escrever possuem uma funcionalidade, uma significação, visto que isso ocorre apenas no contexto escolar. O fato dessas crianças não possuírem atos cotidianos, corriqueiros, de ler um jornal, redigir um bilhete, ler um livro, fazer anotações, isto é, usar textos escritos como fonte, seja de informação, seja de entretenimento, contribui para que elas percebam as diferentes formas de apresentação do texto escrito, bem como para que identifiquem seus diferentes sentidos e funções na escola ou fora dela.

Para Vygotsky (1998, p. 110), o ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas freqüentarem a escola. Qualquer situação de aprendizagem com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Assim, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes tiveram alguma experiência com quantidades. Tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Conseqüentemente, as crianças têm sua própria aritmética pré-escolar, que somente os psicólogos míopes podem ignorar.

Com base nessas premissas, é possível ressaltar que o aprendizado da escrita, na escola indígena, coloca a criança diante de alguns dilemas referentes à natureza desse objeto cultural, ou seja, a própria escrita. Citamos, por exemplo, a arbitrariedade presente na representação gráfica de palavras, a segmentação da escrita e a organização espacial da grafia. Quanto à representação gráfica das palavras, a criança indígena Apinayé, a partir de hipóteses construídas na escola acerca da relação fala/ escrita, especialmente na fase de escolarização, escrever como fala. Sobre isso Cagliari assim se manifesta:

Desde os primeiros contatos com a escrita, o aluno ouve o professor dizer que o nosso sistema é alfabético e que isso significa que escrevemos uma letra para cada som falado nas palavras. Nosso sistema usa letras, às quais são atribuídos valores fonéticos. Mas o uso prático desse sistema não se reduz a uma transcrição fonética. Portanto, o professor não pode dizer simplesmente para o aluno observar os sons da fala, as vogais, as consoantes, e representá-las na escrita por letras. Esse é o primeiro passo, mas não é tudo. Feito isso, o aluno precisa aprender que, se cada um escrevesse do jeito que fala, seria um caos (CAGLIARI, 1998, p. 354).

Partindo dessas constatações, é preciso lembrar a existência da ortografia orientando e padronizando a forma de escrever. As regras ortográficas, a natureza da ortografia, devem ser socializadas com os alunos indígenas, a fim de permitir a compreensão da natureza das relações entre fala e escrita. Algumas orientações iniciais, no processo de alfabetização, poderão ajudar o aluno Apinayé a perceber regras que orientam a grafia das palavras em sua língua materna e em português. Essas orientações, aliadas a usos funcionais da escrita na escola e fora dela, constituem-se mais eficazes que os tradicionais ditados e tarefas de cópias intermináveis.

Considerando a segmentação da escrita, as crianças Apinayé, notadamente no processo de aquisição, encontram-se em constante conflito quanto às relações entre as pausas na fala e as pausas na escrita: “As pausas da fala nem sempre têm correspondência fixa com as pausas ou sinais de pausas (vírgulas, pontos) da escrita. A segmentação das palavras na escrita, indicada pelo espaço em branco, corresponde menos ainda a pausas ou segmentações na fala.” (CAGLIARI, 1998, p. 127).

Para esse autor, não se escreve como se fala, considerando que existe uma normalização ortográfica. Escreve-se da esquerda para a direita, e de cima para baixo. Parece óbvio. Mas não é, tendo em vista que a descoberta da escrita pelas crianças não ocorre homogeneamente, elas não aprendem no mesmo ritmo e, como foi afirmado anteriormente nesse estudo, possuem diferentes níveis e graus de letramento. Esses aspectos, portanto, devem ser enfatizados na alfabetização de forma que os alunos possam construir concepções de escrita, coerentes com a natureza desse objeto cultural.

No que concerne à atitude do professor perante as “dificuldades” das crianças indígenas na aquisição da escrita, via de regra, essas dificuldades relacionam-se à escrita ortográfica, ocorrendo a troca de letras, supressão de letras (visto que na maioria das vezes, a alfabetização acontece nas duas línguas Apinayé e portuguesa) e costuma deixar o professor alfabetizador em estado de ansiedade por não saber como agir e, em determinados casos, lançando mão daquilo que a intuição lhe diz.

Na medida em que a turma vai se tornando mais heterogênea, muitas são as indagações que o professor se suscita. Indagações que vão ao encontro da necessidade de um trabalho de alfabetização que se configure homogêneo e mecânico. Numa alfabetização dessa natureza (mecânica) todos os alunos indígenas são submetidos ao mesmo processo linear de alfabetização, apesar de se encontrarem em níveis diferentes de letramento e de alfabetização.

Essa prática contribui também para a perpetuação da desigualdade na escola indígena, considerando que os alunos que encontram “dificuldades” permanecem no mesmo ponto, sem muitas chances de avançar, para angústia de quem alfabetiza. Desta forma, as supostas dificuldades representam, na verdade, o nível de compreensão da criança em relação à escrita, constituindo-se, na visão vygotskyana, o conhecimento potencial do aluno, numa perspectiva de um conhecimento da realidade da criança indígena a ser construída.

Desta forma, as interpretações da criança indígena na apropriação da leitura e da escrita representam, de fato, o prenúncio de um conhecimento futuro. Decorrendo, daí, a importância de se considerar as experiências que os alunos possuem, visto que é imprescindível que a escola indígena perceba e aproveite os saberes que os alunos construíram fora da escola, nos campos da cultura, do aspecto sociocultural e lingüístico.

Na verdade, as crianças que chegam às classes de alfabetização, na escola indígena, são crianças reais, capazes de aprender a ler e a escrever. Resta que a escola identifique o seu percurso no processo de aquisição da língua escrita, organizando suas atividades de modo que a vivência do ler e do escrever, na sala de aula, seja rica, útil, podendo informar, transmitir conhecimentos, entreter e, enfim, tenha a gama de usos e funções socioculturais que a caracterizam na sociedade indígena.

Nesta percepção, estão implícitas concepções de língua e de linguagem, pressupondo ambas na condição de artefatos culturais e de instrumentos de mediação do indivíduo com o outro e com o mundo. Língua e linguagem constituem-se sistemas simbólicos, de natureza histórico-social, permeando as interações sociais, tendo, portanto, como propósitos situações lingüísticas significativas (OLIVEIRA, 1992; MATÊNCIO, 1998; GERALDI, 1997).

Observar o desenvolvimento da escrita das crianças Apinayé nos anos iniciais de sua escolarização se faz necessário um melhor entendimento acerca do nível das habilidades cognitivas, metacognitivas e motora dessas crianças. Com o objetivo de estabelecermos relações entre elas e expressá-las de uma maneira adequada. Além de constituir um dos principais instrumentos para o registro de contextualização, do processo de ensino/aprendizagem das crianças indígenas. Deste modo, no sentido de adquirir uma visão particular de cada criança indígena e ao mesmo tempo integral. Para os professores Apinayé é de extrema importância rever os métodos de alfabetização que estão sendo aplicados na sala de aula das escolas das Aldeias Apinayé, a fim de evitar o fracasso no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita. E principalmente do fracasso escolar que é um tema e um desafio que ainda permanece na educação escolar Apinayé.

### **Considerações Finais**

Neste trabalho, refletimos sobre os aspectos que envolvem a questão da alfabetização indígena Apinayé. Sem a pretensão de esgotarmos tal assunto, visto que a temática abordada é de grande complexidade, julgamos ser importante considerar que a aprendizagem da escrita pela criança indígena não se limita apenas ao exercício de grafias, mas caracteriza-se como um momento de abertura e estímulo para que a criança indígena reflita sobre a própria linguagem e atue sobre ela e sobre as formas socializadas de sua representação. Portanto, é de primordial que o professor alfabetizador conheça a realidade lingüística da criança, para que essa abertura aconteça. Assim, a variedade lingüística usada por ela deve ser valorizada como ponto de partida para reflexão sobre o funcionamento da língua.

Na verdade é o conhecimento dessa variedade que permitirá ao professor alfabetizador entender os “erros”, identificando, através deles, as hipóteses acerca do processo de alfabetização das crianças indígenas em sala de aula, através de pequenos grupos de alunos trabalhando e elaborando textos feitos por toda a turma, junto com a professora, no quadro, respectivamente, para, então, ajudá-las a progredirem. A maioria desses “erros” revela ligações possíveis da relação letra e som/fala.

Crianças indígenas que, desde o início, têm liberdade para escrever, da forma como imaginam que seja, acabam alcançando, na escrita, a mesma competência e autonomia que alcançaram quando aprenderam a falar. Refletir sobre a linguagem falada, que a criança indígena já domina com segurança, para, a partir disso, ensinar a escrita em língua materna ou em português, é, sem dúvida, o caminho mais seguro para o sucesso na alfabetização dessas crianças. É necessário, pois, que se estabeleça uma forte conexão entre a oralidade e a escrita, numa relação que marque as especificidades de cada uma enquanto modos de significação verbal, não apenas com exercícios de transcrição de expressões orais, mas, inclusive, trabalhando com as unidades mínimas da escrita em atividades que as contextualizem e as carreguem de significação, como é o caso das modificações e reorganizações de letras e de palavras.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Contato dos Apinayé de Riachinho e Bonito com o português: aspectos da situação sociolingüística**. Goiânia, 1999, 132 p. Dissertação (Mestrado em Letras e Lingüística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1999.

\_\_\_\_\_. (Org.). **História e geografia Apinayé**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2007a. 92 p.

\_\_\_\_\_. **Matemática e ciências Apinayé**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2007b. 64 p.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Receitas da Medicina tradicional Apinayé*. Fortaleza. Printcolor Gráfica e Editora, 2008.

BAKTHIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1995.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. Alfabetização como um processo social: análise de como ela ocorre entre os Kaingang de Guarapuava, Paraná. In: **Trabalhos em lingüística aplicada**. Campinas: UNICAMP, v.3, n. 14, 1989.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, V 2, 1997, 144 p.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena**. Brasília: MEC/SEE, 1998.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & lingüística**. São Paulo: Scipione, 1997.

\_\_\_\_\_. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas, SP: Mercado de letras. 1998.

\_\_\_\_\_. **Alfabetizando sem o bá . bé . bi . bó . bu**. São Paulo: Scipione, 1999.

CUNHA, Luiz Otávio Pinheiro da. **A política indigenista no Brasil: as escolas mantidas pela FUNAI**. Brasília, 1990. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 1990.

FERRERO, Emília. **Com todas as Letras**. Tradução: sara Cunha Lima; Marisa do Nascimento Paro. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização em processo**. Tradução: sara Cunha Lima; Marisa do Nascimento Paro. 14ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRAGO, Antonio V. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1993

GERALDI, J. W. (Org.) (1997): **O texto na sala de aula: leitura e produção**. São Paulo: Ática.

HAM, Patrícia. Kagà Pumu: Cartilha Apinayé n. 1. Belém, Summer Insitute of Linguistics, 1992.

LEITÃO, Rosani Moreira. **Educação e tradição: o significado da educação escolar para o povo Karajá de Santa Isabel do Morro, Ilha do Bananal**. Dissertação – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1997.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras. 1998.

OLIVEIRA, Anne Marie M. A formação de professores alfabetizadores: lições da prática. In: GARCIA, Regina L.: **Alfabetização dos alunos das classes populares.** São Paulo: Cortez. 1998.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. **A construção de sentidos em textos escolares.** Vivência, Natal: Edufrn, vol. 12, n.º 1, pp. 78-86, jan/jun. 1992.

SOARES, M. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento.** 5. Ed. São Paulo: Contexto, 2001.

VILAS BOAS, H. **Alfabetização: outras questões, outras histórias.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.