

Teoria e Prática da Educação

v. 16, n.2

Maio/Agosto 2013



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Departamento de Teoria e Prática da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

ISSN 1415-837-X

Rev. Teoria e Prática da Educação Maringá v.16 n.2 p. 001-198

Maio/Agosto de 2013

Coordenação Editorial: Rosângela Célia Faustino

Conselho Editorial:

Almerindo Janela Afonso (Universidade do Minho/Portugal)

Elma Júlia Gonçalves de Carvalho (UEM)

João Luiz Gasparin (UEM)

José Armando Valente (PUC-SP/UNICAMP)

José Carlos Libâneo (Universidade Católica de Goiás)

Marta Sueli de Faria Sforzi (UEM)

Nerli Nonato Ribeiro Mori (UEM)

Salomão Antonio Mufarrej Hage (UFPA)

Silvia Pereira Gonzaga de Moraes (UEM)

Revisão de língua inglesa: Thomas Bonnici

Revisão de língua portuguesa: Marta Yumi Ando

Diagramação e Edição: Mariluci Dutra Vieira da Silva

Capa e Projeto Gráfico: Mariluci Dutra Vieira da Silva

Imagem da Capa: Tania Machado

Diagramação online: Mariluci Dutra Vieira da Silva

Publicada em: 2012

Número de Exemplares: 300

A Revista *Teoria e Prática da Educação* é uma publicação quadrimestral do Departamento de Teoria e Prática da Educação vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá. É indexada por:

- INDEX PSI-PERÍODICOS/PUC-RS – Porto Alegre - Brasil.

- Edubase (Faculdade de Educação (UNICAMP) – Brasil.

- Boletín de Novedades del CREDI (OEI) – Espanha.

- Catálogo Colectivo-Base de Datos Bibliográfica CREDI (OEI) – Espanha.

- Clase-Citas Latino Americanas em Ciências Sociais e Humanidades (UNAM) – México.

- Base de Dados SIRPEP SBI/PUC – Campinas – Brasil.

- Sumários de Periódicos em Educação (USP) – Brasil.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Biblioteca Central da UEM. Maringá-PR.

Teoria e prática da educação / Departamento de Teoria e Prática da Educação, Universidade Estadual de Maringá. - v.1, n1 (set. 1998) - Maringá : DTP/UEM, 1998- .
v. : Il. ; 17cm.

Quadrimestral

Texto em português, inglês e espanhol com resumos em duas línguas.

ISSN 1415-837X

1. Educação. I. Universidade Estadual de Maringá. Departamento de Teoria e Prática da Educação

CDD 21.ed. 370

CIP NBR-12899 AACR/2

Permuta, assinatura e venda:

Universidade Estadual de Maringá

Departamento de Teoria e Prática da Educação

Av. Colombo, 5790 Jardim Universitário

CEP: 87020-900 – Maringá-Paraná

Fone: (44) 3011-4127

E-mail: rtpeuem@gmail.com

Site: <http://www.dtp.uem.br/rtpe/index.html>

Pede-se Permuta

Exchanged requested

Disponível em:

Portal de Periódicos/CAPES

<http://www.periodicos.capes.gov.br>

A RTPE é membro da:

Associação Brasileira de Editores Científicos



CLASSIFICAÇÃO QUALIS/CAPES

B2 – Educação

B3 – Letras / Linguística

B4 – Educação Física / Filosofia / Teologia / Psicologia

B5 – Ensino

SUMÁRIO

EDITORIAL 5

ARTIGOS

Violência y conductas de rechazo social em la escuela: sus efectos en el estudiante indígena

Violência e rejeição social na escola: os efeitos nos estudantes indígenas

Violence and social rejection at school: their effects in indigenous student

Sandra Becerra

Maria Pia Godoy

Makarena Véjar

Natassja Vidal 9

Participação e aprendizagem nos projetos sociais do Povo Indígena Xakriabá – explorando possibilidades de análise

Participation and learning in the social projects of the Indigenous People Akriabá – exploring possibilities of analysis

Suzana Alves Escobar

Ana Maria Rabelo Gomes 19

Desafios para a autonomia na educação escolar indígena

Challenges for indigenous autonomy in school education

Ana Lúcia Vulfé Nötzold

Helena Alpini Rosa 35

Formação de professores Guarani e Kaiowá: relações entre territorialidade, processos próprios de aprendizagem e escola

Formation teacher and Guarani Kaiowá: relations between territoriality, processes own learning and school

Adir Casaro Nascimento 47

A função social das línguas indígenas nas políticas linguísticas de práticas pedagógicas de educação bilíngue intercultural

The social function of indigenous languages in the linguistic policies of pedagogical practices in intercultural bilingual education

Maria do Socorro Pimentel da Silva 63

O processo de aquisição de leitura e escrita pelas crianças indígenas Apinayé

The process of reading and writing acquisition by Apinayé children

Francisco Edvíges Albuquerque 69

Os Tembê-tenetehara, a educação escolar indígena e os territórios etnoeducacionais

The Tembê-tenetehara, the indigenous education and etnoeducacionais territories

Eneida Corrêa de Assis 81

A importância da arte para a aprendizagem e o desenvolvimento na educação escolar indígena

The importance of art for learning and development in amerindian schooling education

Maria Christine Berdusco Menezes

Mariana Bernardino Mendonça

Rosângela Celia Faustino 89

O que podemos aprender sobre os povos indígenas em apostilas de história/ensino médio do Sistema de Ensino Ser

What we may learn on indigenous peoples in the printed notes of history/secondary school within the Teaching System Ser

Iara Tatiana Bonin

João Carlos Amílibia Gomes 105

A educação escolar indígena e o atendimento educacional especializado nos documentos educacionais

Indigenous school education and special education assistance in the educational documents

Maria Simone Jacomini Novak

Keros Gustavo Mileski

Luciana Regina Andrioli 117

Atuação dos professores indígenas egressos de cursos superiores no Estado de Mato Grosso

Acting of indigenous teachers graduates of higher education courses in Mato Grosso State

Elias Januário

Fernando Selleri

Francisca Navantino P. de Ângelo

Fernando Thiago

Awajatu Aweti. Professor Aweti

Marcelo Henrique da Silva 129

Educação superior indígena, literatura ameríndia e grupo de inglês para Indígenas na UFSCAR: alguns relatos

Indigenous university, amerindian literature and english for indigenous students at UFSCAR: some reports

Maria Sílvia Cintra Martins 145

O Observatório da Educação Escolar Indígena e a experiência piloto de formação de mestres e doutores indígenas em linguística teórica, descritiva e histórica no Brasil

Observatory on Indigenous School Education and a pilot experience in the formation of indigenous masters and doctors of theoretical, descriptive and historical linguistics in Brazil

Ana Suelly Arruda Câmara Cabral

Joaton Suruí

Lucas Manchineri

Suseile Andrade de Sousa

Warý Kamayurá

Altaci Correa Rubim 157

Educação escolar indígena: interculturalidade e cosmvisão na revitalização da língua e cultura Xokleng/Laklãnô

Indigenous school education: interculturality and world-view in the revitalization of Xokleng/Laklãnô language and culture

Ernesto Jacob Keim

Fernando dos Santos 169

A identidade indígena Puyanawa no contexto escolar do Acre

The indigenous identity Puyanawa school in the context of Acre

Maristela Rosso Walker

Teresa Kazuko Teruya 185

RESENHA

Mapeando políticas públicas para povos indígenas

Adriana Silva Oliveira

Marcella Hauanna Cassula

Maria Luisa da Silva Borniotto 195

Consultores Externos:

Nacionais:

Abuêndia Padilha Peixoto Pinto (UFPE), Adriano Rodrigues Ruiz (UNOESTE), Afira Vianna Ripper (UNICAMP), Anna Maria Marques Cintra (ECA/USP), Anna Maria Pessoa de Carvalho (USP), Antonio Vicente Marafioti Garnica (UNESP-Bauru), Carlos Eduardo dos Reis (UFSC), Carlos Eduardo Vieira (UFPR), Carlos Roberto Jamil Cury (PUC/MG), Carlos Roberto Vianna (UFPR), Cipriano Carlos Luckesi (UFBA), Claudia Araújo da Cunha (UFU-Uberlândia), Dagmar Aparecida Cynthia Franca Hunger (UNESP-Bauru), Douglas Altamiro Consolo (UNESP-São José do Rio Preto), Edson de Jesus Manoel (USP), Eduardo Adolfo Terrazzan (UFC), Elaine Romero (Universidade Castelo Branco), Elisa Tomoe Moriya Schlünzen (UNESP-Presidente Prudente), Elsa Lima Gonçalves Antunha (UFSCar), Fermio Fernandes Sisto (Universidade São Francisco), Fernando González Rey (UnB), Francis Mary Guimarães Nogueira (UNIOESTE), Fúlvia Maria de Barros M. Rosemberg (Fundação Carlos Chagas), Gelsa Knijnik (UNISINOS), Graça Aparecida Cicillini (UFU), Iraí Cristina Boccato Alves (USP), Jacques Therrien (UFC), João Antonio Telles (UNESP-Assis), João Batista Martins (UEL), João Juliani (CESULON), Jorge Luiz Cammarano González (USP), José Armando Valente (UNICAMP), José Carlos Libâneo (UCG), José Claudinei Lombardi (UNICAMP), José Manuel Moran (USP), José Maria de Paiva (UNIMEP-Piracicaba), José Pereira Melo (UFRGN), Klaus Schlünzen Jr. (UNESP-Presidente Prudente), Lauro Frederico Barbosa da Silveira (Fundação Eurípedes Soares da Rocha), Leda Scheibe (UFSC), Levino Bertan (UEL), Lílina Segnini (UNICAMP), Lízia Helena Negel (CESUMAR), Lucídio Bianchetti (UFSC), Luci Pastor Manzoli (UNESP-Araraquara), Lúcia Helena Tiosso Moretti (UEL), Lucila Diehl Fini (UNICAMP-SP), Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos (UFMG), Maria Sabina Kundman (USP), Marcos Tarciso Masetto (PUC-SP), Maria Amélia Almeida (UFSCar), Maria Aparecida Trevisan Zamberlan (UEL), Maria Augusta Bolsanello (UFPR), Maria Cecília Rafael de Góes (UNIMEP-Piracicaba), Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho (PUC-CAMPINAS), Maria das Graças de Lima (UEM), Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar), Maria do Rosário Knechtel (UFPR), Maria Elda Garrido (UNICENTRO), Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza (PUC-RJ), Maria Lúcia Spedo Hilsdorf (USP), Maria Sabina Kundman (USP), Maria Teresa Assunção Freitas (Universidade de Juiz de Fora), Maria Teresa Carneiro Soares (UFPR), Marilda Aparecida Behrens (PUC-PR), Mariley Simões Flória Gouveia (UNICAMP), Marísia Teixeira Carneiro (UERJ), Marta de Salles Canfield (UFMS), Matilde Virginia Ricard Scaramucci (UNICAMP), Miguel Angel G. Bordas (UFBA), Mônica Fürkötter (UNESP), Natalina Aparecida Laguna Sicca (USP), Naura Syria Carapeto Ferreira (TUIUTI-Curitiba), Neusi Aparecida Navas Berbel (UEL), Newton Duarte (UNESP-Araraquara), Nilda Teves Ferreira (Universidade Gama Filho-RJ), Olga Teixeira Damis (UFU), Olinda Evangelista (UFSC), Pablo Gentili (UERJ), Pedro Demo (UnB), Romilda Marins Corrêa (UEM), Roseli Cação Fontana (UNICAMP), Selma Garrido Pimenta (USP), Selma de Cassia Martinelli (UNICAMP), Sérgio Eduardo Montes Castanho (PUC-Campinas), Sérgio Roberto Nobre (UNESP-Rio Claro), Sidney José Munhoz (UEM), Sílvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos (UEM), Sonia Regina Loureiro (UFSCar), Telma Nunes Gimenez (UEL), Ubirajara Oro (UFSC), Ubiratan D'Ambrósio (UNICAMP – PUC/SP), Valdemar Sguissardi (UNIMEP), Vania Beatriz Monteiro da Silva (UFSC), Vanildo Rodrigues Pereira (UEM), Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG), Viktor Shigunov (UFSC), Vilma Leni Nista Piccolo (UNICAMP), Vinício de Macedo Santos (UNESP-Presidente Prudente).

Internacionais:

Aires Antunes Diniz (Escola de Avelar Brotero-Coimbra), Almerindo Janela Afonso (Universidade do Minho-Portugal), Alvaro Javier Barrios Cabrera (Universidad de San Carlos de Guatemala-Guatemala), António Francisco Carrelhas Cachapuz (Universidade de Aveiro-Portugal), António Nóvoa (Universidade de Lisboa-Portugal), Armando Morles (Universidad Experimental Libertador-Venezuela), Boaventura de Sousa Santos (Universidade de Coimbra;University of Wisconsin), Carlos Alberto Torres (Universidade da Califórnia-USA), Carlos Alberto Vilar Estevão (Universidade do Minho-Portugal), César Coll (Universidade de Barcelona-Espanha), Fernando Hernández e Hernández (Universidad de Barcelona-Espanha), Isabel Alarcão (Universidade de Aveiro-Portugal), Isabel Mesquita (Universidade do Porto-Portugal), Javier Gil Flores (Universidade de Sevilha-Espanha), João da Silva Amado (Universidade de Lisboa), José Alberto Correia (Universidade do Porto-Portugal), Jose Antonio Castorina (Universidade de Buenos Aires-Argentina), José Devis Devis (Universidade de Valência-Espanha), José Pereira da Costa Tavares (Universidade de Aveiro-Portugal), Juan Antonio Delval (Facultad de Psicología – Universidad Autónoma de Madrid-Espanha), Juan Ignacio Pozo (Departamento de Psicología Básica – Universidad Autónoma de Madrid-Espanha), Jurjo Torres Santomé (Universidade da Coruña-Espanha), Lino Tomás Borroto López (Universidad de la Havana-Cuba), Luis F. García Vega (Universidad Complutense de Madrid-Espanha), Maria Tereza de Lemos Cordeiro Estrela (Universidade de Lisboa), Maurice Piéron (Universidade de Liege-França), Maurice Tardiff (Universidade de Montreal-Canadá), Mercedes Garcia Garcia (Universidade Complutense de Madrid-Espanha), Pedro Antonio Sanchez Escobedo (Universidad Autónoma de Yucatán-México), Peter Mclaren (Universidade da Califórnia-USA), Ramón Pérez Pérez (Universidad de Oviedo-Espanha), Rosa Martha Romo Beltrán (Universidad de Guadalajara-México), Rosa Nídia Buenfil Burgos (Universidade Autónoma Nacional do México), Silvina Gvirtz (UDESA-Argentina).

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

THE PROCESS OF READING AND WRITING ACQUISITION BY APINAYÉ CHILDREN

Francisco Edviges Albuquerque¹

Resumo:

Este trabalho discute a importância dos conhecimentos da Linguística para os professores indígenas alfabetizadores bilíngues, na concepção de Cagliari (1999), segundo o qual o processo de leitura e escrita constitui-se em atos linguísticos que são indispensáveis a quem ensina a ler e escrever, levando em consideração a natureza, as funções e o uso da escrita. Considera também a importância de se partir da capacidade de análise da linguagem oral que as crianças indígenas Apinayé trazem consigo quando chegam à escola, para ensiná-las a escrever, evitando-se, assim, dificuldades de aprendizagem. Analisa também a questão da relação fala/escrita como realidades indígenas diferentes, embora intimamente ligadas, e reflete sobre o erro como exercício de elaboração de hipóteses na construção da escrita. Relata a prática de sala de aula de uma professora indígena do 3º ano, na escola da aldeia Apinayé São José, identificada por meio da observação de algumas aulas de língua materna, de conversas com a professora da referida escola e de análise de produções dos textos de alunos Apinayé, no decorrer dos anos de 2010 e 2011 (período de implantação do projeto do Observatório de Educação Indígena/CAPES, por meio do Projeto de Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue 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 tradicionais métodos de silabação.

Palavras-chave: Professores Indígenas. Alfabetizadores Bilíngues. Leitura. Escrita. Crianças Indígenas Apinayé.

Abstract:

Current analysis discusses the importance of Linguistics for bilingual indigenous primary school teachers following Cagliari (1999). The author underscores that the reading and writing process is made up of linguistic activities indispensable for people who teach writing and reading, taking into consideration the nature, function and use of writing. It is also highly relevant to start with an analysis of the oral language that Apinayé indigenous children bear when they arrive at school to acquire literacy. Difficulties in learning may be thus avoided. The paper also investigates the speech-writing relationship as different but highly linked factors for the indigene, and mistakes as an exercise in hypothesis within the writing construction. The paper also reports on the practice of a Third Year primary school indigene teacher in the Apinayé São José village school. Her practice is identified through the observation of lessons on the mother language, conversations and analysis of text production by Apinayé school children during 2010-2011. The period refers to the implementation of the project Observatory of Indigene Education/CAPES by the Project Apinayé School Education within the Bilingual and Intercultural Perspective. This boils down to the fact that it is possible and necessary to teach reading and writing in indigenous languages and in Portuguese without adopting the strict and tradition syllable method.

Keywords: Indigenous teachers. Bilingual teachers of literacy. Reading. Writing. Apinayé indigenous children.

INTRODUÇÃO

A educação escolar indígena 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 Fundação Nacional do Índio (1967). Segundo Leitão (1997), esse Instituto, desde então, realiza trabalhos de análise e comparação das línguas indígenas brasileiras. Os estudos do SIL objetivavam criar para as

¹ Doutor em Estudos Linguísticos, professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Araguaina, email: fedviges@uol.com.br

línguas indígenas um sistema de escrita e traduzir 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), 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. Portanto, a partir dos anos 1970, a FUNAI adota oficialmente a metodologia do ensino bilíngue, além de iniciar uma reavaliação dos programas de educação escolar indígena existentes até então. Leitão (1997) afirma que, até aquele momento, a educação escolar indígena brasileira baseava-se nas tentativas de alfabetização das crianças indígenas na língua portuguesa.

No toante à educação escolar indígena entre os Apinayé, a mesma 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 (2002), 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 cartilhas, já existentes, eram elaboradas. Esta data marca a primeira edição da *Cartilha de História Apinayé*. Além desse volume, foram publicados outros cinco: *Livro de lendas 1*; *Livro de lendas 2*; *Leitura Suplementar das Cartilhas*; *Introdução à Leitura e Livro de caligrafia*. Após essas publicações, vieram outras cinco cartilhas de alfabetização (*PUMË KAGÁ PUMU*); Livro de Canções Novas na Língua Apinayé (livro de cunho religioso) e Aspectos da Língua Apinayé.

SITUAÇÃO ESCOLAR DOS 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. O autor informa que, no ano de 1999, apenas a aldeia São José possuía a 4ª série do Ensino Fundamental.

Atualmente, os Apinayé têm possibilidade de estudar em escolas das próprias aldeias, uma vez que possuem duas escolas com Ensino Fundamental e Médio, funcionando nas aldeias de São José e de Mariazinha. 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 parte do material didático em sua língua materna e em português para os anos iniciais do ensino fundamental.

O Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Apinayé vêm promovendo, nas escolas das aldeias, ações que envolvem os conhecimentos sócio-históricos, culturais e linguísticos das comunidades. Em tais ocasiões, os Apinayé discutem temas referentes à língua, à cultura e à história do seu povo. Isso acontece, especialmente, durante as atividades de elaboração do material didático a ser utilizado na escola, como, por exemplo, a confecção das cartilhas pedagógicas de alfabetização, narrativas, músicas e da cartilha sobre a medicina tradicional Apinayé, além dos livros de Matemática, Ciências, História e Geografia, de acordo com as especificidades desse povo.

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. Adicionalmente, temos o Projeto de Formação de professores Indígenas do Tocantins, com o suporte do Projeto de Apoio Pedagógico e agora com o Observatório de Educação escolar Indígena, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através do Projeto *A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural*, frente ao número crescente das aldeias e à criação de novas escolas,

o que vêm contribuindo para minimizar os problemas relativos à educação escolar Apinayé.

A Escola Estadual Indígena *Mãtyk* da aldeia São José foi construída recentemente, possui uma arquitetura moderna, espaço apropriado para as aulas, boa iluminação, ventilação adequada, tem salas de aulas espaçosas, biblioteca, sala de professor, sala da coordenação, cozinha, alojamento masculino/feminino para professores e banheiros masculino/feminino para os alunos e conta também com laboratório de informática com nove computadores. Já a Escola Estadual Indígena Tekator da aldeia Mariazinha funciona em um prédio antigo, não tem biblioteca nem laboratório de informática.

Nessas escolas, os professores indígenas atuam nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, com o ensino de leitura e escrita em língua materna. A língua portuguesa escrita é vista a partir do 3º ano, que também está sob coordenação dos professores indígenas Apinayé. Os professores não indígenas lecionam a partir do 6º ano e os professores indígenas dão aulas de língua materna cinco vezes por semana, para explicar os conteúdos aos alunos, tendo em vista a barreira linguística.

O currículo dessas escolas, atualmente, é organizado de acordo com a matriz curricular da Secretaria de Educação de Tocantins (SEDUC-TO), tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Médio. Entretanto, 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 Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI), 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, começando seu processo de aprendizagem. (BRASIL, 2005).

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), 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 é construído na língua da criança indígena, não reflete a verdadeira cultura e língua materna desse povo, pois não considera os aspectos sociolinguísticos desse grupo. A seguir, recorte extraído da lição 3 da cartilha Apinayé nº 3 – PUME → KAGÀ PUMU, ilustra muito bem essa prática pedagógica, conforme segue:

Recorte da 1ª lição da cartilha nº 3, p. 1³

“*Nhũm Ire hkraja ma utĩ kamã mō nẽ mãti pumu. Kupĩ nẽ kutu*” (O filho de Ire andou no mato e viu uma ema. Matou e carregou-a);

“*Ta nhũm utĩ nhũm kumẽ. Kumẽ nẽ ma tẽ nẽ Kunmũm to mã:*” (Mas era tão pesada que ele deixou cair. Ele a deixou cair e foi ao irmão de Kunũm e disse:);

“*Na pa mãtija pĩ. Nhũm utĩ jakamã pa kumẽ.*” (Eu matei uma ema. Mas era tão pesada que eu deixei cair e está lá deitada);

“*Anẽ nhũm kuma nẽ akunha.*” (Ele ouviu e riu);

“*Nẽ Ire hkraja mã: pa ma mō nẽ amã kutu*” (Eu e a Ire traremos para você).

Não obstante, nos últimos anos, esse cenário tem mudado. Nas escolas indígenas Apinayé, 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, anciões, cantadores vêm organizando oficinas de produção de materiais como Cartilhas Pedagógicas, vídeos documentários, livros didáticos que ressaltam os aspectos culturais Apinayé, como é o caso dos livros de Receitas da Medicina Tradicional, narrativas e cantigas Apinayé.

Com efeito, através da 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

³ Estas cartilhas são mimeografadas (1987).

e alunos, visto que apresenta a língua de forma não fragmentada e contextualizada, possibilitando às crianças a apropriação dos conteúdos. Os textos partem da realidade sociocultural e linguística dos Apinayé, permitindo aulas onde personagens, temas, tramas e conflitos são apresentados a partir da elaboração de textos subjacentes. Dessa 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, ALUNO ESCOLA TEKATOR ALDEIA MARIAZINHA, 11/09/2008).

Texto B: 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, ESCOLA MÃTYK ALDEIA SÃO JOSÉ).

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. Dessa 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 desenhem sobre o que leram e, em seguida, escrevam sobre o que desenharam. Alunos iniciantes podem aprender a sequenciar fatos, localizar eventos e organizar ideias. Portanto, uma discussão oral, seja em língua indígena, seja em língua portuguesa, deve sempre preceder o trabalho com leitura e produção de texto. Desse 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.

Pelo que pudemos constatar durante nossa pesquisa, o número de alunos matriculados de 1º ao 6º ano é bem maior do que nas séries seguintes. Isso 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 em 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 O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Nos últimos anos, temos assistido à retomada de uma série de questões que vem à tona através dos estudos realizados na área da alfabetização das crianças das escolas indígenas. Dessa forma, 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 (BRASIL, 1997).

De acordo com os RCNEI, outra função da escola é desenvolver nos alunos indígenas a competência necessária para que 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; caso contrário, em língua portuguesa. (BRASIL, 2005).

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, as atividades de leitura e escrita podem ser exercidas apenas pelas pessoas que podem frequentar a escola e nela encontrar 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 presença dos linguistas nos eventos em que se discute a alfabetização, principalmente das 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. Para Cagliari (1989), ler e escrever são atos linguísticos e, portanto, a compreensão da natureza da escrita, de suas funções e usos é indispensável ao processo de alfabetização. Compartilhando dessa mesma ideia, Vilas Boas (1994) assegura 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 ideia de Cagliari, ao afirmar que a criança, para aprender a falar, não precisa 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.

No processo de aquisição do conhecimento as crianças Apinayé aprendem a ler e escrever tanto em língua materna como em português. 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), 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.

A escola indígena, muitas vezes, esquece também de fundamentar-se nas necessidades naturalmente desenvolvidas nas crianças e na sua própria atividade, e impõe a elas uma escrita vinda de fora (da sociedade não indígena), que não tem sentido para elas por não lhes permitir avançar nas próprias tentativas e hipóteses. Chega-se, às vezes, a considerar a escrita simplesmente como uma complicada habilidade motora.

As crianças indígenas refletem sobre a sua língua. Desde muito cedo, elas contam com uma grande capacidade de analisar a linguagem; aliás, é isso 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.

Para que os alunos indígenas avancem nas habilidades de uso, tanto na modalidade falada quanto escrita da língua, é fundamental que eles as exercitem 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, pelo arredondamento ou não da vogal, bem como da mudança que ocorre na palavra, pela combinação de letras diferentes (embora não desconsideremos a questão do gênero) com consequência na silabação, o que se refere 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 indígenas 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 discriminar.

Para poder compreender a produção escrita das crianças indígenas, identificando as suas hipóteses e a reflexão que elas estão fazendo, o professor alfabetizador precisa observar atentamente a sua fala. Somente assim, é possível que se cumpra efetivamente o seu papel de mediador no processo de aprendizagem das crianças Apinayé.

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, o 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 na 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”.

Partindo dessa premissa, é importante tomar o conceito de alfabetização, levando em consideração que essa conceitualização tem sido pontuada por diferentes análises e enfoques. Privilegia-se, em alguns momentos, a abordagem mecanicista do processo de aquisição da língua escrita pelas crianças Apinayé, 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, destaca-se tanto o caráter

processual, complexo, quanto à necessidade de articulação entre os diferentes enfoques sobre a temática, considerando a contribuição da Linguística e da Sociolinguística, para a alfabetização das crianças indígenas.

Os aspectos observados neste trabalho permitem caracterizar a alfabetização Apinayé como um processo sócio-histórico e cultural de várias dimensões. Exigem-se análises e enfoques numa perspectiva mais ampla, sem, contudo, negar a especificidade da língua Apinayé, levando em consideração as contribuições das ciências Linguísticas, 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.

De acordo com as bases teóricas de Vygotski (1998), cuja contribuição tem sido valiosa no campo da educação, esclarece-se 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 linguísticas.

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 Vygotski (1998), 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 ensina 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 n° 1 – *PUME* → *KAGÀ PUMU*, ilustra-se muito bem essa prática pedagógica.

Recorte da 2ª lição da cartilha n° 1, p. 3⁴

Põ na ja - está é uma garça

Põ na ja - isto é capim

Pĩ na ja - este é um pau

Dessa forma, o que se percebe é que a alfabetização transcende a prática do ler e do escrever, isto é, a alfabetização é um processo sócio-histórico 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 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 ideias, as emoções, as inquietações dos alunos indígenas, 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 nas diferentes formas de participação das crianças Apinayé, nas práticas culturais de uso da escrita. Desse modo, transcende-se a visão linear, fragmentada e descontextualizada, presente nas salas de aula onde se ensina/aprende apenas a ler e a escrever. De acordo com Oliveira (1998, p. 70-71), a prática alfabetizadora de aquisição da língua escrita como processo sociocultural é de fundamental importância para que, desde o início, a alfabetização se dê num contexto de interação pela escrita. Assim, deveria ser banido da prática

⁴ Estas cartilhas são mimeografadas (1987).

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 da 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. Essas crianças não possuem 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, e que contribuam para que as crianças 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 Vygotski (1998), o ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem 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. Consequentemente, as crianças têm a própria aritmética pré-escolar, que somente os psicólogos míopes podem ignorar.

Com base nessas premissas, vale ressaltar que o aprendizado da escrita, na escola indígena, coloca a criança diante de alguns dilemas referentes à natureza desse objeto cultural, ou

seja, da 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, a partir de hipóteses construídas na escola Apinayé acerca da relação fala/escrita, especialmente na fase de escolarização, leva a criança a escrever como fala. Segundo Cagliari,

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 dessa premissa, é preciso lembrar a existência da ortografia, orientando, 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.

A aquisição da escrita ortográfica, no entanto, constitui-se campo fértil em dificuldades para a criança. Comumente, no processo de alfabetização, as normas da convenção ortográfica não são socializadas, prevalecendo como mecanismo importante na aprendizagem da ortografia as atividades de alfabetizadora: a aquisição da língua escrita como processo sociocultural, cópias e ditados. É fundamental, então, a compreensão de que a aquisição da escrita ortográfica não ocorre passivamente, não se constitui em armazenamento/memorização de

formas corretas de grafar palavras, mas pressupõe e requer um processo ativo de aprendizagem. (MORAIS, 2000).

Considerando a segmentação da escrita, vale ressaltar que 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 neste 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 Apenai e português) e costumam deixar o professor alfabetizador em estado de ansiedade por não saber como agir e, em determinados casos, lançar mão daquilo que a intuição lhe diz.

À medida que a turma vai se tornando mais heterogênea, muitas são as indagações que o professor suscita. Indagações que vão ao encontro da necessidade de um trabalho de alfabetização que se configure homogêneo e mecânico. Em uma 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. Dessa forma, as supostas dificuldades representam, na verdade, o nível de compreensão da criança em relação à escrita, constituindo-se, na visão vigotskiana, o conhecimento potencial do aluno, numa perspectiva de um conhecimento da realidade da criança indígena a ser construída.

Dessa forma, as interpretações da criança indígena na apropriação da leitura e da escrita representam, de fato, o prenúncio de um conhecimento futuro. Decorre, daí, a importância de se considerar as experiências que os alunos possuem, ou seja, 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 linguístico.

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

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

Para 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 motoras dessas crianças. O objetivo é 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. Desse modo, pretende-se 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 da escola da Aldeia São

José, 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. Tal aprendizagem 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 fundamental importância que o professor alfabetizador conheça a realidade linguística da criança, para que essa abertura aconteça. Assim, a variedade linguística 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, por meio deles, as hipóteses acerca do processo de alfabetização das crianças indígenas em sala de aula. Isso pode ser feito, por meio 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, em uma relação que marque as especificidades de cada uma enquanto modos de significação verbal. Assim, é preciso não apenas trabalhar com exercícios de transcrição de expressões orais, mas, inclusive, 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, F. E. **Contato dos Apinayé de Riachinho e Bonito com o português**: aspectos da situação sociolinguística. Goiânia. 1999. 132 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

BAKTHIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. **Alfabetização & linguística**. 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 linguísticas. Campinas: Mercado de letras. 1998. p. 61-86.

_____. **Linguística e alfabetização**. São Paulo: Scipione. 1999.

CARTILHA 1. **Pumu Kagà Pumu**: Livro de Apoio 1 na Língua Apinayé. 2. ed. Belém: Sociedade Internacional de Linguística – SIL, 1987.

CARTILHA 3. **Pumu Kagà Pumu**: Livro de Apoio 3 na Língua Apinayé. 2. ed. Belém: Sociedade Internacional de Linguística – SIL, 1987.

CUNHA, L. O. P. da. **A política indigenista no Brasil**: as escolas mantidas pela FUNAI. Brasília. 1990. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. **Dados Gerais sobre as missões do Summer Institute of Linguistics**. Brasília: Arquivo Histórico Clara Galvão/FUNAI. 1956-1977.

_____. **Relatório de atividades desenvolvidas pelo departamento de educação**, 2000/2001/2002. Brasília, 2002.

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

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

LEITÃO, R. M. **Educação e tradição**: o significado da educação escolar para o povo Karajá de Santa Isabel do Morro, Ilha do Bananal - TO. Goiânia. 1997. 297 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

MATENCIO, M. de L. M. **Leitura, produção de textos e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2000.

OLIVEIRA, A. M. M. A formação de professores alfabetizadores: lições da prática. In: GARCIA, Regina L. **Alfabetização dos alunos das classes populares**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 65-82.

OLIVEIRA, M. B. F. de. **A construção de sentidos em textos escolares**. Vivência, Natal: Edufrn, v. 12, n. 1, p. 78-86, jan./jun. 1992.

SOARES, M. **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, 1998.