

PIBID INTERCULTURAL: REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTOS INDÍGENAS DA AMAZÔNIA

NEVES, Josélia Gomes¹

Resumo – O objetivo deste trabalho é apresentar uma reflexão sobre Alfabetização Intercultural a partir das experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o Pibid Intercultural. A atividade ocorreu no período de 2018-2020 na Universidade Federal de Rondônia, Licenciatura em Educação Básica Intercultural em Ji-Paraná e nos territórios indígenas. Envolveu a participação de bolsistas indígenas e supervisores (as) pertencentes aos povos Zoró, Paiter Suruí, Nambikuara/Mamaindê, Karitiana, Cujubim, Macurap, Arikapu, Wajuru, Tupari, Oro Nao, Oro Mon, Oro Waram Xijein, Oro Eo, Cao Oro Waje e Djeoromitxi. O estudo assumiu um caráter qualitativo e foi construído a partir da pesquisa documental - recurso metodológico que possibilitou a análise de cadernos escolares. Os resultados apontaram que as crianças indígenas de Rondônia e parte do Mato Grosso aprendem a ler e escrever por meio de representações icônicas (desenho) e não icônicas (grafias) relacionadas ao contexto indígena e veiculadas em língua indígena e/ou em língua portuguesa. Concluímos que as atividades registradas nos cadernos escolares sugerem a existência de fortes práticas de alfabetização influenciadas pelas cartilhas sustentadas pela mentalidade empirista de um lado e, de outro, evidenciam marcas das concepções construtivistas e cosmológicas que buscam protagonizar o pensamento, saberes e interesses infantis no processo. Elementos que demandam a inserção do tema alfabetização nas pautas de discussão dos Povos Indígenas, agências formadoras e sistemas de educação tendo em vista a importância da cultura escrita nos atuais processos comunicativos.

Palavras-chave: Pibid intercultural; Alfabetização; Povos Indígenas; Cultura escrita.

Introdução

O trabalho em tela trata da sistematização de uma experiência realizada no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) identificado na Universidade Federal de Rondônia como Pibid Intercultural devido à sua vinculação ao curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural. A referida atividade aconteceu no período de setembro de 2018 a janeiro de 2020 no Campus Urupá de Ji-Paraná e aldeias indígenas.

Vale salientar que até o mês de fevereiro de 2018 a Licenciatura Intercultural da Unir participava do Pibid Diversidade, por meio da chamada realizada em 2013 e que se encontrava

¹ Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Docente do Departamento de Educação Intercultural (DEINTER) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Coordenadora do Subprojeto Pibid Intercultural (2018-2020). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNIR. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA). E-mail: joseliagomesneves@gmail.com.

em andamento. No entanto, o Programa foi abruptamente interrompido pelo Ministério da Educação na gestão Temer acarretando prejuízos para 35 bolsistas indígenas pertencentes a 20 (vinte) povos dos estados de Rondônia e Mato Grosso – municípios de Rondolândia e Comodoro, as etnias: Karitiana, Aruak, Arara, Gavião, Zoró, Migueleno, Tupari, Canoé, Jabuti/Djeoromitxi, Puruborá, Suruí, Sabanê, Aikanã, Cinta Larga, Negarotê, Kaxarari, Oro Win Cabixi, Oro Waram Xijein, Orowá e Orowaje.

O cancelamento do Pibid Diversidade, a meu ver fez parte de uma ação política iniciada nas tensas discussões sobre as diferenças presentes nas conferências de educação e que culminou com a publicação da Lei nº 13.005/2014 que aprovou o Plano Nacional da Educação (2014-2024). Com o agravamento da crise política em 2016 marcada pelo golpe que afastou Dilma Rousseff da Presidência da República, um conjunto de medidas a partir de 2017 produziram impactos sobre a educação com efeitos nefastos para a educação escolar indígena. Cada vez mais suas especificidades tem sido diluídas em normativas generalizantes que se traduzem em um movimento de explícita violação do direito às diferenças culturais. Estamos nos referindo, por exemplo, ao desenho do Pibid no Edital 7/2018, à confusa criação do Residência Pedagógica e a última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dentre outras.

Assim em março de 2018 após uma série de pressões sociais o MEC publicou o Edital nº 7 CAPES em perspectiva universal. A leitura deste documento evidenciou um Pibid que não assegurava as especificidades garantidas na legislação da educação escolar indígena, correspondente à experiência vivida no Programa Pibid Diversidade. Exemplo disso, foram as sucessivas revisões do Edital por não considerar as realidades das escolas indígenas com suas línguas e povos diferentes.

Essa tensão não é de agora, mas se agravou com as recentes mudanças políticas introduzidas na vida do povo brasileiro, que estão atingindo de forma intensa centenas de comunidades indígenas que nas últimas décadas vêm insistindo para que o governo cumpra seu dever constitucional de assegurar os direitos desses grupos nos seus locais de origem, identificados no arranjo jurídico do país como terras indígenas. [...]. (KRENAK, 2019, p. 20).

E foi neste cenário que o Pibid Intercultural, entre obstáculos internos e externos, por meio de consistente apoio do Departamento de Educação Intercultural insistiu em assegurar a

sua existência na Unir por meio do Projeto “Alfabetização Intercultural & Etnoconhecimentos² - aquisição e apropriação da cultura escrita em escolas indígenas de Rondônia”.

O objetivo foi possibilitar o contato inicial dos estudantes indígenas nas escolas de suas aldeias com vistas a ampliar suas compreensões sobre a docência diferenciada no campo da Alfabetização Intercultural. Na oportunidade, aceitamos o desafio de orientar 20 (vinte) Planos de Trabalhos de bolsistas pertencentes aos povos Zoró (01), Suruí (06), Mamaindê (01), Karitiana (02), Cujubim (01), Macurap (01), Arikapu (01), Wajuru (01), Tupari (01), Oro Nao (01), Oro Mon (01), Oro Waram Xijein (01), Oro Eo (01), Cao Orowaje (01), bem como 3 (três) supervisores (as) das etnias Zoró, Djeoromitxi e Cao Oro Waje.

A organização do trabalho apresenta a seguinte estrutura: fundamentação metodológica enquanto estudo qualitativo ancorado na pesquisa documental, seguido da descrição, discussão teórica e análise das temáticas discutidas no decorrer do Pibid Intercultural: representações icônicas e cosmológicas (desenhos) na alfabetização, usos dos alfabetos, palavras e listas, atividades com os nomes próprios, a língua da alfabetização nas escolas indígenas, as influências da cartilha e posteriormente apresentaremos as conclusões do texto.

Pibid Intercultural - entre a formação docente e a pesquisa: suportes metodológicos

A compreensão dos processos educacionais, seja em sistemas seja nas escolas ou nas salas de aula, representa um desafio aos estudiosos da educação, e isso tem demandado que se saia das dispersas e padronizadas representações cotidianas sobre esses processos e se adentre em um movimento investigativo questionador desse objeto em seu contexto. [...]. (GATTI, 2005, p. 596).

O presente estudo no âmbito metodológico caracterizou-se como uma perspectiva qualitativa, um recurso investigativo no campo das Ciências Humanas que busca explicar situações a partir das pistas levantadas no processo de modo a produzir interpretações sobre o tema. Dentre outros elementos, essa abordagem se caracteriza como “[...] um fenômeno [que] pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte [...]”. (GODOY, 1995, p. 21). Na área educacional temos dialogado com as perspectivas da Etnografia da prática

² Embora previsto no Projeto aprovado não foi possível discutir os Etnoconhecimentos de forma específica no Pibid Intercultural em função do quantitativo de temáticas levantadas sobre alfabetização inicial por meio dos memoriais e das atividades coletadas nos cadernos escolares.

escolar (ANDRE, 2005) o que nos leva a definir este estudo como pesquisa qualitativa documental.

A pesquisa documental utiliza “[...] materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, [...]”. (GIL, 2008, p. 51). Neste caso, a fonte dos dados foram amostras de atividades extraídas do caderno escolar, um “[...] objeto quase invisível que guarda a memória da educação [...]”. (MIGNOT, 2008, p. 13). Cada vez mais os cadernos escolares têm contribuído para pensar as práticas pedagógicas, uma vez que, “[...] não são apenas um produto da atividade realizada nas salas de aula e da cultura escolar, mas também uma fonte que fornece informações [...] da realidade material da escola e do que nela se faz. (VIÑAO, 2008, p. 16).

Os cadernos escolares que possuem registros da alfabetização tem se constituído em importantes suportes para a produção de diversos temas de estudo no âmbito historiográfico e pedagógico (PERES, 2012; PORTO e PERES, 2012). Em nossos estudos temos discutido a partir deste material os processos de Alfabetização Intercultural, a relação entre docência e discência, os Erros Construtivos (GUIMARÃES, 2015; JESUS, 2016; CAMPOS, 2016; OLIVEIRA, 2018), dentre outros.

Refletimos que o trabalho realizado no Pibid Intercultural foi um certo tipo de pesquisa documental que denominamos didática - uma possibilidade metodológica de produzir conhecimento a partir da análise dos registros pedagógicos em espaços escolares e não escolares. Uma oportunidade para exercícios reflexivos coletivos sobre o processo de alfabetização, as problemáticas existentes, suas origens e a elaboração de possíveis mecanismos de resolução. Estes documentos foram os cadernos estudantis e cartazes de sala de aula que podem de alguma forma contribuir para a elucidação das questões educativas propostas.

Estes materiais foram fotografados no período do Tempo-Comunidade após autorização de docentes, familiares e lideranças indígenas. Posteriormente, foram organizados em temáticas que orientaram a dinâmica dos encontros realizados na Universidade no período das etapas e nos territórios indígenas mediante o uso de recursos tecnológicos. A preocupação central foi contribuir na compreensão da aquisição da leitura e da escrita em perspectiva intercultural:

[...] o grande propósito educativo do ensino da leitura e da escrita no curso da educação obrigatória é o de incorporar as crianças à comunidade de leitores e escritores: é o de formar os alunos como cidadãos da cultura escrita. Se esse é o propósito, então está claro que o objeto de ensino deve definir-se tomando

como referência fundamental as práticas sociais de leitura e escrita. (LERNER, 2001, p. 55).

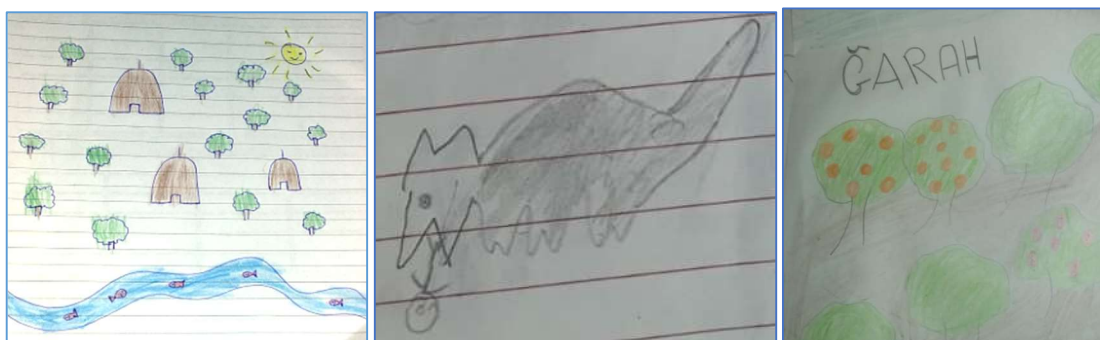
A análise das atividades escolares permitiu eleger as seguintes temáticas que pautaram os estudos do Pibid Intercultural: desenhos, alfabetos, palavras e listas, trabalho com os nomes indígenas, influências da cartilha nas aldeias, iniciação matemática e erros construtivos. Estes dois últimos temas serão objeto de publicação posterior, dado a extensão da elaboração textual. Outra informação é que, apesar dos encontros periódicos que foram realizados no período da etapa presencial de aulas na Universidade e mesmo de forma remota por meio da internet, é necessário a sua continuidade e aprofundamento.

Desenhos na alfabetização – produções icônicas indígenas

A vantagem dos desenhos indígenas está sobretudo no fato da sua grande abstração e valor simbólico. Os Boróro, por exemplo, não representam a onça em si, mas só pela pegada. As vezes o desenho representando uma mulher se distingue daquele do homem não pela figuração do sexo fisiológico, mas pela simples tatuagem correspondente a ela. Os etnógrafos muito mais que os educadores souberam se aproveitar da capacidade comunicativa do desenho indígena. [...]. (MELIÁ, 1979, p. 85).

As análises em cadernos escolares de crianças indígenas de Rondônia e parte do Mato Grosso – municípios de Rondolândia e Comodoro, evidenciaram a presença significativa do desenho nos processos iniciais de alfabetização. A pesquisa documental encaminhada através destes materiais constituiu um recurso valioso para a descoberta de pistas sobre as aprendizagens da leitura e da escrita, representou uma interessante oportunidade de “[...] examinar o vivido na sala de aula, [...] os cadernos escolares, que passam a ser considerados importantes [...] fonte de pesquisa”. (MIGNOT, 2008, p. 7).

Ali puderam ser observados diversos tipos de desenhos que de forma geral explicitam aproximações com a realidade local, aspecto importante que apoiado na oralidade possibilita a participação infantil na produção de seus conhecimentos: “Notamos que quando uma criança libera seus repositórios de memória através do desenho, ela o faz à maneira da fala, contando uma história. [...]”. (VYGOTSKY, 1998, p. 149). O que enxergamos? O que damos conta de interpretar? Uma ilustração da vida tradicional dos Tupari antes da escravização nos seringais? A tragédia de um jacaré devorando uma criança nos rios de Guajará-Mirim? A floresta/*Ĝarah* e as frutas do território Paiter em tempos outros?



Créditos: Bolsistas Tupari, Wari e Paiter - Pibid Intercultural.
Figura 1 – Representações Tupari, Wari (Sagarana) e Surui Paiter

Temos aprendido que um conjunto de traços que para além de simples rabiscos ou reproduções da língua convencional sugerem um comportamento empenhado em compreender a lógica do sistema: “Quando a criança desenha livremente, ela já está elaborando idéias sobre a escrita. Está em processo de aquisição da língua escrita. [...]”. (BRASIL, 1998, p. 135). Nestes processos podem representar um tapiri, uma rede e uma pessoa e mesmo quando já aprendeu a escrever pode responder a questões escritas com desenhos...



Créditos: Bolsistas Paiter e Wari (Sagarana) - Pibid Intercultural.
Figura 2 – Produções Infantis Paiter Suruí e Wari (Sagarana)

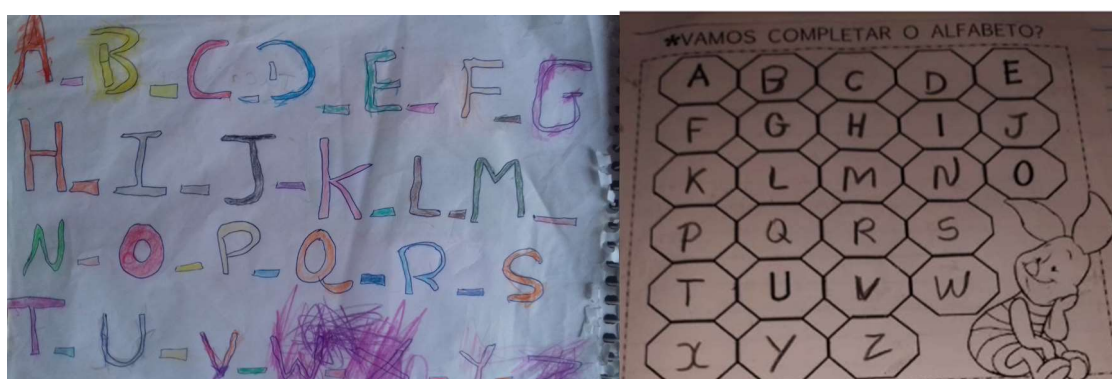
Para Emília Ferreira (2017) uma etapa significativa pela qual passam as crianças que estão empenhadas em entender para que serve a escrita é o estabelecimento de fronteiras entre o modo de representação icônico e não icônico. Há casos em que os desenhos feitos pelas crianças indígenas informam percepções coletivas e míticas, o que exige um olhar atento que perceba nestes registros profundas intenções comunicativas. Em um estágio mais adiante,

produzem palavras que podem sugerir intencionalidades construtivas – o que a criança procurou escrever e não apenas os aspectos gráficos – como o adulto alfabetizado enxerga este tipo de produção.

Neste sentido o desenho emerge articulado aos registros escritos sugerindo possibilidades dialógicas e não meramente um complemento ilustrativo. E nos contextos indígenas estas elaborações simbólicas são fundamentais não apenas nos suportes de papel mas na pele mediante o uso das pinturas corporais: “Os desenhos labirínticos nas redes das mulheres Kaxináwa têm valor estético por si só, mas para eles e seus parentes significam mais que isto”. (VIDAL e LOPES DA SILVA, 1995, p. 376). Um importante elemento que precisa ser melhor considerado na alfabetização como meio de compreensão das intencionalidades infantis.

Alfabetos, palavras e listas

Geralmente as primeiras dez páginas dos cadernos analisados evidenciaram que a introdução à língua escrita, além do desenho apresenta um conjunto de atividades com vistas a aprendizagem dos nomes das letras a partir do alfabeto. Inclui-se neste processo, o conhecimento do seu formato e a organização sequencial. A visibilização deste tema no Pibid Intercultural levou em conta a orientação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas que alerta para a importância desta discussão: “[...] alfabetos e de ortografias para as línguas indígenas devem ser tratadas com especial atenção nos Cursos de Formação de Professores porque esses sistemas de escrita são historicamente bastante recentes ou estão em fases muito iniciais de implantação. [...]”. (BRASIL, 1998, p. 151).



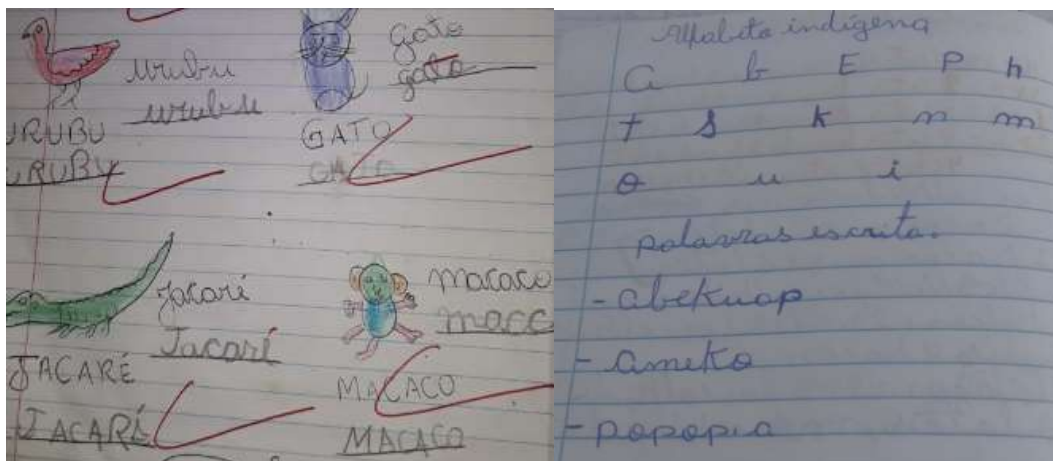
Créditos: Bolsistas Zoró e Paiter Suruí - Pibid Intercultural.

Figura 3 – Alfabeto em Língua Portuguesa Escolas Zoró e Paiter Suruí

De acordo com as observações realizadas, a maioria das escolas adota o alfabeto em língua portuguesa, língua majoritária brasileira, isso ocorre em territórios onde reside uma única etnia, caso de aldeias do Povo Zoró e Suruí. Essas situações mobilizam múltiplas questões: a adoção da língua portuguesa na alfabetização constitui uma decisão coletiva ou diz respeito a uma ação exclusiva da docência? As crianças indígenas em processo de aprendizagem da leitura e da escrita falam o português? O que os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) informam sobre este assunto? Algumas respostas podem ser antecipadas considerando os diálogos com a docência indígena, como a insegurança de trabalhar a escrita em línguas indígenas na escola tendo em vista problemas não solucionados no que diz respeito à sistematização linguística. Entretanto, a orientação oficial aponta para a importância do exercício das escritas mesmo quando não há uma normatização definida, perspectiva que concordamos porque valoriza iniciativas de práticas de escrita. É possível que no decorrer deste percurso, algumas decisões possam ir se construindo e contribuindo para o amadurecimento de resoluções:

[...] o que fazer se uma língua ainda não está descrita, se ainda não se decidiu como ela deve ser escrita, isto é, se ainda não se tem uma ortografia definida, normatizada para ela? Sabe-se, é claro, que é preciso ter pelo menos um alfabeto inicial provisório. Mas, a partir daí, já se pode começar a produzir textos nas línguas indígenas, sem que se dê demasiada importância aos problemas formais, porque eles podem ser solucionados aos poucos, à medida em que forem aparecendo. Uma tradição escrita não depende de haver uma formalização prévia da gramática, nem mesmo de haver uma ortografia unificada, e muito menos de haver uma norma lingüística escrita fortemente fixada. (BRASIL, 1998, p. 129).

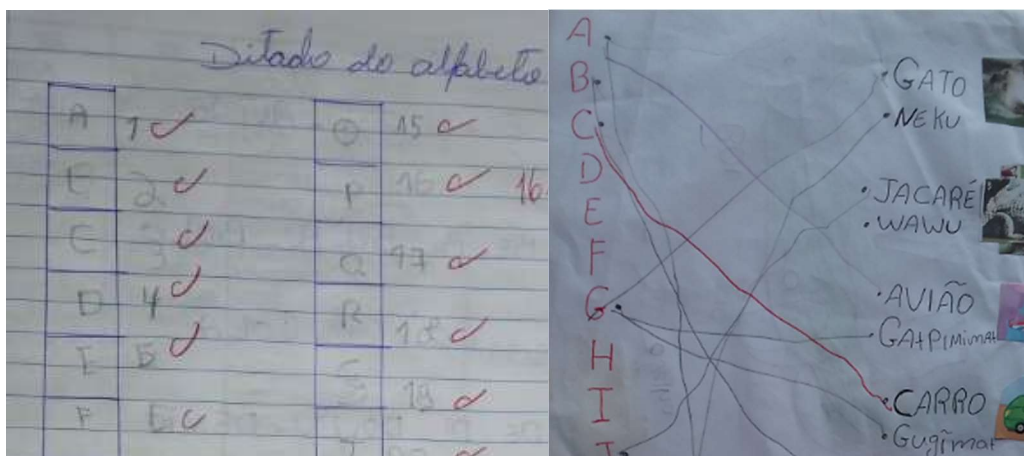
Em outra observação foi possível verificar que em territórios multilingüísticos, em que há mais de uma etnia e diferentes línguas indígenas, as palavras aparecem no começo dos cadernos em português, talvez porque é a língua franca, caso da Terra Indígena (T.I.) Guaporé, aldeia Ricardo Franco em Guajará-Mirim. Mas, há contextos, como a Terra Indígena Rio Branco, localizada em Alta Floresta do Oeste, com características semelhantes, isto é, uma comunidade composta por múltiplas culturas e falantes encontramos atividades que iniciam com o alfabeto e palavras em língua indígena Tupari, caso da aldeia Serrinha:



Créditos: Bolsista Macurap (Ricardo Franco) e Tupari (Serrinha) - Pibid Intercultural.
Figura 4 – Palavras e Alfabetos

Em nossa compreensão, estes dados suscitam questões que precisam ser melhor entendidas: estas decisões resultam de discussão coletiva entre comunidade e Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) ou constitui uma ação encaminhada pelo coletivo docente? E ainda, qual o critério para a escolha da língua indígena que será adotada na alfabetização? Como já mencionamos neste texto desde 1988, as escolas indígenas asseguraram o direito de veicular em seus processos formativos suas línguas maternas. Uma importante contribuição da escola na direção da valorização cultural. Neste sentido, pode favorecer aprendizagens significativas porque permite conexões com os saberes da oralidade com possibilidades de estabelecer reconhecimentos identitários.

Entretanto, as práticas de falar e escrever na língua indígena não podem se limitar ao ambiente escolar onde as crianças permanecem por apenas 4 (quatro) horas diárias. É preciso que elas aconteçam também no dia a dia da aldeia através das múltiplas demandas exigidas pela sociedade da cultura escrita. Uma docência atenta pode observar estes eventos e a partir deles viabilizar pautas de trabalho pedagógico com a compreensão que: “[...] aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. [...]”. (FREIRE, 1989, p. 7). Nesta direção a relação entre alfabeto, numerais e listas de palavras podem contribuir significativamente na atribuição de sentidos do ler e escrever.



Créditos: Bolsistas Paiter Surui (Lapetanha) e Zoró (Galanjurej) - Pibid Intercultural.
Figura 5 – Alfabeto e listas Paiter Surui e Zoró

As amostras apresentadas neste tópico, permitiram compreender que o alfabeto localizado nos cadernos escolares evidenciam atividades de leitura diária, em outras situações são resultantes de ditados e posteriormente há uma articulação entre alfabeto e listas de palavras com ênfase nas letras iniciais e na perspectiva sequencial.

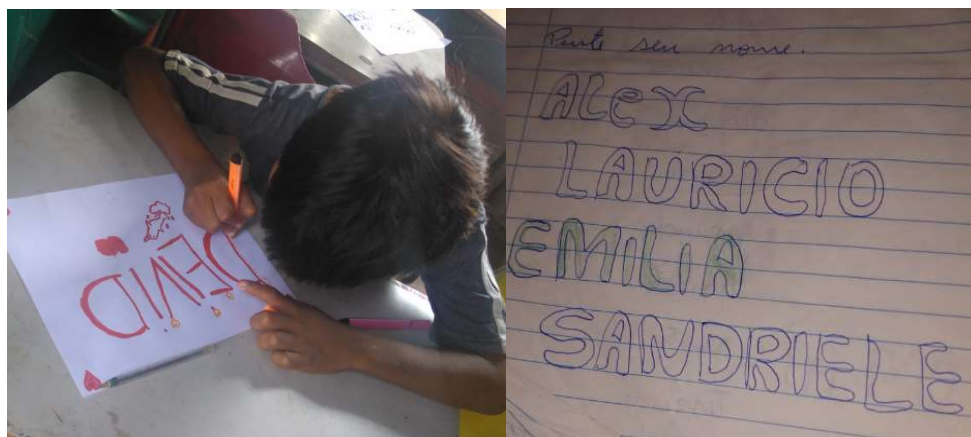
Do ponto de vista pedagógico, nestes momentos importantes convenções podem ser aprendidas pelas crianças indígenas, tais como: aprender que escrevemos no caderno e na lousa da esquerda para a direita e de cima para baixo; saber o nome das letras e seus formatos; observar a sequência posicional de cada uma delas para compreender a ordem alfabética; identificar e diferenciar letras maiúsculas e minúsculas, bem como se é letra de imprensa, cursiva ou outros modelos, além dos nomes das próprias crianças, por exemplo.

Zawandu, Francisco, Peme, Tompan – os nomes indígenas na alfabetização

Eu, Francisco Meirelles Namalota Suruí nasci no dia 01 de Dezembro ano 1984 pertenco ao povo Paiter Suruí, meu nome foi dado pelo Apoena Meirelles, em homenagem ao seu pai Francisco Meirelles. Sou filho de José Itabira Suruí e Helena Oreko Suruí, moro na aldeia Indígena Sertanista Apoena Meirelles na Terra Indígena Sete de Setembro no município de Rondolândia no estado de Mato Grosso, [...]
 (NAMALOTA SURUI, 2020, p. 7).

As atividades a partir dos nomes das crianças indígenas representam boas oportunidades de compreensão da escrita no começo da alfabetização: “[...] a escrita do nome próprio parece ser uma peça-chave para o início da compreensão da forma de funcionamento

do sistema de escrita” (TEBEROSKY, 1993, p. 35). A lista dos nomes serve para demonstrar de forma implícita os diferentes aspectos que são importantes no início deste processo: desenhar é diferente de escrever, as letras são diferentes umas das outras, que por sua vez diferem dos números. É um momento que propicia o exercício da contagem das letras dos diversos nomes da turma.



Crédito: Bolsistas Wari (Sagarana) e Paiter Surui - Pibid Intercultural.
Figura 6 – Nomes próprios

Nos contextos indígenas, as atividades sobre os nomes próprios – das crianças e seus familiares são importantes na alfabetização porque além de representarem elementos identitários, são palavras com relevância cultural coletiva e pessoal. Possivelmente a discussão deste tema na escola poderá reconectar lembranças ouvidas pelos mais velhos, próximas as narrativas sobre a infância do Povo Kadiwéu: “A moça começou a sentir as dores do parto e a criança nasceu ao meio-dia. De repente, Nitikana ouviu a voz de uma mulher chamando-a. Era o Sol, que falou: [...]. Eu vou batizar o seu filho, eu vou dar-lhe um nome. O nome de seu filho é Nigayenigi”. (LECZNIESKI, 2012, p. 33). Esta ilustração permite afirmar que a diversidade das sociedades indígenas se estende a pluralidade do tratamento dado aos nomes de suas crianças.

Algumas perspectivas antropológicas, concebem esta temática como importante elemento cultural dos grupos sociais: “Devemos estabelecer que os nomes próprios fazem parte integrante de sistemas tratados por nós como códigos: modos de fixar significações, transpondo-as para os termos de outras significações. [...]”. (LÉVI-STRAUSS, 1989, p. 194). Em Rondônia, as produções acadêmicas disponibilizam informações relevantes sobre os nomes indígenas - os processos de escolha e seus significados.

A esse respeito, o professor e pesquisador indígena Naraykopega Surui pertencente ao Povo Paiter e ao Clã Gameb, explicita como o nome pode apresentar relações com o sobrenatural através do cuidado, proteção e saúde: “[...]. Meu nome significa: ‘*Wawã sadena kuku akopega ama só mamir akapãm emaga apopid mi maname pi ewesed detena é*’, ou seja, ‘*O espírito do Pajé abre caminho de sorte, proteção contra perigo, inimigo e doença*’. [...]” (SURUI, 2015, p. 11).

Assim, propor atividades de alfabetização tendo por referência os nomes das crianças indígenas significa mobilizar interesses pedagógicos e culturais para a escrita. Um momento de desenvolver a oralidade por meio de conversas sobre a história do nome de cada estudante da turma. Oportunidade de evidenciar e discutir as diferenças linguísticas e as origens dos nomes grafados em língua indígena e em língua portuguesa:

Meu nome [...] é Agnaldo Zawandu Zoró. [...] Sou filho de Benamor Dabyt Zoró e Marina Zat Kāj Zoró. Meu nome em português foi dado pelo meu irmão Francisco Embusã Zoró, inspirado no nome de seu colega do Projeto Açaí, o Agnaldo Macurap. Já meu nome indígena, Zawandu foi sugestão de meu avô Paiô que significa “Prédio” ou “Casa Alta”, edificações que ele viu em Brasília quando estava participando do movimento indígena. (ZAWANDU ZORÓ, 2015, p. 5).

A narrativa de Zawandu Zoró, docente e intelectual *Pangyjej* permite inferir que as histórias dos nomes das crianças indígenas tem relação com os contextos culturais, históricos e políticos e por isso mesmos plenos de possibilidades didáticas. Dentre outros aspectos, implica compreender a origem dos nomes indígenas e não indígenas e as responsabilidades dos familiares nesta atribuição conforme aponta o professor e pesquisador Augusto Cinta Larga: “[...] o nomear as crianças quando nascem, acontece após do nascimento pela avó ou avô. Se a criança for menino é quem dá o nome é avó e de outros membros da família, e se a criança for a menina é a vovó que dá o nome ou qualquer parentes mais próximos [...]”. (CINTA LARGA, 2015, p. 14).

E, relacionado às narrativas dos nomes, as atividades poderão ser enriquecidas com a exposição de suportes de escrita em sala de aula através dos documentos pessoais - dos familiares ou pessoas de seu convívio. Uma ação que pode contribuir também para a compreensão sobre a funcionalidade da escrita e da relevância da identificação social, estabelecendo conexões com outras palavras: “[...] partindo da aprendizagem de palavras

próximas, como os próprios nomes, as crianças são capazes de incrementar seu universo de palavras e sons conhecidos. [...]”. (TEBEROSKY e GALLART, 2004, p. 46).

Deste modo, propor atividades com os nomes das crianças significa também o momento de articular o uso desta estratégia com o alfabeto, fixo (colado na parede ou no caderno) e o móvel (letras soltas). A título de ilustração, apresentamos os seguintes exemplos: Quais são as letras pertencentes ao nome de Peme Arara? A leitura sequencial do alfabeto fixo possibilita as condições para a realização desta tarefa.

Outra questão que pode ser feita, é: quantas letras tem este nome? Este tipo de proposição matemática contribui para as crianças perceberem que diferentes nomes podem ter ou não diferentes quantidades, além de verificar que estas palavras não mudam: “Em contato com o nome próprio, as crianças notam a regularidade da forma dele e entendem que a escrita fixa a língua falada. Toda vez que elas reencontram seu nome, percebem que ele tem sempre as mesmas letras. [...]”. (GOUVEIA, 2016, p. 1).

Desencadear o trabalho com os nomes das crianças indígenas no processo de aquisição da escrita pode provocar uma série de situações propícias ao avanço do conhecimento da língua escrita. A partir daí podem estabelecer com mais frequência comparações com palavras semelhantes, identificar letras iniciais ou finais e afirmar com mais segurança os nomes das letras. O trabalho a partir dos nomes infantis no processo de aquisição da língua escrita em ambientes indígenas possibilita o favorecimento de situações de valorização das identidades indígenas, na medida em que as crianças poderão compreender cada vez mais que “[...] a linguagem serve para [...] fazer muitas coisas [...] para dar nomes às coisas e às pessoas [...]. A linguagem serve para pensar e avaliar o mundo [...]”. (BRASIL, 1998, p. 113). E nesta direção, seus nomes tem muitas histórias para contar.

Pensar a alfabetização nas aldeias indígenas a partir dos desenhos infantis, que expressam representações das cosmologias indígenas em suas perspectivas de crianças é considerar suas inteligências no processo de aquisição da escrita, é levar em conta que: “[...] as crianças pensam a propósito da escrita, e que seu pensamento tem interesse, coerência, validade e extraordinário potencial educativo. Temos de escutá-las. [...]”. (FERREIRO, 2002, p. 36). Nesta linha de raciocínio, avaliamos também que as possibilidades de trabalho pedagógico observado nas amostras retiradas dos cadernos escolares de aldeias indígenas evidenciam elementos adotados nas concepções construtivistas, uma vez que busca “[...] construir uma descrição do processo pelo qual o sujeito reconstrói para si mesmo determinado objeto presente

em sua cultura, mediado por outros sujeitos que atuam como interpretantes”. (WEISZ, 2016, p. 12). Atividades realizadas por meio dos alfabetos, palavras em língua portuguesa e em línguas indígenas, articulado ao gênero textual de listas, além do trabalho com os nomes próprios fundamentam esta afirmação.

A língua da alfabetização nas escolas indígenas

Primeiramente, a língua indígena deverá ser a língua de instrução oral do currículo. Chama-se de "língua de instrução" a língua utilizada na sala de aula para introduzir conceitos, dar esclarecimentos e explicações. [...]. Em segundo lugar, a língua indígena deverá tornar-se a língua de instrução escrita predominante naquelas situações que digam respeito aos conhecimentos étnicos e científicos tradicionais ou à síntese desses com os novos conhecimentos escolares de fora. [...]. [...] esse tipo de procedimento poderá contribuir para a criação e para o desenvolvimento de funções sociais da escrita nessas línguas. [...]. (BRASIL, 1998, p. 119).

As investigações sobre a Alfabetização Intercultural (NEVES, 2009) um recorte da Educação Intercultural e que têm sido desencadeadas há cerca de uma década em dialogia com as proposições construtivistas, têm apontado que a discussão sobre a língua da alfabetização tem sido debatida desde a instalação da escola em contextos indígenas e em diferentes temporalidades históricas. De um lado há percepções que entendem que a língua deve ser a portuguesa porque é a que precisa ser aprendida e, de outro, que a língua do falante ou 1ª língua é a mais adequada para a construção de aprendizagens significativas nesta etapa, tanto na oralidade como na escrita.

A princípio parece haver um consenso de que é necessário considerar o contexto cultural das crianças, perspectiva defendida por uma das primeiras publicações que visibilizou a temática da alfabetização em territórios indígenas: “A alfabetização do indígena tem que basear-se necessariamente sobre uma análise da situação lingüística da sociedade indígena. [...] ela não pode prescindir da realidade sócio-lingüística de cada grupo indígena que vai ser alfabetizado”. (MELIÁ, 1979, p. 64).

Nesta direção, estudos posteriores também sustentavam que as aprendizagens no início da escolarização deveriam acontecer em língua indígena: “[...] o processo de alfabetização será muito mais eficaz quando feito na língua materna e não numa 2ª língua ou numa língua desconhecida. (LOPES DA SILVA e GRIZZI, 1981, p. 21). Caminho semelhante foi observado no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998), documento

significativo que inventariou diversas experiências escolares das aldeias brasileiras ressaltou a importância do trabalho pedagógico na língua indígena, inclusive como mecanismo de valorização e afirmação étnica.

Mas o que diz a legislação brasileira sobre a língua a ser adotada na aquisição inicial da leitura e da escrita? A resposta a esta pergunta pode ser encontrada na Constituição Federal que estabeleceu como direito das “[...] comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. (BRASIL, 1988, p. 1). Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/1996, reiterou estas premissas, definindo que é de responsabilidade da União: “[...] fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; valorizando suas línguas”. (BRASIL, 1996, p. 1).

E, mesmo que o Parecer nº 13/2012, tenta instituído que essa decisão é atribuição de cada etnia, destaca a centralidade da língua de cada povo: “[...] a língua em que serão desenvolvidas as atividades escolares deverá ser decidida previamente e com ampla participação comunitária, sendo prioritária a alfabetização na língua indígena, quando for o caso; [...]”. (BRASIL, 2012, p. 1).

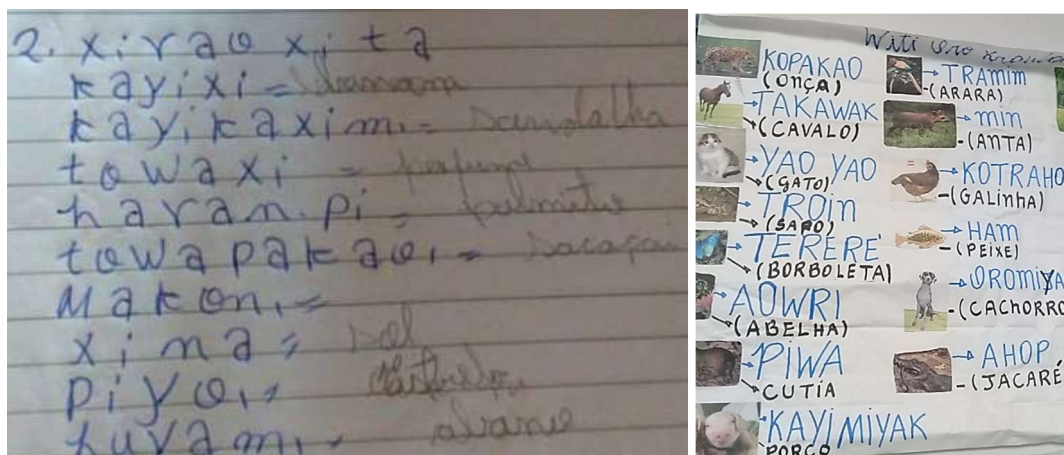
O que observamos no Pibid Intercultural por meio dos registros escritos dos cadernos escolares é que parte significativa das escolas tem trabalhado com a língua indígena e a língua portuguesa, o que suscita múltiplas questões sobre os diversos tipos de bilinguismo existentes nestas situações. É preciso considerar que na atualidade há uma presença mais evidenciada da língua portuguesa nas aldeias brasileiras, possivelmente em decorrência do mundo globalizado. Assim, cada vez mais há nos ambientes indígenas duas ou mais experiências linguísticas que envolvem fala, entendimento, leitura e escrita em diferentes níveis que tensionam as escolhas das línguas a serem utilizadas no início da escolarização.

As amostras analisadas foram relações e listas de palavras grafadas em língua indígena e portuguesa. É importante ressaltar que a proposta do trabalho pedagógico com listas na alfabetização constitui um mecanismo valioso por possibilitar a ampliação do entendimento sobre o sistema de escrita, para pensar suas finalidades e funções, isto é, as razões que justificam as aprendizagens da leitura e da escrita. Na elaboração das listas, o trabalho docente pode mobilizar situações do dia a dia em que utilizamos este tipo de recurso, como por exemplo, simular uma situação de compras de alimentos que serão feitas na cidade, uma atividade comum

nas aldeias indígenas. A exposição de listas no cartaz ilustrado em língua Txapacura representa um recurso de pesquisa para a classe consultar sempre que necessário:

As listas de palavras são modelos estáveis de escrita e, por isso, servem para que as crianças sempre recorram a elas quando necessário. Na perspectiva construtivista da alfabetização, a escrita é vista como algo muito maior do que um código. Ela não serve só para ser decifrada, mas também para permitir que as pessoas se comuniquem. Para que isso aconteça, o processo de alfabetização deve se preocupar em ensinar o sistema de escrita e também da linguagem em seus usos sociais. (MASSUCATO e MAYRINK, 2013, p. 1).

Selecionamos 4 (quatro) amostras oriundas de escolas indígenas, 3 (três) de escolas da região de Guajará Mirim – Deolinda, Sagarana e Baía das Onças e uma dos Paiter Suruí. A relação de palavras apresentadas na 1ª imagem, tal como estão grafadas no caderno, são: *kayi xiri'*/banana, *kayi kaxim*/sandália, *towaxi*/perfume, *haran pi*/palmito, *xina'*/sol, *piyo'*/estrela e *huyami*/abano produzida em língua Oro Nao'. Temos observado também a grafia: *kayi xiri'* para a escrita de banana em Oro Eo e Oro Nao'.



Créditos: Bolsistas Oro Nao' (Deolinda) e Wari (Sagarana) - Pibid Intercultural.

Figura 7 – Listas em, Oro Nao', Txapacura e Língua Portuguesa

Já o cartaz para a leitura exposto na parede da Escola Paulo Saldanha na aldeia Sagarana observado na imagem 2 apresenta as seguintes palavras em língua Txapacura e língua Portuguesa: *kopakao*/onça, *takawak*/cavalo, *yao yao*/gato, *troin*/sapo, *terere*/borboleta, *aowri*/abelha, *piwa*/cutia, *kayimiyak*/porco, *tramim*/arara, *min*/anta, *kotraho*/galinha, *ham*/peixe, *oromiyak*/cachorro e *ahop*/jacaré. Há escritos de *kayi xiri'* para a grafia de banana em Oro Eo e Oro Nao' e *kopakao'*/onça em Oro Nao'.

Isso pode ocorrer por várias razões dada a dinamicidade da língua, processos de apropriação escrita recente ou ainda instabilidades próprias da fase da alfabetização. De qualquer forma, concordamos que no processo de produções destas escritas nem sempre a atenção das crianças - empenhadas em entender o sistema gráfico, estão voltadas para os aspectos ortográficos, “[...] É possível que, [...] a correção ortográfica corresponda a uma etapa posterior, que podemos chamar de ‘revisão de texto’ (etapa que poucas propostas didáticas levam em consideração). [...]”. (FERREIRO, 2013, p. 249).

Essas diferenças de grafias têm sido anotadas, assim como a nomeação étnica na Introdução de acordo com as auto declarações dos (as) bolsistas porque temos observado que este comportamento de estudantes indígenas de Guajará-Mirim e Nova Mamoré, parece sugerir certo distanciamento das designações Wari e Txapacura e uma busca por correspondências identitárias mais específicas.

Uma breve análise nos dois registros evidencia um aspecto que às vezes acontece neste tipo de atividade que é a confusão conceitual entre relação de palavras – termos sem conexão entre si com o gênero textual, lista - caracterizado por um conjunto de palavras articuladas por um determinado eixo comum. O fato de pertencerem a uma mesma categoria, como a lista dos nomes de peixes existentes no Igarapé Prainha, localizado na Terra Indígena Igarapé Lourdes, em Ji-Paraná, Rondônia, por exemplo pode mobilizar a habilidade das inferências, considerando o conhecimento prévio das crianças:

Estamos considerando listas as relações de palavras de um mesmo campo semântico – animais, frutas, compras de supermercado, títulos de histórias ou músicas, nomes de pessoas ou personagens etc. O fato de o aluno saber de que categoria são as palavras da lista permite que utilize estratégias de antecipação e inferência, o que não seria possível se as listas fossem de palavras iniciadas por uma determinada letra, quando as possibilidades são infinitas. [...]. (BRASIL, 1999, p. 116).

O trabalho com as listas na alfabetização além de destacarem as funções sociais do sistema de escrita e nesta perspectiva analisada, os contextos bilíngues, podem favorecer situações de leituras, uma vez que: “[...] é possível ler sem saber ler convencionalmente, uma vez que antes da criança ler convencionalmente, ela possui suas próprias estratégias de leitura. [...]”. (2016, p. 1522). Esta concepção proposta pelo Construtivismo de alfabetizar por meio de textos aponta para a possibilidade de trabalhar com textos estáveis com vistas a um melhor resultado nas aprendizagens. Os textos estáveis são materiais escritos presentes nas práticas sociais que não sofrem alterações de grafias, como as músicas, as parlendas, adivinhações, por

exemplo. Em função disso após a memorização podem auxiliar na realização de leituras em que as relações oralidade e a escrita podem ser mobilizadas, além de ser uma situação de aprendizagem em que as crianças indígenas podem participar em atos de leitura:

[...] um espaço para trabalhar com textos conhecidos pelos alunos aproveitando situações em que seja significativo ler e reler o que já conhecem de memória. [...] ensaiar uma música que todos vão cantar juntos, acompanhando com a leitura no texto impresso – ou um poema, ou uma adivinhação, [...]. Essas atividades tornam possível acompanhar no texto o que vai sendo dito e ajudam a pensar na correspondência entre ‘o que se diz’ e ‘o que está escrito’”. (BARROS, 1999, p. 63-64).

As imagens seguintes envolvem escritas em duas línguas, ambas acompanhadas por ilustrações autorais das crianças, elaborações Paiter (Lapetanha) e Jabuti (Baía das Onças). Uma possível situação de leitura, caso a criança seja falante das duas línguas, em um segundo momento a reorganização das listas sem os desenhos potencializa os desafios da atividade, uma vez que outras estratégias deverão ser adotadas. No caso da grafia Surui, onça/neko, é interessante observar que trata de uma palavra de forte significado para o Povo Paiter considerando os aspectos cosmológicos.



Créditos: Bolsistas Paiter Surui e Cujubim - Pibid Intercultural.

Figura 8 – Grafias em línguas Portuguesa, Paiter Suruí e Djeoromitxi

As escritas da 2ª imagem correspondem a tucandeira, farinha de milho, arraia, carrapato, japim, beija-flor e espiga de milho. atividade produzida na aldeia multiétnica Baía das Onças, T.I. Guaporé. Aqui também a retirada dos desenhos pode elevar os níveis do desafio, pois as crianças terão que mobilizar outros elementos para a realização da tarefa. As grafias observadas no cartaz e nos cadernos escolares evidenciam o uso da língua portuguesa e línguas

indígenas oriundas das comunidades residentes em Guajará- Mirim e Cacoal. Não há indicadores que permitem afirmar se estas atividades dos cadernos são cópias ou escritas espontâneas, exceto no caso de sandália, grafada como “sandalha”, produção possivelmente apoiada na fala e em Oro Nao’ é *kaxim*.

Nestas diversas conjunturas apresentadas sabemos que Deolinda, Sagarana e Baía das Onças são aldeias multiétnicas e tem no português sua língua franca, diferente do contexto Suruí, que a maioria da comunidade fala a língua Paiter. Entretanto a análise dos cadernos não evidencia esta diferença, pois em todos os materiais estão presentes tanto a língua portuguesa como uma língua indígena.

Se a discussão sobre a língua mais apropriada na alfabetização estiver sendo negligenciada nas aldeias é possível que a opção definida seja por uma língua em que as crianças indígenas tenham pouco domínio ou que não falam e deste modo, as correspondências com as práticas sociais poderão ser menos potencializadas e suas participações como sujeitos do processo também. Inferimos que se as crianças indígenas estiverem vivenciando a experiência de alfabetização em duas línguas, mas se forem falantes apenas de uma delas, a língua indígena, isto poderá acarretar prejuízos para suas aprendizagens evidenciadas pelo tempo demasiado em turmas de alfabetização ou de serem aprovadas sem saber ler e escrever.

Nesta direção, é importante ampliar os diálogos com os professores e professoras indígenas, comunidades, profissionais, sistemas da educação, equipes de pesquisa de modo a reorganizar o status dos estudos sobre as línguas que de certa forma historicamente foram exclusividade de apenas uma área do conhecimento: “Egon Schaden faz notar que ‘o estudo do processo educativo em nossas populações nativas tem sido negligenciado pelos etnólogos’, [...]. Dever-se-ia acrescentar que ainda mais negligenciado foi pelos educadores e pedagogos. (MELIÁ, 1979, p. 7).

Embora haja necessidade de mais estudos, podemos inferir que a realidade sobre o trabalho pedagógico-cultural envolvendo a situação linguística nas turmas de alfabetização em Rondônia aponta para três possíveis situações em que a língua portuguesa foi inserida: primeiro, resulta em alguns casos de pressões por parte da docência dos anos finais do ensino fundamental que reclama da insuficiência de conhecimentos dos estudantes em língua portuguesa. Em segundo lugar, que esta demanda é provocada pelas próprias crianças que cada vez mais desejam saber como se fala ou como se escreve determinada palavra em português, sobretudo, decorrente dos recursos tecnológicos em um ambiente de múltiplas informações digitais.

E por último, um possível efeito dos processos de formação docente que ocorrem majoritariamente em língua portuguesa, o que exige atividades permanentes de adequação aos contextos indígenas, mas que nem sempre são possíveis. São três inferências que exigem o aprofundamento de estudos para uma melhor compreensão dos bilinguismos didático-pedagógicos evidenciados nas turmas de alfabetização.

Concepção Empirista e as influências da cartilha nas turmas de alfabetização das aldeias

As cartilhas trabalham com uma concepção de língua escrita como transcrição da fala: elas supõem a escrita como espelho da língua que se fala. Seus "textos" são construídos com a função de tornar clara (segundo o que elas supõem) essa relação de transcrição. Em geral, são palavras-chave e famílias silábicas, usadas exaustivamente — e aí encontram-se coisas como "o bebê baba na babá", "o boi bebe", "Didi dá o dado a Dedé". A função do material escrito numa cartilha é apenas ajudar o aluno a desentranhar a regra de geração do sistema alfabético: que b com a dá ba, e por aí afora. (WEISZ, 2001, p. 79).

Um elemento comum em todas as atividades coletadas e discutidas no Pibid Intercultural extraídas de cadernos escolares foi o Empirismo. Trata de uma concepção que por muito tempo sustentou o modelo das cartilhas de alfabetização. A crença existente é que a alfabetização resulta de uma série de técnicas que envolvem atividades de decifração, repetição e memorização. Esta mentalidade tem sido problematizada desde meados dos anos oitenta no Brasil por meio da publicação do livro *Psicogênese da língua escrita*: “Foi preciso mostrar que os copistas não são produtores de textos, destroçar os rituais de recitação das famílias silábicas, ridicularizar os enunciados escolares... e deixar entrar [...] a língua escrita e a criança que pensa”. (FERREIRO, 2017, p. 58-59).

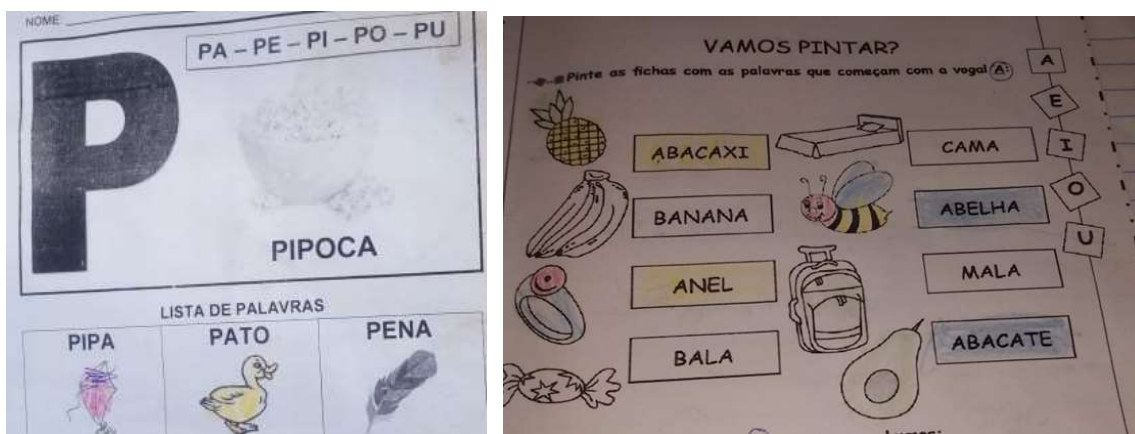
A Concepção Empirista compreende que a alfabetização acontece por meio de uma sequência de atividades em que as crianças são levadas a copiar exaustivamente - encher as folhas do caderno com letras, sílabas e/ou sentenças sem muito sentido dado à extrema fragmentação da linguagem, oriundas de um contexto de permanentes repetições: “[...]. A hipótese subjacente a essa concepção é a de que o aluno precisa memorizar e fixar informações — as mais simples e parciais possíveis e que devem ir se acumulando com o tempo. O modelo típico de cartilha está baseado nisso”. (WEISZ, 2001, p. 79).

Como definimos desde o projeto submetido e aprovado, analisar as grafias estudantis a partir dos cadernos escolares e cartazes fixados em salas de aula de alfabetização, recursos da pesquisa documental, não discutiremos neste trabalho a presença das cartilhas, mas as

atividades coletadas a partir destes materiais. A orientação da coleta foi que os estudantes fotografassem as dez primeiras atividades dos cadernos, depois mais dez atividades do meio e posteriormente as dez atividades do final do caderno ou cadernos referentes às turmas de 1º e 2º ano da alfabetização.

Mas, em outras atividades temos observado uma existência discreta da adoção das cartilhas nas escolas indígenas de Rondônia. No entanto, assim como vem acontecendo nas escolas não indígenas, as cartilhas continuam influenciando de forma explícita as práticas pedagógicas no processo de aquisição da (s) língua escrita nas escolas brasileiras como observaremos nas amostras que seguem. Há um quantitativo significativo de páginas existentes na internet que disponibilizam atividades para serem aplicadas em turmas de alfabetização que evidenciam a forte presença do modelo das cartilhas na atualidade.

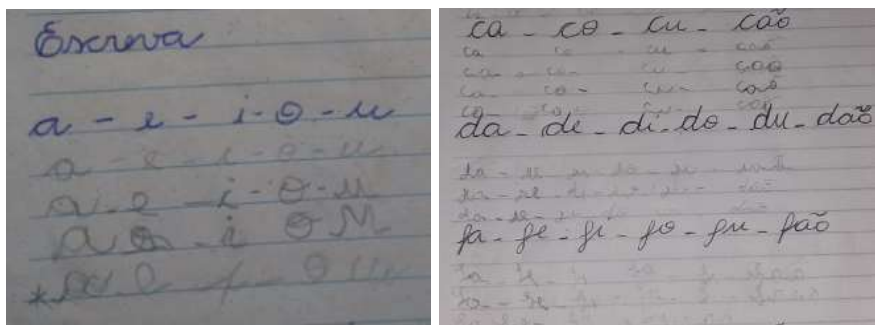
Assim, se por um lado concordamos que as cartilhas se retiraram das salas de 1º e 2º anos do ensino fundamental, por outro, afirmamos que suas marcas permanecem sintetizadas na lógica empirista. Esta presentificação tem se materializado através das atividades baixadas das redes sociais³ que agora chegam às escolas e são coladas nos cadernos das crianças indígenas. Em outras situações são reproduzidas pela docência de forma manuscrita. Assim, além dos cadernos aparecem na lousa, cartazes ou atividades avulsas - aquelas que são produzidas em papel sulfite.



Créditos: Bolsista Mamaindê (Mamaindê/Cabixi) e Paiter Surui (Lapetanha) – Pibid Intercultural.
Figura 9 – Atividades de alfabetização baixadas da internet

³ ALVES, Deime. Tarefinhas. Disponível em: <http://escola-construindosaber.blogspot.com/2009/> Acesso em: 20 set. 2019.

Como nas cartilhas que adotavam o método sintético – modo de trabalho na alfabetização que parte das menores unidades da linguagem conforme a sequência - letra, sílaba, palavra e frase, as atividades expressas nos cadernos das escolas indígenas evidenciam que estas marcas continuam. Assim, as atividades iniciam com cópias das vogais e posteriormente com as combinações silábicas resultantes da inclusão das consoantes em ordem alfabética:



Créditos: Bolsistas Wari (Sagarana) e Oro Nao' (Deolinda) do Pibid Intercultural.

Figura 10 – Cópias das vogais e famílias silábicas em língua Portuguesa

Na primeira imagem o verbo “escrever” é tratado como sinônimo de “copiar”, uma situação que observamos com certa frequência nos processos de formação docente – inicial ou continuada. Isso porque, geralmente solicitamos que o coletivo docente indique problemas que impedem a construção das aprendizagens na alfabetização. E nestes momentos uma questão específica tem sido colocada: “o que fazer com as crianças que escrevem mas não lêem? Os cadernos já estão pela metade e mesmo assim, só conseguem ler algumas poucas palavras”.

Diante de questões como esta solicitamos da docência que fotografem ou levem para a formação amostras de materiais escolares para uma melhor compreensão dos contextos. Assim, a análise dos cadernos escolares e a informação de como ocorreu sua produção permite entender que as crianças não produziram escritas e sim cópias, transcritas das atividades diárias e correspondentes ao planejamento ou relato docente. Em relação à constatação inquietante que as crianças leem algumas palavras outras não, observamos que as palavras “lidas” foram na verdade memorizadas o que significa um resultado direto da exposição a constantes situações de repetição.

A atividade em língua Tupari referente à imagem 1 da Figura 11 foi coletada na aldeia Trindade, são cópias produzidas a partir das seguintes palavras e imagens: *ek/casa*⁴, *mo'a/bola*,

⁴ Cf. Fonseca (2011) o termo casa é *Hek*. FONSECA, Mary Gonçalves. **Casa de Escrever no Papeo: a Escola Tuparí da Terra Indígena Rio Branco, Rondônia.** Fundação Universidade Federal de Rondônia.

kup/árvore, *hat*/cobra, *kuyam*/pássaro e *pot'a*/porco. Já a atividade ao lado e em língua Portuguesa (imagem 2) trata da reprodução das palavras: boneca, bala e cola, grafias que correspondem também a uma tarefa em que foi solicitado da criança a cópia das referidas palavras em língua portuguesa.



Créditos: Bolsistas Arikapu (Trindade) e Paiter Surui (Gapgir) - Pibid Intercultural.
Figura 11 – Cópias de palavras nas línguas Tupari e Portuguesa

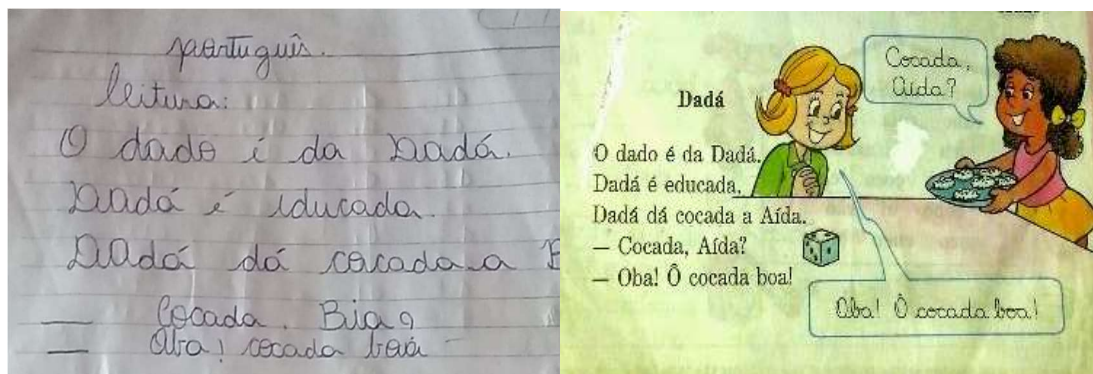
Esta atividade suscitou uma pergunta: seria possível escrever tais palavras em língua Paiter? Já há tradução disponível para estas palavras relacionadas à cultura não indígena? Estas atividades, tanto a que evidencia as palavras em língua indígena Tupari, produzida na T.I. Rio Branco como a que foi grafada em língua Portuguesa na T.I. Sete de Setembro, se aproximam dos modelos das cartilhas. Este tipo de atividade tem suscitado muitos debates, sobretudo porque é uma prática enraizada na cultura escolar. Possivelmente sustentada pela crença de que copiar, funciona como uma espécie de treino inicial e deste modo, é uma etapa precedente do escrever.

As análises seguintes dos materiais de alfabetização discutidas no Pibid Intercultural apontam para a constatação que, além das cópias das letras – vogais e consoantes, bem como de famílias silábicas, notamos reproduções literais das cartilhas. A atividade referente à “leitura” constitui uma cópia quase literal da Cartilha “Alegria de Saber: alfabetização” publicada em 1958 por Lucina Maria Marinho Passos (AMARAL, 2017)⁵, exceto pela

Núcleo de Ciência e Tecnologia. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente). Porto Velho, 2011.

⁵ AMARAL, Michele Pedroso do. Porvires e revires das trajetórias na alfabetização: ressignificando a cartilha escolar. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/sipase/assets/edicoes/2018/arquivos/104.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

substituição de Bia ao invés de Aída, possivelmente uma adaptação diante de um nome pouco familiar. Uma situação que desafia os processos de formação docente e que evidencia a necessidade de aprofundamento do tema.



Crédito: Bolsista Cujubim (Baia das Onças) - Pibid Intercultural.

Figura 12 – Cópias de sentenças/textos

Sobre a cópia na escola, Martin Carnoy fez uma importante afirmação resultante do estudo no âmbito da educação comparada: “A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola”. De acordo com o pesquisador administramos mal o tempo na escola, principalmente porque solicitamos muitas atividades de cópias: “[...]. É três vezes superior ao verificado em Cuba. Numa das salas brasileiras que observamos, a garotada chegou a ficar uma hora copiando enunciados de problemas no caderno, algo que poderia ser resolvido com uma fotocópia ou uma folha mimeografada”. (RATIER, 2009, p. 1).

Outra referência nesta direção, é o pensamento de Antoni Zabala (2014) sobre a prática educativa. Dentre outros temas, o autor sistematizou a existência dos seguintes tipos de conteúdo: factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. No entanto, observou que há uma preponderância em relação aos conteúdos factuais - aqueles que se referem a fatos, datas ou fórmulas e que são aprendidos a partir de repetição e da cópia. O problema é que este modo de trabalhar é estendido aos demais conteúdos que exigem outras formas de ativação cognitiva.

Significa afirmar que parte significativa do tempo escolar é destinado às atividades mecânicas, como decorar sílabas e depois, a tabuada, a fórmula de Bhaskara, o nome das capitais brasileiras, a tabela periódica, os nomes dos planetas, o conceito de fotossíntese, etc. Um conhecimento superficial que não dá conta de produzir explicações mais consistentes sobre os fenômenos ou mesmo de saber aplicar estes saberes em situações semelhantes. Implica compreender que a cópia se estender em quase toda atividade escolar.

Mas, em alguma situação na alfabetização a cópia pode representar um meio validado para aprender a ler e escrever? Entendemos que a resposta a esta questão pode ser buscada também nas práticas sociais. Em que situações do dia a dia fazemos uso da cópia com sentidos? Assim como a memorização de informações é fundamental na vida e na escola desde que contextualizada aos eventos e não como ato mecânico, a cópia também tem sua relevância. No cotidiano da aldeia copiamos informações com diferentes finalidades: o número de um telefone, a cópia de um endereço da conta de energia, por exemplo: “Quem de nós não teve, quando adolescente, um caderno [...] para copiar letras de canções? [...]. Então, por que não usar a cópia na escola [...] de um modo inteligente? [...]. Copiar pode ser ótimo se não for mecânico, redutivo e mero exercício de caligrafia [...]”. (BRASIL, 1999, p. 97).

Assim, as amostras evidenciam que houve uma transposição da cartilha para os cadernos escolares das escolas indígenas no processo de alfabetização. O método sintético alfabético – que parte das letras para as sentenças, as constantes atividades de cópias e possível decifração explicitam esta afirmação. É preciso continuar perguntando na universidade e nas aldeias se é desta forma que pretendemos contribuir para o ingresso das sociedades indígenas na cultura escrita. Se esta forma de aquisição da leitura e da escrita considera os interesses e demandas das crianças indígenas e suas etnias em um contexto que cada vez mais demanda processos comunicativos no impresso e nos suportes eletrônicos.

Considerações finais

O processo de alfabetização que acontece nos territórios indígenas constituiu a principal mobilização para este estudo. Um texto que foi elaborado a partir da experiência possibilitada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Federal de Rondônia, no curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural realizada no período de setembro de 2018 a janeiro de 2020 no Campus Urupá de Ji-Paraná e nas aldeias.

A intenção desta escrita foi apresentar uma reflexão sobre a Alfabetização Intercultural a partir das temáticas discutidas nos encontros do Pibid Intercultural com bolsistas indígenas e supervisores (as) pertencentes aos povos Zoró, Paiter Suruí, Mamaindê, Karitiana, Cujubim, Macurap, Arikapu, Wajuru, Tupari, Oro Nao, Oro Mon, Oro Waram Xijein, Oro Eo, Cao Oro Waje e Djeoromitxi no períodos das etapas de aulas presenciais, além de orientações e envio de tarefas por meio do aplicativo *WhatsApp*.

O estudo foi desenvolvido em uma perspectiva qualitativa tendo por orientação metodológica a pesquisa documental didática mediante análises de amostras de atividades de cadernos escolares de turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental de 2017, 2018 e 2019. Através destes dados foi possível definir as temáticas necessárias para a construção das rotinas do Programa: desenhos, alfabetos, palavras, listas; nomes próprios indígenas, elementos que se aproximam das concepções construtivistas e as influências da cartilha nas aldeias através da concepção empirista.

Foi possível observar que as crianças indígenas de Rondônia e parte do Mato Grosso (Rondolândia e Comodoro) aprendem a ler e escrever por meio de representações icônicas (desenho) e não icônicas (grafias) relacionadas ao contexto indígena e veiculadas em língua indígena e/ou em língua portuguesa. Atividades que permitem enxergar elaborações de cosmologias indígenas em perspectivas infantis, ações próprias de sujeitos epistêmicos. Mas, os efeitos das concepções empiristas influenciadas pelas cartilhas com foco na exaustiva repetição e memorização introduzidas por missionários e linguistas ainda estão presentes no dia a dia das salas de aula de alfabetização.

Embora tenhamos realizado cerca de 90% dos encontros periódicos previstos nas etapas presenciais de aulas, no Tempo-Universidade, bem como o acompanhamento remoto no Tempo-Comunidade, no período de 2018 e 2020, há necessidade de continuidade e aprofundamento deste trabalho. Isso porque em nosso entendimento os processos de formação docente, sobretudo aqueles realizados a partir de como os professores e professoras indígenas desenvolvem seu fazer pedagógico, a tematização da prática, exigem prosseguimento sistemático.

Os resultados desencadeiam questões para o componente curricular Língua e Literatura do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Licenciatura em Educação Básica Intercultural, para a Linha de Pesquisa Alfabetização & Cultura Escrita do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA) e seus projetos de iniciação científica e extensão. Demandas que sugerem a inserção do tema alfabetização nas pautas de discussão dos Povos Indígenas e seus movimentos, no sistemas estadual de educação tendo em vista a importância da cultura escrita nos atuais processos comunicativos. E no momento foi atualizada como importante mediadora em suportes digitais em tempos de distanciamento social decorrentes dos efeitos do corona vírus.

INTERCULTURAL PIBID: REFLECTIONS ON LITERACY IN THE AMAZON INDIGENOUS CONTEXTS

Abstract – The objective of this work is to present a reflection on Intercultural Literacy from the experiences lived in the Institutional Program of Initiation to Teaching Grants, the Intercultural Pibid. The activity took place in the period 2018-2020 at the Federal University of Rondônia, Degree in Basic Intercultural Education in Ji-Paraná and in the indigenous territories. It involved the participation of indigenous scholarship holders and supervisors belonging to the Zoró, Paiter Suruí, Nambikuara / Mamaindê, Karitiana, Cujubim, Macurap, Arikapu, Wajuru, Tupari, Oro Nao, Oro Mon, Oro Waram Xijein, Oro Eo, Cao Oro Waje and Djeoromitxi. The study took on a qualitative character and was built from documentary research - a methodological resource that enabled the analysis of school notebooks. The results showed that indigenous children from Rondônia and part of Mato Grosso learn to read and write through iconic (drawing) and non-iconic representations (spellings) related to the indigenous context and conveyed in the indigenous language and / or in Portuguese. We conclude that the activities registered in the school notebooks suggest the existence of strong literacy practices influenced by the booklets supported by the empiricist mentality on the one hand and, on the other hand, evidence marks of the constructivist and cosmological conceptions that seek to protagonize children's thinking, knowledge and interests in the process. Elements that demand the insertion of the theme of literacy in the discussion agenda of Indigenous Peoples, training agencies and education systems in view of the importance of written culture in the current communicative processes.

Keywords: Intercultural pibid; Literacy; Indian people; Written culture.

Referências

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 2005.

AMARAL, M. P. Porvires e revires das trajetórias na alfabetização: ressignificando a cartilha escolar. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL PESSOA ADULTA, SAÚDE E EDUCAÇÃO, 4., 2017, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: PUC-RS, 2018. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acesolivre/anais/sipase/assets/edicoes/2018/arquivos/104.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

ALVES, Deime. **Tarefinhas**. Disponível em: <http://escola-construindosaber.blogspot.com/2009/>. Acesso em: 20 set. 2019.

BARROS, R. M. A. Ler quando não se sabe. *In*: BRASIL. **Português**. MEC. Cadernos da TV Escola. Brasília: SEED, 1999.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=26700. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB Nº: 13/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18692-educacao-indigena>. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização**. Brasília: SEF, 1999. 134 p. (Módulo Alfabetizar com textos). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_acao/pcnacao_alf.pdf. Acesso em: 20 fev. 2021.

CAMPOS, D. F. **Parabéns, você é dez! A relação professor e aluno a partir dos incentivos nos cadernos escolares**. Orientadora: Josélia Gomes Neves. 2016. 70 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, 2016.

CINTA LARGA, Augusto. **Saberes e fazeres matemáticos do Povo Cinta Larga**. Orientador: Kécio Gonçalves Leite. 2015. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Básica Intercultural) – Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, 2015.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, n. p., jan./dez. 1997. ISSN 0102-2555. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010>.

FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRO, E. (org.). **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2013.

FONSECA, M. G. **Casa de Escrever no Papeo: a Escola Tuparí da Terra Indígena Rio Branco, Rondônia**. 2011. 104 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 21. ed. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1989.

GATTI, Bernadete A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 595-608, set./dez. 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOUVEIA, Beatriz. As atividades com nome próprio na Educação Infantil. O nome próprio na alfabetização: um especial sobre o primeiro passo para ensinar a ler e a escrever. **Nova Escola**, São Paulo. Disponível em: <https://novaescola.org.br/arquivo/nome-proprio/atividades.shtml>. Acesso em: 14 dez. 2016.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995. ISSN 0034-7590. DOI <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>.

GUIMARÃES, S. S. S. **O Erro Construtivo no processo de aprendizagem de estudantes do ensino fundamental I a partir dos cadernos escolares**. 2015. 45 f. Orientadora: Josélia Gomes Neves. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, 2015.

JESUS, W. S. M. **Eraumaveis... O papel do Erro Construtivo no processo de aprendizagem**. 2016. 79 f. Orientadora: Josélia Gomes Neves. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, 2015.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LECZNIESKI, L. K. Seres hipersociais: a centralidade das crianças na mitologia, nos rituais e na vida social dos povos sul-ameríndios. In: TASSINARI, A. M. I.; GRANDO, B. S.; ALBUQUERQUE, M. A. S. (org.). **Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: UFSC, 2012.

LÉVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

LERNER, D. El que hacer en el aula como objeto de análisis. **Revista Textos – Didáctica de la Lengua y de la Literatura**, Barcelona, n. 27, p. 1-8, 2001.

MASSUCATO, Muriele; MAYRINK, Eduarda Diniz. A função das listas na alfabetização. **Nova Escola – Gestão**, São Paulo, 17 out. 2013. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1360/a-funcao-das-listas-na-alfabetizacao#:~:text=As%20listas%20s%C3%A3o%20modelos%20est%C3%A1veis,do%20sistema%20de%20escrita%20alfab%C3%A9tica>. Acesso em: 20 set. 2019.

MELIÁ, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MIGNOT, A. C. V. **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

NAMALOTA SURUÍ, F. M. **Paiter Suruí pug itxawe same we ayab mi mamug ewarapiwe same mãwe tig - Infância Indígena Paiter Suruí: entre as narrativas orais dos sabedores indígenas e relatos pessoais**. 2020. 55 f. Orientadora: Vanubia Sampaio dos Santos. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Escolar Indígena) – Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, 2020.

NEVES, Josélia Gomes. **Cultura escrita em contextos indígenas**. 2009. 369 f. Orientadora: Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargos. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

OLIVEIRA, F. N. O. **Alfabetização Intercultural: o ler o e escrever na perspectiva docente indígena Amondawa**. 2018. 82 f. Orientadora: Josélia Gomes Neves. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, 2018.

PASSADORI, L. P.; LEAL, L. F. Ler sem saber ler convencionalmente: proposição de leitura pelo aluno e a importância da leitura em voz alta. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS*, 11., 2016, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: UEL, 2016. p. 1516-1524.

PERES, E. Um estudo da história da alfabetização através de cadernos escolares (1943-2010). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 93-106, jan./jun. 2012.

PORTO, G.; PERES, E. Concepções e práticas de alfabetização vistas através de cadernos escolares. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 40, p. 56-78, out./dez. 2011.

RATIER, Rodrigo. Martin Carnoy: “Aproveitar melhor o tempo de aula é o caminho cubano”. **Nova Escola**, São Paulo, ed. 227, 1 nov. 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/868/martin-carnoy-aproveitar-melhor-o-tempo-de-aula-e-o-caminho-cubano>. Acesso em: 14 dez. 2020.

SURUI, N. **Pamin paje timi ter pajeor sodig om saba pamuga akobah ewetig, ahkarbame Paiter ekobabe sade sodig emi ewesame xagud emãhme tig**. 2015. 45 f. Orientadora: Josélia Gomes Neves. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural) – Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, 2015.

TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da língua escrita**. 5. ed. Campinas, São Paulo: Vozes, 1993.

TEBEROSKY, A.; GALLART, M. S. **Contexto de alfabetização inicial**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VIDAL, L.; LOPES DA SILVA, A. O sistema de objetos nas sociedades indígenas: arte e cultura material. *In: LOPES DA SILVA, A.; GRUPIONI, L. D. (org.). A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. 2. ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC; MARI: UNESCO, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VINÃO, A. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. *In: MIGNOT, A. C. V. (org.). Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

WEISZ, T. Idéias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA**. Brasília: MEC, 2001. (Coletânea de Textos, Módulo 1)

WEISZ, Telma. A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas. **Veras**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 2016. ISSN 2236-5729. DOI <http://dx.doi.org/10.14212/veras.vol6.n1.ano2016.art264>.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar** [Recurso Eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2014.

ZAWANDU ZORÓ, Agnaldo. **Processos educativos na Escola Estadual de Ensino Básico Zarup Wej Anexo I: uma análise do currículo**. 2015. 29 f. Orientadora: Josélia Gomes Neves. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Básica Intercultural) – Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, 2015.