



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA-TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: ENSINO DE LÍNGUA E
LITERATURA**

JOCIRLEY DE OLIVEIRA

**ASPECTOS CONTRASTIVOS DO LETRAMENTO E DA
ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE E INTERCULTURAL ENTRE AS
ESCOLAS MÃTYK E TEKATOR**

**Araguaína-TO
2022**

JOCIRLEY DE OLIVEIRA

**ASPECTOS CONTRASTIVOS DO LETRAMENTO E DA
ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE E INTERCULTURAL ENTRE AS
ESCOLAS MÃTYK E TEKATOR**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Letras: Ensino de Línguas e Literatura.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque

**Araguaína-TO
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

O48a OLIVEIRA, JOCIRLEY DE.

ASPECTOS CONTRASTIVOS DO LETRAMENTO E DA
ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE E INTERCULTURAL ENTRE AS ESCOLAS
MĀTYK E TEKĀTOR. / JOCIRLEY DE OLIVEIRA. – Araguaína, TO, 2022.

238 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus
Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Doutorado) em Letras
Ensino de Língua e Literatura, 2022.

Orientador: FRANCISCO EDVIGES ALBUQUERQUE

1. ASPECTOS CONTRASTIVOS. 2. LETRAMENTO. 3.
ALFABETIZAÇÃO. 4. BILINGUISMO E INTERCULTURALIDADE. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

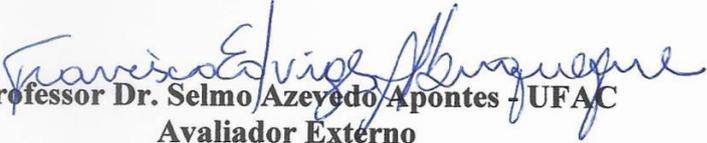
JOCIRLEY DE OLIVEIRA

**ASPECTOS CONTRASTIVOS DO LETRAMENTO E DA
ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE E INTERCULTURAL ENTRE AS
ESCOLAS MÃTYK E TEKATOR**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Letras: Ensino de Línguas e Literatura.

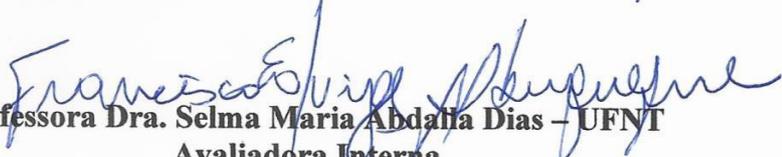
Data da Aprovação: 16/05/2022


Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque - UFNT
Orientador/Presidente


Professor Dr. Selmo Azevedo Apontes - UFAC
Avaliador Externo


Professor Dr. Shelton Lima de Sousa - UFAC
Avaliador Externo


Professora Dra. Eliane Cristina Testa - UFNT
Avaliadora Interna


Professora Dra. Selma Maria Abdalla Dias - UFNT
Avaliadora Interna

DEDICATÓRIA

A Deus, pela dádiva da vida e por me permitir realizar tantos sonhos nesta existência. Obrigado por me permitir errar, aprender e crescer, por sua eterna compreensão e tolerância, por seu infinito amor, pela sua voz “invisível” que não me permitiu desistir e principalmente por ter me dado uma família tão especial; aos meus pais, Severino Nogueira e Joana Izabel, que muitas vezes se doaram e renunciaram aos seus sonhos, para que eu pudesse realizar os meus. Quero dizer que essa conquista não é só minha, mas nossa. Tudo que consegui só foi possível graças ao amor, apoio e dedicação que vocês sempre tiveram por mim. Sempre me ensinaram a agir com respeito, simplicidade, dignidade, honestidade e amor ao próximo; a minha esposa Thatiany, meu presente, minha força, minha inspiração, sem você nenhum sonho seria possível ou valeria a pena. Aos meus filhos Matheus, Vinicius, Gabriel Milhomem, João Alberto e Gabrielly, aos quais dedico minha vida. E graças à união de todos, os obstáculos foram superados, vitórias foram conquistadas e alegrias divididas. Agradeço pela paciência e compreensão com minha ausência durante essa longa jornada. Gratidão.

AGRADECIMENTOS

Sempre achei este item a pior parte para escrever, talvez porque a vida não se coloca em análise de regressão e não é pelo valor que descobrimos a significância das pessoas na nossa trajetória e sim, pelo que elas representam em nossas vidas.

Primeiro de tudo, gostaria de agradecer a Deus por me guiar, iluminar e me dar tranquilidade para seguir em frente com os meus objetivos e não desanimar com as dificuldades. Agradeço a Ele também por manter meus pais vivos e com saúde. Agradeço aos meus irmãos e sobrinhos pela força, compreensão e motivação.

Agradeço a minha esposa, Thatiany, com quem eu sei que passarei por muitos e muitos momentos de felicidade como esta conquista e que é a pessoa que a vida escolheu para ser minha companheira nas horas boas e ruins, que ficava sentada comigo às noites me olhando trabalhar, que fingia ser plateia para eu ensaiar e que me tranquiliza dizendo: “calma, tudo acontece na hora de Deus!”.

Ao Professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque, pela orientação, competência, profissionalismo e dedicação tão importantes. Tantas vezes que nos reunimos e, embora em algumas eu chegasse desestimulado, bastavam alguns minutos de conversa e umas poucas palavras de incentivo e lá estava eu, com o mesmo ânimo do primeiro dia de aula. Obrigado por acreditar no meu potencial e pelos tantos elogios e incentivos. Tenho certeza que não chegaria neste ponto sem o seu apoio. Você foi e está sendo muito mais que orientador para mim, será sempre meu mestre e amigo. Edviges, agradeço de todo coração e faço reverência a sua simplicidade, companheirismo e dedicação com o orientando e honestidade com a pesquisa científica. Gratidão eterna.

À Professora Doutora Severina Alves de Almeida (SISSI), por toda a ajuda e orientação dadas durante a realização da pesquisa e no desenvolvimento e conclusão deste trabalho. Sua contribuição foi didática, criteriosa, afetiva e essencialmente importante para conclusão do estudo. Muito obrigado!

Agradeço aos coordenadores do curso, Professor Dr. Marcio e a Professora Doutora Luiza pelo compromisso, conhecimento, mobilização e entusiasmo na condução do PPGL. Aos professores do curso, agradeço a todos eles, pelos ensinamentos, os quais foram, são e serão muito importantes para toda a minha vida profissional, assim como agradeço aos funcionários, que fizeram com que tudo funcionasse da melhor maneira possível, especialmente ao Ms. Aluísio que cuidou e cuida de toda parte burocrática do curso.

Agradeço aos doutorandos que participaram das aulas presenciais. Todos os estudos, análises e sugestões foram fundamentais e tornaram tudo isso possível. Em especial, agradeço a Paulo Hernandez por providenciar meu acesso ao banco de dados do Povo Apinayé, bem como acesso as Aldeias Mariazinha e São José, espaço para o desenvolvimento da pesquisa de campo e por me ajudar junto às plataformas e me acalmar nos momentos de ansiedade. Obrigado por tudo meu amigo.

Agradeço a dois colegas importantes, Adriano e Raquel Karajá, pessoas fantásticas e que me aproximaram da cultura indígena. Também agradeço aos membros do LALI – Laboratório de Línguas Indígenas da UFT - Araguaína, os quais me conduziram nos primeiros passos, desde a entrada no Doutorado, ainda quando era aluno especial. Agradeço a eles pela paciência e respeito com que me trataram.

Agradeço especialmente ao Diretor Regional de Ensino de Tocantinópolis, Professor Dorismar pelo trabalho e compromisso que desempenha junto à educação Indígena, especialmente com o Povo e as escolas Apinayé. Muito obrigado por entender a importância da pesquisa científica e por autorizar as minhas idas e vindas nas escolas Mătyk e Tekator.

Agradeço também aos Caciques: Edimilson Dias Coelho Apinage – Aldeia São José, Euclides Ribeiro – Aldeia Mariazinha por autorizar a pesquisa com seu povo e por acreditar que tudo que foi realizado diretamente contribuirá com a educação escolar indígena e servirá para novas tomadas de decisão, aos diretores e coordenadores das Escola Mătyk e Tekator por não medirem esforços para que eu pudesse realizar as etapas da pesquisa. Agradeço de coração pela gentileza e carinho. Sem o apoio de vocês, nada teria sido realizado. Também, agradeço aos professores das duas escolas, aos pais e aos alunos que participarem de cada etapa da pesquisa.

A todos, que direto e indiretamente fizeram parte desse estudo, meu muito obrigado.

“A Leitura torna o Homem completo; a conversação torna-o ágil; e o escrever dá-lhe precisão”.

Francis Bacon

RESUMO

Este trabalho é resultante de uma pesquisa de doutorado desenvolvida na perspectiva etnográfica com os Apinayé, povo indígena que habita a região norte do Estado do Tocantins – município de Tocantinópolis, falantes de língua homônima pertencente ao Tronco Macro Jê Família Linguística Jê, tendo como objetivo Identificar, discutir e analisar os Aspectos Contrastivos do Letramento e da Alfabetização Bilingue e Intercultural Entre as Escolas Mãtyk e Tekator das aldeias Apinayé São José e Mariazinha. Por conseguinte, o estudo justifica-se e ganha relevância à medida que aponta possibilidades de colaboração para o reconhecimento da diversidade cultural e da língua, no ambiente escolar, ao mesmo tempo em que se preocupa com o desenvolvimento da aprendizagem na alfabetização, utilizando-se da dinâmica da prática docente. Em benefício disso, o embasamento teórico do trabalho fundamentou-se, principalmente, nas pesquisas de Albuquerque com o povo Apinayé (2016), no Bilinguismo e na Interculturalidade de Almeida (2011), sobre a escrita de Ferreiro e Teberosky (1999), nas concepções teóricas de Gonçalves (2009), na proposta de Mortatti (2006), nos estudos fundantes de Neves (2009), no projeto de letramento de Kleiman (2007; 2009), na multiplicidade linguística de Rojo (2009), e nos fundamentos e reflexões de Soares (2007), por meio do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) e na BNCC. No que diz respeito à metodologia, a pesquisa foi colaborativa e seguiu a abordagem qualitativa, quantitativa e etnográfica. E utilizamos como base para a geração de informações o diário de campo, os questionários semiestruturados, as fotografias, as imagens e as avaliações aplicadas com os alunos Apinayé do 3º e 5º anos. Mediante sistematização e análise dos dados gerados, temos que os resultados alcançados nos levou a constatação de que existem diferenças e semelhanças na prática de ensino e na aprendizagem do letramento e da alfabetização bilingue e intercultural desenvolvidos entre as escolas Matyk e Tekator. Considerando ainda a dinâmica que norteou a pesquisa e tendo como base a aplicação de questionários com os professores indígenas e não indígenas, obtivemos informações sobre a formação continuada que os professores participavam, da prática pedagógica desenvolvida para o ensino do letramento e alfabetização. Também, por meio da aplicação de avaliações estruturadas com os alunos compreendemos como vem sendo construída a aprendizagem nessa fase tão importante do Ensino Fundamental. Portanto, por meio do estudo desenvolvido, das informações obtidas e das reflexões construídas, estabelecemos que existe aspectos contrastivos entre as duas escolas, situados nas questões de reafirmação da cultura, na valorização da língua, no favorecimento do uso dos conhecimentos prévios adquiridos fora da escola, na organização do ensino para o uso da primeira língua e em seguida a segunda língua e no replanejamento de ações para intervenção pedagógica.

Palavras-chave: Aspectos Contrastivos, Letramento, Alfabetização, Bilinguismo, Interculturalidade.

ABSTRACT

This work is the result of a doctoral research developed in the ethnographic perspective with the Apinayé, an indigenous people who inhabit the northern region of the State of Tocantins - municipality of Tocantinópolis, speakers of the homonymous language belonging to the Macro Jê Branch of the Jê Linguistic Family, with the objective of identifying, discussing and analyzing the Contrastive Aspects of Literacy and Bilingual and Intercultural Literacy Between the Mãtyk and Tekator Schools of the Apinayé São José and Mariazinha villages. Therefore, the study is justified and gains relevance as it points out possibilities of collaboration for the recognition of cultural and language diversity, in the school environment, at the same time that it is concerned with the development of learning in literacy, using of the dynamics of teaching practice. For the benefit of this, the theoretical basis of the work was based mainly on Albuquerque's research with the Apinayé people (2016), on Bilingualism and on Interculturality by Almeida (2011), on the writing of Ferreiro and Teberosky (1999), on the theoretical conceptions of Gonçalves (2009), in the proposal of Mortatti (2006), in the foundational studies of Neves (2009), in the literacy project of Kleiman (2007; 2009), in the linguistic multiplicity of Rojo (2009), and in the foundations and reflections by Soares (2007), through the National Curricular Reference for Indigenous Schools (RCNEI) and in the BNCC. Regarding the methodology, the research was collaborative and followed a qualitative, quantitative and ethnographic approach. And we used the field diary, semi-structured questionnaires, photographs, images and assessments applied to Apinayé students in the 3rd and 5th years as a basis for generating information. Through systematization and analysis of the data generated, the results achieved led us to the realization that there are differences and similarities in the teaching and learning practice of bilingual and intercultural literacy and literacy developed between the Mãtyk and Tekator schools. Considering also the dynamics that guided the research and based on the application of questionnaires with indigenous and non-indigenous teachers, we obtained information about the continuing education that the teachers participated, the pedagogical practice developed for the teaching of literacy and literacy. Also, through the application of structured assessments with students, we understand how learning has been built in this very important phase of Elementary School. Therefore, through the study developed, the information obtained and the reflections built, we established that there are contrasting aspects between the two schools, situated in the questions of reaffirmation of culture, in the valorization of the language, in favoring the use of previous knowledge acquired outside the school, in the organization of teaching for the use of the first language and then the second language and in the replanning of actions for pedagogical intervention.

Keywords: Contrastive Aspects, Literacy, Literacy, Bilingualism, Interculturality

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Evolução da População Apinayé	59
Quadro 2 - O ensino da L1 e L2 nas escolas Mătyk e Tekator	148
Quadro 3 - Amostra da pesquisa	161
Quadro 4 - Respostas dos professores sobre a formação continuada recebida	164
Quadro 5 - as necessidades dos professores sobre formação continuada que recebiam	165
Quadro 6 - motivação dos professores em participar da formação continuada	167
Quadro 7 - posicionamento dos professores sobre as contribuições da formação para o letramento e o ensino da alfabetização bilíngue e intercultural.....	167
Quadro 8 - Questionário de perguntas aplicado aos professores	171
Quadro 9 - Questionário: respostas a questão de nº 01	171
Quadro 10 - Questionário: respostas à questão de nº 02	173
Quadro 11 - Questionário: respostas à questão de nº 03	174
Quadro 12 - Questionário: respostas à questão de nº 04	176
Quadro 13 - Questionário: respostas à questão de nº 05	177
Quadro 14 - Questionário: respostas à questão de nº 06	178
Quadro 15 - Questionário: respostas à questão de nº 07	180
Quadro 16 - Questionário: respostas à questão de nº 08	182
Quadro 17 - Questionário: respostas à questão de nº 09	183
Quadro 18 - Questionário: respostas à questão de nº 10	186
Quadro 19 - Questionário: respostas à questão de nº 11	188
Quadro 20 - Questionário: respostas à questão de nº 12	189
Quadro 21 - Elementos do Projeto Político e Pedagógico – Escolas Mătyk e Tekator	193
Quadro 22 - Elementos do planejamento de aula – Escolas Mătyk e Tekator.....	195
Quadro 23 - Tipo de aulas adotadas pelos professores	197
Quadro 24 - Estratégias utilizadas para o ensino aprendizagem na alfabetização	199
Quadro 25 - Resultados em % das avaliações dos 3º anos do Ensino Fundamental.....	203
Quadro 26 - Resultados em % das avaliações dos 5º anos do Ensino Fundamental.....	205
Quadro 27 - Apropriações adquiridas pelos alunos do 5º ano	208
Quadro 28 - Síntese contrastiva do letramento e da alfabetização bilíngue e intercultural entre as escolas Mătyk e Tekator.....	211
Quadro 29 - As semelhanças no contexto da (análise contrastiva)	212
Quadro 30 - As divergências no contexto da (análise contrastiva)	214

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Reunião com a Direção e Coordenação das escolas Mãtyk e Tekator.....	43
Imagem 2 - Visita à Família do Cacique da Aldeia São José.....	44
Imagem 3 - Estrutura Curricular – seguida pelas escolas Mãtyk e Tekator	44
Imagem 4 - Livros Didáticos e Material de apoio Pedagógico Utilizados nas Escolas	45
Imagem 5 - Formação continuada dos professores indígenas e não indígenas	46
Imagem 6 - Projetos de intervenção com os alunos Apinayé I.....	46
Imagem 7 - Projetos de intervenção com os alunos Apinayé II	47
Imagem 8 - Contribuições das IES na Formação dos Professores	47
Imagem 9 - Atividades desenvolvidas na Língua Materna	48
Imagem 10 - Observação nas turmas de 3º ano - Escolas Tekator e Mãtyk.....	48
Imagem 11 - Observação na turma de 5º ano – Escolas Mãtyk e Tekator	49
Imagem 12 - Aplicação de questionários aos Professores.....	49
Imagem 13 - Aplicação das avaliações.....	50
Imagem 14 - Mapa territorial do Povo Apinayé - Tocantinópolis – TO	58
Imagem 15 - Mapa aproximado da Terra Indígena Apinayé – Tocantinópolis – TO	58
Imagem 16 - Escola Estadual Indígena Mãtyk	156
Imagem 17 - Escola Estadual Indígena Tekator	158
Imagem 18 - atividade aplicada aos alunos do 3º ano – Escola Mãtyk	185

LISTA DE SIGLAS

PPGL	Programa de Pós Graduação em Letras, Ensino de Línguas e Literatura
LALI	Laboratório de Línguas Indígenas
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
UFT	Universidade Federal do Tocantins
CF	Constituição Federal de 1988
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
MEC	Ministério da Educação e Cultura
CEI	Comitê de Educação Indígena
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
INSS	Instituto Nacional de Seguridade Social
L1	Língua Materna
L2	Segunda Língua
LE	Língua Estrangeira
LN	Língua Nacional
SEDUC/TO	Secretária de Estado da Educação e Cultura do Tocantins
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CONEP	Comissão Nacional de ética em Pesquisa
SARS-COV2	Coronavírus - síndrome respiratória aguda grave
DREA	Diretoria Regional de Educação
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
CTI	Centro de Trabalho Indigenista
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
DSEI	O Distrito Sanitário Especial Indígena
CVRD	Companhia Vale do Rio Doce

MIRAD	Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário
GT	Grupo de Trabalho
TI	Terra Indígena
ABC	Alfabeto Brasileiro de Comunicação
PNE	Plano Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacional
ONU	Organização das Nações Unidas
CEB	Câmara de Educação Básica
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PPP	Projeto Político e Pedagógico
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA E OS ASPECTOS SOCIOHISTÓRICOS, CULTURAIS, ETNOGRÁFICOS E SOCIOLINGUÍSTICOS DO POVO APINAYÉ	27
1.1 Bases Metodológicas	27
1.2 O Contexto da Pesquisa	28
1.2.1 Pesquisa Qualitativa	29
1.2.2 Pesquisa Quantitativa	30
1.2.3 Pesquisa Etnográfica	31
1.2.4 Pesquisa Documental	35
1.2.5 Observação Participante	38
1.2.6 Trabalho de Campo	40
1.3 O Caminho Metodológico Percorrido	42
1.4 Os Instrumentos Utilizados: Notas de Campo, Questionário e Avaliação	51
1.5 Sistematização e Análise dos Dados	56
1.6 Os Apinayé: Aspectos Sociohistóricos, Culturais, Etnográficos e Sociolinguísticos	57
1.6.1 Aspectos Sociohistóricos e Culturais	57
1.6.2 Aspectos Etnográficos e Sociolinguísticos	69
1.6.2.1 Por uma Etnografia Apinayé	70
1.6.2.2 Os Apinayé, onde estão?	71
1.6.2.3 Nome e Origem	71
1.6.2.4 Organização Social	73
1.6.3 A Situação Sociolinguística Apinayé: Uma introdução	74
1.6.4 Domínios Sociais, Preferência e Atitudes Linguísticas dos Apinayé de São José e Mariazinha num Cenário Bilíngue e Intercultural	75
2. BASES TEÓRICAS DO LETRAMENTO E DA ALFABETIZAÇÃO	79
2.1 Alfabetização e Letramento: uma breve análise acerca da história da alfabetização no Brasil	79
2.2 Métodos de Alfabetização e Métodos de Ensino	84
2.3 Conteúdos da Alfabetização e Diferentes Metodologias: Velhos e Novos Princípios	87
2.4 Teorização acerca do Letramento	92
2.5 Letramento Escolar, Prática Pedagógica e Habilidades de Aprendizagem	98

2.6 Letramento na Perspectiva do Povo Apinayé	104
2.7 A Linguística como Princípios do Alfabetizar Letrando	107
2.7.1 Compreensão e Valorização da Cultura Escrita	108
2.7.2 Apropriação do Sistema de Escrita	109
2.7.3 Apropriação do Sistema de Leitura	110
2.7.4 Produção de Textos	110
2.7.5 Desenvolvimento da Oralidade	111
2.8 Implicações em Bakhtin e Vygotsky na Perspectiva do Alfabetizar Letrando	112
2.8.1 Implicações em Bakhtin	112
2.8.2 Implicações em Lev Vygotsky	116
3. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA APINAYÉ NA PERSPECTIVA DO ENSINO BILÍNGUE INTERCULTURAL	119
3.1 O Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI) na Perspectiva do Ensino em Primeira e Segunda Língua	119
3.2 A educação indígena na perspectiva da BNCC – Base Nacional Comum Curricular	127
3.3 Educação Bilingue Apinayé	131
3.4 Educação Intercultural Apinayé	133
3.5 Da Educação Indígena à Educação Escolar Indígena: A Realidade das Aldeias Apinayé São José e Mariazinha	135
3.6 O ensino de (L1 e L2) na Perspectiva da Educação Bilíngue Intercultural: a Realidade Das Escolas Mãtyk e Tekator	146
4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: O LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE E INTERCULTURAL NAS ESCOLAS MÃTYK E TEKATOR	154
4.1 As Escolas Apinayé Mãtyk e Tekator	155
4.2 Escola Estadual Indígena Mãtyk da Aldeia São José	156
4.3 Escola Estadual Indígena Tekator da Aldeia Mariazinha	158
4.4 Corpus da Pesquisa	160
4.5 Formação Continuada a Partir do Olhar dos Professores das Escolas Mãtyk e Tekator	162
4.6 O Letramento e Alfabetização na Visão dos Professores	170
4.7 Projeto Político Pedagógico, Planejamento, Metodologia, Recursos Didáticos Pedagógicos Utilizados nas Aulas de Letramento e Alfabetização	191
4.8 O Letramento e a Alfabetização bilingue e intercultural: A Fotografia a partir das Avaliações e das Apropriações alcançadas	201
4.9 Letramento e Alfabetização Bilingue e Intercultural: Uma Análise Contrastiva Entre as	

Escolas Mătyk e Tekator	210
CONSIDERAÇÕES FINAIS	218
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	226

INTRODUÇÃO

Nessas palavras iniciais, pretendemos esclarecer quais motivações e inquietações me levaram a agir nesta pesquisa que, prioritariamente, manifesta-se em prol do letramento e da alfabetização bilíngue e intercultural Apinayé, tendo como base professores e alunos da alfabetização das Escola Apinayé Mătyk e Tekator localizadas no município de Tocantinópolis - TO. Almejamos ainda, apresentar a justificativa, os objetivos e as perguntas da pesquisa, cujo desenvolvimento se orienta mais especificamente para uma etapa encantadora da vida, cheia de aspirações e sonhos, denotados na alegria e na curiosidade de crianças indígenas Apinayé com idades entre 8 e 10 anos de vida. Idades que se relacionam com a aquisição das habilidades e competências de leitura e da escrita no contexto da língua materna e segunda língua.

Sob essas circunstâncias surgiram, ao longo de minha trajetória acadêmica e prática pedagógica, algumas inquietações a respeito do letramento e da alfabetização em sala de aula, sobre a decorrência com a qual muitos alunos concluí a primeira fase do ensino fundamental apresentando dificuldades na leitura, na compreensão e produção escrita. Tais situações me instigaram a refletir, estudar e conhecer como acontece o letramento e alfabetização bilíngue e intercultural com crianças Apinayé.

Entender esses dois processos é indispensável para que o trabalho nos anos iniciais seja significativo para os alunos que nela atuam. Dessa forma, acreditamos que para a aquisição das habilidades de leitura e de escrita na língua materna de um povo, o ensino desses processos passa necessariamente por planejamento estruturado, objetivos bem definidos, que necessariamente devem estar fundamentados nas dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Tendo uma história profissional voltada para o ensino desses processos e há vários anos participando de pesquisas voltadas para a formação de professores que atuam na alfabetização e de práticas de ensino focadas nas habilidades e nas competências para o trabalho com o aluno em fase de alfabetização, fato este que agregou o desejo com a necessidade de desenvolver esse estudo. Dessa forma, e na busca de aprimorar a prática e construir novos dados e análises sobre o letramento e a alfabetização como alicerces fundantes para o ensino em comunidades bilíngue e intercultural, desde 2017 faço parte de um grupo de pesquisadores de uma linha de estudo do Laboratório de Línguas Indígenas - LALI da UFT/UFNT – Campus de Araguaína, que é voltada para à apropriação do letramento e da escrita por crianças indígenas nos primeiros anos da Educação Básica, justamente o que nos interessou nesse estudo que se iniciou em 2018, quando efetivamente consegui ingressar no Curso de Doutorado do Programa de Pós – Graduação em Letras e Ensino de Línguas e Literatura da UFT.

O laboratório utiliza-se da ciência linguística, então, se constitui como um espaço teórico-metodológico que propicia um rico campo de discussão sobre a linguagem. Essa participação me despertou para desenvolver uma pesquisa de doutorado sobre o letramento e da alfabetização bilíngue e intercultural a partir da realidade entre as escolas Mãtyk e Tekator.

Vale ressaltar que o Professor Doutor Francisco Edvigés Albuquerque, coordenador do Laboratório de Língua Indígena, tem sido há mais de duas décadas o propulsor de pesquisas voltadas para a produção e organização de materiais didáticos linguísticos produzidos pelos professores indígenas dos Povos Indígenas do Tocantins com o apoio dos pesquisadores, com o intuito de contribuir com a educação escolar indígena de cada comunidade indígena.

Em outras palavras, o propósito é apresentar dados obtidos por meio das observações realizadas e dos questionários aplicados sobre o letramento e a alfabetização bilíngue e interculturalidade com professores e alunos do 3º e 5º anos do Ensino Fundamental nas escolas Mãtyk e Tekator, considerando ainda outros aspectos importantes, como: formação continuada em serviço, prática de ensino, planejamento, metodologia, recursos didático-pedagógico e apropriações de aprendizagem.

O trabalho que apresentamos tem caráter qualitativo, quantitativo e etnográfico. A metodologia utilizada está apresentada no primeiro capítulo desse estudo. Nesse sentido, e para o entendimento da realidade e como conseqüente elaboração desta tese, tivemos como contribuição autores como: Erickson (1988); Ezpeleta e Rockwell (1989); Bortoni - Ricardo (2009; 2011, 2014); Sousa (2006); Beaud e Weber (2007); Van Dijk (2012); Maher (1996; 1998; 2002; 2005;); Albuquerque (1999; 2007; 2008; 2009; 2011; 2010; 2012; 2015; 2018; 2020); Almeida (2011, 2012, 2015); Almeida *et all* (2017, 2020); Muniz (2017; 2019; 2020; 2021); Sousa e Albuquerque 2020; Soares (1998; 2003; 2004; 2008; 2010; 2011; 2014); Ferreira (2001); Candau (1997); Flory (2010); Freire (1997); Cavalcanti (2000; 2005); Kleiman (1995; 2005; 2008), entre outros.

Nesse sentido, defendemos a seguinte Tese: **“Existem Aspectos Contrastivos do Letramento e da Alfabetização Bilíngue e Intercultural entre as Escolas Mãtyk e Tekator das aldeias Apinayé São José e Mariazinha?”**, a partir dos objetivos elencados a seguir.

Objetivo geral: Identificar, discutir e analisar os aspectos contrastivos do letramento e da Alfabetização Bilingue e Intercultural entre as escolas Mãtyk e Tekator das aldeias Apinayé São José e Mariazinha. Já, os objetivos específicos foram: Verificar e analisar como acontece a formação continuada em serviço dos professores e como essa atividade reflete no ensino do letramento e da alfabetização bilíngue e intercultural; Analisar o papel das Instituições de Ensino Superior, para a formação e capacitação de professores indígenas Apinayé em relação

as práticas de letramento e alfabetização bilíngue e intercultural; Averiguar e analisar por meio de avaliação específica com os alunos do 3º e 5º anos a incidência do letramento e da alfabetização bilíngue e intercultural nas escolas indígenas Mătyk e Tekator; Analisar o letramento na realidade indígena como uma prática social a partir das línguas em situação de contato, Apinayé/Português; Identificar e analisar as percepções dos professores em relação ao letramento e à alfabetização bilíngue e intercultural; Examinar nos documentos institucionais, dados acerca do letramento e da alfabetização bilíngue e intercultural; Identificar os acervos bibliográficos existentes nas escolas, (livros e material de apoio pedagógico) disponíveis para uso dos professores, visando verificar como é apresentado o letramento; Verificar como os recursos didáticos pedagógicos são utilizados nas aulas de letramento e alfabetização, bem como analisar os materiais produzidos por professores e alunos para subsidiar a prática pedagógica e a aprendizagem discente; Analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores nas escolas Apinayé e identificar como ocorre a instrução da língua materna, considerando a realidade sociolinguística das comunidades; e, comparar e analisar o letramento e ensino da alfabetização bilíngue e intercultural realizado entre as escolas Mătyk e Tekator.

Tendo os objetivos e considerando o percurso que unifica e distancia o letramento e a alfabetização bilíngue e intercultural, a presente pesquisa em razão das dificuldades de aprendizagem notadamente verificadas no dia a dia dos alunos Apinayé em processo de alfabetização, se pautou em investigar e analisar essa etapa, especialmente nas turmas de 3º e 5º anos do Ensino Fundamental, embasado na seguinte pergunta geral: Quais Aspectos Contrastivos do Letramento e da Alfabetização Bilingue e Intercultural existem entre as Escolas Mătyk e Tekator das aldeias Apinayé São José e Mariazinha? Nesse sentido, elencamos perguntas que, responsivamente, dialogaram com os objetivos específicos, as quais serão respondidas na parte final da Tese, sendo: De que maneira a formação continuada em serviço contribui para a atuação do professor, como eles (as) se percebem como agentes do letramento e da alfabetização no contexto bilíngue e intercultural e como os conhecimentos adquiridos refletem na aprendizagem dos alunos Apinayé? Quais as contribuições das Instituições de Ensino Superior, para a formação e capacitação de professores indígenas Apinayé em relação às práticas de letramento e alfabetização bilíngue e intercultural? Considerando o Letramento como uma prática social que ocorre a partir das línguas em situação de contato, Apinayé-Português, como este se realiza nas escolas (Mătyk e Tekator) das perspectivas aldeias Apinayé São José e Mariazinha? O que consta nos Projetos Político e Pedagógico das Escolas Mătyk e Tekator sobre letramento e alfabetização bilíngue e intercultural em uso no ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental?

Ao se analisar acervos bibliográficos das escolas, (livros e material de apoio pedagógico) disponíveis para uso dos professores, é possível identificar algum tipo de propositura para o Letramento? De que forma o planejamento para o ensino de conteúdos e o uso dos recursos didáticos e pedagógicos existentes nas escolas são utilizados para o ensino no letramento e na alfabetização bilíngue e intercultural? A partir das avaliações aplicadas com os alunos do 3º e 5º anos, existe alfabetização bilíngue e intercultural nas escolas indígenas Mãtyk e Tekator? O que revela as apropriações de aprendizagem geradas a partir do resultado das avaliações aplicadas com os alunos do 3º e 5º das duas escolas? Quais as semelhanças e diferenças que podem ser identificadas a partir do letramento e do ensino da alfabetização bilíngue e intercultural entre as escolas Mãtyk e Tekator?

Dispostas, assim as perguntas norteadoras, apresentamos a seguir a hipótese, que ao longo da pesquisa foi recebendo informações para ser ou não confirmada. Na parte final da Tese, receberá as devidas considerações.

“o letramento e a alfabetização bilíngue e intercultural ensinados em língua materna e em língua portuguesa nas escolas Mãtyk e Tekator são apresentados diversamente e estão pautados em práticas pedagógicas com pouca diversidade. E, as habilidades e competências adquiridas pelos alunos que compõe o ciclo de alfabetização não correspondem com as definidas para as séries que cursam”.

Nesse sentido, é necessário antes de justificar a pesquisa, apresentar um breve percurso da educação escolar indígena no Brasil, e de forma resumida, o conceito de bilinguismo e interculturalidade, questões que contribui para o entendimento da pesquisa realizada.

A história da educação escolar indígena no Brasil, ou seja, a história das experiências de escola junto aos povos indígenas, costuma estar dividida pelos pesquisadores que empreendem estudos nessa área em dois momentos ou duas tendências. O primeiro momento tem início no período colonial, é marcado por iniciativas de escolarização que tinham por objetivo a dominação e a assimilação dos povos indígenas e se estendeu até o final do século XX. A segunda tendência é a da escola atual, movimento que se iniciou nos anos 70 e se fortaleceu com a Constituição Federal que, ao reconhecer o direito dos indígenas à diferença, inaugurou um novo paradigma de educação escolar que propõe o respeito à diversidade cultural dos povos indígenas.

Nesse sentido, tornou-se muito comum o uso de noções como educação para os índios ou escola para os índios, por um lado, e escola dos índios ou escola indígena, por outro, para distinguir esses dois períodos. Estes termos têm origem na distinção que Bartomeu Melià (1979) fez entre educação indígena e educação para o índio.

De acordo com o autor, a primeira é a educação como socialização integrante, caracterizada como um processo total e permanente que ocorre na coletividade e conta com momentos, materiais e recursos específicos para formar a pessoa enquanto indivíduo de uma comunidade determinada. A segunda, é a educação escolar imposta aos indígenas com base nos padrões europeus com o objetivo de civilizá-los e assimilá-los.

A época em que o pesquisador cunhou essa diferenciação foi marcada por uma preocupação de que a educação tradicional fosse substituída ou perdesse espaço para a educação para o índio que ocorria nas áreas indígenas. Em oposição a uma educação em desfavor indígena, falava-se em uma nova educação para o índio, em uma educação pró-índio ou ainda em construir com os índios uma educação para o índio (COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO, 1981).

Após a Constituição de 1988, com a nova legislação que passou a amparar a educação escolar indígena e com a difusão de escolas em terras indígenas, surgiram termos que revelavam com mais clareza as propostas de uma educação escolar caracterizada pelo protagonismo dos indígenas e que a diferenciava, por um lado, da educação indígena tradicional e, por outro, da educação para os índios colonizadora. Alguns desses termos são: escola dos indígenas, escola indígena específica e diferenciada ou, simplesmente, escola indígena.

Segundo Ferreira (1992), a história da educação escolar indígena no Brasil pode ser dividida em quatro fases: a primeira situada no período colonial, em que a educação esteve à cargo dos missionários católicos; a segunda iniciou com a criação do Serviço de Proteção ao Índio - SPI em 1910 e se estendeu à política de ensino da Fundação nacional do Índio - FUNAI articulada com outras missões religiosas; a terceira foi durante a ditadura civil-militar e esteve marcada pela atuação de ONGs indigenistas e do movimento indígena; a quarta fase seria a atual, iniciada no final dos anos 80, da iniciativa dos próprios indígenas em gerir seus processos de educação formal (FERREIRA, 2001).

Nesse sentido, as políticas públicas para a educação escolar indígena tiveram como marco histórico a Constituição Federal de 1988, a qual estabeleceu um novo olhar no que tange ao reconhecimento e a valorização dos povos indígenas. Em 1991, a educação indígena deixava de ser responsabilidade da FUNAI, passando a ser competência do MEC (Ministério da Educação e Cultura). No ano de 1993, o MEC criou o Comitê de Educação Indígena, tendo como dirigentes os representantes de alguns povos indígenas. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, inseriu pela primeira vez, a educação indígena no sistema público de educação, considerando dever do Estado a oferta de uma educação intercultural e bilíngue, para que essa contribuísse com a afirmação e a revitalização da cultura de um determinado Povo, prevendo que os currículos escolares apresentassem conteúdos culturais.

Como consequência, em 1998, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Contudo, somente no ano de 1999 que o Conselho Nacional de Educação – CNE estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena - DCNEEI, cuja preocupação consistia em manter a diversidade cultural dos indígenas, tendo como políticas a afirmação dos povos, a recuperação das memórias históricas, bem como a valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas.

As lideranças indígenas passam então a distinguir a educação indígena da educação escolar indígena, uma vez que a educação indígena é considerada como a principal responsável pela aquisição das tradições, da língua, dos costumes e dos saberes específicos existentes em cada povo e a educação escolar indígena é uma modalidade da educação básica que garante aos indígenas, suas comunidades e povos a recuperação de suas memórias históricas, reafirmação de suas culturas, a valorização de suas línguas e ciências, bem como o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.

Estes conhecimentos ganham força e passam a ser ensinados de forma oral no dia a dia, nos rituais e nos mitos. Entretanto, e conforme Gonçalves; Melo (2009), vários povos passam a buscar a educação escolar como um instrumento de redução da desigualdade, de afirmação de direitos e conquistas e de promoção do diálogo intercultural entre diferentes agentes sociais.

Dessa forma, o Ministério da Educação (2006, p. 24 e 25), estabelece como características principais da educação indígena: ser comunitária - pois é conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios; intercultural - porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística, promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra e estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de povos diferentes; bilíngue - porque a reprodução sociocultural das sociedades indígenas é, na maioria dos casos, manifestados por meio do uso de mais uma língua; específica e diferenciada.

Mudando um pouco essa realidade, em 2017, foi aprovado a nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC, sendo seu principal objetivo era de possibilitar aos estudantes indígenas conhecimento para o desenvolvimento econômico, social e cultural de sua comunidade, trazendo estratégias para o bem viver indígena. A nova base foi elaborada em formato de um documento, cuja finalidade é regulamentar a educação nacional, dispondo de forma isonômica os mesmos conteúdos e níveis de aprendizagem em qualquer sistema de ensino do país. Essa sistemática respeita o que define a Lei de Diretrizes e bases da Educação

Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), em seu art. 26, que diz: “a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio devem ter uma base nacional comum para todo país”.

A Nova Base Nacional Curricular, aborda a questão da Educação Escolar Indígena em duas páginas, está posta de maneira generalizada e defini que seria normatizada por uma comissão específica. E isso ainda não foi feito. Não existe uma comissão para normatizar os objetivos da BNCC para a modalidade da Educação Escolar Indígena.

Hoje, a BNCC é vista como um entrave para a construção de um paradigma de educação própria às escolas indígenas. Construída sem a participação das comunidades escolares, a base não reflete os anseios e propostas curriculares. O documento não olhou para a educação escolar indígena. O Ministério da Educação ter trabalhado essa base sem pensar como ela seria contemplada no caso das escolas indígenas, é assumir a existência de uma lacuna enorme para a educação escolar indígena.

Considerando a organização curricular e a nova estrutura idealizada para a educação escolar indígena, especialmente para as series iniciais (letramento e alfabetização), é importante voltar um pouco, até meados de 1980, quando a aprendizagem inicial da leitura e da escrita limitava-se a alfabetização. O objetivo era levar à criança a aprendizagem do sistema convencional da escrita e apropriar-se do sistema para só depois fazer uso dele. Os métodos de alfabetização foram se alternando ao longo do tempo, porém a meta sempre era a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da escrita.

No entanto, no fim da segunda metade dos anos 80, com a difusão no Brasil da psicogênese da língua escrita, tem-se uma nova orientação para a aprendizagem inicial da língua escrita. Reavaliou-se então a distinção entre alfabetização e letramento, propondo que a aprendizagem do sistema de escrita – a alfabetização – decorresse de uma interação intensa e diversificada da criança com práticas e materiais reais de leitura e de escrita com diferentes gêneros, diferentes portadores, ou seja, que decorresse do letramento.

Por meio do letramento, a criança passou a construir progressivamente seu conceito do sistema de escrita, até se tornar alfabetizada e passou a descobrir de acordo com seu ritmo e suas hipóteses próprias as relações entre fonemas e letras. Isso nos levou ao entendimento de que a partir desse desenvolvimento o processo passaria a ser único, ou seja, alfabetização e letramento.

O letramento passou a ser orientado por objetivos específicos; familiarização da criança, na leitura e na escrita, com diferentes gêneros de textos e suas características específicas. Essas atividades, passaram a aproveitar-se de todas as oportunidades que levassem a criança a

identificar e a compreender a tecnologia que possibilitava a produção do material escrito com que convivía.

Dessa forma, a alfabetização para todos os povos e culturas passou a supor o ensino de forma explícita sistemática, progressiva, sequente, uma vez que as relações entre fonemas e grafemas eram convencionais e em grande parte arbitrárias. Esse ensino deixou de ser feito com base em frases e textos construídos artificialmente para servir ao objetivo de ensinar a ler e a escrever; ao contrário, o ensino passou a ser feito a partir de textos reais, textos que circulavam no contexto da criança, principalmente em se tratando dos povos indígenas.

Não obstante, e de forma resumida, apresentamos nesta introdução os conceitos da educação bilíngue e intercultural, pois, juntamente com o letramento e a alfabetização constroem a base desta pesquisa.

Com efeito, o bilinguismo está diretamente relacionado com a educação bilíngue. Esta, por sua vez, irá determinar o grau e/ou o nível de bilinguismo de uma comunidade, considerando o caráter multidimensional que o termo “Bilinguismo” adquire. Nesse sentido, Flory e Souza (2009, p. 26) asseguram que “as escolas bilíngues de educação indígena podem ser vistas como uma forma específica de formação de sujeitos bilíngues”. Nesse modelo de escola “as crianças podem ter sua escolarização em sua(s) língua(s) materna(s), ao lado do português, aprendido com a perspectiva de desenvolver um Bilinguismo Aditivo” (FLORY; SOUZA, 2009, p. 26).

Existe, portanto, uma relação dialética e dialógica entre esses dois vocábulos. O bilinguismo está associado aos aspectos socioculturais e sociolinguísticos de uma comunidade. A educação bilíngue também. O diferencial está no fato de que a educação bilíngue, ao mesmo tempo em que “produz o bilinguismo”, também é afetada por um “bilinguismo” que se dá fora da escola, ou seja, na aldeia e em seu entorno. A dialética está nessa movimentação, sendo que para ocorrer uma “educação bilíngue”, precisa-se da escola. Mas para o “bilinguismo”, não. Ele se constrói no cotidiano das pessoas, impulsionado pela convivência entre os falantes de outra língua com os quais se interage, no caso dos Apinayé, os falantes da língua portuguesa.

Nessa perspectiva, a educação intercultural deve promover o reconhecimento da alteridade absoluta do outro, isto é, promover o diálogo entre os diferentes grupos sociais e suas culturas. Segundo Candau (1997, p. 23), essa deve ser “uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades”, isto é, uma educação capaz de favorecer a construção de um projeto comum, específico para cada sociedade, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. Uma educação promotora da unidade em meio à diversidade.

Todas essas situações, estão vinculadas à uma alfabetização em que os alunos ao mesmo tempo que estão sendo alfabetizados na língua materna, também estão sendo letrados. Contudo, cabe questionar se esses caminhos servem para todos os alunos, em especial, para os alunos da escola indígena.

Dessa forma, a pesquisa se justifica em razão da educação escolar indígena Apinayé enfrentar, ainda hoje, uma série de desafios. Eles estão relacionados aos tempos e nas formas de desenvolvimento das atividades sociais que acontecem em cada escola, na formação continuada dos professores, no planejamento de aula, na metodologia utilizada em sala de aula, no uso de materiais didáticos específicos, dentre outros.

Nessa perspectiva, Albuquerque (2011) diz que as escolas indígenas Apinayé se configuram em instrumento de resistência cultural, social e histórica. É nelas que a língua materna se torna o fio condutor de todas as ações, bem como do processo de ensino-aprendizagem. Diante dessa realidade, e não diferentes no povo Apinayé, verificamos que a vitalidade de uma língua não é ela está sendo escrita, ter uma grafia para ela, o que garante a vitalidade dessa língua é está sendo falada com fluência, tanto na sala de aula por meio da alfabetização na língua materna e fora da sala por meio da participação efetiva nas atividades cotidianas do povo.

Portanto, esse cenário requer uma atuação docente alicerçada em conhecimentos da realidade local. Também requer que o professor acredite na capacidade desse povo em manter suas tradições, costumes e língua, sem que necessariamente desconsidere uma segunda língua. Esse professor, tão importante para garantir a manutenção da língua deve ser um pesquisador e participar ativamente de formações que tenham como objetivo prepará-lo para superar desafios inerentes a educação que atua.

A alfabetização é a base para uma educação básica, o qual ajuda as pessoas a desenvolver a leitura, a escrita, a comunicação, as ideias e os pensamentos, o letramento utiliza a escrita para resolver problemas do dia a dia, facilitando assim suas práticas sociais. Uma pessoa alfabetizada pode exercer com mais propriedade a cidadania, já que vai entender e saber sobre os seus direitos e deveres. Considerando que o processo de alfabetização das crianças Apinayé ainda se constitui como desafio para os professores e que metodologicamente o ensino da língua materna e da segunda língua entre as escolas Mâtyk e Tekator possivelmente não aconteça na mesma proporção, ocorrendo, portanto, resultados díspares de aprendizagem, foi o que me motivou a desenvolver este estudo.

Assim, o estudo busca contribuir com as duas escolas, apresentando, a partir da análise contrastiva realizada consensos e dissensos identificados na realidade do ensino nas primeiras

series do Ensino Fundamental. Com os resultados, será possível a construção de novos olhares sobre a formação continuada dos professores, o planejamento e prática pedagógica. E, se compreenderem que os resultados da pesquisa que apresentamos tem relevância para a educação escolar indígena Apinayé, os dados e as informações geradas servirão de subsídio para o replanejamento das ações e dos objetivos para o ensino nas duas instituições.

Para compreender melhor como a Tese está organizada, inicialmente, descrevemos os procedimentos metodológicos e faço a descrição etnográfica dos Apinayé, a partir dos aspectos sociohistóricos, culturais, etnográficos e sociolinguísticos do povo Apinayé, na seguinte ordem: Bases Metodológicas, O Contexto da Pesquisa, O Caminho Metodológico Percorrido, Os Instrumentos Utilizados, Sistematização e Análise dos Dados, Os Apinayé: aspectos sociohistóricos, culturais, etnográficos e sociolinguísticos, A Situação Sociolinguística Apinayé e os Domínios Sociais, Preferência e Atitudes Linguísticas dos Apinayé de São José e Mariazinha em um Cenário Bilíngue e Intercultural.

No segundo capítulo “as bases teóricas do letramento e da alfabetização”, apresento as teorias dos estudos sobre essas bases do ensino, ordenados da seguinte maneira: Alfabetização e Letramento: um pouco de seus percursos no Brasil, Métodos de Alfabetização e Métodos de Ensino, Conteúdos da Alfabetização e Diferentes Metodologias: Velhos e Novos Princípios, Teorização acerca do Letramento, Letramento Escolar, Prática Pedagógica e Habilidades de Aprendizagem, Letramento na Perspectiva do Povo Apinayé, A Linguística como Princípios do Alfabetizar Letrando e as Implicações em Bakhtin e Vygotsky na Perspectiva do Alfabetizar Letrando.

No capítulo terceiro, traçamos um caminho sobre a educação escolar indígena Apinayé na perspectiva do ensino bilíngue intercultural, a partir da seguinte configuração: O Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI) na Perspectiva do Ensino em Primeira e Segunda Língua, A educação indígena na perspectiva da BNCC – Base Nacional Comum Curricular, Educação Bilingue Apinayé, Educação Intercultural Apinayé, Da Educação Indígena à Educação Escolar Indígena: a Realidade Atual das Aldeias Apinayé São José e Mariazinha e O ensino de (L1 e L2) na Perspectiva da Educação Bilíngue Intercultural: a Realidade das Escolas Mătyk e Tekator.

Em relação à descrição e análise dos dados, no capítulo quarto apresentamos: As Escolas Apinayé Mătyk e Tekator, o Corpus da Pesquisa, A Formação Continuada a Partir do Olhar dos Professores das Escolas Mătyk e Tekator, O Letramento e Alfabetização na Visão dos Professores, o Projeto Político Pedagógico, Planejamento de Aula, Metodologia e Recursos Didáticos Pedagógicos Utilizados nas Aulas de Letramento e Alfabetização, O Letramento e a

Alfabetização bilingue e intercultural: A Fotografia a partir das Avaliações e das Apropriações alcançadas e o Letramento e Alfabetização Bilingue e Intercultural: Uma Análise Contrastiva das Práticas de Ensino nas Escolas Mătyk e Tekator.

Nas considerações finais, apresentamos os resultados do estudo e as proposições que se adequam ao universo de ensino e de aprendizagem Apinayé. Ademais, a estrutura da Tese, suas diferentes frentes teóricas e diferentes categorias de análise, exigiram um esforço em relação à escolha da bibliografia e um cuidado especial no que concerne à questão da autoria.

1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA E OS ASPECTOS SOCIOHISTÓRICOS, CULTURAIS, ETNOGRÁFICOS E SOCIOLINGUÍSTICOS DO POVO APINAYÉ

Nesse capítulo, apresentamos os caminhos percorridos para realizar as etapas da pesquisa de campo compreendida entre os anos de 2018 e 2019. O contexto são duas escolas de comunidades indígenas do povo Apinayé localizadas na Região do Bico do Papagaio, extremo Norte, do estado do Tocantins, divisa com os estados do Maranhão e do Pará, região de rara beleza, onde a fauna e a flora do Cerrado e da Amazônia Legal se encontram em uma explosão de cores e formas¹. Nesse sentido, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados e o contexto em que a pesquisa se realizou, a qual se inseriu e assumiu uma dimensão de caráter qualitativo, quantitativo e etnográfico, tendo em vista a natureza sócio-histórica, cultural, etnográfica, sociolinguística e pedagógica do estudo.

1.1 Bases Metodológicas

O contexto da pesquisa comportou diferentes procedimentos metodológicos e as categorias de análise que as individualizam foram: Letramento; Alfabetização; Alfabetização Bilíngue; Bilinguismo; Educação Indígena; Educação Escolar Indígena; Etnografia, dentre outras. Nesse sentido, e de acordo com Almeida (2015), recorreremos à etnografia em suas configurações crítica, participativa, interpretativa e educacional. O objetivo nessa parte é apresentar os procedimentos que permitiram realizar a pesquisa e escrever a Tese. Também, apresentamos a sequência metodológica da Tese de acordo com os pressupostos teóricos e metodológicos de (ALMEIDA 2015; ALMEIDA, SOUSA; ALBUQUERQUE 2020; ALMEIDA *et all*, 2020). Esses autores e suas teorias contribuíram para a realização da pesquisa, a qual se efetivou também a partir dos estudos de (MAHER, 1996; ALBUQUERQUE, 1999, 2008; ALMEIDA 2011).

Desse modo, trazemos os procedimentos metodológicos adotados, realizados na perspectiva etnográfica, nas escolas Mãtyk e Tekator, pertencentes respectivamente as aldeias São José e Mariazinha.

¹ A região do Bico do Papagaio está localizada entre os rios Araguaia, a Oeste, e Tocantins, a Leste, o que favoreceu o fortalecimento das praias sazonais do verão tocantinense – entre junho e agosto –, com suas águas mornas que convidam ao banho e à contemplação. Fonte: <https://turismo.to.gov.br/regioes-turisticas/bico-do-papagaio>. Acesso em: 18-jun-2021.

Nesse sentido, as bases metodológicas adotadas agregam teorias clássicas e atuais, com destaque para pesquisadores que se dedicaram e se dedicam à promoção dialógica nas mais variadas metodologias em pesquisa científica em suas diversas configurações, notadamente com povos indígenas: etnografia (ou pesquisa na perspectiva etnográfica) Erickson (1988); Ezpeleta; Rockwell (1989); Bortoni-Ricardo (2009; 2011, 2014); Sousa (2006); Beaud; Weber (2007); Van Dijk (2012); Maher (2002; 2005) Albuquerque (1999; 2010; 2018; 2020); Almeida (2011, 2012, 2015); Almeida *et al* (2017, 2020).

1.2 O Contexto da Pesquisa

A pesquisa se realizou no contexto indígena Apinayé. A noção de contexto quando se trata de trabalhos desenvolvidos em ambientes como aldeias indígenas, é de um construto social que se manifesta nas configurações dos participantes envolvidos. Segundo Almeida (2015, p. 51) “[...] constructo social é qualquer entidade institucionalizada ou artefato cultural num sistema social construído por participantes, numa cultura ou sociedade específicas”, por exemplo, o status social.

Todavia:

[...] nas primeiras décadas do século XX, Bronislaw Malinowski (1978) propôs uma importante teoria acerca do contexto social que ele denominou como contexto de uso. Sendo assim, o contexto de uso é, a priori, o ambiente onde a pesquisa é realizada. Não obstante, Malinowski (1978) precisou identificar outro tipo de contexto, que desse conta não só do que estava acontecendo, mas também dos aspectos culturais envolvidos, o que ele designou como contexto cultural (ALMEIDA, 2015, p. 52).

Nesse sentido, o contexto indígena Apinayé situa-se em uma perspectiva etnográfica e sociolinguística que se expandem para além das fronteiras investigativas e linguísticas. Nessa perspectiva, o teor etnográfico da pesquisa está bem situado, pois ao estudarmos o ambiente em que se encontravam os participantes do estudo, identificamos o que Almeida (2015) sustenta, ou seja, que os Apinayé, professores, alunos e demais pessoas das duas comunidades estão envolvidos em um contexto onde suas condições de pertencimento e visibilidade estão ligadas aos determinantes sociais e culturais que os envolvem. Nesse sentido, nos itens a seguir apresentamos os tipos de pesquisa desenvolvidas. Primeiro, a pesquisa quanto à abordagem (qualitativa e quantitativa) e na sequência, pesquisa quanto aos procedimentos (etnográfica, documental, observação participante e de campo).

1.2.1 Pesquisa Qualitativa

Com a superação das investigações de teor apenas numérico ou experimental, a pesquisa qualitativa ganhou dimensão, principalmente a partir de meados da década de 1980, favorecendo a crítica e o diálogo, enriquecendo a pesquisa educacional e abrindo novos horizontes, dando lugar a abordagens alternativas que passaram a ser identificadas com os métodos da pesquisa qualitativa, a exemplo desse nosso estudo.

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos participantes, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos.

Fazendo uma correspondência com a pesquisa realizada com os professores e alunos indígenas Apinayé sobre o letramento e a alfabetização bilingue e intercultural, tem-se que a pesquisa qualitativa foi a mais adequada, visto que recorreremos a uma metodologia de teor exploratório. O foco foi a subjetividade dos participantes da pesquisa. Em outras palavras, buscamos compreender o comportamento dos atores, acionando elementos para estudar as suas particularidades e experiências individuais, dentre outros aspectos.

Refletindo mais sobre a pesquisa qualitativa, Bortoni-Ricardo (2008) assegura que nesse tipo de procedimento, a geração de dados não deve ser apenas um processo intuitivo, que consista simplesmente em fazer observações em determinado ambiente e tomar notas. Para essa autora, esse modo de pesquisar se constitui em um processo deliberado no qual o pesquisador tem de estar consciente das molduras de interpretação daqueles a quem observar e de suas próprias formas de interpretação, que são culturalmente incorporadas, e que ele traz consigo para o local da pesquisa. Isso significa desenvolver uma visão dos dois lados, que alguns autores chamam de visão social estereoscópica, conforme Frederic Erickson (1990 *apud* BORTONO-RICARDO, 2008, p.58) citado por Bortoni-Ricardo (2008).

Sendo assim, a pesquisa qualitativa reconhece que o olho do observador interfere no objeto observado, ou seja, o olhar do pesquisador já é uma espécie de filtro no processo de interpretação da realidade com o qual se defronta. Esse filtro está associado à própria bagagem cultural do pesquisador.

Nesse sentido, o modelo adotado no estudo ganhou força na visão de Gaskell (2002, p. 65), pois “[...] a pesquisa qualitativa forneceu os dados básicos para o desenvolvimento e a abrangência das relações entre os atores sociais e sua situação”. Nesse contexto, o objetivo da abordagem na pesquisa em questão, foi desenvolver uma compreensão detalhada das crenças, das atitudes, dos valores e das motivações em relação ao trabalho dos professores e

aprendizagem dos alunos Apinayé, no contexto social específico da educação desenvolvida nas escolas Mâtyk e Tekator, respectivamente.

Ainda de acordo com Gaskell (2002):

[...] A compreensão na visão dos sujeitos da pesquisa é característica do método qualitativo quando o ensejo é o fornecimento de uma descrição detalhada de um meio social específico, uma base para construir um referencial para pesquisas futuras e fornecer dados para testar expectativas e hipóteses desenvolvidas fora de uma perspectiva teórica específica (GASKELL, 2002, p. 72).

Nesse sentido, Glazier; Powell (2011), mostram que “[...] a melhor maneira de entender o que significa pesquisa qualitativa é definir o que ela não é”, ou seja, ela não é um conjunto de procedimentos que depende somente de análise estatística para suas inferências ou de métodos quantitativos para a geração de dados.

Patton (1980) e Glazier & Powell (2011), contribuem e indicam que os dados qualitativos são descrições detalhadas de fatos sociais. Acrescentam ainda os trechos de documentos, registros, de entrevistas e discursos, justamente o que embasou toda pesquisa com professores e alunos Apinayé, como também a sistematização dos dados gerados.

Nessa perspectiva:

A pesquisa qualitativa, parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, (GODOY, 1995, p. 58).

Assim, para a investigação e coleta dos dados, existem algumas técnicas singulares, fundamentadas em pensamentos e abordagens diversas, entretanto, a nossa Tese se detém especificamente em uma das técnicas utilizadas para a interpretação de dados oriundos de pesquisa qualitativa, a etnográfica.

1.2.2 Pesquisa Quantitativa

Pesquisa quantitativa é uma classificação do método científico que utiliza diferentes técnicas estatísticas para quantificar informações para um determinado estudo. Ela é realizada para compreender e enfatizar o raciocínio lógico e todas as informações que se possam mensurar sobre as experiências humanas.

A pesquisa quantitativa está ligada diretamente à quantificação dos dados, na experimentação, na mensuração e no controle rigoroso dos fatos. Segundo Knechtel (2014),

esse tipo de pesquisa foi a base do pensamento científico até a metade do século XX e é caracterizado pela neutralidade do pesquisador diante da investigação da realidade.

Nesse sentido, a pesquisa quantitativa está ligada ao dado imediato. O que isso quer dizer? Significa que ela se preocupa com a quantificação dos dados, comprovando se uma teoria é válida ou não a partir de análises estatísticas.

Trazendo para a realidade do estudo desenvolvido com a amostra da pesquisa, ou seja, com professores e alunos Apinayé, a coleta de dados foi por meio de questionários semiestruturados com perguntas focadas nos objetivos do estudo. Além do mais, foram aplicadas avaliações com os alunos do 3º e 5º anos com perguntas abertas e fechadas. E estes foram aplicados obedecendo ao rigor que a abordagem exige.

Como dito, a pesquisa quantitativa apresenta resultados que podem ser quantificados (dados numéricos e porcentagem, por exemplo), o que foi relevante para o estudo, considerando o número de participantes. Desta forma, os dados coletados apresentaram uma natureza também estatística, sendo que os resultados serão apresentados em forma de quadros, tabelas, etc., no capítulo que trata dos resultados e das análises.

Como visto, por meio da pesquisa quantitativa visamos compreender a dimensão estatística da pesquisa sobre o letramento e a alfabetização bilingue e intercultural Apinayé a partir da realidade das escolas Mătyk e Tekator. O fato de haver a quantificação, já é uma forma de influenciar o conteúdo das informações. E para superar essa pragmática, agimos apenas como um observador, sem influenciar o conteúdo das informações coletadas.

1.2.3 Pesquisa do Tipo Etnográfica

A pesquisa na perspectiva etnográfica realizada com professores e alunos nas escolas Mătyk e Tekator, é também uma etnografia escolar (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), uma pesquisa qualitativa. Todavia, para se entender os procedimentos de realização de uma pesquisa na perspectiva etnográfica é importante entender os fundamentos da Etnografia.

Segundo Da Matta (1978):

A etnografia começa sua pesquisa por perto, em busca de descobrir determinados aspectos daquilo que parece familiar. Encontrou-se que um erro comum na transposição da etnografia para a Educação é o entendimento desta como mera descrição cultural ou aplicação de um conjunto de técnicas de coleta de dados. Fazendo parte das ciências sociais, a etnografia exige a devida contextualização social do comportamento humano e a busca por seus significados, exigindo uma descrição densa, que apenas se torna possível por meio da imersão e aceitação do pesquisador dentro do contexto investigado (DA MATA, 1978, p. 126).

A compreensão dos processos educacionais é uma das vertentes da pesquisa etnográfica. “[...] isso é facilmente identificado, visto que por meio da percepção, da atribuição dos significados e da opinião dos atores sociais envolvidos é mais evidente” (DA MATA, 1978, p. 145). Dessa forma, esse tipo de pesquisa contribui para a descoberta da complexidade dos fatos educacionais e possibilita um conhecimento real e profundo dos mesmos, a partir do qual podem ser pensadas possibilidades de intervenção, inovações, mudanças curriculares e novas possibilidades de dialogar com os saberes discentes e docentes (FLICK, 2009; GOELLNER *et al.*, 2010).

A pesquisa etnográfica parte do princípio do desenvolvimento de pesquisas mais flexíveis, aceitando dessa forma, a utilização de todos os tipos de métodos e dando ênfase na concentração da redação e descrição de experiências em determinado campo.

Sobre essa questão, Flick (2009) entende que os procedimentos para geração de dados são tratados como secundários na etnografia, pois o que mais importa é a utilização de estratégias adequadas em campo, que também inclui a interpretação dos dados e, principalmente, os estilos de redação e a questão da autoridade e autoria na apresentação dos resultados.

Dessa forma, concordamos com Weber (2004), quando afirma que “[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”. Nesse quesito, ele também assume a cultura como sendo essas teias e a sua análise, pois, a cultura é essencialmente semiótica. Já Geertz (1989) assegura que o objeto da etnografia é uma hierarquia estratificada de estruturas significantes, em termos das quais os objetos estudados são produzidos, percebidos e interpretados.

Nesse viés, a educação passou a fazer uso da etnografia a partir do início da década de 1970 (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Atualmente, tal uso vem se desenvolvendo profusamente: a finalidade é “compreender ‘de dentro’ os fatos educacionais. Explicar a realidade com base na percepção, atribuição de significado e opinião dos “atores”, que nela participam” (ESTEBAN, 2010, p. 163-164).

Sobre esse mesmo sentido, Goellner, (2010), afirma que:

O pesquisador subsidiado pela etnografia deve estar em busca dos significados que os investigados atribuem às atividades que praticam. “Mais do que tentar entender o significado atribuído a determinada prática, o esforço é no sentido de entender como os significados se manifestam e constituem um universo cultural particular” (GOELLNER, 2010, p. 384). (aspas do texto original).

A pesquisa etnográfica segundo Rockwell (2009) é um instrumento que enriquece a intervenção educativa e, durante as últimas três décadas, e vem encontrando seu lugar dentro da investigação educativa. Nesse contexto, e considerando sua importância como pesquisa qualitativa, tem-se que a etnografia contribuiu para identificação dos fatos educacionais existentes no cotidiano dos participantes pesquisados e favoreceu a aquisição de conhecimento sobre os integrantes da pesquisa.

Na pesquisa desenvolvida nas duas escolas Apinayé Mâtyk e Tekator, utilizamos diversos recursos como aplicação de questionários semiestruturados com perguntas (abertas e fechadas) e observação participante. Assim, parece fácil reconhecer a pesquisa qualitativa, no entanto, extrair dela as peculiaridades da etnografia foi uma tarefa que exigiu cuidado e atenção.

Sobre esse cuidado na utilização do termo “etnografia” Lüdke; André (1986), advertem que deve ser feita de forma cautelosa, pois no processo de transposição para a área da educação, a etnografia sofreu uma série de adaptações, afastando-se mais ou menos de seu sentido original, requerendo, portanto, do pesquisador retomadas às suas especificidades.

Sobre essa questão, André (1995), afirma que na educação a pesquisa a ser realizada deve ser do tipo qualitativo-etnográfico, e não etnografia no sentido estrito. Define estudo de tipo etnográfico como aquele cujos dados são de natureza qualitativa, e gerados principalmente, a partir de observação participante e na aplicação de questionários. Isso significa que etimologicamente a etnografia tem raízes na descrição cultural (ANDRÉ, 1995, p. 102).

No desenvolvimento de uma pesquisa na área da educação, a etnografia tem como objetivo discutir como deve ocorrer a coleta de dados e quais técnicas devem ser utilizadas, a saber: (observação participante, diário de campo, as experiências e a interpretação das informações obtidas por meio das respostas dos questionários).

Sobre essa prioridade, Oliveira; Daolio (2007) discorrem que na pesquisa educacional, a etnografia pode estar sendo vista somente como uma mera descrição cultural ou a aplicação de um conjunto de técnicas de coletas de dados, o que traduz certo reducionismo, já que, sendo interpretativa, a etnografia constitui-se na tentativa de compreender e aprender com o “outro”:

Os autores afirmam ainda que:

A etnografia deve inserir-se no horizonte de compreensões das dinâmicas culturais de grupos sociais. A mera descrição cultural não garante o acesso ao universo complexo de significados e representações destes grupos, no máximo, ajuda-nos a conhecer certas particularidades, que não amplamente contextualizadas (sociedade como um todo), correm o risco de se constituir num relato de campo (OLIVEIRA; DAOLIO, 2007, pp. 139-141).

Em lugar de uma “mera” descrição que acaba por se constituir apenas em um relato de campo, pode-se afirmar que o estudo realizado com alunos e professores do 3º e 5º anos em duas escolas Apinayé, a etnografia foi utilizada de forma sistemática e não se enquadrou dentro dessa “mera” condição, dando, portanto, origem a uma descrição da realidade. Essa descrição favoreceu para a interpretação dos dados coletados.

Tendo como base a descrição da pesquisa etnográfica realizada, Fonseca (1999), afirma que a etnografia deve inserir-se no movimento interpretativo que vai do particular (local) ao geral, ou seja, aos aspectos mais amplos de uma sociedade (global).

Dessa forma, Fonseca (1999) afirma que:

É preciso compreender que a etnografia não é tão aberta quanto possa se pensar, e que, ao contrário do ditado popular, nela não vale a máxima popular do “cada caso é um caso”, pois, fazendo parte das ciências sociais, a etnografia exige a devida contextualização social (político, histórico) do comportamento humano. (FONSECA, 1999, p. 76).

Mas, respeitando as etapas e significados da pesquisa de campo desenvolvida nas duas escolas Apinayé, temos nesse espaço a aquisição dos registros para compor o que se objetivou no estudo. O campo forneceu dados importantes para a compreensão do letramento e da alfabetização bilingue e intercultural desenvolvidos nas escolas.

Nesse contexto, por meio da pesquisa de campo realizada sobre o ensino do letramento e da alfabetização, foi possível, portanto, perceber, interpretar e compreender o local onde se realizou o estudo e de como era conduzida a prática pedagógica e a aprendizagem discente. Nesse sentido, a análise qualitativa fez muito sentido.

Para Rockwell (2009):

O produto de seu trabalho deve ser público e estar sujeito à contestação tanto por parte de acadêmicos como pelos habitantes da localidade estudada. Suas análises devem ser tratadas como hipóteses a serem exploradas/discutidas ao lado de outras, oferecendo uma alternativa, abrindo o leque de interpretações possíveis, não para fechar o assunto ou criar novas fórmulas dogmáticas (ROCKWELL, 2009, p. 45).

É preciso compreender o que diz Esteban (2010) “[...] ao realizar a pesquisa etnografia na área educacional não depende única e exclusivamente dos tipos de instrumentos utilizados para coletar dados”. É possível, nesse sentido, incluir a abordagem teórica que definirá a forma como estes dados são vistos, interpretados e relacionados. O uso da etnografia na pesquisa desenvolvida permitiu a compreensão “de dentro” dos fatos educacionais existentes nas duas escolas (Mátyk e Tekator) (ESTEBAN, 2010).

Nesse sentido, nossa pesquisa foi etnográfica, pois, participamos do ambiente da pesquisa, nas escolas, observando os atores educacionais (professores e alunos) em suas atividades cotidianas na sala de aula e também fora dela. Desse modo, ao definir nossa ação nas escolas Mătyk e Tekator, estivemos realizando uma etnografia, considerando o seu teor qualitativo que a envolve.

Portanto, é importante mencionar que a quantidade de registros obtidos em cada etapa de pesquisa de campo, bem como a interação com o grupo investigado, possibilitou identificar a realidade do letramento e da alfabetização bilingue e intercultural promovidos escolas Mătyk e Tekator, como também perceber comportamentos, identificar e interpretar significados produzidos pelos participantes, enfim, ter subsídios para responder à problemática do estudo. Também possibilitou o acesso aos dados educacionais, a partir do qual se pode pensar em possibilidades de intervenção, inovações, mudanças curriculares e novas alternativas de dialogar com os saberes discentes e docentes.

1.2.4 Pesquisa Documental

A ideia de se incluir a análise de documentos enquanto possibilidade da pesquisa qualitativa pode, à primeira vista, parecer estranha, uma vez que este tipo de investigação não se reveste de todos os aspectos básicos que identificam os trabalhos dessa natureza. No entanto, e considerando que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, permitindo que a imaginação e a criatividade trilhassem por caminhos que explore novos enfoques foi o que validou a pesquisa documental neste estudo.

Nesse contexto, no ano de 2019, tivemos acesso a vários documentos, entre eles: dados relacionados ao ensino e a aprendizagem dos alunos Apinayé do 3º e 5º anos do Ensino Fundamental, informações e outros tipos de noticiais sobre letramento e alfabetização desenvolvidos nas escolas Mătyk e Tekator, acervos literários (livros didáticos/paradidáticos e material de apoio pedagógico sobre letramento e alfabetização) autorizados por órgãos oficiais, como o (MEC), disponíveis e de uso dos professores, atas de reuniões com os membros das associações de pais e o Projeto, Político e pedagógico.

Nesse viés, considerando o que foi planejado e seguindo o cronograma do Projeto de Pesquisa autorizado pelo CEP/CONEP por meio do Parecer nº 4.813.230, acreditamos que a pesquisa documental realizada trouxe contribuições importantes ao estudo, visto que os documentos existentes nas duas escolas foram importantes fontes de dados para entender e identificar informações relevantes sobre o processo de ensino e de aprendizagem do letramento

e da alfabetização bilíngue e intercultural. Os documentos analisados se constituíram em uma rica fonte de dados e de geração de outros dados.

Nesse sentido, os documentos fornecidos foram identificados e analisados, sendo que o resultado oportunizou interpretações relevantes e complementares, constituindo-se em informações para responder à problemática da pesquisa.

Segundo Godoy (1995):

A palavra “documentos” neste caso, deve ser entendida de uma forma ampla, incluindo os materiais escritos, as estatísticas (que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida de determinada sociedade) e os elementos iconográficos (como, por exemplo, sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes). Tais documentos são considerados “primários” quando produzidos por pessoas que vivenciaram diretamente o evento que está sendo estudado, ou “secundários”, quando coletados por pessoas que não estavam presentes por ocasião da sua ocorrência (GODOY, 1995, p. 66). (aspas do texto original).

Em várias situações da investigação, que será comentado no capítulo correspondente, a pesquisa documental se mostrou pertinente e vantajosa. Uma das vantagens foi a que permitiu o acesso à história e ao legado deixados por caciques e ancião das comunidades São José e Mariazinha. É o caso, por exemplo, de memórias registradas por meio de fotos e textos.

Além disso, os documentos analisados constituíram-se em uma fonte não-reativa, as informações neles contidas permanecem as mesmas após décadas, podendo dessa forma, ser considerado como uma fonte natural de informações por terem origem em um determinado contexto histórico, econômico e social, retratando e fornecendo dados sobre esse mesmo contexto. Portanto, não dando margem ou perigo de alteração no comportamento dos indígenas investigados/entrevistados.

Ainda considerando os documentos escritos, é possível dizer que eles representaram o ponto de vista de indivíduos que possuíam habilidade para ler e escrever, uma vez que o Povo Apinayé não demonstrava há décadas tanto interesse em registrar por escrito esses bens culturais. Cabe ressaltar também que não foram todos os documentos analisados que se constituíram como amostras representativas do fenômeno em estudo, ou por terem sido selecionados equivocadamente ou por não apresentarem informações pertinentes ao objeto de estudo.

Nesse sentido, Minayo (1994) colabora afirmando que:

É possível imaginar que, quando o pesquisador trabalha com documentos não-pessoais, torna-se mais fácil adquirir uma grande amostra. Já o pesquisador que fará uso de documentos pessoais geralmente opta por uma pequena amostragem ou casos que serão estudados em profundidade. Selecionados os documentos, o pesquisador deverá se preocupar com a codificação e a análise dos dados (MINAYO, 1994, p. 78).

A análise de conteúdo, o segundo aspecto utilizado, foi a técnica mais utilizada durante o estudo. Consistiu-se em um instrumental metodológico aplicado nas formas de comunicação, seja qual tenha sido a natureza do suporte. Embora, na análise de conteúdo tenha sido privilegiado as formas de comunicação da escrita, não se excluiu outros meios de comunicação, como por exemplo, as informações dadas por professores sobre as atividades diárias nas escolas.

Dessa forma, e reportando a Minayo (1994), tem-se que “qualquer comunicação que veicule um conjunto de significações de um emissor para um receptor pode, em princípio, ser decifrada pelas técnicas de análise de conteúdo”. Assim, acredita-se que ela parte do pressuposto de que, por trás do discurso aparente, simbólico e com mais de um significado, esconde-se um sentido que convém desvendar.

A análise dos conteúdos ocorreu por meio de verificação por temas que interessa a problemática da pesquisa. Mas, a necessidade de interpretação dos dados encontrados fez com que a análise qualitativa também tivesse lugar dentro da técnica. Nesta análise, buscamos compreender as características, estruturas e/ou modelos que estavam por trás dos fragmentos escritos tomados em consideração.

Segundo Godoy (1995):

Considerando que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques (GODOY, 1995, p. 49).

A análise dos conteúdos se definiu em três fases fundamentais: prévia análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A prévia análise se configurou como uma fase de organização. Nela estabeleceu-se um esquema de trabalho bem organizado, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis. Normalmente envolveu a leitura flutuante", ou seja, um primeiro contato com os documentos que foram submetidos à análise. Dessa forma, o exame inicial da documentação nos permitiu definir, com mais acuidade, os documentos mais promissores para responder o problema da pesquisa.

Orientado pelos objetivos e referenciais teóricos, e definidos os procedimentos, pôde-se então iniciar a segunda fase, ou seja, a exploração do material, que nada mais foi do que o

cumprimento das decisões tomadas anteriormente. Nessa etapa, nos coube ler os documentos selecionados, adotando, procedimentos de codificação, de classificação e de categorização. A unidade de codificação escolhida foi a palavra, o próximo passo foi classificá-las em blocos que expressaram determinadas categorias, que confirmaram aquelas presentes nas hipóteses e nos referenciais teóricos inicialmente propostos. Assim, em um movimento contínuo da teoria para os dados e vice-versa, as categorias foram se tornando cada vez mais viva e apropriadas aos propósitos do estudo.

Adentra-se então na terceira fase do processo de análise do conteúdo, denominada tratamento dos resultados e interpretação. Mas, antes de aprestar o que ocorreu durante essa etapa do estudo, faz-se importante mencionar o que Godoy (1995) afirma que:

O exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se interpretações novas e/ou complementares, constitui o que estamos denominando pesquisa documental (GODOY, 1995, p. 71).

Apoiados nos resultados, buscando torná-los significativos e válidos, e utilizando técnicas qualitativas, foi condensado os resultados em busca de padrões, tendências ou relações implícitas. Essa interpretação foi além do conteúdo manifestado nos documentos, pois, conforme indicado anteriormente, interessou-se pelo conteúdo concentrado, o sentido que se encontrava por trás do imediatamente apreendido. Uma análise interpretativa dos padrões de comunicação verificados durante o período de observação e aplicação dos questionários com os professores e avaliações com alunos. Portanto, a descrição do que ocorreu, assim como a explicação do motivo pelo qual esse fenômeno acontecia. A interpretação envolveu uma visão holística dos dados analisados, demonstrando que os fatos sociais e educacionais sempre são complexos, históricos, estruturais e dinâmicos.

1.2.5 Observação Participante

É notório que as abordagens qualitativas trazem um grau de exigência para o trato com a realidade e a sua construção, justamente por postularem o envolvimento do pesquisador (BRITO; LEONARDOS, 2001). Nesse sentido, o estudo desenvolvido com professores e alunos do 3º e 5º anos do Ensino Fundamental das Escolas Apinayé, buscou excluir o casuísmo e privilegiou a descrição das observações da realidade local.

A análise dos conteúdos foi realizada com metodologia específica e na estruturação dos dados foi priorizado a percepção de toda situação. Os problemas enfrentados para seguir cada

etapa do estudo foram muitos, no entanto, superados e nos fez lembrar da formação que tivemos desde a graduação e sobre a que temos hoje, para o uso do método qualitativo.

Nesse contexto, a observação participante é, na visão de Erickson (1988, p. 144), “[...] a participação ativa do pesquisador com aqueles que são observados”. Porém, a participação do pesquisador pode variar ao longo do estudo, ou seja, pode ocorrer um envolvimento mínimo ou máximo com os pesquisados. O correto é que o envolvimento seja com o objeto de estudo e que as pessoas participantes da pesquisa sejam fortemente colaboradoras.

Erickson (1988) afirma ainda que:

Na extremidade desta continuidade, a única diferença entre a participação do observador participante e de qualquer outro membro é que o observador participante atenta fortemente para não influenciar o curso que os eventos podem tomar. Um observador participante tenta ver os eventos dos quais ele participa do ponto de vista do relativismo cultural, tentando não fazer julgamentos finais e tentando entender os eventos como eles acontecem do ponto de vista dos vários atores e através dos valores dos mesmos (ERICKSON, 1988, p. 144).

Em se tratando da observação participante ocorrida durante o estudo, o que se priorizou foi o desenvolvimento do trabalho de modo a não influenciar nenhuma das atividades ou respostas dos professores e alunos Apinayé.

Em um ambiente pedagógico, como o da sala de aula, território que se configurou como sendo o espaço de maior permanência do pesquisador, exigiu-se esforço e uma atenção para não deixar nenhuma informação ou situação sem registro. Essa participação pareceu, a priori, difícil. Mesmo sabendo e tendo consciência de que a participação limita o foco de atenção devido ao filtro cultural do pesquisador e que dá o tom da pesquisa, da análise e da interpretação dos dados, isso não foi suficiente para tirar o foco do entendimento de como o Letramento e a Alfabetização Bilíngue e Intercultural ocorria nas duas escolas pesquisadas.

Dessa forma, a objetividade do estudo não ficou comprometida, pois, não houve distanciamento social do pesquisador com o objeto estudado. Nesse sentido, tivemos o cuidado desde o início de planejar o papel a ser desempenhado pelo pesquisador e pelos participantes do estudo. Portanto, os participantes foram bem orientados sobre os objetivos da pesquisa e de qual seria a função do pesquisador em todas as etapas do estudo.

Até aqui, discutimos alguns pontos que nos auxiliou no estudo. Chamamos atenção para a forma como a pesquisa que é da área da educação se apropriou dos instrumentos de pesquisa. Foi necessário dar ressignificado aos instrumentos e ter o cuidado para que essa ressignificação não se tornasse um simulacro da abordagem teórico-metodológica. Comungando com Erickson (1988), não se quer aqui desacreditar ou diminuir a importância dos trabalhos realizados por

outros pesquisadores na utilização da abordagem etnográfica (observador participante), mas fazer um alerta para a necessidade de utilização rigorosa e cuidadosa que caracteriza um trabalho científico.

Para dar validade à opinião do autor e fazendo um vínculo com o estudo que ora se desenvolveu nas escolas Mătyk e Tekator, levamos em conta, as entrevistas realizadas por meio de questionários, os registros por meio de fotos, as transcrições de falas, as respostas dos alunos por meio dos instrumentos de avaliação entre outras técnicas que se fizeram necessárias. É importante salientar que foram respeitadas as práticas para coleta dos dados e os cuidados necessários nos processos de análise que toda pesquisa prevê, em especial nas etapas da pesquisa de campo, na descrição das informações obtidas e na análise das mesmas. A rigor, o trabalho desenvolvido foi importante para a coleta dos dados apresentados no estudo.

1.2.6 Trabalho de Campo

O trabalho de campo foi o coração da pesquisa, pois sem um contato intenso e prolongado (dividido em etapas) com professores e alunos Apinayé das escolas Mătyk e Tekator não seria possível descobrir como o letramento e a alfabetização bilíngue e intercultural estavam organizados, como se desenvolvia e o que representava na aprendizagem dos alunos. Desse modo, mantivemos atentos em relação ao grupo, à cultura e ao tema que estava sendo estudando. Evidentemente, isso não significa dizer que o trabalho de campo se iniciou sem um planejamento. Como em qualquer trabalho de investigação, o projeto de pesquisa apresentava um conjunto básico de instruções sobre o que fazer e aonde ir durante o estudo, desse modo, a organização e o planejamento do trabalho não perdeu o foco, salvaguardando algumas etapas que sofreram alteração de data em razão da Pandemia da SARS-CoV-2 (COVID 19) e pela própria reorganização do calendário das escolas.

No que concerne ao estudo desenvolvido nas duas escolas Indígenas Apinayé, o trabalho de campo se iniciou com o problema definido e a hipótese levantada, quando optamos pela utilização da etnografia como ciência da descrição cultural. Para tanto, utilizamos o conhecimento obtido por meio da revisão de literatura.

Na medida em que os dados foram sendo coletados, estivemos em alerta para refutar informações que não se enquadrava dentro do objeto de estudo. Esse cuidado em não permitir que o objeto da investigação sofresse alteração ou tivesse seu percurso alterado, ganhou relevância nas explicações teóricas. Vários tipos de dados se tornaram relevantes: a forma e o conteúdo das interações entre os membros do grupo estudado, a forma e o conteúdo das

interações verbais dos participantes com o pesquisador, os desenhos, os artefatos, artesanatos e documentos.

Foi tarefa essencial decidir quais dados seriam necessários para responder às questões e descobrir o acesso às informações. Também foi fundamental a escolha dos informantes mais adequadas aos propósitos definidos. O trabalho de campo foi a etapa mais longa e a que mais gerou dados.

Durante o estudo, houve um esforço para a construção de uma experiência direta com a situação em estudo, visando à compreensão das regras, dos costumes e das convenções que orientam a vida do Povo Apinayé observado. Esse período de tempo variou no interstício de 2018 a 2019. Ele foi exploratório por natureza e os dados foram coletados principalmente por meio da observação participante, da aplicação de questionários e aplicação de instrumentos avaliativos.

Segundo André (1995):

Embora ninguém possa se sentir completamente seguro acerca da validade das conclusões de uma pesquisa, é importante que o pesquisador colete dados suficientes e precisos, de maneira que se sinta posteriormente confiante acerca dos resultados encontrados e tenha credibilidade perante uma audiência científica (ANDRÉ, 1995, p. 83).

Nesse sentido, a análise dos dados não aconteceu em etapas distintas, mas após a coleta de todas as informações que eram possíveis. Os dados foram sendo gerados durante todo o processo da investigação, começando no momento em que foi definido o problema para o estudo e terminando quando se escreveu a última palavra do relatório da pesquisa.

A organização dos dados de campo permitiu verificar a pertinência das questões previamente selecionadas e das percepções que gradativamente foram sendo refinadas com o propósito não apenas de descrever, mas, de gerar novos dados sobre o que aconteceu no grupo social em estudo. Assim, o conjunto de informações obtidas foram processadas, prontas para o início das análises.

Por último, desde a análise de conteúdo, até o uso da estatística não paramétrica, as técnicas ajudaram a dar sentido aos dados. O uso dessas técnicas, no entanto, requereu um pensamento crítico e a habilidade para analisar, sintetizar e avaliar informações, conforme pode ser verificado no capítulo que trata da análise e interpretação dos resultados.

1.3 O Caminho Metodológico Percorrido

O uso do método qualitativo trouxe grande contribuição para o avanço do conhecimento sobre o letramento e da alfabetização bilíngue e intercultural na educação escolar indígena Apinayé, permitindo melhor compreensão do processo escolar, da aprendizagem, das relações, dos processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, das formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas desenvolvidas no âmbito das duas escolas pesquisadas. Dessa forma, destacam-se como pontos importantes dessa contribuição:

- 1) A constatação de que, para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de educação indígena e educação escolar indígena, foi preciso recorrer a informações em diversos sites, plataformas, livros e artigos;
- 2) Em relação os participantes da pesquisa, buscou-se retratar o ponto de vista dos participantes, os personagens envolvidos no processo educativo;
- 3) A consciência de que a subjetividade intervém no processo de pesquisa e que é preciso tomar medidas para compreendê-la;
- 4) A compreensão mais profunda dos processos de letramento e alfabetização bilíngue e intercultural dos alunos Apinayé;
- 5) Compreensão de questões educacionais vinculadas a preconceitos sociais e sociocognitivos de diversas naturezas.

Nesse sentido, sabemos que não existe um método que possa ser recomendado como o melhor ou mais efetivo. Dessa forma, o desenvolvimento do estudo passou por três fases metodológicas importantes:

A primeira fase envolveu a seleção e definição do problema, a escolha dos locais para a realização do estudo e o estabelecimento de contatos e solicitação de autorizações para a entrada em campo. Glazier (2011) afirma que nesse tipo de pesquisa o problema não precisa estar diretamente vinculado a uma linha teórica predeterminada nem é necessário que haja hipóteses explicitamente formuladas. Nessa fase, é importante dizer que os fichamentos das leituras realizadas sobre a temática já estavam organizados.

Esse momento já existia a qualificação quanto ao processo de coleta de informações e permitiu a formulação de algumas hipóteses que puderam ser confirmadas ou não à medida que novos dados foram sendo coletados. Diversamente de outros esquemas mais estruturados de pesquisa, a abordagem adotada partiu do princípio de que o pesquisador podia modificar suas prioridades durante o processo de investigação.

O segundo passo da pesquisa consistiu numa busca mais sistemática dos dados que foram selecionados como os mais importantes para compreender e interpretar o fenômeno estudado. Glazier (2011), afirma que “a investigação procura descobrir as estruturas de significado dos participantes nas suas diversas formas em que são expressas”.

As estruturas foram: forma e conteúdo da interação verbal dos participantes, forma e conteúdo da interação verbal com o pesquisador, comportamento não-verbal, padrões de ação e não-ação, traços, registros de arquivos e documentos (GLAZIER, 2011, p. 66). Dessa forma, o problema fundamental a ser superado foi o de aprender a selecionar os dados necessários para responder às questões e encontrar o meio de ter acesso a essas informações.

Nesse sentido, as etapas do estudo ocorreram tendo como base as orientações do orientador e seguiram um cronograma específico, onde prioritariamente foi considerado o calendário da Universidade, em especial, o calendário escolar adotado pelas escolas do Povo Apinayé – Mariazinha – Tekator e São José – Mãtyk. Cada ida às unidades de ensino foi realizada uma etapa da pesquisa. O tempo de permanência no campo foi entre dois e quatro dias, obedecendo, portanto, ao cronograma da pesquisa. As imagens a seguir, devidamente autorizadas, ilustram o ambiente da pesquisa:

Imagem 1 - Reunião com a Direção e Coordenação das escolas Mãtyk e Tekator.



Fonte: Lara Apinayé (2018).

As imagens identificam, o momento em que o pesquisador juntamente com o orientador apresentava às equipes pedagógicas das escolas Mãtyk e Tekator o Projeto de Pesquisa, como também as etapas que seriam desenvolvidas durante o estudo. É importante citar que nesse momento, a pesquisa já estava autorizada pela FUNAI – Fundação Nacional do Índio, SEDUC – Secretaria de Estado da Educação do Tocantins, DREA - Diretoria Regional de Ensino de Tocantinópolis, pelos Caciques das Aldeias São José e Mariazinha e autorizada pelo CEP – Comitê de Ética em Pesquisa e CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

Imagem 2 - Visita à Família do Cacique da Aldeia São José.



Fonte: Paulo Hernandes (2018).

Essa imagem traduz o caminho percorrido pelo pesquisador. Mesmo com a autorização documental em mãos, sentimos a necessidade de manter um contato pessoal com o Cacique e sua família a fim de confirmar presencialmente o trabalho que estava se iniciando.

Imagem 3 - Documentos institucionalizados sobre letramento e alfabetização.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E ESPORTE		GOVERNO DO TOCANTINS		Currículo Aprovado Resolução CEE/TO nº 013 12018								
ESTRUTURA CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL-ANOS INICIAIS / INDÍGENA		Intervalo: 10 min		Dias letivos anuais: 200 Semanas letivas anuais: 40 Duração da hora-aula: 50 minutos Dias letivos semanais: 05 Saída: 11h50min / 17h50min								
Área de Conhecimento	Componentes Curriculares	Carga Horária Semanal					Carga Horária Anual					Carga Horária Total
		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	
Linguagens	Língua Portuguesa	5	5	5	5	5	200	200	200	200	200	1000
	Língua Indígena	5	5	5	5	5	200	200	200	200	200	1000
	Arte	1	1	1	1	1	40	40	40	40	40	200
Matemática	Educação Física	1	1	1	1	1	40	40	40	40	40	200
	Matemática	6	6	6	6	6	240	240	240	240	240	1200
Ciências Humanas	História	1	1	1	1	1	40	40	40	40	40	200
	Geografia	1	1	1	1	1	40	40	40	40	40	200
Ciências da Natureza	Ciências	1	1	1	1	1	40	40	40	40	40	200
	Redação	1	1	1	1	1	40	40	40	40	40	200
Parte Diversificada	Ensino Religioso ou ALE*	1	1	1	1	1	40	40	40	40	40	200
	Saberes Indígenas	2	2	2	2	2	80	80	80	80	80	400
TOTAL DE AULAS		25	25	25	25	25	1000	1000	1000	1000	1000	5000

OBSERVAÇÕES:

- Os temas transversais devem ser trabalhados em todos os Componentes Curriculares;
- O foco do Ensino Religioso deve ser a Cultura Religiosa Indígena;
- O Componente Curricular de Educação Física deve ser ministrado de forma lúdica;
- Havendo condições, a unidade Escolar poderá empregar a metodologia de pluridocência;
- Os conteúdos de Cultura Afro-brasileira e indígena serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Arte e História, conforme a Lei nº 11.645/2008 que altera a lei nº 9.394/96 modificada pela Lei nº 10.639/2003;
- O conteúdo de música será trabalhado conforme determina a Lei nº 11.788/2008, que altera a Lei nº 9.394/96. Tal conteúdo deve ser trabalhado nos componentes curriculares de História e Saberes Indígenas de cada etnia;
- História do Tocantins e Geografia do Tocantins compõem o programa de história e Geografia, respectivamente;
- Os conteúdos de Direitos Humanos serão trabalhados de forma interdisciplinar de acordo com o que dispõe a Resolução Nº 01 de 20/05/2012, CNE/CFP;
- O Componente Curricular Saberes Indígenas será ofertado de maneira contextualizada com os valores, crenças e costumes de cada etnia;
- As avaliações do Ciclo Sequencial de Alfabetização – CSA, não devem ter caráter classificatório, exceto, no final do Ciclo;
- Até o final do CSA, a criança deve ter atingido as fases de alfabetização e do letramento;
- O Componente Curricular Ensino Religioso é de oferta obrigatória pela Unidade de Ensino e de Matrícula facultativa. O aluno não optará pelo Componente Curricular de Ensino Religioso e de aprofundamento em Leitura e Escrita (ALE); o componente curricular de ALE será trabalhado reforçando a Língua Indígena.

Fonte: SEDUC/2019

Na primeira etapa do estudo e de acordo com os objetivos da pesquisa, mantivemos contato com vários documentos institucionalizados e disponíveis nas escolas Apinayé, a exemplo, a estrutura curricular para as séries iniciais. Nessa parte da pesquisa, buscamos identificar dados, informações e outros tipos de notícias sobre o letramento e a alfabetização bilíngue e intercultural dos alunos Apinayé.

Imagem 4 - Livros Didáticos e Material de apoio Pedagógico Utilizados nas Escolas.



Fonte: Acervos das Escolas Mãtyk e Tekator (2019).

Na segunda etapa, o foco do estudo foi o de identificar os acervos literários (livros didático, paradidáticos e material de apoio pedagógico sobre letramento e alfabetização) autorizados por órgãos oficiais, como o (MEC) e disponíveis para uso dos professores e dos alunos em seus processos de ensino e de aprendizagem, incluindo letramento, alfabetização (leitura e da escrita), bilinguismo e interculturalidade.

Imagem 5 - Formação continuada dos professores indígenas e não indígenas.



Fonte: Paulo Hernandes (2019).

Na terceira etapa da pesquisa, tivemos como objetivo identificar como ocorria a formação continuada dos professores indígenas e não indígenas que atuavam nas turmas de alfabetização nas escolas Mãtyk e Tekator. Os registros foram obtidos ainda nos anos de 2018 e 2019, quando as formações eram realizadas presencialmente. Nos dois anos seguintes, devido às exigências sanitárias impostas pela (Covid-19), os professores receberam somente formação *on-line*.

Imagem 6 - Projetos de intervenção com os alunos Apinayé I.



Fonte: Paulo Hernandes (2019).

Imagem 7 - Projetos de intervenção com os alunos Apinayé II.



Fonte: Paulo Hernandes (2019).

Na quarta etapa do estudo, buscamos identificar, por meio do Projeto Político e Pedagógico de cada escola, em atas de reunião e nos acervos dos eventos culturais, quais eram as estratégias que as escolas e os professores utilizavam para preservar por meio do ensino os traços identitários frente ao contínuo processo de contato que os Apinayé mantinham com a sociedade não indígena. A exemplo, nas imagens 6 e 7, apresentamos os Apinayé em momentos distintos. Na imagem 6, adultos, jovens e crianças participando de um evento cultural (música e dança) fora das comunidades. Na imagem 7, dentro das escolas, o artesanato em argila, com palha do coco babaçu e na madeira.

Imagem 8 - Contribuições das IES na Formação dos Professores.



Fonte: Arquivo digital existente nas Escolas Mãtyk e Tekator (2018).

Na quinta etapa, procuramos identificar as contribuições das IES – Instituições de Ensino Superior junto à comunidade Apinayé, para formar professores com conhecimento e habilidades pedagógicas como suporte para atuação em turmas de alfabetização bilingue e intercultural. A exemplo, temos a imagem o Professor Dr. Francisco Edvigés da UFT/UFNT em conversa com coordenadores e professores das escolas Mãtyk e Tekator. Nos encontros,

também conceituamos o letramento e a alfabetização bilíngue e intercultural em comunidades indígenas, orientamos e demos explicações sobre o que representa o letramento em cada escola.

Imagem 9 - Atividades desenvolvidas na Língua Materna.



Fonte: Jocirley de Oliveira – 06/2019

Na sexta etapa do estudo, propusemos identificar e analisar os materiais didáticos e outros instrumentos pedagógicos produzidos em Língua Materna e em Língua Portuguesa por professores e alunos, específicos para serem utilizados como apoio durante as aulas. A exemplo, temos alguns desses materiais, que foram produzidos utilizando papel cartolina, lápis de cor e tesoura. Os desenhos com seus dizeres remetem a sementes, tinta de jenipapo, folhas de plantas da região e penas de pássaros encontradas no meio das plantações.

Imagem 10 - Observação nas turmas de 3º ano - Escolas Tekator e Mãtyk.



Fonte: Paulo Hernandes (2019).

Imagem 11 - Observação na turma de 5º ano – Escolas Mãtyk e Tekator



Fonte: Paulo Hernandez (2019).

Essa etapa de estudo, a sétima, o foco foi investigar a prática pedagógica realizada pelos professores, no sentido de identificar o letramento como prática social e de como se processava o ensino da alfabetização bilíngue e intercultural com os alunos do 3º e 5º anos do Ensino Fundamental. Conforme imagens, a investigação ocorreu dentro e fora da sala de aula.

Imagem 12 - Aplicação de questionários aos Professores



Fonte: Jocirley de Oliveira (novembro/2019).

Na oitava etapa, o pesquisador se dedicou na aplicação de 02 (dois) questionários semiestruturados com os professores do 3º e 5º anos. O primeiro, buscamos informações sobre o letramento e a alfabetização bilíngue e intercultural desenvolvidos nas duas escolas Apinayé. O segundo, arguiu os docentes sobre a formação continuada em serviço.

Imagem 13 - Aplicação das avaliações.



Fonte: Jocirley de Oliveira (novembro/2019).

Por derradeiro, e concluindo as etapas da pesquisa de campo, foram aplicadas atividades avaliativas com os alunos do 3º e 5º anos do Ensino Fundamental para verificar no contexto da apropriação da aprendizagem os princípios do letramento e da alfabetização bilingue e intercultural.

O cumprimento das etapas com alunos e professores Apinayé das Escolas Mătyk e Tekator, se constituiu em princípios subjacentes ao fenômeno estudado, situando descobertas importantes para responder o problema, ou seja, após a realização de cada etapa, foi iniciado a sistematização e análise dos dados a fim de subsidiar a conclusão desse estudo. Também, na perspectiva de avançar nas discussões sobre o tema, os dados obtidos contribuíram para construir aportes teóricos importantes nas áreas de letramento e alfabetização com o povo Apinayé.

Essa fase foi planejada e transcorreu dentro da normalidade. Partindo de um esquema geral de conceitos, buscamos testar constantemente a hipótese com a realidade observada. Essa interação entre os dados reais e as suas possíveis explicações teóricas permitiu organizar a estruturação de um quadro teórico dentro do qual o fenômeno pôde ser interpretado e compreendido.

Outra forma que foi utilizada para testar e refinar as explicações teóricas utilizadas na pesquisa consistiu, a partir de semelhanças e divergências entre escolas Mătyk e Tekator foi possível encontrar aspectos contrastivo no ensino desenvolvido. Devido à imersão na realidade, fomos detectando situações que forneceram dados. Atento nessas situações, confrontamos essas informações e apresentaremos na análise de dados os resultados gerados a partir da realidade entre as duas escolas.

1.4 Os Instrumentos Utilizados: Notas de Campo, Questionário e Avaliação

No período de observação, seguimos algumas etapas essenciais. Na primeira, nos aproximamos do grupo social em estudo. Essa aproximação, exigiu paciência e explicação minuciosa, foi a condição inicial necessária para que o percurso da investigação pudesse, de fato, ser realizada dentro do grupo com a participação dos seus membros enquanto protagonistas e não simples objetos.

Numa outra etapa, ocorreu o esforço em adquirir uma visão de conjunto. Essa etapa foi operacionalizada com o auxílio de alguns elementos como: o estudo de documentos oficiais, análise da história do povo Apinayé, observação da vida cotidiana e a realização de entrevistas não diretivas com as pessoas que poderiam ajudar na compreensão da realidade. Os dados foram registados imediatamente no diário de Notas de Campo, para não haver perda de informações relevantes e detalhadas. Essa etapa ficou definida como um processo de refinamento das questões de investigação.

Na investigação realizada, iniciamos por colaborar nas atividades propostas pelos professores em sala de aula, o que permitiu reconhecer o ambiente natural do modo mais amplo possível e simultaneamente tornar-nos familiar. Esta fase de observação não estruturada permitiu reconhecer as características específicas do contexto e descobrir formas de integração na dinâmica existente. Sem nos afastarmos das atividades diárias, começamos a selecionar as situações que nos interessavam, e gradualmente focamos a observação nos elementos que emergiram como essenciais. Nesse sentido, elaboramos um guia de observação seguindo as orientações de Mariampolski (2006), que incluía os comportamentos observados, tópicos e temas que surgiam e questões que teriam de ser colocadas.

Dada à extensão do trabalho, as notas de campo firmaram-se como ferramentas importantes de registo das observações e reflexões decorrentes do processo de investigação. Foi um instrumento que permitiu detalhar as informações construídas no decorrer da investigação. Lopes, (2005) define bem a importância do diário de campo. Para ele, é um “diário de bordo” onde anotam-se, dia após dia, com estilo, os eventos da observação e a progressão da investigação.

Segundo Schwartzman e Strauss (1973):

A redação de notas de campo, normalmente é realizada sem grandes preocupações de compartimentação e um pouco ao sabor dos acontecimentos, permitindo compilar um conjunto amplo de “notas substantivas”, “notas metodológicas” e “notas analíticas” que desempenham uma tripla função de: Descrição dos atores, dos cenários físicos e simbólicos investigados; Controle epistemológico e avaliação dos procedimentos técnicos mobilizados; Aprofundamento de reflexões teórico-metodológicas em torno do objeto de estudo (de forma muitas vezes pessoal e desestruturada, é certo, mas numa ótica de promoção da circularidade entre teoria e investigação). As “notas substantivas” ou “notas de observação”, visam precisamente reconstituir uma descrição da organização social. (SCHWARTZMAN E STRAUSS, 1973, p. 233).

Nesse contexto, a riqueza de detalhes das conversas informais que ocorriam durante o estudo foram registadas no diário de campo, onde, além dos acontecimentos e descrições, registamos interpretações que julgávamos pertinentes, tanto do dia-a-dia dos informantes como dos seus discursos e práticas. Sobre as escritas no caderno, podemos afirmar nossa preocupação em captar imagens, palavras, ações e conversas entre os participantes, descrição do espaço físico, relatos de acontecimentos particulares e descrição das atividades da vida diária e culturais.

Vistas pelo pesquisador como ferramentas de trabalho importantíssimas, as notas de campo acabaram por revelar igualmente num ótimo “arquivo de ideias” e um ponto de apoio precioso da redação final da Tese. No estudo adotamos o papel de “membro completo” (ADLER & ADLER, 2000) ou “observador participante” em que nos tornamos membro do grupo e imergimos nas atividades para ganhar a profundidade da experiência vivida. A qualidade deste relacionamento influenciou positivamente no desenvolvimento da pesquisa e na capacidade para recolher as informações.

As anotações estiveram de acordo com o objetivo e foi necessário um planejamento prévio do que deveria ser anotado e observado, delimitando claramente o foco da investigação para não nos desviarmos da proposta inicial da pesquisa.

Nesse sentido, as informações estiveram assim planejadas e descritas:

- 1) Descrição dos sujeitos: aparências, vestimentas e modo de falar de agir;
- 2) Reconstrução de diálogos: as palavras, os gestos, os depoimentos, as observações entre sujeitos ou entre estes e o pesquisador. Na medida do possível, utilizei minhas próprias palavras. Dessa forma, as citações foram extremamente úteis para analisar, interpretar e apresentar dados;
- 3) Descrição dos locais: o ambiente de observação foi descrito. O uso de desenhos ilustrando a disposição dos móveis, o espaço físico, a apresentação do quadro de giz, dos cartazes dos materiais de classe foram também elementos importantes para os registrados;

- 4) Descrição de eventos especiais: As anotações também incluíram o que ocorreu, quem estava envolvido e como se deu o envolvimento;
- 5) Descrição das atitudes: foram descritos as atividades gerais e os comportamentos das pessoas observadas, sem deixar de registrar a sequência em que ambos ocorrem.

Portanto, o caderno de bordo com as notas da realidade encontrada foi imprescindível para obtermos um conjunto de informações que passaram a gerar novos dados.

Retomando os instrumentos aplicados, que envolveu alunos e professores das Escolas Mătyk e Tekator sobre o letramento e a alfabetização bilíngue e Intercultural, temos além das notas de campo que foram importantes para coleta de dados, a aplicação de questionários semiestruturados com os professores do 3º e 5º anos do Ensino Fundamental com foco na formação continuada em serviço e no ensino do letramento e da alfabetização bilíngue e Intercultural.

Todavia, antes de abordar a questão da aplicação dos questionários, é importante mencionar que o instrumento é uma das técnicas mais comuns no estudo e na compreensão da realidade de um grupo de seres humanos. A aplicação dos questionários não deixou de ser uma entrevista, foi uma forma de interação social. Os questionários como fonte de coletar informações favorece o estudo da realidade social, cognitiva e simbólica do grupo pesquisado.

Para Gray (2012), o questionário é uma das técnicas mais usadas de coleta de dados primários, permitindo uma abordagem analítica explorando as relações entre as variáveis.

Mielzynska afirma que:

A crescente popularidade de questionários explica-se pelo fato de que a teoria da amostragem de tratamento dos dados modernos permite generalizações bastante seguras com base em amostras relativamente pequenas. Mas esta vantagem pressupõe um “bom” instrumento, eficiente [...] (MIELZYNSKA, 1998, p. 1). (aspas do texto original.

Com a preocupação de apresentar um bom instrumento, foi construído inicialmente um questionário piloto composto por caracterização pessoal (tempo de docência e experiência com os cargos já ocupados na educação); 08 (oito) questões abertas que possibilitou ao respondente a liberdade para expressar suas ideias; 04 (quatro) questões fechadas, com um roteiro pré-estabelecido no qual poderia assinalar suas respostas. Priorizamos algumas questões em formato fechado, pois essas, tinham como objetivo, facilitar a tabulação e análise das respostas apontadas. No outro, (formação continuada), o questionário foi organizado com 05 (cinco) questões abertas, todas voltadas para a realidade da formação em serviço.

No desenho das perguntas, a intenção foi conhecer os valores, as percepções e os interesses dos professores, no que diz respeito às manifestações que revelassem o interesse e o trabalho desenvolvido com o letramento e a alfabetização existente nas escolas. Segundo Leal (2004), é importante levar em consideração, na elaboração das perguntas, a “relação de questões sobre um determinado tópico para obter informações descritivas de um grupo selecionado de professores” (LEAL, 2004, p. 44).

Dessa forma, elaboramos questões que possibilitou um levantamento de dados e que permitiu a identificação de necessidades, aspirações, motivações, comprometimento, respeito, incentivo, cooperação, valorização, trabalho em equipe e da liderança do professor em seu cotidiano escolar.

A título de exemplo, seguem quatro questões presentes no instrumento: “Qual a maior dificuldade em alfabetizar o aluno Apinayé?”, “Quais estratégias de ensino você utiliza para essa prática?”, “Você acha que a criança indígena precisa obrigatoriamente ler e escrever nas series iniciais em língua materna e na segunda língua?” e “De que forma o letramento e a alfabetização podem impactar no processo de ensino-aprendizagem das crianças Apinayé do 3º e 5º anos da Escola?”.

Depois de elaborados os instrumentos, o passo seguinte foi a definição dos sujeitos a serem pesquisados. Em um primeiro momento, pensamos em entrevistar diretores, coordenadores pedagógicos e professores, mas considerou-se ser mais pertinente ao objetivo desta pesquisa, focar o olhar nos professores.

Buscando delimitar ainda mais o nosso público alvo, elegemos professores alfabetizadores que atuavam no 3º e 5º anos do Ensino Fundamental das Escolas Indígenas Mãtyk e Tekator da Rede Estadual de Ensino do Município de Tocantinópolis - Tocantins. Nossa escolha por professores especialistas na área da alfabetização se deu por considerarmos, conforme afirma Davis (2011), que há poucos estudos sobre professores desse nível de ensino, especialistas em conduzir o letramento e a alfabetização bilíngue e intercultural no Brasil.

Com a preocupação de se criar um instrumento capaz de registrar o “ensino do letramento e da alfabetização” e sobre a “formação continuada”, aplicamos os questionários semiestruturados primeiro com os professores da Escola Mãtyk. Para essa etapa, foram destinados dois dias, pois, foram necessários utilizar os períodos destinados ao planejamento e a livre docência. No segundo momento, também foi destinado dois dias para aplicar os questionários com os professores da Escola Tekator. Também, foram considerados os momentos de planejamento e a livre docência dos educadores. Nas duas instituições, o processo se deu de forma tranquila.

Quanto à aplicação dos questionários, as datas foram definidas previamente, os dias e horários foram agendados e confirmados. Por todos os 10 (dez) professores, os questionários foram respondidos integralmente. Durante a aplicação, estive presente no apoio da coordenação pedagógica das escolas para sanar as dúvidas que surgiram, no entanto, não houve opinião e nem ajuda para responderem as perguntas. Alguns professores, após concluírem as respostas, teceram comentários sobre a contextualização do instrumento. No mais, nenhuma outra manifestação foi detectada durante a aplicação dos mesmos.

Essa experiência nos mostrou como é árdua a tarefa de elaboração e aplicação de um instrumento de pesquisa. De fato, não se deve subestimar a importância da reflexão sobre a construção de um questionário. Entre idas e vindas de elaboração, aplicação, análise, discussão e reelaboração desse instrumento foi necessário um semestre, ou seja, de agosto ao início de dezembro do ano de 2019.

Ainda sobre os instrumentos utilizados no estudo, por último e seguindo a metodologia da pesquisa, foi aplicada uma avaliação com os alunos Apinayé do 3º e 5º anos do Ensino Fundamental para verificar, no contexto da apropriação da aprendizagem, como estava o letramento e a alfabetização bilíngue e intercultural nessas turmas.

Os instrumentos foram produzidos tendo como base as capacidades e as habilidades para as séries em questão, como também, foram considerados os objetos do conhecimento da Língua Portuguesa para a primeira fase do Ensino Fundamental. Nos instrumentos, foram considerados: as capacidades/habilidades envolvidas no letramento e alfabetização (3º e 5º anos), os objetos do conhecimento da Língua Portuguesa – (leitura/escuta compartilhada e autônoma; a produção de textos, escrita compartilhada e autônoma) e por último, as apropriações de aprendizagem.

Dessa forma, as duas avaliações aplicadas com os alunos das respectivas séries residiram no fato de que aprender a ler e a escrever, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, excetuando-se casos como dislexia, disfasia, disortografia e déficit intelectual (KLEIMAN, 1995), garantiram o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas que são a base para os processos cognitivos que operam na compreensão e na produção de textos.

As habilidades, como, por exemplo, identificar letras do alfabeto, Identificar sílabas e sons e ler palavras silenciosamente, escrever o nome completo com iniciais maiúscula, foram algumas das habilidades consideradas básicas nas avaliações para que a criança demonstrasse as competências sobre o aprender a ler e a escrever.

Nesse sentido, entendemos que os processos relativos à leitura/alfabetização dizem respeito à identificação das palavras escritas. Para chegar a identificá-las, a criança precisa p

passar por um conjunto de processos de identificação logográfica, fonológica e ortográfica das palavras, que corresponde, de acordo com Kleiman (1995), a uma série de etapas caracterizadas pelo processo específico do tratamento da informação escrita.

Na avaliação da alfabetização, o que deve ser observado é a habilidade de ler palavras, frases e textos. Para aferir essa habilidade foram utilizados itens que solicitava a leitura de uma palavra, por meio de associação de uma imagem a palavras ou vice-versa. Essa etapa da avaliação correspondeu ao momento em que a criança consolidou o processo de decodificação, podendo-se, portanto, afirmar que já conseguia realmente ler e responder a questão.

Assim, os instrumentos de avaliação construídos e aplicados com os alunos Apinayé do 3º e 5º, estiveram organizados de modo a contemplar as habilidades intrínsecas ao processo de aprendizagem da língua escrita, especificamente no que diz respeito ao processamento cognitivo da informação, passando pelos usos sociais dos textos que circulam na sociedade.

1.5 Sistematização e Análise dos Dados

Mediante a variação das formas que se pode assumir em um estudo, os processos de análise e interpretação, no estudo realizado com alunos e professores do 3º e 5º anos do Ensino Fundamental das Escolas Mãtyk e Tekator do povo Apinayé sobre o letramento e alfabetização bilíngue e intercultural, seguiram os princípios da abordagem qualitativa.

Ao empreender a coleta de dados, obtiveram-se respostas variadas; essas, por sua vez, para serem adequadamente analisadas, necessitaram ser organizadas e agrupadas. Já na codificação, por sua vez, se constituiu no processo pelo qual os dados brutos foram transformados em símbolos para serem tabulados. Já a tabulação foi o processo de agrupar e contar os casos que estiveram presentes na análise. A tabulação foi simples e cruzada, assim como manual e eletrônica.

A análise estatística, outro passo da análise e interpretação dos dados desenvolvidas, veio após a tabulação dos dados e foi procedida em dois níveis: a descrição dos dados e a avaliação das generalizações obtidas a partir desses dados. Essa análise foi feita manualmente, e, em alguns casos, com o auxílio de calculadora.

O passo seguinte compreendeu a avaliação das generalizações obtidas com os dados. Considerando as amostras da pesquisa (75 (setenta e cinco) alunos e alunas do 3º ano, 75 (setenta e cinco) alunos e alunas do 5º ano e 10 (dez) professores), os resultados foram generalizados para toda a população de onde foi selecionada a amostra. O teste de hipóteses e

o teste de significância foram os procedimentos mais indicados para verificar a existência de diferenças reais entre as populações representadas pelas amostras.

O último passo do processo de análise e interpretação dos dados diz respeito à interpretação dos dados. A análise e a interpretação foram dois processos que estreitamente se relacionaram, o que dificultou precisar onde terminava a etapa da análise e começava a da interpretação. Dessa forma, buscamos maior atenção e compreendemos que a interpretação dos dados se referia à relação entre os dados empíricos e a teoria. Assim, houve um equilíbrio entre o arcabouço teórico e os dados empiricamente obtidos, a fim de que os resultados da pesquisa fossem claros.

Ao findar a interpretação dos dados, empreendemos esforços na montagem das considerações finais da pesquisa, que abrangeu o relato que desencadeou a pesquisa, a forma pela qual ela foi realizada, os resultados obtidos, as conclusões a que chegou e as recomendações e sugestões construídas a partir dos resultados obtidos.

Porém, antes de dar continuidade aos assuntos relacionados às bases teóricas do letramento e da alfabetização, da educação e da educação escolar indígena e da análise e descrição dos dados, apresentamos a seguir os aspectos sociohistóricos, etnográficos e sociolinguísticos do Povo Apinayé.

1.6 Os Apinayé: Aspectos Sociohistóricos, Culturais, Etnográficos e Sociolinguísticos

Apinayé ou Apinajé não é autodenominação do grupo, porém é atualmente a forma com os quais se designam e são designados pelos demais grupos Timbira e por seus vizinhos regionais. Segundo Da Mata (1978), no vocábulo Timbira Oriental o Pin assinala para madeira e o sufixo yê/jê assinala coletividade. Curt Nimuendajú [1937(1983)] fornece outras designações para o grupo, todas elas derivadas do termo hôt ou hôto entre os Timbira Orientais, que significa “canto” e se refere ao território tradicional dos Apinayé localizado no “canto” formado pelos rios Araguaia e Tocantins, região conhecida como Bico do Papagaio.

1.6.1 Aspectos Sociohistóricos e Culturais

Segundo Albuquerque (2008), os Apinayé nunca deixaram de habitar a região compreendida pela confluência dos rios Araguaia e Tocantins, cujo limite meridional era dado, até o início do século XX, pelas bacias dos rios Mosquito (no divisor de águas do Tocantins) e São Bento (no Araguaia). Porém, do ponto de vista da conservação dos ecossistemas locais, a

Terra Indígena Apinayé está relativamente bem preservada, tendo se recuperado rapidamente da degradação provocada pela presença de mais de 600 famílias de regionais em suas terras até a demarcação da área em 1985 (JUNIOR PRADO, 1979, p. 56).

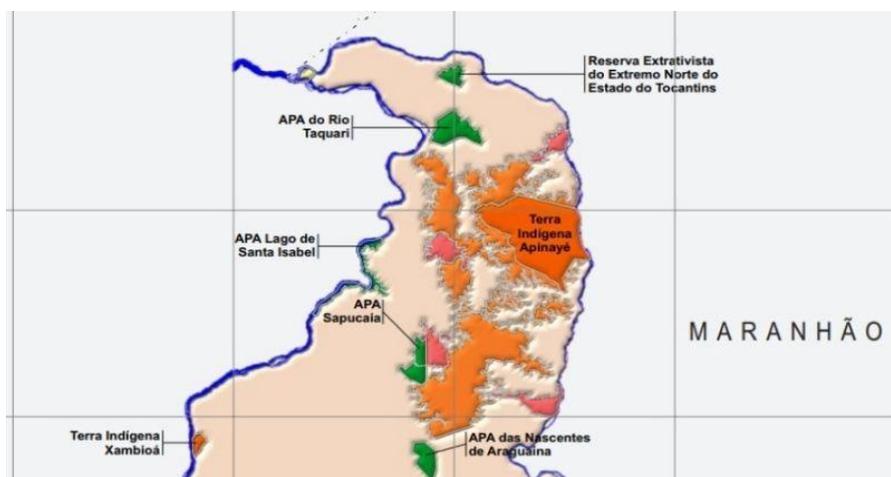
Imagem 14 - Mapa territorial do Povo Apinayé - Tocantinópolis – TO.



Fonte: www.google.com. Acesso em: 21-nov-2021.

Segundo Albuquerque (2007), a Terra Indígena Apinayé tem a interferência de duas estradas de terra que estão em obras com vistas a seu asfaltamento: a TO 126, que liga os municípios de Tocantinópolis e Itaguatins, passando por Maurilândia, seccionado no sentido norte-sul todo o território em seu lado leste; ao longo de seu eixo está localizada a Aldeia Mariazinha. Já a TO 134, liga o município de Angico ao entroncamento da BR 230, seguindo até Tocantinópolis, sendo, em um trecho, limite sul da área. Esta estrada, asfaltada a alguns anos, passa a poucos quilômetros da Aldeia São José.

Imagem 15 - Mapa aproximado da Terra Indígena Apinayé – Tocantinópolis - TO



Fonte: www.google.com. Acesso em: 03 de março de 2022.

Até 1999 a BR 230, mais conhecida como Transamazônica, atravessava o território Apinayé aproximadamente por 30km e continuava como limite em sua parte oeste. Em junho de 1997, o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis IBAMA interditou as obras da BR 230, em seu trecho Araguatins-Estreito, exigindo o licenciamento ambiental para o prosseguimento das obras. Depois de audiências públicas e de uma paralisação por parte dos Apinayé dos trabalhos de asfaltamento da rodovia, houve a mudança do traçado oficial. Do trevo do Prata, como é conhecido, a BR 230 segue para Nazaré, com o nome de TO 134, onde a mesma alcança o município de São Bento do Tocantins.

A julgar pelos dados demográficos atuais, podemos iniciar uma reflexão a partir de Roberto Da Matta (1986, p. 41), em que comenta sobre a ocupação do território Apinayé, e destaca que embora tenha acontecido de modo lento, “não deixou de causar efeitos drásticos a esta população, o que fez com que fosse bastante reduzida, em menos de meio século”. Em se tratando do número populacional do Povo Apinayé, as referências históricas apontam o seguinte quadro:

Quadro 1 - Evolução da População Apinayé.

Série histórica da População Apinayé – 1824 - 2019		
Período	Fonte	Número de Habitantes
1824	Cunha Matos	4.200
1859	Ferreira Gomes	2.000
1897	Coudreau	400
1926	Snethlage	150
1928	Nimuendajú	150
1967	Matta	253
1977	Waller	364
1980	Galvão	413
1985	FUNAI	565
1993	CTI	780
1997	FUNAI	1.025
2003	FUNASA	1.267
2010	FUNASA	1.827
2019	IBGE - Estimativa	2.227
2020	DSEI - TO	2.282
2021	DSEI - TO	3.009

Fontes: Instituto Socioambiental: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo:apinayé>. Acesso em 23-maio-2020; Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI): <https://saudeindigena>. Acesso em: 18-junho-2021.

Esses dados demonstram que em menos de 60 anos o Povo Apinayé teve sua população reduzida em mais de 90%. A partir de meados do século XX, a população se estabiliza e inicia um rápido processo de recuperação demográfica, com um crescimento de 300% em 30 anos aproximadamente. Estes dados certificam um crescimento demográfico acima da média brasileira e projetam um aumento populacional da ordem de 10% ao ano.

Quanto aos aspectos sociohistóricos de contato, Albuquerque (2007) afirma que:

Os primeiros “civilizados” a alcançar o território ocupado pelos Apinayé foram jesuítas que, entre 1633 e 1658, empreenderam quatro entradas Tocantins acima, a fim de “descerem” indígenas para as aldeias do Pará. À medida que os caminhos pelos rios Araguaia e Tocantins foram sendo abertos, o contato com os grupos indígenas que habitavam esta região tornou-se mais constantes e as referências aos Apinayé cada vez mais precisas (ALBUQUERQUE, 2007, p. 66). (aspas do texto original).

Com efeito, os rios Araguaia e Tocantins tiveram várias expedições coloniais a percorrer suas águas no primeiro quarto do século XVIII, vindas não apenas do sul, mas também do Maranhão e Pará, que disputavam a posse da rica região aurífera recentemente descoberta pelos bandeirantes de São Paulo no sul de Goiás. Até o final do século XVIII, os Apinayé entraram diversas vezes em contato hostil com os “civilizados”, empreendendo “correrias” pelo Tocantins para apoderarem-se de ferramentas. Em consequência dessas correrias foi fundado, em 1780 o posto militar de Alcobaça que, apesar de suas seis peças de artilharia, foi abandonado devido às incursões dos Apinayé. Em 1791, foi fundado outro posto militar no rio Arapary. Em 1797 foi fundado o posto São João das Duas Barras, atual São João do Araguaia. Esse fato marcou a entrada dos Apinayé em contato permanente com a sociedade nacional (ALBUQUERQUE, 2007).

Todavia,

[...] As relações entre a guarnição do posto e os indígenas continuaram conflituosas. Em 1810 foi fundada, por um comerciante, a localidade de São Pedro de Alcântara. Estabelecendo relações amistosas com os vizinhos Krahô, os Apinayé utilizaram-se deles para atacar outros grupos indígenas. Em 1826, foi fundado no próprio território então ocupado pelos Apinayé o primeiro povoado, Santo Antônio, logo abaixo da cachoeira das Três Barras (JUNIOR PRADO, 1979, p. 72).

Nesse período os Apinayé habitavam cinco aldeias. Em 1816 este vilarejo foi incorporado ao arraial de São Pedro de Alcântara, formando então a cidade de Carolina, na margem maranhense do Tocantins. Em 1824, o arraial de Carolina contava com uma população de 81 “brancos” e cerca de 120 a 150 Apinayé. Neste mesmo ano, Cunha Mattos, localizou os Apinayé em quatro comunidades com uma população aproximada de 4.200 indígenas. Em 1831 seria fundada Boa Vista, que se tornaria a atual Tocantinópolis, reunindo uma pequena população nordestina, provavelmente constituída por pessoas refugiados dos frequentes conflitos entre chefes políticos nordestinos.

Em 1840, é fundada por Frei Vito uma missão em uma das aldeias Apinayé, estendendo sua influência a outras três, atingindo um total de cerca de três mil indígenas. A tradição oral do Apinayé não guarda lembrança deste aldeamento, fazendo menção à fundação de Boa Vista,

apenas a partir da chegada de Frei Gil Vilanova, em finais do século XIX (ALBUQUERQUE, 2007).

Em 1850, já navegavam pelo Tocantins de maneira regular 31 embarcações comerciais, empregando quase 500 pessoas, ao passo que a navegação no Araguaia continuava fortemente dependente de auxílio governamental. Mas ainda na segunda metade do século XIX, a população Apinayé era numericamente expressiva, sendo revelada pelos vários relatórios oficiais de negócios da Província de então. Em 1851, o aldeamento de Boa Vista era calculado como tendo 2.822 indígenas. Em 1877, novo relatório provincial informava uma população de 1.564 Apinayé, justificando o decréscimo populacional em razão de uma epidemia de sarampo.

Em fins do século XIX os Apinayé sofreram uma grande baixa populacional, de modo que a ocupação da região dos Apinayé adquiriu caráter mais sistemático, iniciando a história dos conflitos pela posse da terra no local. As consequências desta ocupação foram arrasadoras: ao mesmo tempo em que a população “branca” aumentava, os indígenas sofreram uma diminuição drástica em seu contingente populacional.

Em 1897 Coudreau estimou a população Apinayé em 400 pessoas e na virada do século XIX Buscalioni, em expedição a Goiás, visita os Apinayé da aldeia S. Vicente e calcula sua população em cerca de 150 pessoas. Assim os Apinayé, que até então haviam sido o grupo humano mais expressivo da região, conhecida como “Bico do Papagaio” ou “Triângulo do Tocantins”, ingressam no novo século como uma minoria inexpressiva frente aos ocupantes regionais em pleno processo de ocupação fundiária.

Nos primeiros anos do século XX, a região do “Bico do Papagaio” foi alcançada por uma frente extrativista de babaçu, que veio se juntar à pecuária como uma das principais atividades econômicas. Nesta região, diferentemente do que ocorria nas zonas de extração de borracha e castanha, pouco mais ao norte, nenhuma atividade econômica adquiriu hegemonia sobre as outras. A pecuária perdeu a força quando a frente de expansão nordestina atravessou o Tocantins, devido às dificuldades de transporte do gado para os mercados consumidores do Nordeste.

Nesse contexto, Albuquerque (2007) afirma que:

[...] O babaçu, de menor preço e não sofrendo com as variações do mercado internacional, como a borracha e a castanha, jamais chegou a envolver o conjunto da população do município. Assim o povoamento do território Apinayé ocorreu de maneira relativamente constante durante o século XX, sem bruscas mudanças econômicas e sociais. Essa situação foi essencial para a sobrevivência dos Apinayé, ainda que com a população significativamente diminuída nos últimos anos do século XIX (ALBUQUERQUE, 2007, p. 82)

No período que compreende os anos de 1928 a 1937, Albuquerque (2007) assegura que Nimuendajú visitou várias vezes os Apinayé, apresentando um relato bastante pessimista da situação fundiária de então no território indígena de modo que:

[...] de seu antigo território, dificilmente uma parte sequer dele está em posse da tribo, pois os colonos neo-brasileiros estão espalhados por todo o seu habitat hereditário, ainda que esparsamente. Até cerca de 20 anos atrás, não ocorreria a nenhum Apinayé suspeitar que isso representasse algum perigo para seu próprio futuro. Pelo contrário, eles aceitaram de bom grado, por seu valor aparente, os protestos de amizade dos intrusos, e quando abriram seus olhos já era muito tarde [...] todo o seu território tem agora senhores estranhos, e o pouco que sobrou corre perigo de ser apropriado algum dia por algum fazendeiro suficientemente poderoso e sem escrúpulos (ALBUQUERQUE, 2007, p. 114).

A possibilidade de uma convivência entre os Apinayé e os regionais era dada pela própria forma de ocupação da região pela sociedade nacional: uma população dispersa, vivendo basicamente da agricultura de subsistência, criação de animais de pequeno porte e extração, em pequena escala, de babaçu. Esta população pôde manter relações personalizadas com os Apinayé, como, por exemplo, as relações de compadrio, comum nas zonas camponesas do país. Este tipo de relação nunca foi possível, por exemplo, em zonas de extração de castanha-do-pará e de borracha, onde a organização do trabalho no regime de barracão impediu qualquer contato individualizado com os indígenas (ALBUQUERQUE, 2007). Para esse autor, esta era basicamente a natureza da ocupação do território Apinayé por não indígenas até a década de 1940, excetuando-se o limite leste (território do subgrupo *Krindjobrêiree* atual município de Nazaré), ocupado por criadores de gado. Até o ano de 1940 são constantes também os registros de epidemias (sarampo, febre, varicela) que dizimaram grande parte da população Apinayé.

Por volta de 1944 o Serviço de Proteção aos Índios SPI, instala na aldeia São José (ainda Bacaba) um posto de Assistência como forma de mediar estes conflitos. Sem dúvida, a criação do Posto do SPI auxiliou a recuperação demográfica do grupo, já iniciada na década de 1930. Todavia, e apesar de não conseguir evitar novas invasões e nem buscar alternativas judiciais, o SPI institucionalizaria a prática do arrendamento como meio de demonstrar aos moradores que habitavam em terra alheia. No final dos anos 1950 estes arrendamentos deixariam de ser cobrados e muitos dos antigos posseiros acabaram por vender suas posses (JUNIOR PRADO, 1979).

Segundo esse autor, com a instalação do posto do SPI, os Apinayé passaram a ser estimulados pelos funcionários deste serviço a se engajarem na coleta do coco babaçu. A partir dos anos 1970, com a presença da Funai na área, passaram a ser pressionados a produzirem babaçu em escala industrial. A Funai substituiu a cantina do SPI por outra gerenciada em

moldes “empresariais”, como instância intermediária para a comercialização do coco coletado pelos Apinayé.

Para Albuquerque (2007),

[...] Em 1976, o antropólogo Roberto da Matta anotou que os Apinayé consideravam a coleta de babaçu como um “mal necessário”: coletar e quebrar coco era para eles uma atividade marcadamente negativa quando comparada às atividades tradicionais de caça e agricultura. Primeiro por ser uma atividade de coleta e segundo por ser uma atividade orientada para a venda que não implica nas mesmas obrigações sociais que a caça e a agricultura (ALBUQUERQUE, 2007 p. 109).

Os recursos do Convênio CVRD/Funai (a partir de 1982) vieram a consolidar esta forma de atuação da Funai: na aldeia Mariazinha, os indígenas foram sendo obrigados a vender sua produção exclusivamente no posto, sem a anterior alternativa de procurar um comprador que remunerasse melhor o produto, tendo como “contrapartida” o patrocínio pela Funai de grandes roças de arroz, através de “projetos de desenvolvimento comunitário” (ALBUQUERQUE, 2007, p. 109). Nesse sentido e de acordo com Albuquerque (2007), foi construído um regime de trabalho no qual os indígenas da aldeia Mariazinha ou trabalhavam na “roça do projeto” ou tiravam e quebravam coco para a cantina, ambos controlados integralmente pela Funai. Atividades de caça e pesca só eram permitidas aos domingos, os indígenas não possuíam roças familiares e disputavam seus babaçuais com os regionais.

Como reação a esse sistema, a aldeia Mariazinha se segmentaria no início dos anos 1990, dispersando muitas das famílias para outras regiões da área indígena, onde voltariam a viver exclusivamente das roças de subsistência e da caça e coleta de frutas nativas - como as demais aldeias. Já ao norte, na aldeia Cocalinho, a falta de assistência da Funai obrigou as famílias ali residentes a permitirem, entre 1990 e 94, a retirada por terceiros de madeira de lei, fava d’anta e jaborandi, mediante o pagamento de uma quantia que lhes permitisse adquirir algum bem industrializado para o PI – Povo Indígena. Depois de 1995, com a retirada, pela Funai, dos últimos invasores daquela parte da reserva, este tipo de “arrendamento” não foi mais realizado pelos indígenas (ALBUQUERQUE, 2007).

Todavia,

[...] Se o processo de ocupação do território Apinayé vem se dando desde o final do século XVIII, acentuando-se no início do século XX, ele foi sem dúvida intensificado com a implantação dos grandes projetos de desenvolvimento na região norte de Goiás, principalmente depois da construção das rodovias Belém-Brasília e Transamazônica, que cortam o território Apinayé (JUNIOR PRADO, 1979, p. 122).

Ao longo desta última estrada existiam até a demarcação física da área Apinayé, em 1985, pequenos núcleos de moradores onde antes estavam situados os acampamentos de obras.

Estes núcleos que viviam da venda de refeições, café, cachaça aos usuários da estrada trouxeram inúmeros problemas para os Apinayé, servindo como polo de prostituição e transmissão de doenças, além de terem devastado o seu entorno em 10 anos de existência, o que os Apinayé não fizeram em mais de cem anos de ocupação.

Em relação à demarcação territorial, entre os anos de 1975 a 1982 são instituídos pela Funai vários GTs para delimitação da área Apinayé, tendo sido iniciado em 1979 o processo de demarcação física da área, que teve de ser suspenso por imposição dos indígenas, que discordavam dos limites que lhes estavam sendo impostos, na medida em que não incorporavam a faixa de terras do Ribeirão Gameleira e Mumbuca.

Albuquerque (2007) corrobora afirmando que:

Os Apinayé tiveram parte de suas terras reconhecidas pelo Estado brasileiro em fevereiro de 1985, após terem interrompido o tráfego da Transamazônica e terem iniciado “por conta própria” com o apoio de guerreiros Krahô, Xerente, Xavante e alguns Kayapó, a demarcação de seu território (ALBUQUERQUE, 2007, p. 83). (aspas do texto original).

Durante o processo de delimitação e demarcação da área Apinayé, o MIRAD (órgão então responsável pelo reconhecimento das áreas indígenas) acabaria por decretar uma área de 142.000 hectares, alterando a proposta encaminhada pela Funai e retirando áreas importantes situadas nos ribeirões do Gameleira, Mumbuca e Cruz. Por ocasião da luta pela demarcação física, esta área estava ocupada por 641 invasões, com um total aproximado de 5 mil pessoas. Esses ocupantes foram indenizados por suas benfeitorias e intimados a deixar a área demarcada apenas 12 anos depois, em abril de 1997, com recursos do Convênio CVRD/Funai. Somente não foram indenizadas as famílias que residiam no limite norte da área, a região do ribeirão Pecobo, onde a Funai não havia realizado o levantamento fundiário necessário para o cálculo das indenizações (JUNIOR PRADO, 1979, p. 122).

Após a demarcação, ainda em 1985, a Funai enviou dois GT para a redefinição dos limites da TI Apinayé, sem, entretanto, dar continuidade ao processo. Foi somente em 27 de abril de 1994 que a Funai assinaria a Portaria nº 0429/94, criando o Grupo Técnico de Revisão da Área Indígena Apinayé. O GT instituído incluiu parte desta área reivindicada pelos Apinayé, mas o processo encontra-se aguardando a realização do levantamento fundiário na área a ser acrescida como condição para seu encaminhamento para a decisão do Ministério da Justiça.

Concentrando informações sobre a organização social do Povo Apinayé, percebemos que não é muito diferente das demais sociedades Jê que habitam o Brasil Central. Segundo Da Matta (1976), os Apinayé têm em comum uma sofisticada organização social composta por

vários sistemas de metades cerimoniais e grupos rituais, assim como comunidades relativamente populosas. São historicamente caçador-coletores, praticando - antigamente mais do que hoje - apenas uma horticultura centrada em tubérculos.

Para Albuquerque (2007):

[...] A adaptação destas sociedades ao ambiente dos cerrados atingiu um tal requinte que impressionou os primeiros estudiosos europeus, que, perplexos, indagavam como seria possível se constituírem, sobre uma base material tão pobre (isto é, sem cerâmica, sem agricultura desenvolvida, sem tecelagem), sociedades requintadas, demograficamente importantes e, sobretudo, expansionistas. De fato, antes do contato dizimador com os europeus - que se inicia no final do século XVII - estas sociedades possuíam aldeias circulares ou semicirculares com 2 mil a 3 mil pessoas (ALBUQUERQUE, 2007, p.131).

A região dos cerrados, com seus amplos horizontes, que lhes permite uma movimentação fácil (todos os Jê são andarilhos e corredores) e a possibilidade de explorarem, simultaneamente, as várias fisionomias vegetais que caracterizam o cerrado (matas de galeria, cerradões, campos etc.) sedimentou nos Jê o que se chama de “cultura de cerrado”. Até a década de 1940, os Apinayé mantinham, com rigor, seu sistema ritual operante - e com ele toda a estrutura social e cultural que os aproximavam e afastavam, ao mesmo tempo, dos demais timbira. Para se entender o que se constitui em um “território” para os Timbira em geral e para os Apinayé, em particular, é necessário o conhecimento de que uma aldeia timbira se constitui em um “grupo local” autônomo, isto é, que age politicamente e se apresenta frente as outras aldeias como unidade (DA MATTA, 1976).

Para esse autor, tal autonomia é gerada em e por um processo de cisão que leva algumas famílias a se desligarem da aldeia mãe, por razões diversas (em geral, por acusações de feitiçaria ou boataria). Mas esta autonomia só se completa quando o novo grupo tem condições reais de realizar sem concurso das demais aldeias, os rituais mais importantes do ciclo anual.

Sobre essa situação, Albuquerque (2007), afirma que:

Esta *unidade* do grupo local se manifesta ainda na chefia (o *pa'hi* possui delegação dos grupos domésticos para decidir autonomamente sobre os interesses da aldeia – *kri*) e na utilização *exclusiva* de uma porção do território para caça e coleta (quando uma nova aldeia é formada, seu local de instalação é em geral acertado com os membros remanescentes da aldeia original, de forma a não sobrepor seus territórios de caça, fonte constante de atritos entre as aldeias) (ALBUQUERQUE, 2007, p. 139). (destaque itálico do texto original).

Assim, cada aldeia tem seu “chefe” (*pa'hi*) e possui autonomia de decisão; não existe nenhum outro poder, que acima das aldeias, representaria todas aldeias Apinayé (como um conselho de chefes ou algo parecido).

As atividades cotidianas nas comunidades Apinayé obedecem a um calendário ritual regulado pelas atividades do “pátio”, centro das aldeias circulares e lugar da cena política propriamente dita e dos homens. Ali, toda manhã e no final da tarde, os homens se reúnem com os “governadores” para decidirem ou avaliarem as atividades do dia (quem vai para a roça, quem vai caçar etc.) ou as atividades necessárias para a conclusão ou prosseguimento de um ritual em curso. Os “governadores” (sempre dois jovens) são escolhidos pelos mais velhos e pertencem necessariamente à metade sazonal que “domina” a aldeia: se no “Verão” (estação seca) pertencem à metade Wacmejê; no “Inverno” (estação das chuvas), devem pertencer à metade Catãmjê (DA MATTA, 1976).

A dinâmica e a teia responsável pela estrutura social Apinayé é dada por dois sistemas de trocas vinculados: a troca de nomes e a troca de cônjuges, sistemas estes que fundam e determinam as relações de aliança entre os grupos domésticos e segmentos residenciais de toda e qualquer aldeia Timbira. Como para boa parte dos grupos indígenas do Brasil, para os Apinayé os elementos da “natureza” (sobretudo os animais) nunca são apreendidos como únicos ou isolados, mas como partícipes de uma cadeia de relações que envolve de uma só vez os humanos e não-humanos e estes entre si.

Nesse sentido, caçar significa interagir com forças simbólicas da natureza, pois toda caça possui uma subjetividade particular (um “espírito” que define o “caráter” de uma espécie animal determinada) que coloca a relação predador/presa como uma relação entre sujeitos.

A mitologia também enfatiza a “humanidade” dos animais, dado que “antes todos os bichos falavam”, como dizem, os animais são tidos como *ex-humanos*, a concepção indígena neste ponto se diferenciando radicalmente da cosmologia da chamada sociedade ocidental, para quem a condição “comum” entre os humanos e os bichos é a “animalidade” (somos animais racionais).

Segundo Albuquerque (2007),

Na concepção timbira, o espírito dos humanos mortos (*carõ*) sofre uma série de metamorfoses, passando a utilizar os corpos de animais e vegetais como *avatar*, em uma escala regressiva (dos mamíferos superiores aos insetos; das plantas cultivadas ao “pau podre”, para finalmente se transformar em pedra, deixando então de se comunicar com os vivos) (ALBUQUERQUE, 2007, p. 155).

Além de revelar a hierarquia implícita na ordem natural na concepção timbira, estas metamorfoses indicam que, sob a pele de um ente natural, o *carõ* pode estabelecer contato com os humanos, contato sempre perigoso (pode trazer doença e a morte) e que dá ao sujeito contatado (se ele aceita os termos “oferecidos” pelo *carõ*) a possibilidade de vir a ser xamã

(*wajaka*), adquirindo por essa via o poder de manter uma interlocução permanente com o “outro lado” e o poder de cura.

Além disso, o mundo natural é povoado por “espíritos guardiães” das espécies; são agentes inominados (o *ijāxycatê*, o “dono” do veado mateiro, por exemplo) que se manifestam na roupa de um espécime individual com alguma característica marcante (tamanho, força, esperteza etc.). Os “espíritos guardiães” se comunicam com os humanos nos sonhos ou nos estados liminares de um sujeito (doenças, resguardos), mandando mensagens sobre o estado de seu “rebanho”.

Por exemplo, são muitas as histórias em que por matar com muita frequência uma dada caça, o caçador começa a sentir-se mal, ficando doente; logo aparece na sua frente o *ikraricatê* dizendo que, se ele quiser se recuperar, deverá dali em diante abster-se de matar aquela determinada caça ou mesmo comer da sua carne. Desta forma, o “espírito guardião” regula o estoque da espécie que protege, agindo como uma espécie de vetor para o manejo e controle destes estoques.

Outra questão importante sobre os aspectos de vida dos Apinayé, refere-se as atividades produtivas para subsistência. As roças de subsistência – que pertencem às mulheres – são abertas nas matas de galeria ou de encosta mais ou menos distantes das aldeias, que se localizam sempre perto de pequenos ribeirões e em lugares altos, com boa visão, preferencialmente na “chapada” (*põpej*) – com predominância de uma fisionomia vegetal de cerrado (senso estrito).

Sobre as atividades de subsistência, Albuquerque (2007) discute e relata que:

Os homens são responsáveis pela “broca” (desbaste da vegetação arbustiva), a derrubada e o plantio do arroz; as mulheres participam da semeadura do milho, mandioca e demais gêneros (fava, inhame, feijões, batata-doce, abóbora, melancia, amendoim, mamão e banana). Naquelas matas, os solos são mais argilosos e ricos em nutrientes. A média colocada por grupo doméstico é de 1,5 hectares (ou de 0,5 ha por família elementar) (ALBUQUERQUE, 2007, p. 163).

As roças do Povo Apinayé não diferem daquelas observadas em outros grupos indígenas sul-americanos - e que se diferenciam bastante daquelas dos regionais vizinhos. Enquanto as roças destes últimos privilegiam o arroz e a mandioca, plantados separadamente, as roças indígenas aparentam um certo caos, apresentando uma junção de espécies. O arroz, o milho e a mandioca são plantados antes, com pequenos intervalos de tempo (novembro/dezembro) e intercalados ao longo de toda extensão do roçado; depois são plantados, em setores específicos, os inhames e a batata-doce (janeiro); após a colheita do milho verde (março), são plantados as favas e o feijão “trepa-pau” junto aos pés do milho deixados para secar; nas leiras

remanescentes da coivara são plantadas abóboras e finalmente são distribuídas pela área mamão e banana. A vida útil de uma roça é determinada pelo ciclo da mandioca (9 a 10 meses) e da banana (JUNIOR PRADO, 1979, p. 187).

Os Apinayé receberam, como benefício do Convênio CVRD-Funai (de 1982 a 1985), maquinários e implementos agrícolas sofisticados. As roças “da Funai” abertas com estes equipamentos servem, no passado mais do que hoje, para prover o PIN de um “excedente” (de arroz basicamente) para fazer frente às suas necessidades. Os indígenas eventualmente recebiam alguma parte deste “excedente”. Hoje na aldeia São José ainda se fazem roças mecanizadas, mas sua produção – descontado o excedente para os seus custos – é distribuída pelas famílias da aldeia.

A carne é indispensável nas festas e, hoje em dia, muitas aldeias recorrem à carne de gado – e não de caça – para a finalização dos grandes rituais. A caça já não atrai como antes as novas gerações, principalmente onde ela exige um esforço maior devido à escassez de animais. A caça vem sendo substituída pela criação de pequenos animais (porcos e galinhas), o que causa constantes conflitos entre as famílias, porque são criados soltos no terreiro da aldeia e não raro “alguém” acaba matando uma peça de um terceiro.

Contudo, as aldeias Apinayé situadas nos limites sul/noroeste e ligadas ao PIN São José (Aldeias Patizal, Cocalinho e a própria São José) ainda dispõem de uma oferta razoável de animais de caça, apesar da concorrência dos caçadores clandestinos.

Em geral, a caça é praticada com espingardas e, mais raramente, com arco e flecha. As caçadas coletivas (hoje feitas com o auxílio de cães e não utilizando o fogo, como antigamente) são feitas na estação seca, época ideal para realização dos grandes rituais. A técnica empregada na caçada individual varia com a estação do ano: no “verão” (seca), a preferência é pela “espera” (que tomaram emprestado dos regionais brancos); no “inverno” (chuvas), quando as pegadas são mais visíveis, por rastejamento (que tomaram emprestado do treinamento militar). O termo que os Timbira empregam para a atividade de caça é sinônimo de “espantar” (*ajahêr*), o que reforça a suposição de que aprenderam a caça por espera com os regionais.

Para os Timbira em geral, os principais animais de caça são os seguintes, por ordem de importância e apreciação gastronômica: veados (*mateiros, catingueiros e campeiros*), anta, tatus (*peba, china, verdadeiro e rabo-de-couro; o canastra desapareceu*), paca, cutia, tamanduás (o *mirim*, pois a bandeira está cada vez mais raro), quati, o macaco-capelão, quandú (porco-espinho) e preá. Os porcos (*queixada e caititu*) antes abundantes na área Apinayé, principalmente nas matas do Ribeirão Grande, onde hoje localizam-se a aldeia do Patizal, praticamente desapareceram. Entre os Timbira, somente os Apinayé comem a preguiça, o tejú e a sucuri (ALBUQUERQUE, 2007. p. 165).

Como todo grupo caçador-coletor, os Apinayé têm pela atividade de caça uma paixão: sonha-se muito com caça e caçadas e relata-se com pormenores, no pátio à noite, as aventuras do dia de cada caçador, momento em que se trocam informações sobre a caça, sua argúcia, comportamentos e até mesmo suas características individuais. Os Apinayé também apreciam muito o peixe, que ainda constitui um item importante como substituto da caça para indivíduos em condição de “resguardo” (pessoas em estados liminares e, logo, sob restrições alimentares rígidas). Devido à escassez de caça, as aldeias situadas a nordeste da área indígena pescam quase que quotidianamente.

Além da pesca com anzol e linha, praticam a “tinguizada”, pesca coletiva realizada na estação seca em pequenos ribeirões com o uso do tinguí (planta tóxica que diminui o nível de oxigênio da água deixando os peixes “bêbados”). As atividades de coleta dos Apinayé incluem frutas, plantas medicinais e palha para construção e confecção de utensílios domésticos (cestaria).

De uma maneira geral, pode-se dizer que a demarcação de parte da área tradicional dos Apinayé contribuiu para diminuir a dependência econômica com a sociedade envolvente, possibilitando novamente a utilização quase integral deste território nos moldes tradicionais e o abandono da atividade extrativa do babaçu como meio exclusivo de obter o dinheiro para aquisição de bens manufaturados.

Os Apinayé atualmente mantêm uma relação com o mercado regional apenas incipiente. Outrora, no auge do ciclo extrativista do babaçu, esta inserção foi bastante forte, chegando a representar, em termos de valor produzido na área indígena, algo em torno de US\$ 30-40 mil por mês. Atualmente, a inserção dos Apinayé se dá basicamente por meio da compra de bens industrializados no mercado local de Tocantinópolis com o dinheiro aferido pelos velhos aposentados pelo INSS – Instituto Nacional de Seguridade Social, pelos Agentes Indígenas de Saúde remunerados pela Funasa ou professores indígenas do Estado ou ainda através do trabalho eventual dos jovens nas fazendas da região. O coco babaçu não tem mais, como no passado, um papel importante para a aquisição de bens manufaturados.

1.6.2 Aspectos Etnográficos e Sociolinguísticos

A Etnografia e a Sociolinguística na sociedade Apinayé têm se destacado muito nos últimos anos. Estudos de Albuquerque (1999; 2007; 2008; 2011; 2016; 2020; 2021); Almeida (2008; 2010; 2011; 2015; 2020, 2021); Muniz (2017; 2019; 2020; 2021), dentre outros,

certificam a importância que assumem os Apinayé para que se tenha um panorama não somente sociohistórico e cultural, mas também linguístico, etnográfico e sociolinguístico de um povo indígena que resiste a toda forma de invasão e desconstrução de sua cultura. No conjunto de sua vasta obra, Albuquerque estuda os Apinayé em suas perspectivas linguísticas, educacionais, envolvendo letramento e alfabetização.

Almeida vem se dedicando desde 2008 ao estudo sistemático desse povo, produzindo um vasto material teórico, resultado de pesquisas empíricas na Educação Infantil; Formação de Professores; Currículo, Interculturalidade, Letramento e Bilinguismo.

1.6.2.1 Por uma Etnografia Apinayé

A etnografia é o estudo e a descrição dos povos, sua língua, raça, religião e manifestações materiais de suas atividades. Como exemplo, podemos citar: indígenas, ribeirinhos, quilombolas, pessoas em situação de desabrigo nas ruas (sem teto), agricultores de subsistência, sem-terra, dentre outros. Os estudos sobre os Apinayé se constituem em etnografias em contextos muito semelhantes aos exemplos citados acima, pois tem em comum o fato de serem minorias que vivem à margem de uma sociedade majoritária, sofrendo todo tipo de discriminação, dificuldades de subsistência alimentar e falta de acesso a uma saúde e educação de qualidade.

Os estudos etnográficos de Albuquerque (2008; 2011); Almeida (2015), Almeida, Sousa e Albuquerque (2020); Almeida e Albuquerque (2021); Almeida (2021), Muniz (2017; 2020; 2021) apresentam os Apinayé em seu contexto, desvelando situações históricas e atuais desse povo. Sobre a etnografia dos Apinayé, Almeida (2015) produziu uma Tese de Doutorado quando estudou o Letramento, a Etnografia, a Sociolinguística, o Bilinguismo e o Currículo, se desdobrando em outros trabalhos como artigos científicos publicados e um projeto de Estágio para Pós-doutorado, concluído em 2021.

O trabalho da pesquisadora se difere em parte desse estudo que está em curso, pois, discute o letramento separado da alfabetização bilingue e intercultural, processo intrínseco a educação escolar indígena Apinayé. Já a nossa pesquisa agrega letramento e alfabetização no contexto do bilinguismo e da interculturalidade. Procura identificar como ocorre esse processo nas duas maiores escolas do Povo Apinayé. Porém, o nosso estudo avança muito com as informações e discussões trazidas pela autora sobre a etnografia Apinayé.

1.6.2.2 Os Apinayé, onde estão?

Os indígenas Apinayé habitam a região compreendida pela confluência dos rios Araguaia e Tocantins, cujo limite meridional era dado, até o início do século XX, pelas bacias dos rios Mosquito (no divisor de águas do Tocantins) e São Bento (no rio Araguaia). Quando o assunto versa sobre Terras Indígenas no Brasil, é importante considerar definições e conceitos jurídicos materializados na Constituição Federal de 1988, e no Estatuto do Índio, Lei 6.001 de 1973, sendo que este último se encontra em revisão no Congresso Nacional (NIMENDAJU, 1983; ALBUQUERQUE, 2007).

Segundo Almeida (2015, pp. 96-97):

[...] A Constituição Federal do Brasil (1988) consagrou o desígnio de que os indígenas são os primeiros e naturais senhores da terra, que se sobrepõem a qualquer outro. Portanto, eles têm direito inalienável à terra ocupada independentemente de reconhecimento formal. A aceção do que sejam terras tradicionalmente ocupadas pelos indígenas, encontra-se no primeiro parágrafo do artigo 231 da atual Constituição, como aquelas por eles habitadas em caráter permanente; as utilizadas para suas atividades produtivas; as imprescindíveis às preservações dos recursos ambientais necessários ao seu bem-estar; e as necessárias à sua reprodução física e cultural segundo seus usos, costumes e tradições.

Os Apinayé habitam a Terra Indígena Apinayé que foi homologada e demarcada em 14 de fevereiro de 1985, mediante o Decreto da Presidência da República Nº 90.960, ocupando uma área de 141.904ha que se estende pelos municípios de Tocantinópolis, Maurilândia, Arguianópolis, São Bento e Cachoeirinha. Segundo Albuquerque (2007), antes da demarcação, a área era composta somente por duas aldeias, São José e Mariazinha.

Porém, após o reconhecimento legal de suas terras, os indígenas se expandiram dentro de seu próprio território, formando novas aldeias favorecendo maior controle sobre a área. De acordo com Santilli (2001) citado por Almeida (2015), o reconhecimento das terras ocupadas tradicionalmente pelos povos indígenas brasileiros e o direito de usufruto das riquezas naturais nelas existentes, são princípios constitucionais contemplados ainda na Constituição de 1934 e ratificados por diversos documentos nas esferas nacional e internacional.

1.6.2.3 Nome e Origem

O nome Apinayé, segundo Nimuendajú (1983), vem de Pinarés/Pinagés citado pela primeira vez por Souza Villa Real no século XVIII. Segundo Albuquerque (2007) e Almeida (2015), Nimuendajú afirma que não tem uma explicação exata para esse nome, mas sugere que

o sufixo pessoal 'Yê', possivelmente vem dos dialetos dos Timbira Orientais, soando como o próprio Apinayé, 'Ya'.

O nome provavelmente foi-lhe atribuído por aqueles e não por ser autodenominação da tribo. Já os Kayapó Setentrionais referiam-se ao Apinayé usando o termo Ken-Tug “Pedra Preta” ou “Serra Negra”. Para Albuquerque (2007), além do nome tribal Apinayé existem outros, tanto na própria sociedade como entre os Timbira Orientais, derivados da palavra Apinayé: “ôd”, “ôdo” e Timbira Oriental: “hot”, “hôt”, que significa “Canto” ou “Pontal”, referindo-se à sede no pontal formado pelos rios Araguaia e Tocantins (ALMEIDA, 2015, p. 103). (aspas do texto original).

Em relação à origem do povo Apinayé, a historiografia do grupo (NIMUENDAJU, 1983; DA MATTA, 1986; ALBUQUERQUE, 2007; ALMEIDA, 2015) apresentam o Mito do Sol e da Lua a partir de seu universo mítico e cosmológico, formados por 16 (dezesesseis) Mitos e Lendas que favorecem o entendimento da formação antropológica e sociológica dessa sociedade indígena.

Segundo Nimuendajú:

Mbud-ti (sol) desceu primeiro à terra. Mbudruví-re (lua) seguiu-o depois, mas errou de lugar. Porém, no dia seguinte, quando foi caçar, viu Mbud-ti de longe. Imediatamente abaixou-se atrás de uma palmeira Peti e, de gatinhas, se esgueirou para dentro de mato onde se escondeu. Mbud-ti, que lhe seguiu o rastro, chamou-o para que saísse, perguntando se tinha medo dele. Mbudruví-re respondeu que não e, saindo, se desculpou dizendo que não sabia quem vinha. Mbud-ti, então, contou-lhe que já fizera uma casa numa cabeceira onde juntara frutas comestíveis. Levou Mbudruví-re consigo, mas no caminho o recriminou por ter-se escondido. Mbudruví-re pediu-lhe então que não falasse mais nisso; ele se escondeu de vergonha porque tinha errado o lugar combinado para o encontro (NIMUENDAJÚ, 1983, p. 120).

A interpretação que fazemos do texto acima nos leva a acreditar que a origem do povo Apinayé a partir do Mito Mbud-ti (sol) e Mbudruví-re (lua) apresenta-se numa analogia à criação do homem segundo as sagradas Escrituras: “Deus criou o Céu e a Terra. Durante seis dias foi criando o ar, a água, as árvores, animais e, por último, criou Adão, o “Homem”. Para Oliveira (2013, p. 148) citado por Almeida (2015, p. 100), “[...] o mito da genealogia dos Apinayé apresenta os irmãos Mbud-ti e Mbudruví-re como protagonistas que permitem traçar uma cartografia do e no universo onde fazeres e saberes são correlacionados, interconectados, entrelaçados às suas práticas socioculturais”, antevendo marcas de seus processos epistêmicos tradicionais.

1.6.2.4 Organização Social

A sociedade indígena Apinayé, em sua configuração sociológica, é dividida em metades Uxorilocal e Matrilocais² que historicamente tinham sua localização em cada aldeia.

A metade que habitava o lado setentrional do círculo de casas era nomeada Kolti (Kolo-ti - Sapucaia) ou Kolre (Kolo-re - Castanha do Pará). O mito do Sol e da Lua conta que os Kolti foram criados pelo sol e os Kolre pela lua. Os Kolti se distinguem pelo uso da cor vermelha (tinta de urucum) e os Kolri pela cor preta (látex vegetal com pó de carvão). Para Albuquerque (2007) os Apinayé, de ambos os sexos, pertencem a uma das metades Kolti e Kolri, mas em virtude do recebimento de dois grupos de nomes, um indígena pode pertencer a duas metades simultaneamente. Essa ocorrência, de acordo com Da Matta (1976), não causa nenhum problema em relação à divisão de lealdade ou à personalidade, pois eles tomam essa possibilidade de escolha como uma vantagem. Isso porque, segundo esse autor, desde que o índio duplamente filiado escolha o seu grupo durante um ato cerimonial, ele tem todos os privilégios do grupo escolhido, e como esses grupos só entram em plena atividade durante as festas, a escolha não constitui um problema, pois a definição da filiação é apenas uma decisão contextual (ALMEIDA, 2015, p. 106).

Tal dualismo, segundo Da Matta (2010, p. 274), é uma verdade etnográfica fundamental, considerando “[...] o modo de ordenar por oposição, colocando tudo em relação de contrariedade, era básico e visível na organização do mundo dessa sociedade”. Segundo Almeida (2015), o dualismo é tão importante que atinge seu limite, tornando-se mesmo um dualismo absoluto, diametral, complementar e maniqueísta, pois o universo desde o seu começo requer a presença de dois elementos.

Segundo Almeida (2015, pp. 106-107), “[...] Para os Apinayé, o mundo social é constituído por ações simultâneas do Sol e da Lua, os seus dois heróis mitológicos mais poderosos”. A autora cita Da Matta (2010), argumentando que os mitos só podem ser perfeitamente interpretados como seres em absoluta simetria e complementaridade em termos de ação. Isso porque o que o Sol realiza está implícito ao que a Lua deixa de fazer; e o que a Lua faz está diretamente relacionado ao que o Sol não fez. “Tal conjunto de ações opostas e complementares formam um quadro fascinante (DA MATTA, 2010, p. 274).

Portanto, os Apinayé têm em comum uma sofisticada organização social composta por vários sistemas de metades cerimoniais e grupos rituais, assim como aldeias relativamente populosas. São predominantemente caçadores-coletadores, praticando – antigamente mais que hoje- apenas uma horticultura centrada em tubérculos (raízes).

² Termo antropológico relativo à uroxalidade a à matrilocidade, que diz respeito ao costume, à regra ou padrão de casamento que determinada a morada de um novo casal na casa da mulher ou junto da sua comunidade de origem. Fonte: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/matrilocais>. Acesso em: 15-dez-2021.

1.6.3 A Situação Sociolinguística Apinayé: Uma introdução

A situação sociolinguística dos Apinayé evidencia uma sociedade bilíngue, conforme Almeida (2015) e Almeida, Sousa e Albuquerque (2020). As comunidades São José e Mariazinha são estudadas por esses autores revelando uma situação de bilinguismo a partir da situação de contato, quando os indígenas são falantes de sua língua materna, Apinayé, e a língua Portuguesa. A sociolinguística estuda a relação entre língua e sociedade. Segundo Almeida (2015, p. 140-141):

[...] a caminhada histórica da Sociolinguística se inicia em meados do século XX quando a linguística, área do estudo científico da linguagem, apresenta mudanças significativas e delinea novos paradigmas. Estes, por conseguinte, emergem quando os estudos linguísticos vão além do sistema linguístico em si, focalizando a língua em interação e uso cotidiano. Nesse sentido, a linguística assume uma concepção interdisciplinar [...] expandindo-se por diferentes campos de pesquisa, articulando-se com outras áreas do conhecimento como Filosofia, Sociologia, Antropologia, Psicologia e Etnografia.

Almeida (2015, pp. 142-143), afirma ainda que “[...] a evolução histórica dos estudos da Sociolinguística identificada por Calvet (2009, p. 33) como ‘uma luta por uma concepção social da língua’, e se estende cronologicamente, de modo que os anos 1970 constituíram-se como um novo paradigma, quando foram publicados artigos sobre Sociolinguística, adquirindo, progressivamente, uma importância vital, ao deslocar posições até então consideradas definitivas.

Bortoni-Ricardo (2014) citada por Almeida (2015) define a Sociolinguística como uma ciência autônoma e interdisciplinar, tendo como marco histórico de sua incidência a segunda metade do século XX, conforme teorias de conotação sociolinguística, como, por exemplo, Antoine Meillet e Mikhail Mikhailovic Bakhtin.

Na avaliação de Bakhtin (2008), a língua é um fenômeno eminentemente social que se processa na e pela interação entre dois ou mais interlocutores. Essa influência mútua identificada por Bakhtin nas formas de comunicação humana estende-se à Sociolinguística, fenômeno eminentemente social que se materializa nas conexões mantidas por falantes de uma língua em situação de bilinguismo e/ou biculturalismo e, não obstante, se estabelece de forma conflituosa (ALMEIDA, 2015, pp. 146-147).

Nessa perspectiva, Guisan (2009) argumenta que a Sociolinguística se manifesta a partir dos contatos e conflitos linguísticos, na medida em que se torna uma prática interdisciplinar, constatando-se, assim, a necessidade de se empreender uma efetiva revisão das funções que as línguas assumem em seus contextos de interação e na dinâmica de suas representações. Segundo Almeida (2015, p. 147), “[...] a Sociolinguística precisa e deve assumir o seu lugar nesse debate,

contribuindo, também, para o acúmulo de conhecimento sobre a interdependência das línguas e das estruturas sociais e mentais”.

No que diz respeito à situação sociolinguística dos Apinayé de São José e Mariazinha, a pesquisa mais atual que tivemos acesso é de Almeida (2015) e, sendo assim, recorreremos a esta autora para apresentar um panorama das línguas faladas nas comunidades Apinayé, especialmente pelos sujeitos das escolas pesquisadas.

1.6.4 Domínios Sociais, Preferência e Atitudes Linguísticas dos Apinayé de São José e Mariazinha num Cenário Bilíngue e Intercultural³

Segundo Almeida (2015, p. 212), “[...] Um domínio social é um construto sociocultural em contextos onde as intersubjetividades se manifestam mediadas pela interação intragrupo e intergrupo”. Para Fishman (1967), domínio são eventos culturais de natureza social que ocorrem em ambientes frequentados por grupos de pessoas pertencentes a diferentes culturas falantes de uma ou mais línguas.

Nesse sentido:

[...] a preferência linguística dos falantes se configura como algo de muita relevância, pois ao preferir uma ou outra língua, o falante prioriza aquela que mais lhe convém, o que ocorre mediante uma escolha. Para Groesjan (1999), essa é uma ação que envolve aspectos psicolinguísticos, acionados a partir das configurações subjetivas do falante, que irão favorecer a aprendizagem num cenário bilíngue (ALMEIDA, 2015, p. 212).

Já as atitudes linguísticas é o sentimento das pessoas em relação à língua que fala, considerando aspectos como a percepção de uma língua como “bonita”, “superior”, “de prestígio”, ou “feia”, “inferior”, “estigmatizada” ou “valorizada”, preferida para falar nas situações intra e intergrupo, em comparação outra língua, “[...] permitindo um enquadre da Sociolinguística numa concepção Inter e multidisciplinar” (ALMEIDA, 2015, p. 212).

Os estudos de Almeida (2015) e Almeida, Sousa e Albuquerque (2020) apresentam como o primeiro domínio social de uma comunidade ou indivíduo a casa, seguido por escola, trabalho e eventos socioculturais. Segundo esses autores, os indígenas Apinayé de São José e Mariazinha são bilíngues, os domínios sociais observados foram: casa, escola, vizinhança, trabalho, religião e eventos culturais. Casa, Ikrê na Língua Apinayé, é um domínio social que

³ Conforme Almeida (2015) e Almeida, Sousa e Albuquerque (2020).

exerce uma função primordial na organização do grupo, de modo que foi possível identificar a situação sociolinguística do grupo.

A pesquisa realizada para se chegar aos resultados que se apresentam a seguir, foi bibliográfica e extraídos de um trabalho recente, desenvolvido por Almeida, Sousa e Albuquerque no ano de 2020.

Preferência Linguística nas conversas entre os adultos: a vitalidade da língua materna na aldeia São José é evidente, pois 92% dos homens e 97% das mulheres se comunicam em Apinayé, enquanto 8% dos homens e 3% das mulheres em ambas as línguas.

Na Mariazinha a situação muda em relação à aldeia São José, quando 50% dos homens e 63% das mulheres usam sua língua materna, sendo que 45% dos homens e 37% das mulheres falam nas duas línguas, e 5% dos homens falam somente em Português. Isso ocorre porque “nesta aldeia tem muitas famílias compostas por indígenas casados com não indígenas, o que favorece o uso da Língua Portuguesa de forma mais ostensiva” (ALMEIDA, 2015).

Língua das Crianças: a língua materna é a língua das interações com as crianças, em casa, na aldeia São José. 92% dos homens e 100% das mulheres dela fazem uso, enquanto 8% dos homens não usam nenhuma das duas línguas, isto é, falam em outra língua, que não é nem Apinayé nem Português. Na Mariazinha a situação muda em relação à aldeia São José, quando 50% dos homens e 63% das mulheres usam sua língua materna, sendo que 45% dos homens e 37% das mulheres falam nas duas línguas, e 5% dos homens falam somente em Português (ALMEIDA, 2015).

Língua do Trabalho: O trabalho como domínio social no contexto indígena Apinayé foi considerado a partir das atividades próprias na aldeia, como a roça e a escola, uma vez que esta última se apresenta como um importante local de trabalho dos Apinayé. Nelas, temos os seguintes indígenas atuando: professores, merendeiras, auxiliar de serviços gerais e vigilantes. Também foi considerado o trabalho de compra e venda mantido com o centro urbano de Tocantinópolis, com destaque para a venda das amêndoas do coco de babaçu, pois nesta cidade existe uma fábrica de manufatura desse produto. Nesse sentido, o estudo revelou que na aldeia São José 65% dos homens e 61% das mulheres usam a língua indígena, enquanto ambas são usadas por 35% dos homens e 39% das mulheres (ALMEIDA, 2015).

Na aldeia Mariazinha, o uso da língua indígena é feito por 40% dos homens e 43% das mulheres, sendo que usam ambas 60% dos homens e 57% das mulheres. Nas situações de exercício do trabalho, nas aldeias, a escola é um local bilíngue para os professores indígenas, enquanto a roça é um ambiente monolíngue em sua língua materna. Nas relações de venda e compra de produtos, os indígenas afirmam usar as duas línguas. É fácil, portanto, identificar

que os compradores dominam a língua indígena e em alguns casos utilizam atravessadores para fechar seus negócios (ALMEIDA, 2015).

Língua das Atividades Religiosas: Em relação à língua que os indígenas da comunidade de São José utilizam para suas rezas e orações, 63% dos homens o fazem na Língua Apinayé, 25% em ambas e 12% na Língua Portuguesa. Já entre as mulheres, 56% optam por sua língua materna, 32% preferem ambas e 12% o Português. Na aldeia Mariazinha, 40% dos homens e 49% das mulheres usam somente a língua indígena nas rezas e orações, enquanto 40% dos homens e 51% das mulheres usam ambas, evidenciando uma preferência pela Língua Apinayé em consonância com a Língua Portuguesa. Para Grosjean (1999), em atividades religiosas é recorrente que os falantes bilíngues se expressem em sua língua materna, fator esse que se associa a questões psicolinguísticas, com um forte apelo emocional (ALMEIDA, 2015).

Língua Preferida para Estudar: A escola no contexto indígena Apinayé é um domínio social onde a Língua Portuguesa é majoritária. Não obstante, a pesquisa constatou que as comunidades têm um interesse significativo pelo uso de sua língua materna quando se trata dos estudos. Isso porque na aldeia São José 51% dos homens e 54% das mulheres assim se manifestaram. A Língua Portuguesa é preferida, mas junto com a Língua Apinayé, uma vez que nenhum dos participantes da pesquisa expressou preferência somente em Português, sendo que 49% dos homens e 46% das mulheres preferem ambas. Na Mariazinha, 45% dos homens e 20% das mulheres preferem estudar em sua língua materna, 35% dos homens e 60% das mulheres elegem as duas línguas, e 20% (de homens e mulheres) preferem a Língua Portuguesa (ALMEIDA, 2015).

Língua considerada mais Bonita: Almeida (2015) identificou uma atitude positiva dos indígenas da aldeia São José em relação à sua língua materna, pois 59% dos homens e 58% das mulheres consideram-na mais bonita do que o Português. A autora cita Grosjean (1999), argumentando que o sentimento positivo do falante de uma língua que não tem muito prestígio no cenário nacional, aciona aspectos psicolinguísticos, atuando nas subjetividades, com resultados importantes numa situação de confronto entre uma língua minoritária a uma língua hegemônica, como ocorre na sociedade Apinayé. Outro dado importante é que 25% dos homens e também das mulheres afirmaram que as duas línguas são bonitas igualmente, enquanto 16% dos homens e 17% das mulheres acham que é a Língua Portuguesa.

Na aldeia Mariazinha, 30% dos homens e 31% das mulheres consideram a sua língua materna mais bonita; 55% de ambos os gêneros afirmam ser as duas, enquanto 15% dos homens e 14% das mulheres afirmam que a Língua Portuguesa é mais bonita. Os dados são reveladores de uma situação linguística, na qual a língua materna está no mesmo patamar da Língua

Portuguesa. Um fator que contribui para esse sentimento em relação a outra língua que não a sua de origem é porque os habitantes dessa aldeia mantêm um contato mais efetivo com os não indígenas, e aponta os casamentos mistos e a religião como aspectos reveladores dessa situação (ALBUQUERQUE, 1999).

Na situação sociolinguística dos Apinayé o bilinguismo é real, quando a Língua Portuguesa é usada, em muitas situações, junto à Língua Apinayé. Dentre os motivos que contribuem para que a Língua Portuguesa esteja no mesmo nível de preferência que os indígenas têm pela sua língua materna, principalmente os mais jovens, está a necessidade de inclusão no mercado de trabalho (ALMEIDA, 2015). Segundo Bortoni-Ricardo (2014), conhecer as atitudes linguísticas que os falantes mantêm em relação a línguas em situação de uso é importante na avaliação da vitalidade das línguas, desde sua preservação até o deslocamento de uma língua por outra em comunidades bilíngues.

2. BASES TEÓRICAS DO LETRAMENTO E DA ALFABETIZAÇÃO

Neste capítulo, objetiva-se apresentar fundamentos e discussões sobre a importância do Letramento e da Alfabetização como condição para o desenvolvimento da criança dentro e fora da escola. São bases imprescindíveis na estrutura curricular, na prática docente e nas metas para aprendizagem. A criança ao vivenciar um processo de ensino e aprendizagem que esteja pautado nos critérios de qualidade, onde o método de fato contemple etapas importantes para a aprendizagem, terá uma sequência natural dos estudos, visto que sairá do Fundamental I com habilidades e competências para seguir as próximas etapas do ensino normalmente e naturalmente. Essa constatação não deve ser considerada somente para povos majoritários, essa assertiva, também é perfeitamente possível em comunidades minoritárias, a exemplo dos povos indígenas Apinayé, foco dessa pesquisa. Considerar o letramento e a alfabetização como prioridade a partir do momento em que a criança entra na escola é fundamental e essa discussão pode ser verificada a seguir.

2.1 Alfabetização e Letramento: uma breve análise acerca da história da alfabetização no Brasil

Nessa parte do trabalho, apresentamos uma breve análise acerca da história dos métodos de alfabetização no Brasil, em torno dos quais existem inúmeras discussões, principalmente no que se refere aos que tiveram e têm maior eficiência e/ou eficácia no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente na escola pública.

Em meados de 1875, quando o Império Brasileiro estava chegando ao fim, a educação era organizada pelas famosas “aulas régias”. Havia poucas escolas que eram, na verdade, salas adaptadas, que abrigavam alunos de todas as “séries” (hoje, salas multisseriadas) e funcionavam em prédios pouco apropriados para esse fim. As condições e os materiais disponíveis para tais aulas eram precárias e muitos dos professores não tinham formação acadêmica superior.

O ensino da leitura se iniciava com as chamadas Cartas de ABC, ou as cartilhas como são conhecidas hoje. As "cartas de ABC" representam o método mais tradicional e antigo de alfabetização.

Segundo Mortatti (2006), nesse período os métodos de ensino da leitura se organizavam na seguinte estrutura:

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade (MORTATTI, 2006, p. 5).

Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras.

Com a publicação da *Cartilha Maternal ou Arte de Leitura* no ano de 1876, escrita pelo Poeta João de Deus, deu-se início a instituição de métodos de alfabetização (aprendizagem da leitura e da escrita, enfatizando-se a leitura). A partir do início da década de 1880, o “método João de Deus” contido nessa cartilha passou a ser divulgado sistemática e programaticamente, principalmente nas províncias de São Paulo e do Espírito Santo.

Segundo Mortatti (2006), o “método João de Deus”, ou “método da palavração”, propunha à época iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras. Esse primeiro momento o qual Mortatti denomina de Metodização se estende até o início da década de 1890 quando se inicia uma discussão entre aqueles que defendiam o "método João de Deus" e aqueles que continuavam a defender e utilizar os métodos sintéticos: da soletração, fônico e da silabação.

Com essa disputa, funda-se uma nova tradição: o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método, ou seja, enfatiza-se o como ensinar metodicamente, relacionado com o que ensinar; o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem linguística (da época) (MORTATTI, 2006, p. 6).

O estado de São Paulo, a partir de 1890, deu início e passou a implementar uma nova reforma para a educação, especialmente para a pública. Essa reforma além de estabelecer o ensino também tinha como intencionalidade servir de modelo para os demais estados brasileiros, no qual se reestruturou as Escolas Normais, e, criou-se uma Escola-Modelo onde era composta também por turmas de Jardins de Infância.

A principal mudança que ocorreu, mas não única, pautou-se em um novo método de ensino, que tinha como origem a pedagogia norte-americana que se intitulava método analítico. Este trazia consigo uma nova maneira dos professores alfabetizarem. Diferentemente e

totalmente contrário à do sintético, o método analítico pressupõe à época que o ensino da leitura deveria ser iniciado do todo, para as partes. O todo constitui-se de uma historieta, que após trabalhado seria decomposto em frases, conseguinte de palavras, chegando às sílabas e às letras.

Segundo Mortatti (2006), acreditava-se que a escrita era somente uma questão de caligrafia, e, sendo assim:

[...] esta poderia ser desenvolvida com treino, mediante exercícios de cópia e ditado. Nesse contexto, as cartilhas para a alfabetização produzidas neste período, passam a se basear essencialmente no método analítico. Porém, essa mudança desencadeou uma disputa entre os dois métodos, visto que alguns professores defendiam o novo e revolucionário método analítico e outros que continuavam a defender o tradicional método sintético (MORTATTI, 2006, p. 7).

Com a Reforma “Sampaio Dória” que ocorreu por volta de 1920, na qual trazia uma mudança radical do tempo de permanência da criança na escola, pois era necessário ampliar a oferta de vagas a um contingente maior de alunos – (a população crescia para além das ofertas de salas e de aulas) possibilitando também uma “autonomia didática” ao alfabetizador. Em consequência dessa autonomia, aumentou-se a resistência dos professores a utilizarem o método analítico, já que esse era o método imposto, e por isso buscaram novas propostas de ensino.

Deflagrou-se, portanto, a disputa entre os métodos misto e analítico. Os defensores do método analítico continuaram a utilizá-lo, acreditavam e o divulgavam como um método eficaz. Já os do método misto acreditavam que ao se alfabetizar ensinando a leitura e a escrita (analítico-sintético ou vice-versa), o processo de ensino-aprendizagem tornar-se-ia mais rápido e eficiente. Essa disputa caminhou, mas, foi ocorrendo consenso em detrimento da revitalização da importância dos métodos.

Tal relativização também ocorreu pelo fato de que um novo estudo pautado na psicologia para a área da alfabetização veio ao encontro com o que o autor Lourenço Filho (1932) traz em seu livro “Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita”, uma “Alfabetização Sob Medida”.

A obra apresenta resultados de pesquisas realizadas com crianças que frequentavam a 1ª Série, hoje, 1º ano do Ensino Fundamental. O intuito era encontrar soluções para os problemas ocorrentes na alfabetização. O livro “Testes ABC” era composto de oito provas que eram realizadas para medir o nível de maturidade necessária para o aprendizado da leitura e escrita. Por meio dos resultados desses testes, os alunos eram classificados e organizados em classes homogêneas (idade e nível de aprendizagem), visando a eficiência e racionalização da

alfabetização. Por meio dessa prática, “a importância do método de alfabetização passou a ser relativizada, secundarizada e considerada tradicional” (MORTATTI, 2006, p. 9).

A partir de então, as cartilhas de alfabetização eram baseadas nos métodos mistos, e juntamente eram acompanhadas de manuais para os professores, assim como se propagou a ideia e a prática do “ensino preparatório”. Constituiu-se na época uma mescla de métodos no processo e no conceito de alfabetização, na qual a aprendizagem da leitura e escrita envolvia obrigatoriamente a questão de medida da maturidade psicológica do aluno (hoje, é o que denominamos cronologicamente de idade/série) e o método de ensino alicerçava-se ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas.

Concomitantemente, a escrita ficou sendo entendida como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica e deveriam ser ensinadas simultaneamente com a habilidade de leitura. A aprendizagem de ambas exigia que o aluno passasse por um período preparatório “que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros” (MORTATTI, 2006, p.9). O ensino tornava-se um processo de inculcação de noções e ideias no qual as questões de cunho didático submetiam-se às de ordem psicológica.

Somente a partir de meados dos anos 1980 que a alfabetização começou a ganhar dimensões políticas. Até esse período, o objetivo maior de se alfabetizar enfatizava fundamentalmente a aprendizagem do sistema convencional da escrita. Pode-se dizer que até esta década, a alfabetização escolar no Brasil caracterizou-se por uma alternância entre métodos sintéticos e analíticos, mas sempre com o mesmo objetivo, o de estabelecer o domínio de codificação e decodificação de símbolos alfabéticos (MORTATTI, 2006, p. 18).

Até o fim da 1980 considerava-se que a aprendizagem da criança se dava de acordo com os métodos e/ou técnicas de ensino empregadas. Contudo, os métodos utilizados até o momento estavam sendo fortemente criticados por uma nova abordagem de ‘desconstrução’ dos mesmos. Essa insatisfação e o não atendimento às expectativas fez com que se buscassem novos caminhos em busca de solucionar esse paradigma existente no momento, pois não era possível se pensar a alfabetização apenas com técnicas, sem uma base teórica.

Mediante a essa realidade, a teoria Construtivista, tornou-se uma nova referência teórico-metodológica na qual os educadores puderam pautar-se para solucionar tais problemas. A abordagem construtivista foi amplamente difundida pela pesquisadora Emília Ferreiro no Brasil, sendo por sua vez influenciada pela teoria genética de Jean Piaget e pela teoria sócio histórica de Lev Vygotsky. Origina assim numa concepção que parte do princípio de que o

desenvolvimento cognitivo é influenciado e determinado pelas ações dos sujeitos correlacionada ao meio.

Dessa forma, amparada pelas ideias construtivistas, surge a revolução conceitual, a qual não apresentava nenhum método novo, apenas questionava a maneira com que se efetivavam os até então existentes. O que aconteceu foi uma mudança gradativa das práticas tradicionais, a desconstrução dos métodos de alfabetização e a contestação das cartilhas até então utilizadas. Assim, surge amparada pelo o construtivismo uma nova abordagem de alfabetização, focalizando no conceito de letramento, preconizando a ideia da necessidade de configurar práticas sociais de leitura e escrita que ultrapassassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico.

Nesse contexto, hipoteticamente, parte-se da ideia de que a aprendizagem da leitura e da escrita não se limita à sala de aula e de que a criança inicia o seu processo de letramento muito antes de entrar para a escola, Emília Ferreiro e seus colaboradores inovam ao assumir a alfabetização em uma abordagem mais ampla: deixando de ser uma questão exclusivamente pedagógica, que requer a utilização de um método preconcebido e atividades mecanicistas de treinos e memorização, a alfabetização se explica também pelas variáveis sociais, culturais, políticas e psicolinguísticas. E é a partir daí que essas variáveis que se configura o processo de construção da língua escrita. Um processo marcado externamente pelas interações sociais e pelas experiências do sujeito aprendiz com as práticas do ler e escrever, internamente, pelos conceitos construídos, subsidiados pela sucessão de contradições e conflitos cognitivos.

Dessa forma, o ideário construtivista acabou por adequar-se melhor a realidade das escolas de elite, uma vez que a prática social de tais indivíduos era permeada de situações que propiciam e favorecem a aprendizagem, pelo fácil acesso à tecnologias. Pois, ao evidenciar processos espontâneos de compreensão da escrita pela criança, condenando os métodos que enfatizavam o ensino direto e explícito do sistema de escrita e considerando a alfabetização como decorrência natural de interações sociais com inúmeras e variadas práticas de leitura e de escrita, nesses grupos a alfabetização ocorria mais adequadamente.

Segundo Mortatti (2006, p. 16):

[...] Nas escolas de elite a aplicação desse ideário contribuiu na superação da utilização da pedagogia tradicional apenas. Entretanto, o resultado para as escolas públicas já não foi tão satisfatório. A perda da especificidade da alfabetização, pela não utilização de técnicas de ensino em detrimento de atividades de letramento, acarretou no fracasso escolar, uma vez que as escolas de ensino público não dispunham das condições materiais e organizacionais necessárias para sua efetivação (MORTATI, 2006, p. 16).

Com isso, houve a crítica à abordagem construtivista pelo empobrecimento do ensino e esvaziamento de conteúdo, premeditando-se a ideia de retorno ao método fônico. Porém, não é retornando a um passado já superado e negando avanços teóricos incontestáveis que esses problemas serão esclarecidos e resolvidos. Neste contexto, os métodos de ensino deixam de ser prioridade para a aquisição do conhecimento da criança. A ênfase se dá em quem aprende e como aprende, e não os meios pelos quais a aprendizagem se efetiva. É aí que se inicia nova disputa, desta vez entre os partidários do construtivismo e os defensores dos métodos tradicionais, das cartilhas.

O problema que se configurou não foi por se buscar novas formas de ensinar, mas sim, por nenhuma dessas inovações permanecerem no cotidiano escolar, resultando numa mistura de aspectos de todas essas técnicas compondo teorias variadas sobre educação sem conseguir respostas definitivas sobre o que realmente interessava. Mas, com a reorganização e a centralização, em nível federal, de políticas públicas para a educação e a alfabetização, passa-se a verificar uma forte incorporação do construtivismo, do interacionismo linguístico e do letramento complementarmente.

Desde a publicação, em 1997, dos Parâmetros curriculares nacionais (PCNs), com maior ou menor grau de intensidade e explicitação, esses três modelos foram incorporados nesse e em outros documentos oficiais expedidos por órgãos do governo federal, nos quais se sintetizam políticas públicas para a educação e para a alfabetização no Brasil. Assim, conforme Franco e Raizer (2012) incorporou-se o construtivismo a práticas pedagógicas de todo o Brasil, fato este que pode ser percebido, também, nos novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Foi nessa fase que ganhou espaço a discussão de um novo conceito no campo da educação: o letramento.

Embora a alfabetização e o letramento sejam conceitos distintos no processo de ensino e aprendizagem, ambos estão intimamente ligados, de modo que não seria mais possível pensar esses processos separados na ação de ensinar e aprender.

2.2 Métodos de Alfabetização e Métodos de Ensino

Nas várias discussões, as possibilidades e limites de métodos de alfabetização estão ligados aos métodos de ensino que, ao serem produzidos paralelamente, dão ao ensino um ordenamento mais amplo e interferem em todos os conteúdos da instrução e formação. As relações entre as formas de organização do ensino, os paradigmas sobre o papel da escola e

sobre o aprendizado vão repercutir historicamente em métodos de alfabetização: seja para reforçar alguns deles, seja para negá-los.

Como exemplo de métodos de ensino focados na organização escolar temos três métodos, sendo: 1. Método Individual: empregados no início da constituição dos sistemas escolares e que se realiza mediante uma intervenção e proporção direta de um professor para cada aluno. 2. Método Mútuo ou Monitorial: objetivava ensinar conteúdos diferentes a um grupo enorme e heterogêneo de alunos, no mesmo lugar, tendo o professor e os alunos mais adiantados como monitores. 3. Método Simultâneo: tem ligações estreitas com a formação de classes seriadas e por idade, com um número menor de alunos. Este último método de organização do ensino, empregado nas escolas contemporâneas e ainda hoje hegemônico, visava ensinar a todos o mesmo conteúdo, no mesmo lugar, ao mesmo tempo. (FARIA FILHO, 2000; CHERVEL, 1990).

No método monitorial, a relação dos métodos de alfabetização com os métodos de ensino se manifesta na organização dos tempos dedicados às atividades. Os grupos de alunos, na mesma sala, eram divididos para realização do seguinte planejamento: atividades orais de recitação das letras para um grupo, leitura de letras e de silábrios dois outros e atividades de escrita para um quarto. Os materiais também eram diferenciados para leitura: tábuas com o alfabeto afixadas na parede e próximas aos alunos que se dedicavam apenas a esta atividade, quadro de sílabas para alunos mais adiantados e a utilização de objetos de escrita como caixa de areia para quem se iniciava nos gestos de escrita ou papel para os iniciados (INÁCIO et al: 2006; SCHWARTZ, CLEONARA, FALCÃO e LIMA, 2005).

No ensino simultâneo, os métodos de alfabetização se relacionam com a padronização de materiais individualizados, tais como cartilhas e outros livros para uso de todos. Nele também se concretiza a própria ideia de homogeneização das classes, em função de seu desempenho na leitura e escrita, para o controle de atividades pela escola e pelo professor. Embora os métodos não tivessem se realizado de maneira tão pura na escolarização brasileira, havendo a ideia de organizações mistas e, ainda hoje, quando o método simultâneo é cristalizado, as escolas criam estratégias de ensino em classes, individual ou em grupos maiores. Sabemos que as diferentes formas condicionam as maneiras com que se trabalha os conteúdos, sobretudo de alfabetização.

Por outro lado, os métodos de ensino também podem se referir a um quadro conceitual dominante em cada período. Como exemplo, pode-se citar a proposta de trabalho baseada no método intuitivo, proposta por Calkins e implementada no Brasil no final do século XIX e início do século XX.

Segundo Frade (2003):

Essa proposta valia-se da observação direta e descrição de coisas, como processo de disciplina mental. Esse paradigma, que era utilizado para diversas áreas de conhecimento, teve repercussões na forma como eram apresentadas as lições e produzidos os textos dos métodos analíticos em alguns livros brasileiros para alfabetizar (FRADE, 2003, p. 20).

Outra proposta mais ampla que pode demonstrar cruzamentos entre métodos de alfabetização e métodos de ensino refere-se à proposta Escola Nova, defendida pelo belga Decroly e outros pensadores e implementada em vários países, na década de 20 do século XX. O movimento escolanovista pregava o ensino ativo, com foco na atividade dos alunos e em suas diferenças individuais.

Para Mortatti (2006),

O cruzamento desta mudança para o ensino ativo tem fortes ligações com a escolha de temáticas dos textos, com a eleição de unidades significativas da língua e com a implementação do uso de jogos na alfabetização, uma vez que o principal pressuposto era o de que o ensino deveria ser significativo e que a leitura deveria ser um ato de prazer (MORTATTI, 2006, P. 78).

No entanto, apesar de partilharem de um mesmo ideário - a escola ativa - nem sempre os grandes divulgadores Escola Nova estiveram de acordo com relação aos métodos de alfabetização. Decroly defendeu os métodos globais; seus jogos eram feitos tomando como base o reconhecimento de sentenças, por meio das quais os alunos deveriam realizar ações, sem vocalização, e aplicou suas técnicas inicialmente em surdos.

Os paradigmas psicológicos sempre exerceram grandes influências na educação e na pesquisa e o construtivismo piagetiano, que seria aplicável a vários conteúdos e níveis de ensino também fez sua grande revolução no campo da alfabetização. A partir das contribuições de Emília Ferreiro e colaboradores (1985), que mapearam a psicogênese do aprendizado do sistema de escrita, os professores têm estudado as formas como as crianças aprendem e têm aplicado em suas salas de aula os conceitos advindos da psicolinguística.

Estas contribuições têm ajudado a estabelecer parâmetros para um diagnóstico da produção escrita, do ponto de vista das hipóteses sobre o funcionamento do sistema que as crianças elaboram e para pensar formas de intervenção e organização dos alunos em sala de aula. Mas, esta mesma teoria, que não focalizava aspectos do ensino, também ajudou a fortalecer um discurso de “desmetodização” da alfabetização (MORTATTI, 2006) e o abandono de acúmulos de conhecimentos metodológicos.

Qual a repercussão dos métodos de ensino nos métodos de alfabetização, na atualidade? A especificidade de uma didática da alfabetização pode ficar diluída no encontro com as didáticas progressistas para o ensino de demais conteúdos, tais como aquelas derivadas das pedagogias ativas contemporâneas que priorizam o ensino por indagação, a aprendizagem por projetos, entre outras.

No caso da alfabetização em escolas indígenas, por exemplo, não existe a imposição de um método específico, ou de um programa de alfabetização seja no português ou na língua materna. Se os indígenas sentem a necessidade de dominar o português (falado ou escrito), o que está sendo feito é dar a eles o instrumento para esta apropriação, desfazendo a magia da palavra escrita.

Nesse sentido, talvez tenhamos um desencontro entre métodos de ensino e métodos de alfabetização.

Seu reflexo na didática em geral, e na didática da alfabetização, pode ser discutido em função de como determinados paradigmas acabaram colocando em xeque a própria especificidade da alfabetização e dos conteúdos nela ensinados e mesmo a ideia de ensino diretivo. De forma equivocada, segundo Araújo (1995), a alfabetização passa a ser secundarizada em função dos conteúdos “mais amplos” e um trabalho mais diretivo, com conteúdos ligados à instrução, parece não ser compatível com as problemáticas sociais e culturais presentes nas salas de aula.

Do ponto de vista do próprio ensino da escrita temos a construção de uma didática sempre contextualizada e situada. É preciso que esta didática esteja adequada a um grupo específico de alunos, em situações de uso específico da escrita e parece não haver condições de sistematização das práticas. Embora se reconheça procedimentos generalizáveis em várias práticas, este contexto discursivo de não explicitação aberta de procedimentos metodológicos tem favorecido a emergência de um discurso conservador de volta ao método, no singular e como um caminho único, que não combina com os avanços da área.

2.3 Conteúdos da Alfabetização e Diferentes Metodologias: Velhos e Novos Princípios

Nas discussões e práticas contemporâneas temos novas questões relativas ao conteúdo da alfabetização que os “métodos tradicionais” não previam. Podemos dizer que os conteúdos da alfabetização avançaram muito em dificuldades e também na formação de professores. Desde o início das séries iniciais, os professores lidam com discussões e práticas que se relacionam com teorias literárias, teorias dos gêneros textuais, teorias do discurso, teorias

linguísticas, estudos socioantropológicos e psicolinguísticos sobre a aquisição da escrita, e muitos destes conteúdos são pertinentes a qualquer nível de ensino da língua.

No final da década de 1990 também vivemos um processo de grandes alterações paradigmáticas com a divulgação do conceito de letramento, considerado por Soares (2003, p. 47) como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita”. Esse conceito deu visibilidade a fatos que são constituídos por ordenamentos mais amplos: o cultural, o social, o histórico e permite que compreendamos as condições socioculturais em que se dá a distribuição da cultura escrita dentro e fora da escola.

Segundo Soares (2003):

As noções de letramento permitem compreender que quando se ensina a ler e escrever, se ensina também um modo de pensar o mundo “por escrito”. Para participar deste universo é necessário criar um conjunto de representações mentais sobre o funcionamento desta cultura, assim como criar uma série de atitudes, disposições e comportamentos típicos da cultura escrita. Embora ler e escrever, decifrando e compreendendo os textos, seja um dos aspectos principais do letramento, não é o único determinante das condições de desenvolvimento destas disposições (SOARES, 2003, p. 51).

Sendo assim, não basta apenas ensinar a decifrar o sistema de escrita estabelecendo relações entre sons e letras. Também não é suficiente que os alunos leiam textos completos pertencentes a uma esfera escolar ou literária: é necessário que façam uso da escrita em situações sociais e que se beneficiem da cultura escrita como um todo, apropriando-se de novos usos que surgirem. Temos então uma dupla questão para a escola: precisamos tratar a língua como objeto de reflexão e como objeto cultural e isto, às vezes, implica em metodologias diferentes.

Pode-se dizer então, segundo Teberosky; Colomer (2003), que temos diferentes metodologias: para a aprendizagem do sistema de escrita, para a compreensão, para a fluência, para a produção de textos escritos, para as atitudes e sociabilidades necessárias para participação nos espaços e situações em que a escrita se faz presente na sociedade.

De outra forma, constata-se que a própria noção de metodologia se ampliou. Não se trata de o professor alfabetizador entender de métodos clássicos de alfabetização, mas de tomar decisões relativas a diversas ordens de fatores. A palavra “metodologias” se refere a um conjunto amplo de decisões relacionadas ao como fazer e implica decisões relativas a métodos, à organização da sala de aula e de um ambiente de letramento, à definição de capacidades a serem atingidas, à escolha de materiais, de procedimentos de ensino, de formas de avaliar, sempre num contexto da política mais ampla de organização do ensino.

No momento atual, quais avanços tivemos na história que polarizou e/ ou aproximou métodos de ensino? Se pensarmos um primeiro eixo, que é o da correspondência fonográfica, tivemos o avanço na clarificação dos aspectos conceituais envolvidos no sistema alfabético e na sua aprendizagem, com amplas repercussões para a compreensão da lógica dos aprendizes.

Corroborando nessa questão, Braslavsky (1992) afirma o seguinte:

Saber que os aprendizes se apropriam deste sistema mediante observações sobre seu uso dá a este aprendizado uma dimensão antropológica que permite aos professores compreender condições de apropriação, mas dá poucas pistas sobre o trabalho escolarizado com aspectos do próprio sistema (BRASLAVSKY, 1992, p. 87).

Nesse sentido, vários professores elegem unidades de análise para serem observadas, dependendo de seus objetivos e da necessidade da turma ou de cada aluno em especial. Assim, ora se elege a letra inicial, ora uma acentuada observação do fonema, ora a sílaba e ora unidades lexicais menores que as palavras como terminações ou palavras que se descobrem dentro das outras. Mesmo escolhendo alguma unidade para sistematizar, os professores não se prendem a palavras ou listas fixas, permitindo a entrada de qualquer palavra no processo de alfabetização.

Entretanto, precisamos considerar que distanciar-se da língua para analisar seus componentes internos supõe processos espontâneos para alguns, mas não é um processo natural para muitos. Sobre essa consideração, Soares (2003) afirma que:

Quando não se pode fazer isto em situação de uso, busca-se a situação de jogo ou da produção da escrita e da leitura como resolução de um problema desafiante, feito com o professor e com os colegas, com abordagem coletiva das estratégias utilizadas, tornando-as observáveis para que sejam utilizadas por outros, em outros momentos (SOARES, 2006, p. 72).

No entanto, pode-se dizer que permanecem também procedimentos intencionais de ensino que incentivam a identificação de diferentes unidades, a comparação, a memorização, a composição e decomposição, mas distribuídos na ordem das necessidades de reflexão. São assim procedimentos sistemáticos, generalizáveis a outras intervenções, mas que nas práticas pedagógicas aparecem em qualquer ordem e dependem do contexto a ser analisado.

Segundo Bellenger (1988), os professores também vêm utilizando estratégias presentes nos métodos globais de ensino quando escolhem determinadas palavras ou textos incentivando o seu reconhecimento global. Mas, diferentemente do advento dos métodos globais, temos novos elementos para tratar a compreensão, que não se reduz ao plano do texto e não depende apenas da decifração autônoma. Ela extrapola o nível textual e abrange os índices paratextuais, co-textuais e as situações de uso.

Os alunos podem exercitar a compreensão e ter acesso ao significado ouvindo leituras de outros. O conhecimento do mundo material da cultura escrita ajuda a prever gêneros, saber como um texto chegou à sala de aula e porque chegou, ajuda a prever finalidades.

Segundo Bresson (1996):

Gostar de ler é um componente do comportamento cultural, pode interferir na compreensão e deve ser incentivado pela presença de modelos de leitores, de espaços propícios como bibliotecas de classe e da escola. O trabalho com a compreensão, então, antecede a decifração, é paralelo ao seu ensino e segue depois dela. Assim, não precisamos postergar a compreensão, mas adiantá-la em vários aspectos (BRESSION, 2006, p. 106).

Do lado da história dos métodos de alfabetização, Braslavsky (1992) menciona que, numa radicalização da relação do método com o conteúdo que se ensina, há “métodos sintéticos” desde que se inventou o sistema alfabético de escrita e há “métodos globais” desde que se inventou o sistema ideográfico de escrita. Ou seja, o sistema determina o método, embora se possa dizer que mesmo partindo de lógicas próprias, não há sistemas de escrita puros (ROJO, 2006).

No entanto, e segundo Braslavsky (2004),

Esta oposição é reduzida e não pode ser desvinculada de outras teorias sobre como ensinamos os outros conteúdos da alfabetização, mas é preciso ressaltar que há aspectos do sistema de representação e mesmo de cada língua - que se utiliza diferentemente do mesmo sistema - como o alfabético, por exemplo, que são variáveis a se considerar nas escolhas metodológicas (BRASLAVSKY, 2004, p. 66).

Sendo assim, os métodos sintéticos seriam mais eficazes para nosso sistema de escrita da língua Portuguesa ou para sistemas de escrita de determinados países, que guardam uma relação mais direta com a fala? As relações entre as possibilidades dos métodos e as características fonológicas ou ideográficas do sistema alfabético e ortográfico da escrita têm sido pouco discutidas, uma vez que nos preocupamos mais em desmontar a “tradição” do que em compreendê-la e nos atentamos apenas pelos aspectos da compreensão.

No caso dos povos originários de dependendo da unidade linguística analisada, os métodos sintéticos estão sendo desenvolvido e se classificam em: alfabético (ou da soletração), que parte dos nomes das letras; fônico, que parte dos sons correspondentes às letras; e silábico, que parte das sílabas.

Para Chartier e Hébrard (2001):

É preciso reconhecer que a permanência de métodos sintéticos para o ensino do sistema alfabético de escrita é muito recorrente na história das práticas pedagógicas. Esta permanência é uma questão de conservadorismo ou estaria ligada à natureza de um dos conteúdos da alfabetização (CHARTIER e HÉBRARD 2001, p. 133).

Assim, estaríamos tratando de quais conteúdos, quando pensamos nas duas grandes tendências metodológicas? Sob a pena de cometer algumas radicalizações, pode-se afirmar que os princípios dos métodos sintéticos privilegiavam e têm maior aplicabilidade na decifração do sistema alfabético. Sendo assim, os métodos sintéticos trabalharam um conteúdo de grande estabilidade e de valor instrumental para os aprendizes.

Sobre os métodos sintéticos, Maciel (2000), diz que: afinal, tratando-se de um sistema alfabético de escrita a eleição de possíveis combinações ou unidades fonológicas a serem privilegiadas parece coerente com parte do sistema a ser ensinado, apesar dos problemas relativos à natureza da representação. Com esta abordagem também se possibilita uma chave de interpretação para decifrar qualquer palavra nova. Tendo o nosso sistema de escrita alguns componentes ideográficos, como em alguns casos da ortografia, poderíamos também dizer que os métodos analíticos seriam adequados para alguns aspectos do sistema e não apenas para o trabalho com a compreensão.

Os princípios dos métodos analíticos vão apresentar outras dimensões do conteúdo de alfabetização e têm aplicabilidade para a fluência e compreensão e são outra porta de entrada na cultura escrita. Nos métodos analíticos as estratégias de reconhecimento global também possibilitam a leitura rápida de palavras conhecidas e irregulares que, por sua vez, permite a liberação da decifração no momento da leitura, para o alcance mais rápido da compreensão (BRASLAVSKY, 1992, p. 66).

Mas até que ponto os princípios dos métodos globais, válidos para aproximar a escrita do universo das crianças, para facilitar a compreensão pela familiaridade com os temas dos textos e para leitura fluente ajudariam a compreender também as regras do sistema alfabético? Tendo esta série de indagações, não deveríamos fazer uma oposição, mas uma associação de metodologias, uma vez que precisamos ensinar o sistema de escrita, mas sabemos que esta habilidade, sem o ensino da compreensão e da fluência, não colabora para que os alunos se tornem leitores e produtores de textos.

Mas um problema que se constata na história dos métodos é que estes sempre vieram atrelados a um discurso único de eficiência, sem consideração dos limites internos de cada um, mas apenas dos problemas dos métodos que os precederam.

Segundo Braslavsky (1992):

Alguns autores vão dizer que a discussão dos métodos, historicamente, é fruto muito mais um discurso apaixonado do que de evidências racionais sobre seus progressos. E poderíamos também dizer que mesmo a desmetodização que empreendemos no final do século XX foi um discurso muito apaixonado que beira à uma espécie de conversão (BRASLAVSKY, 1992, p. 80).

Sobre adesões a determinadas vertentes que defendem maneiras de alfabetizar, é bom verificar que não tem havido radicalismos nas afirmações atuais, o que Berta Braslavsky (2004) chama de ensino equilibrado. Assim, a atual pregação da volta a um método pode ser entendida como fazendo parte a uma tradição discursiva na área. Para uma posição mais ponderada deveríamos perguntar: com a história dos métodos e de sua discussão o que aprendemos?

Em se tratando das escolas indígenas, as práticas de alfabetização não estão em equilíbrio como as de um currículo comum. Essa alfabetização está focada nas crianças, que tem interesses próprios. A alfabetização busca preparar a criança indígena para aprender a usar os recursos naturais e cuidar do ambiente e do território onde vivem, aprender sobre a história de seus antepassados, seus mitos, de conhecer os ritos, saberes míticos e tradicionais, juntamente com os costumes, leis e valores.

Talvez possamos concluir que a escolha por apenas um caminho como verdade metodológica não será igualmente boa para todos que aprendem e que ensinam e nem que serão eficientes para todos os conteúdos que temos hoje na alfabetização.

2.4 Teorização acerca do Letramento

Enquanto a alfabetização é o processo de aquisição do sistema de escrita alfabético, ou seja, da aprendizagem da leitura e da escrita, de forma mais específica, o letramento refere-se às capacidades e às habilidades do sujeito em utilizar essas aprendizagens nos diferentes contextos sociais das práticas de leitura e escrita (SOARES, 2001).

Logo, passa-se a refletir se as concepções e métodos utilizados atendem a estas expectativas. Sabe-se que incansáveis são as buscas por parte de muitos educadores e pesquisadores por compreender como se desenvolvem os processos de aquisição da alfabetização e do letramento, processos esses distintos, mas interligados (SOARES, 2001), e que ocorrem por meio de experiências diferenciadas nos diversos momentos da história. No entanto, para gerar melhores propostas de ensino e de aprendizagem no âmbito da alfabetização e do letramento, requer-se compreender como estes dois conceitos têm sido compreendidos e teorizados por autores, dentre eles, alguns dos principais estudiosos nessa área.

O termo letramento é considerado bastante atual no campo da educação brasileira. Para Soares (2009), aparentemente, o termo foi utilizado pela primeira vez no Brasil, em 1986, pela pesquisadora Mary Kato no livro de sua autoria intitulado *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Como parte de título de livro, o termo apareceu em 1995 nos livros *Os significados do letramento*, organizado por Kleiman, e *Alfabetização e letramento de Tfouni*.

Conforme escreve Soares (2012, pp. 16-17), o surgimento do termo *literacy*, que, segundo a autora, significa “alfabetismo”, representou, naquela época, “[...] certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las” (SOARES, 2011, p. 29, grifo da autora). Neste sentido, busca-se, a partir do próximo tópico, tecer diálogos acerca da alfabetização e métodos de ensino.

Há alguns anos, bastava que a pessoa soubesse assinar o nome ou até mesmo escrever um simples bilhete para que ela pudesse ser considerada alfabetizada, mas atualmente ler e escrever de forma mecânica não garante uma interação plena com os diferentes tipos de textos que circulam na sociedade, pois é necessário não apenas decodificar sons e letras, mas entender os significados do uso da leitura e da escrita em diferentes contextos.

Segundo Kleiman (2005),

Devido a essas circunstâncias, surgiu o termo letramento que vai além do ler e escrever, onde é necessário interagir com a leitura e a escrita dentro e fora do contexto escolar, de modo a cumprir as exigências atuais da sociedade, ou seja, a pessoa que sabe fazer uso da leitura e da escrita como prática social (KLEIMAN, 2005, p. 18).

Portanto, letrar é mais que alfabetizar, mas não podemos separar os dois processos em que o aluno primeiro tem contato com o ensino das técnicas da leitura e da escrita – a alfabetização –, e desenvolvendo as habilidades que envolvem o uso da leitura e da escrita, ele adquire o letramento.

Acreditando servir o presente levantamento bibliográfico para enriquecer ainda mais os conhecimentos dos profissionais da área da educação no que diz respeito ao tema letramento e prática social, coletamos as informações que resultaram no trabalho que segue apresentado, onde abordaremos um histórico sobre o letramento, bem como as posições de alguns autores em relação a esse tema.

O letramento é um conceito enraizado na alfabetização e frequentemente são confundidos. Kleiman (2005, p. 11), nos diz que “o letramento não é alfabetização, mas a incluem. Em outras palavras, letramento e alfabetização estão associados”.

De acordo com Soares (2004, p. 90) embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos e atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvam a língua escrita – letramento.

No final dos anos 1970, o livro *A Psicogênese da Língua Escrita* de Emília Ferreiro e Ana Teberosky revolucionava o conhecimento sobre a alfabetização que se tinha na época. Para as autoras, a aquisição das habilidades de ler e escrever depende basicamente da relação que a criança tem desde pequena com a cultura escrita.

Segundo Soares (2010):

O surgimento de novos termos faz parte da necessidade que a sociedade tem para nomear coisas e objetos para que realmente eles existam, assim, a palavra “letramento” nasceu para caracterizar aquele que sabe fazer uso do ler e do escrever, que responde às exigências que a sociedade requer nas práticas de leitura e de escrita do cotidiano. Hoje, saber ler e escrever de forma mecânica não garante a uma pessoa a interação plena com os diferentes tipos de textos que circulam na sociedade, deve-se entender os significados e usos das palavras em diferentes contextos (SOARES, 2010, p. 39). (Aspas do texto original).

Apesar de ser alvo de vários estudos, o conceito de letramento ainda não foi incluído em todos os dicionários, nem na linguagem da mídia, porque só recentemente conquistou admiradores no país. Na década de 1970, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) já havia recomendado o uso da expressão “analfabetismo funcional” para designar quem sabe apenas ler e escrever, sem conseguir utilizar essas técnicas no dia a dia.

Na sociedade brasileira tal termo só passou a ser usado a partir de 1990. Hoje, no Brasil, não se considera alfabetizado quem apenas consegue escrever e ler seu próprio nome, como era no passado, mas quem sabe escrever um bilhete simples (IBGE, 2000).

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita, um novo fenômeno se evidencia; não basta aprender a ler e escrever (SOARES, 1998, pp. 45-46).

Estudiosos do assunto garantem que um estudo aprofundado do letramento, facilitaria o desempenho das pessoas na escrita e na assimilação da leitura gerando um melhor aproveitamento daquilo que se estudou, para ser colocado em prática diariamente, pois o letramento está relacionado com os usos da leitura e da escrita, na vida em sociedade.

Já para Tfouni (2006), estudos sobre o letramento:

Não se restringe somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados. Buscam investigar também as consequências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando, entre outras coisas, ver quais características da estrutura social tem relação com os fatos. Pois, a ausência tanto quanto a presença da escrita em uma sociedade são fatores importantes que atuam ao mesmo tempo como causa e consequência de transformações sociais, culturais e psicológicas às vezes radicais (TFOUNI, 2006, p. 21).

Nesse contexto, Soares (2010) afirma que letrar é mais do que alfabetizar; é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. Nesse processo, não basta apenas juntar letras para formar palavras e reunir palavras para compor frases, deve-se compreender o que se lê, assimilar diferentes tipos de textos e estabelecer relações entre eles.

Para Ferreira (2001), as crianças iniciam o seu aprendizado de noções matemáticas, por exemplo, antes da escola, quando se dedicam a ordenar os objetos mais variados (classificando-os ou colocando-os em série). Iniciam seu aprendizado do uso social dos números participando de diversas situações de contagem e das atividades sociais relacionadas aos atos de comprar e vender.

No livro: “Letramento: um tema em três gêneros” de Soares, publicado em 2010, a autora exemplifica como um adulto pode até ser analfabeto, contudo, pode ser letrado, ou seja, ele não aprendeu a ler e escrever, porém utiliza a escrita para escrever uma carta através de outra pessoa alfabetizada, é bom enfatizar que é o próprio analfabeto que dita o texto, lançando mão de todos os recursos necessários da língua para se comunicar, mesmo que tudo seja carregado de suas particularidades.

Para Soares (2010):

O mesmo acontece quando ele pede para alguém ler uma carta que recebeu, ou texto que contém informações importantes para ele: seja uma notícia no jornal, um itinerário de ônibus ou placas de informações. Este indivíduo, não possui a tecnologia da decodificação dos signos, mas ele possui certo grau de letramento devido a sua experiência de vida em uma sociedade que é atravessada pela escrita, logo este é letrado, porém não com plenitude (SOARES, 2010, p. 82).

Outro exemplo citado em seu livro é de uma criança que, sem ser alfabetizada, finge ler um livro, vai correndo o dedo na linha da escrita e faz entonações de narração da leitura, até com estilo, essa criança é letrada, porém não alfabetizada. Existem, porém, pessoas que apesar de alfabetizadas, apresentam grandes dificuldades para interpretar textos lidos. Esses exemplos segundo a autora deixam claro que existem diferentes níveis de letramento e estão eles ligados às necessidades e exigências de uma sociedade e de cada indivíduo no seu meio social. Leal

(2004) concorda com Soares quando diz: “... letramento não é uma abstração, ao contrário, é uma prática que se manifesta nas mais diferentes situações, nos diferentes espaços e nas diferentes atividades de vida das pessoas.”

Segundo consta numa reportagem da Revista Nova Escola, escrita por Pellegrini (2001), para ler e escrever de verdade, não basta somente ensinar os códigos de leitura e escrita, relacionando sons a letras. É preciso tornar os estudantes capazes de compreender o significado dessa aprendizagem para usá-la no dia a dia de forma a atender as exigências da própria sociedade, em outras palavras, promover o letramento tanto quanto a alfabetização. O letramento dos alunos é importante para o fortalecimento da aprendizagem, pois o indivíduo letrado é capaz de se instruir por meio da leitura e de selecionar, entre muitas informações, aquela que mais interessa a ele.

De acordo com Soares (2008):

Um grave problema é que existem pessoas que se preocupam com a alfabetização sem se preocupar com o contexto social em que os alunos estão inseridos. A escola deve criar as condições necessárias para o letramento, pois temos consciência de que ela não forma leitores sozinha, mas sabemos também que a instituição educacional é fundamental para ajudar nessa formação já que as crianças muitas vezes aprendem o código, a mecânica, mas depois não aprendem a usar (SOARES, 2008, p. 57).

Assim sendo, a tarefa de alfabetizar letrando significa dar subsídios aos alunos para que estejam preparados para usar vários tipos de linguagem em qualquer tipo de situação, havendo assim uma escolarização real e efetiva, desenvolvendo nos alunos um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e escrita que lhes permitam fazer uso, de forma mais eficiente das capacidades técnicas de leitura e de escrita.

Ainda segundo Soares, o letramento não é só responsabilidade do professor de Língua Portuguesa, mas de todos os educadores que trabalham com leitura e escrita, pois cada área do conhecimento tem suas peculiaridades, que só os professores que nela atuam é que conhecem e dominam. É essencial que os educadores ampliem sua visão sobre esse tema, inserindo os alunos em outros ambientes que levam ao letramento como: a dança, a música, a pintura, etc., isso possibilita a criação do sentimento de cidadania, já que o indivíduo conhece ou passa a ter acesso a diferentes formas de aprendizagem e também de conhecimentos culturais.

Cabe aos professores transformar o aluno alfabetizado em uma pessoa letrada e isso se dá por meio de incentivos variados, no que diz respeito a diversos tipos de leituras, utilização de exercícios de interpretação e compreensão, além de vários outros tipos de ferramentas como revistas, jornais, internet, etc. O processo de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita na

escola não pode ser configurado como um mundo à parte e não ter a finalidade de preparar o sujeito para a realidade na qual se insere.

Então, pode-se dizer que, ensinar na perspectiva do letramento significa não somente levar o aluno a ser um analista de sua língua, mas, sobretudo um usuário consciente de que cada habilidade linguística tem um espaço específico de uso, ocorre de forma diferenciada e deve estar adequada à situação de comunicação.

Nesse contexto, Kleiman (2005) fala que:

O letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura escolar, e sim com a leitura de mundo, visto que, o letramento inicia-se muito antes da alfabetização, ou seja, quando uma pessoa começa a interagir socialmente com práticas de letramento no seu mundo social (KLEIMAN, 2005, p. 18).

Como nos relata Soares (2010), a partir do momento em que uma criança nasce numa sociedade grafocêntrica, rodeada de material escrito e de pessoas que usam a leitura e a escrita, vai conhecendo e reconhecendo desde cedo o sistema de escrita, diferenciando-o de outros sistemas gráficos (como desenhos, por exemplo). Quando ela chega à escola, cabe à educação formal orientar metodologicamente esses processos, e a educação infantil é só o início dessa orientação. Na educação escolar indígena, esse início ocorre mais tarde. As crianças iniciam seu processo de educação formal aos 6 (seis) anos de vida, ou seja, no primeiro ano do Ensino Fundamental. O letramento, portanto, é um processo que se estende por todos os anos de escolaridade e mais que isso, por toda a vida.

Na realidade, alfabetização e letramento são dois processos que caminham juntos, só que o letramento, como já vimos, antecede a alfabetização, acompanha todo o processo de alfabetização e continua a existir quando já estamos alfabetizados. Já, na visão de Kleiman (1995, pg. 7-8), nas sociedades tecnológicas e industrializadas, a escrita é onipresente. Ela integra cada momento de nosso cotidiano, constituindo-se numa forma tão familiar em nossa realidade, que seu uso acaba passando despercebido para os grupos letrados.

Para realizar uma atividade rotineira como uma compra no supermercado, por exemplo, escrevemos uma lista dos produtos que precisamos comprar, lá, já no local das compras, lemos e comparamos rótulos, preços, datas de validade, ingredientes e cartazes promocionais, ainda usamos algum método para calcular e fazer contas e depois efetuamos o pagamento.

Essas atividades que, para um sujeito letrado, são apenas mais uma forma de se comunicar com os outros e de agir sobre o meio, são quase tão automáticas que não requerem, portanto, grandes esforços de concentração ou interpretação, porém, representam um imenso

obstáculo, para uma grande parte de brasileiros não-escolarizados. Essa escrita ambiental e rotineira representa, entretanto, apenas uma das funções da escrita e da leitura, das mais básicas. O domínio de outros usos da escrita significa, por exemplo, o acesso a outros mundos públicos como o da mídia ou tecnologia, e através deles a possibilidade de acesso ao poder, daí estudos sobre o letramento que se voltam para a transformação de ordem social.

São consideradas agências de letramento, as instituições próprias de uma sociedade globalizada e tecnológica, que engloba uma grande variedade de modos discursivos e também uma variedade de gêneros textuais e práticas de leitura como a família, a escola, a igreja, o local de trabalho, a rua, a internet, os sindicatos, etc.

Atualmente, a questão do letramento tem sido colocada em evidência, pois, as demandas sociais de leitura e de escrita estão mudando rapidamente, o que se observa é que cada dia aparecem mais exigências com relação ao nível de conhecimento e de elaboração desse conhecimento.

2.5 Letramento Escolar, Prática Pedagógica e Habilidades de Aprendizagem

Um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida, de maneira ética, crítica e democrática (ROJO 2009, p. 98). Partindo do ponto de vista de Soares (2010, p. 58), o nível de letramento está fundamentalmente ligado com as condições sociais, culturais e econômicas da população e, é necessário que antes de pensarmos em letramento, especificamente o escolar temos que criar “condições para o letramento”, onde haja escolarização real e efetiva da população, com disponibilidade de material de leitura, visto que, se alfabetizam crianças e adultos, mas não lhes são dadas as condições para ler e escrever, não há material impresso posto à disposição num preço acessível, e nem bibliotecas num número essencial à população brasileira.

Nesse sentido, a relação entre letramento e escolarização, de acordo com a autora, é estreita, controla mais do que expande o conceito de letramento, selecionando e dividindo em partes o que deve ser aprendido, planejando em períodos, bimestres, séries, etc. Desse modo, as escolas fragmentam e reduzem as habilidades e práticas de leitura e escrita, gerando um conceito limitado e, em geral insuficiente para responder as exigências das práticas de leitura e escrita fora da escola.

O letramento não está restrito ao sistema escolar, na visão de Kleiman (1995), mas cabe a ele fundamentalmente, levar seus alunos a um processo ainda mais profundo nas práticas

sociais que envolvem a leitura e a escrita. Saber ler e escrever várias palavras, não é o bastante para capacitar os indivíduos, surge então, a necessidade de se letrar os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, e o educador deve estar capacitado e atualizado para responder às mudanças da sociedade, que se reflete em todos os setores, principalmente no setor educacional.

Sabe-se que, alguns profissionais da educação se colocam em uma posição inatingível, cheios de suas certezas, e isso é um equívoco, pois o conhecimento nunca se completa, ou se finda, e o letramento é um exemplo disso. Sobre esse contexto, Kleiman (1995), ainda destaca alguns passos fundamentais para o desempenho do papel do “professor letrador”:

- 1) Investigar as práticas sociais que fazem parte do cotidiano do aluno, adequando-as à sala de aula e aos conteúdos a serem trabalhados;
- 2) Planejar ações visando ensinar para que serve a linguagem escrita, e como o aluno poderá utilizá-la em diferentes contextos;
- 3) Desenvolver no aluno, através da leitura a interpretação e produção de diferentes gêneros textuais, habilidades de leitura e escrita que funcionem dentro da sociedade;
- 4) Incentivar o aluno a praticar socialmente a leitura e a escrita, de forma criativa, descobridora, crítica, autônoma e ativa, já que a linguagem é interação e, como tal, requer a participação transformadora dos sujeitos sociais que a utilizam;
- 5) Reconhecimento por parte do professor, implicando assim o conhecimento daquilo que o educando já possui de conhecimento empírico, e respeitar, acima de tudo, esse conhecimento;
- 6) Não julgar, mas desenvolver uma metodologia avaliativa com certa sensibilidade, atendo-se para a pluralidade de vozes, a variedade de discursos e linguagem diferente;
- 7) Avaliar de forma individual, levando em consideração as peculiaridades de cada indivíduo;
- 8) Trabalhar a percepção de seu próprio valor e promover a autoestima e a alegria de conviver e cooperar;
- 9) Ativar mais seu intelecto, no ambiente de aprendizagem, ser professor-aprendiz, tanto quanto seus educandos; e
- 10) Reconhecer a importância do letramento, e abandonar os métodos de aprendizado repetitivo, baseados na descontextualização.

Dessa forma, o professor como agente do letramento, deve por meio de sua liderança, articular novas ações, mobilizando o aluno para fazer aquilo que não é imediatamente aplicável

ou funcional, mas que é socialmente relevante aquilo que vale a pena realmente ser aprendido, geralmente quando é dada ao aluno a oportunidade de mobilizar seus saberes e de ser ouvido, ele acaba superando não só as suas próprias expectativas, mas as do professor também.

Destacamos aqui, que embora a escola muitas vezes, ainda minimize certas práticas de letramento, ela é um veículo de fundamental importância para a propagação do letramento, tendo como um de seus objetivos principais, possibilitar que, seus alunos participem das várias práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita como agente condutor para uma vida ética, crítica e democrática.

Essa participação pode ocorrer através dos eventos de letramento, ou seja, são atividades em que o letramento desempenha um papel. Geralmente existe um texto escrito, ou textos, que é central para a atividade e falas em torno do texto. Eventos são, portanto, episódios que emergem das práticas e são definidas por elas. Dessa forma, os eventos de letramento são “ocasiões em que a fala se organiza ao redor de qualquer texto escrito, envolvendo sua compreensão e inclui características da vida social, por exemplo, discutir uma notícia do jornal com alguém” (KLEIMAN, 2005, p. 23).

Soares (2004, p.105) concorda com Kleiman a respeito dos conceitos de eventos e práticas de letramento. Porém, há uma distinção entre ambos, é exclusivamente metodológica, mas interligadas, sendo que, segundo Soares (2004) “o uso do conceito de práticas de letramento é que permite a interpretação dos eventos”.

Nesse sentido, explica que, na escola eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionando critérios pedagógicos, com objetivos pré-determinados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividade de avaliação, a escola de certa forma manipula as atividades de leitura e de escrita em relação aos seus usos sociais, criando seus próprios e peculiares eventos e práticas de letramento.

Já na vida cotidiana, eventos e práticas de letramento surgem em circunstâncias de vida social ou profissional, respondem às necessidades ou interesses pessoais ou grupais, são vividos e interpretados de forma natural, até mesmo espontânea, ou seja, trata-se dos usos da leitura e da escrita em contextos muito próximos e reais como: o trabalho, a rotina do dia a dia, a vida burocrática, as atividades intelectuais, etc. Essas agências de letramento é que possibilitam os diferentes usos da leitura e da escrita como prática do letramento, fazendo com que as pessoas fiquem envolvidas de maneira natural, e, muitas vezes inconscientes nessas práticas.

Em relação às habilidades, sabe-se que qualquer processo de avaliação ou medição exige uma definição correta do que vai ser avaliado ou medido, e se tratando dos níveis de letramento

surtem muitas dificuldades, pois o letramento cobre uma grande gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais.

Esse conceito é complexo e difícil de ser explicado, numa única definição. Pesquisas demonstram que é necessário no mínimo de 12 a 13 anos de escolaridade para que se possa considerar o sujeito apto a partilhar da cultura escrita, lendo e escrevendo a realidade com autonomia e experiência (CAVALCANTI e FREITAS, 2008, p. 99).

Ferrero (2004) usa um critério que busca aproximar-se das medidas de letramento, é o estabelecimento de uma equivalência entre o nível de escolarização e a capacidade de fazer uso efetivo e competente da leitura e da escrita, ou seja, a relação entre o número de séries escolares concluídas pelos indivíduos com o seu nível de letramento. Esse critério baseia-se no pressuposto de que, atingindo certo grau de instrução, o indivíduo terá não só adquirido a tecnologia da escrita, isto é, terá se tornado alfabetizado, mas também terá se apropriado das competências básicas necessárias ao uso das práticas sociais de leitura e de escrita, ou seja, terá se tornado letrado.

Pode-se assim considerar que, quanto mais alto o grau de instrução, mais alto será o nível de letramento, deduzindo que, há uma correlação entre letramento e escolarização, ou então que, a escolarização é um fator decisivo na promoção do letramento, pois, avaliar ou medir o letramento com base no número de anos de escola concluídos, é reconhecer que, gradualmente as pessoas passam do analfabetismo (não letramento), ao letramento, e que isso ocorre ao longo de certo período de tempo e através de vários estágios. Mas, essa maneira de avaliar ou medir os níveis de letramento em relação aos anos de escolaridade pode aumentar com o tempo à medida que a sociedade vai se tornando mais complexa e exigente.

Porém, é necessário analisarmos o avesso dos dados em relação aos níveis de letramento, já que boa parte dos estudantes que completam a Educação Básica e não completaram o Ensino Superior, não tenham atingido o nível letramento intermediário, e uma outra parte ainda dos que têm curso superior completo estejam nos níveis satisfatórios.

Observa-se então que, embora a escolarização cumpra um papel de fundamental importância na promoção de habilidades associadas ao letramento, existe uma discrepância em relação ao nível de letramento alcançado durante os anos de escolaridade, o que é muitas vezes justificado como sendo a escola a única responsável por esse fato.

Portanto, avaliar ou medir o letramento pelo critério de conclusão de determinado ano escolar é provavelmente um equívoco, pois a conclusão de um ano não é a garantia de que o indivíduo se tornou letrado de forma adequada e permanente.

Do ponto de vista de Tfouni (2006, p. 23), não existe nas sociedades modernas, o letramento “grau zero”, que equivaleria ao “iletramento”, o que existe de fato nas sociedades são “graus de letramento”, sem que isso pressuponha a sua inexistência. De um lado, existe nas sociedades o desenvolvimento científico e tecnológico, decorrente do letramento, e, existe também um desenvolvimento correspondente ao nível individual, ou de pequenos grupos sociais, que independe da alfabetização e escolarização. Assim, “letradas” seriam aquelas pessoas que sabem ler e escrever e “iletradas” poderia então, ser usado como sinônimo de analfabeto.

A cultura e os costumes de uma sociedade também devem ser considerados como níveis de letramento, pois tanto quanto a escolarização é importante em uma determinada cultura, a luta por manter rituais e costumes em outras sociedades também devem ser valorizada, pois para ela, ali está o letramento, o saber viver e transmitir ensinamentos, como exemplo podemos destacar a cultura e rituais de algumas aldeias indígenas (TFOUNI, 2006, p. 42).

Outra observação interessante é feita por Soares (2010), quando fala de uma versão fraca e de uma versão forte do conceito de letramento. Para ela, a versão fraca estaria ligada a mecanismos de adaptação da população às necessidades e exigências sociais do uso da leitura e da escrita, para funcionar dentro de uma sociedade. É uma visão que está ligada no conceito de alfabetismo funcional, ou seja, pessoas que não sabem fazer o uso correto da leitura e da escrita para funcionar dentro de uma sociedade de maneira adequada.

Já a versão forte de letramento, estaria mais próximo ao enfoque ideológico e da visão Paulo-freiriana de alfabetização, esta versão forte seria revolucionária e crítica, na medida em que colaboraria não para a adaptação do cidadão, às exigências sociais, mas sim para o resgate da autoestima na construção de um povo forte e para a valorização de sua cultura. Nesse sentido, Soares (2010) enfatiza que o letramento tem duas dimensões: a individual e a social. Quando o foco é posto na dimensão individual, o letramento é visto como um atributo pessoal, referindo-se à simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever.

Já quando o foco se desloca para a dimensão social, o letramento é visto como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita, na maioria das definições atuais de letramento, uma ou outra dessas duas dimensões é priorizada, pois a ênfase é dada ou nas habilidades individuais de ler e escrever ou nos usos, funções e propósitos da língua escrita no contexto social (SOARES, 2010, p. 56).

Seja qual for a dimensão, ainda é preciso considerar a complexidade e a natureza desigual dessas duas dimensões do letramento. O letramento não é característica que a pessoa tem ou não tem, temos que tentar identificar a prática real das habilidades de leitura e de escrita

bem como, a frequência dos usos sociais dessas habilidades, só assim poderíamos avaliar e medir os níveis de letramento, e não apenas e simplesmente considerar o nível básico de “ser capaz de ler e escrever”.

Soares (2010, pp. 112-117), nos apresenta três argumentos que justificam a necessidade de definir índices de letramento através de avaliação ou medição: o primeiro indica o letramento como um fator básico do progresso de um país ou de uma comunidade; o segundo está intimamente ligado ao primeiro, pois revela as tendências e perspectivas em nível nacional e internacional, para confrontar a relevância do analfabetismo em diferentes regiões do mesmo país, comparando populações ou grupos, evidenciando desigualdades na aquisição do letramento, por fatores como idade, sexo, raça, residência urbana ou rural, etc.; e o terceiro argumento que indica a necessidade de avaliação e medição do letramento, pelo fato de que os seus índices são imprescindíveis tanto para a formulação de políticas quanto para o planejamento e implementação de programas não só educacionais, mas de bem estar social, em geral.

Só que esses argumentos conduzem à um paradoxo: de um lado, a importância e necessidade de avaliação e medição do letramento, de outro a falta de uma definição precisa a respeito do letramento, que possa ser usada como parâmetro. Em relação aos níveis ou habilidades de letramento, de um lado teóricos elencam os níveis de letramento de acordo com o grau de instrução escolar, e de outro relatam que não existe um nível zero de letramento, a partir do momento que vivemos em uma sociedade onde boa parte dos indivíduos são letrados e carregam consigo alguma maneira de expressar o “seu letramento”.

Há ainda aqueles que ressaltam que não existe um método específico para se medir o nível de letramento, visto que, letramento não é um método e sim uma prática social, essas práticas de letramento que exercemos em diferentes contextos de nossas vidas ou em nossa sociedade, é que vão construindo nossos níveis de letramento, seja ele individual ou social.

Assim conclui-se que, definir o letramento envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais às práticas sociais e competências funcionais, bem como, valores ideológicos e metas políticas, não se trata de alguma coisa que uma pessoa tem ou não tem, depende principalmente das condições culturais, sociais e econômicas específicas num determinado momento ou situação, pois, à medida que as condições sociais e econômicas mudam também as expectativas em relação ao letramento se alteram.

Nesse sentido, avaliar ou medir os níveis ou grau de letramento torna-se uma tarefa muito difícil e complexa, pois, existe uma variedade muito grande de uso da leitura e da escrita, praticadas em diferentes contextos sociais, é indispensável saber selecionar o que se quer medir

ou avaliar, ter um parâmetro dentro do contexto de leitura e escrita, para chegarmos o mais próximo possível o resultado ideal.

2.6 Letramento na Perspectiva do Povo Apinayé

Letramento é um termo largamente utilizado quando se trata de estudar os impactos sociais da escrita e, segundo Street (1984), é imprescindível que sejam identificados a partir dos contextos em que ocorrem. Nesse sentido, permite avançar um pouco mais, isto é, perceber que o letramento, notadamente em contextos indígenas, vai além do convencional leitura-escrita-leitura, considerando sentidos e interpretações de eventos que, mesmo não “escritos” verbalmente, são carregados de significados que permitem uma leitura semiótica, naquilo que Rojo (2009, p. 107) denomina como “letramentos multissemióticos”.

Analisando os avanços dos estudos de Rojo, é importante retomar os aspectos inerentes ao letramento numa concepção mais convencional, e para isso recorreremos a Mendes (2007, p. 179), compreendendo que o sentido de letramento implica em conhecer as diversas visões existentes a respeito da escrita “[...] seja ela vista como uma tecnologia superior ou relacionada aos contextos sociais de uso e ideologias subjacentes [...] ou, ainda, vista como fenômeno psicossocial de representação do mundo para nós mesmos e para os outros”. A autora busca em Street (1994) e Barton (1994) as bases teóricas para apresentar o Letramento Indígena.

Como um letramento situado, o que vinculamos ao estudo com os Apinayé das aldeias de São José e Mariazinha. Isso porque percebemos que nessas comunidades as práticas de letramento são adquiridas e se efetivam por meio de processos de aprendizagem informal no seio familiar, mediante práticas orais e da produção de sentido, o que permite afirmar que é um letramento situado, devidamente conceituado por Rojo (2009), que diz:

Um letramento com fortes conotações antropológicas, uma a vez que cultura, língua e linguagem se entrelaçam na trama das relações intersubjetivas de tal modo que é impossível dissociá-las (ROJO, 2009, p. 89).

Dentro desse quadro teórico mais amplo, o letramento indígena dos Apinayé, no contexto da sociolinguística, está em consonância com as teorias de Street (1984, 2007, 2010, 2014). Esse autor concebe língua e escrita em estreita conjunção com os contextos sociais de uso, relações sociolinguísticas, partindo do pressuposto de que diferentes culturas dão realces diferentes à aprendizagem e utilização da escrita, fazendo também diferentes usos do meio oral, os quais variam de acordo com espaço, tempo e objetivos.

Sendo assim, as práticas de letramento encontram-se impregnadas de padrões socioculturais que, segundo Mendes (2007) produzem valores, delimitam crenças, determinam formas de uso, objetivos, papéis e atitudes relacionadas ao uso da escrita num contexto específico.

Para Maher (2005), o fato é que as funções sociais do letramento diferem de contexto para contexto porque são sempre culturalmente situadas. Reiteramos que o contexto do qual tratamos aqui é indígena, intercultural e bilíngue, com uma situação sociolinguística caracterizada por diferentes tipos de bilinguismo, sendo que as práticas de letramento se individualizam pela predominância da oralidade, no espaço sociocultural de duas aldeias indígenas e suas respectivas escolas (Mătyk e Tekator), o que sinaliza este como sendo um letramento situado.

Com efeito, é importante refletir sobre a presença da escrita alfabética no contexto indígena. Todavia, isso requer um olhar mais atento para entender como essa questão vem sendo tratada e como se percebe esse olhar.

Com efeito, um aspecto muito relevante que deve ser considerado quando se discute aquisição da escrita pelos povos indígenas, segundo Mendes (2007, p. 189), “[...] é o deslocamento da visão que focaliza esse contexto como sendo de um grupo de passado oral, ou seja, de uma sociedade ágrafa que está se tornando letrada”.

Essa visão, de acordo com a autora, identifica uma dicotomia presente nos estudos de modelo autônomo de Street (1984) e linear, de transição da oralidade para a escrita, como se fosse possível identificar um caminho a ser percorrido, chegando-se a um “ideal” de uso da escrita. Nesse sentido,

[...] No contexto indígena, nomear um grupo como uma comunidade oral, tendo como critério divisor a escrita alfabética, é dizer que ele não tem contato algum com a escrita. Como a escrita tem estado presente de alguma forma nesses grupos, denominá-los comunidades orais parece significar que os usos presentes da escrita não são aqueles considerados como “verdadeiros” ou esperados (MENDES, 2007, p. 189). (Aspas da autora).

Sendo assim, a denominação “comunidades orais” insere-se também na perspectiva de “transição linear”, como se essas comunidades, para serem aceitas pela sociedade hegemônica, obrigatoriamente, devessem atingir esse “uso esperado”. Então, ver a escrita sob a ótica de um ideal que se precisa alcançar equivale a “olhar da perspectiva dos grupos letrados dominantes, os quais apresentam um valor específico para a escrita alfabética e para a língua”, conclui Mendes (2007, p. 189).

Focalizando os usos característicos da oralidade e da escrita em cada contexto, Street (1984) adverte que é necessário observar de que modo outras práticas culturais podem ser incluídas na categoria de letramento. Dessa forma, e como exemplo, apresentamos os mitos indígenas Apinayé que, por suas características eminentemente orais, e pelo contexto específico em que se situam, podem ser vistos como um letramento vernacular.

Segundo Mendes (2007, p. 190), “[...] no contexto indígena, geralmente, existe uma preocupação sobre as transformações que a escrita alfabética poderia trazer para a oralidade e que riscos isso acarretaria para as práticas orais do grupo”. Essa preocupação, no entanto, é muito calcada na ótica que temos da escrita, no nosso modelo dominante, o que nos leva a pensar ao contrário também, ou seja, não só a escrita promovendo uma outra oralidade, mas a influência da oralidade de cada contexto indígena sobre a escrita, conclui Mendes.

Assim, é importante observar que significados estão sendo construídos para a escrita a partir dos vários sistemas culturais indígenas, o que requer um olhar atento sobre as práticas de linguagem do grupo, para identificar nessas práticas formas situadas de letramento.

Por serem duas comunidades bilíngues, falantes das línguas Apinayé, a primeira língua e Português, a segunda língua permitiu avaliar como e por que os Apinayé usam uma ou outra língua em suas conversações, considerando o permanente contato com falantes da Língua Portuguesa, uma vez que esse é um aspecto que interfere decisivamente no comportamento sociolinguístico dos indígenas, podendo desencadear distintos eventos e variadas práticas de letramento. Esses contatos, tanto em São José como em Mariazinha, ocorrem por meio da entrada de não indígena nas comunidades, como na ida dos indígenas na cidade e em fazendas próximas. Além desse contato, existe a presença da televisão em algumas casas, aparelhos de celular com muitos adultos e jovens e internet em várias residências.

Cabe supor que a etnografia com os Apinayé permitiu identificar os letramentos dos indígenas, que ocorrem em um contexto social onde se evidencia a relação que eles têm com o material escrito que circula no contexto familiar e também as práticas da oralidade como aspectos de um letramento situado.

Segundo Street (1984), os letramentos são situados porque estão inseridos em espaços e tempos determinados que se encontram imersos em processos sociais mais amplos e que as habilidades de participação em práticas e eventos de letramento são muito mais resultados de experiências socioculturais situadas em contextos que envolvem a escrita e a leitura, que propriamente do desenvolvimento formal dessas habilidades. É, nessa perspectiva, um letramento vernacular. Ademais, a oralidade presente no cotidiano das famílias indígenas Apinayé constitui-se como um letramento como prática social.

Em síntese, os Apinayé demonstram preferência na leitura e na escrita em língua materna. Porém, por uma questão convencional motivada pelo contato com o não indígena, a segunda língua é a mais falada, a exemplo: os negócios comerciais com os não indígenas, nas relações de trabalho, pois, muitos adultos homens trabalham em roças e em fazendas da região, nas idas a cidade para comprar gêneros e alimentícios, medicamento e vestuários, etc. Também a motivação é a mesma em relação à leitura, sendo que a escrita está mais presentes em atividades escolares ou anotações para controle de medicação.

2.7 A Linguística como Princípios do Alfabetizar Letrando

É considerado alfabetizado aquele que aprendeu o sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, ou seja, adquiriu a natureza linguística deste objeto, sendo, portanto, capaz de ler e escrever. Já o letrado é “não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2010, p. 40). Entretanto, sabe-se que o fenômeno do letramento é complexo, pois abrange uma gama de conhecimentos, capacidades, valores, usos e funções sociais, sendo desta forma, difícil defini-lo e, sobretudo, avaliá-lo.

Subjacente a estas proposições, estão as duas principais dimensões que se referem ao letramento: a dimensão individual e a dimensão social. Na dimensão individual o letramento é visto como um atributo do indivíduo, um conjunto de habilidades as quais ele lança mão para ler e escrever. Desta forma, é “simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever” (WAGNER *apud* SOARES, 2006, p. 66).

A dimensão social compreende o letramento não somente como um atributo pessoal, mas como uma prática social que está relacionada ao contexto histórico e social dos indivíduos. Pode-se dizer que é aquilo que as pessoas fazem ou como utilizam a leitura e a escrita no ambiente em que vivem, no seu dia a dia. Ainda para Soares (2006), na dimensão social do letramento, encontramos interpretações conflitantes sobre as quais ele pode ser compreendido. Existe, assim, a versão fraca ou liberal e a versão forte ou revolucionária.

A versão fraca compreende as habilidades e conhecimentos que os indivíduos adquirem como necessários para funcionarem adequadamente em determinado contexto social. Assim como é apresentado pelo modelo autônomo (STREET *apud* KLEIMAN, 1995, p. 21), em que o letramento está associado “quase que casualmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social.” Na versão forte, no entanto, as habilidades de leitura e escrita não são vistas como neutras, mas como um conjunto de práticas socialmente desenvolvidas que levam o

indivíduo a reforçar ou questionar valores, tradições, padrões de poder presentes na sociedade. Esta também é a visão do modelo ideológico (STREET apud KLEIMAN, 1995), que não pressupõe uma relação causal do progresso e letramento, mas “[...] um meio de tornar-se consciente da realidade e transformá-la” (SOARES, 2008, p. 36).

O fato de o indivíduo não saber ler e escrever, não significa que ele não utilize práticas subjacentes à leitura e à escrita. Segundo Soares (2008),

Um adulto analfabeto ao ditar uma carta ou ao pedir que alguém leia uma carta para ele, conhece as funções, as convenções e as estruturas textuais próprias da leitura e da escrita. Este indivíduo não é alfabetizado, mas possui um nível de letramento capaz de atender a sua demanda, no seu contexto social. Disso decorre a noção de que não temos um letramento, mas sim, letramentos, no plural ou, níveis de letramento (SOARES, 2008, p. 58).

Da mesma forma, a criança mesmo antes de entrar na escola já teve algum contato com a leitura e com a escrita, participa de práticas de letramento. O que irá diferenciar no seu grau de letramento é o contexto social em que vive, já que o nível social, econômico e cultural da população está diretamente relacionado com o letramento. O que se depreende desta constatação, é a importância da escola, como principal agência de letramento e como fator decisivo na promoção do letramento.

Portanto, no mundo atual, não basta dar aos indivíduos acesso ao sistema linguístico, de modo que eles possam decifrar as palavras, é preciso ir além: letrar, e isto é feito em consonância com propostas pedagógicas que levem em conta os diferentes textos que circulam na sociedade, com procedimentos metodológicos definidos e adequados.

2.7.1 Compreensão e Valorização da Cultura Escrita

As crianças que desde cedo convivem em ambientes com ricas experiências de leitura e escrita, chegam à escola compreendendo e percebendo a função social inerente à estas práticas. No entanto, esta não é a realidade de boa parte dos alunos das escolas públicas, muitos deles são oriundos de comunidades e famílias que participam pouco da cultura escrita. A escola e os professores desempenham, para eles, um importante papel no sentido de ampliar o seu grau de letramento. Este item diz respeito às capacidades necessárias à integração dos alunos no mundo letrado ou ao processo de uso da leitura e escrita que se encontram subjacentes à cultura. Isto quer dizer que são valores, ações e procedimentos presentes no mundo letrado, mas que nem todos têm acesso.

Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade implica em perceber a importância e fazer uso dos materiais escritos que nos rodeiam. Significa saber ler e compreender uma notícia, uma reportagem, uma tirinha, um livro de literatura, uma bula, um documento. Significa, também, sentir gosto pela leitura e ainda saber frequentar lugares de acesso a estes diferentes gêneros textuais, como a biblioteca escolar ou uma banca de jornal.

Da mesma forma, requer entender os usos que fazemos da escrita no cotidiano, nos diversos ambientes os quais estamos inseridos. Com isto, se escrevemos um bilhete para dar um recado ou pedir algo, uma lista de compras para nos organizar, um cartão para parabenizar; enfim a escrita faz parte de nossas ações e as crianças desde cedo, principalmente aquelas vindas das classes populares, precisam conviver com esse repertório do mundo letrado.

Os conhecimentos relativos à cultura escolar também se inserem neste item e compreendem conhecimentos desde saber usar o lápis, a borracha, a régua até manusear um livro didático, um dicionário, fazer uma pesquisa ou elaborar um cartaz. Envolve capacidades que merecem destaque nos primeiros anos e que devem ser ensinadas com situações lúdicas ou próximas daquelas que são usadas realmente na escola ou na vida.

Dessa forma, a apropriação da leitura e da escrita por envolver contextos, não temos a pretensão de esgotar a discussão e sim a de apresentar sobre seus desafios e possibilidades. Entendemos a língua como algo vivo, pulsante, dinâmico e que faz parte do ser humano e de suas relações. Discorremos sobre a linguagem, a apropriação da cultura pelos sujeitos e a aprendizagem da leitura e da escrita, ao realizar uma reflexão sobre o ensino da língua materna. Também, na análise dos dados apresentamos embasados nas apropriações introduzir, aprofundar e consolidar o desempenho dos alunos do 5º ano das duas escolas, nas habilidades de leitura e escrita.

2.7.2 Apropriação do Sistema de Escrita

Neste item tratamos dos conhecimentos necessários aos alunos para compreenderem o mecanismo do sistema de escrita e se apropriarem dele. As capacidades vão desde a diferenciação de letras e outros recursos gráficos até aspectos da escrita ortográfica. Podemos dizer que os alunos, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, deverão realizar atividades que possibilitem o entendimento de que escrevemos da esquerda para direita, de cima para baixo, que usamos letras e que deixamos espaços entre as palavras.

Além disso, precisam conhecer todas as letras do alfabeto e as diferentes formas de grafá-las; perceber as relações que existem entre fonemas e grafemas favorecendo o desenvolvimento da consciência fonológica. E, por fim, aprender sobre a ortografia do nosso sistema de escrita. Tais aspectos contemplados nas capacidades são importantes uma vez que nosso sistema de escrita, o alfabético, é complexo e possui regras próprias de funcionamento, exigindo de seus usuários conhecimento de sua natureza linguística e de sua estrutura.

2.7.3 Apropriação do Sistema de Leitura

A concepção de leitura que embasa este eixo é a prática social que envolve atitudes, gestos e habilidades os quais são mobilizados pelo leitor, tanto no ato de leitura propriamente dito, como no que antecede a leitura e no que decorre dela (BRASIL, 2007). Neste sentido, é que o eixo Leitura visa o desenvolvimento de capacidades que incluem não só a decodificação dos textos, mas também a sua ampla compreensão. Assim como o eixo Apropriação do sistema de escrita está ligado a valores, procedimentos e ações inerentes à escrita, com a leitura podemos dizer que acontece o mesmo, porém no contexto de outra habilidade. Ter comportamentos favoráveis à leitura significa saber movimentar-se em uma biblioteca ou numa livraria, ler diferentes gêneros e saber interpretá-los. É ainda, interessar-se por livros, por literatura, sentir prazer pela leitura.

Para isso, é importante que o professor trabalhe além das capacidades ligadas à decodificação, à fluência, como também aquelas que promovam o contato e a apropriação dos diferentes gêneros e suportes textuais. É necessário, ainda, que trabalhe com estratégias antes, durante e após a leitura, pois por meio delas os alunos poderão criar hipóteses, fazer previsões e com isso, contribuir para a construção de sentidos para o texto.

2.7.4 Produção de Textos

Neste item, a produção escrita de textos é concebida como uma ação deliberada da criança com vista a realizar determinado objetivo. Desta forma, devem ser desenvolvidas capacidades necessárias ao domínio da escrita desde as primeiras formas de registro alfabético e ortográfico até a produção autônoma de textos (BRASIL, 2007). Um processo eficiente de ensino aprendizagem deve tomar como ponto de partida a noção de que cada situação comunicativa demanda um determinado tipo de escrita, ou seja, para cada evento, utilizamos um gênero discursivo diferente.

Este é um dos aspectos importantes a serem incorporados pelos alunos. Saber produzir textos de diferentes gêneros significa dominar práticas letradas que fazem parte de nossa sociedade. Além de produzir textos adequados aos propósitos comunicativos, é importante também ser capaz de revisar o próprio texto tendo como pauta os recursos ortográficos e os objetivos a que se propõe. Implica em compreender para que, para quem e como se vai escrever. Implica ainda recorrer a recursos estilísticos e composicionais relacionados ao gênero a ser escrito.

Tudo isso deve ser feito inicialmente pela professora e de modo significativo para que, gradativamente, os alunos possam ir se tornando mais autônomos. No primeiro ano, quando as crianças ainda se encontram em processo de alfabetização inicial, pode-se propor produções coletivas em que o professor atue como escriba da turma.

O fato de elas não saberem ainda escrever não significa que não conheçam ou não possam conhecer a estrutura de um bilhete ou de um convite. Isto colabora para que elas participem de práticas de letramento e compreendam a função da escrita tanto na escola, quanto fora dela.

2.7.5 Desenvolvimento da Oralidade

Este item é composto por capacidades relativas à língua falada e sua relação com a sala de aula. Deste modo, temos capacidades como: participar das interações cotidianas em sala de aula, escutando e respondendo com atenção, respeitar a diversidade das formas de expressão oral manifestada pelos colegas e professores, usar a língua falada em diferentes situações comunicativas, dentre outras. Estas capacidades precisam ser desenvolvidas nos alunos, para possibilitar uma maior participação deles nos contextos comunicativos da sociedade. Trabalhar com a oralidade requer ensinar a linguagem adequada à situação linguística a qual estamos inseridos. É também oportunizar aos alunos o convívio com gêneros orais e que requerem uma formalidade ou monitoração maior ou menor. Implica ainda, em desenvolver a capacidade de escutar atentamente e opinar respeitando a vez e o momento.

No entanto, um ponto a ser ressaltado e discutido com os alunos é a heterogeneidade linguística da língua materna e segunda língua. Assim, respeitar e compreender os diferentes modos de falar como formas organizadas e legítimas da língua é fundamental desde que a criança inicia sua vida escolar.

Nesse sentido, entende-se a importância da escola como instituição social responsável pela oportunidade dos saberes. No caso da oralidade, esses saberes relacionam-se ao

desenvolvimento de práticas com os usos reais da língua; significa oferecer o domínio da norma de prestígio, sem com isso, estigmatizar a variedade dos alunos.

2.8 Implicações em Bakhtin e Vygotsky na Perspectiva do Alfabetizar Letrando

Nesta parte do capítulo, apresenta-se as implicações dos pressupostos teóricos de Bakhtin e Vygotsky para o trabalho. Desta forma, discutir-se-á os conceitos que subsidiam tais concepções e que são fundamentais para a noção do que chamamos de ser uma prática pedagógica na perspectiva do alfabetizar letrando. Mas, antes, é importante apresentar uma visão de Soares (2000) sobre alfabetização e letramento. Para a autora quando se aborda o termo alfabetização estamos nos reportando a aquisição da leitura e da escrita, enquanto que ao tratamos de letramento estamos nos referindo a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas que realiza atividades que usam a escrita.

Melo (2012) assegura que:

Quando as práticas escolares estão organizadas de modo a garantir apenas a alfabetização, percebe-se que qualquer texto serve para cumprir tal função, assim a escola trabalha com textos que circulam apenas na esfera escolar, ou seja, são textos produzidos exclusivamente para fins escolares (MELO, 2006, p. 56).

Contudo, se a preocupação for de alfabetizar letrando não será qualquer situação de escrita que cumprirá com a função de apresentação do código, é preciso que na escola sejam apresentados textos que circulem socialmente. Num primeiro momento, tratar-se-á das contribuições de Bakhtin, evidenciando a concepção de língua que o autor propõe e as inter-relações dos gêneros discursivos com a questão do letramento. No segundo tópico, temos como propósito refletir sobre a importância da linguagem e a aprendizagem como formas de impulsionar o desenvolvimento. Para isso, utilizar-se-á os referenciais de Vygotsky e a perspectiva histórico-cultural.

2.8.1 Implicações em Bakhtin

Na literatura atual sobre alfabetização e letramento, é consenso de que cabe ao professor “alfabetizar letrando”. No entanto, como isso acontece na prática, no contexto da sala de aula? É possível ensinar a mecânica e as especificidades do sistema alfabético por meio de práticas autênticas dos usos da leitura e da escrita? Quais são os aportes teóricos que poderão subsidiar tal proposta?

Compreende-se que alguns conceitos e perspectivas teóricas, segundo Melo (2012), estão estritamente relacionados aos conceitos de alfabetização e letramento e poderão contribuir para o entendimento destas noções em sala de aula. Pretende-se, assim, discutir as contribuições do pensamento de Bakhtin no que tange às práticas com a alfabetização e o letramento na escola.

Para Melo (2012), precisa-se partir de um dos pressupostos essenciais de Bakhtin para o trabalho com a língua materna: a compreensão de que a língua é um processo enunciativo discursivo. Entretanto, faz-se necessário situar as duas principais correntes da linguística do séc. XIX, o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato, às quais Bakhtin em 1929/1930 empreende uma crítica por considerar que essas teorias não trabalham a língua como um fenômeno social.

A primeira tendência, Melo (2012) diz que o subjetivismo idealista, isola a linguagem como um ato de fala, monológico, ou seja, é pura criação do indivíduo, expressão do eu. A língua é vista como um produto acabado, um depósito inerte, independentemente de qualquer contexto histórico e social. Segundo o autor, a língua vista desta forma constitui um fluxo ininterrupto de atos de fala, segundo a qual nada permanece estável, nada conserva sua cultura. Já a segunda perspectiva criticada por Bakhtin (2004) é o objetivismo abstrato. Esta considera a língua como um sistema de formas linguísticas, imutável e homogêneo, portanto, passível de ser analisado (MELO, 2012). Portanto, a principal função da linguagem, nesta concepção, é servir de instrumento para a comunicação. Assim, a língua é vista meramente como um código.

Do ponto de vista bakhtiniano, no entanto, a língua é um processo enunciativo discursivo que se constitui na interação verbal. Para Bakhtin (2003, p. 261), a língua “efetua-se em forma de enunciados concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Desta forma, compreende-se que em nossa vida diária, em nossas interações, utilizamos enunciados, isto é, sentidos completos destinados a alguém, em determinado contexto social e histórico. Para Melo (2012), cabe ressaltar, entretanto, que as concepções de língua enquanto atividade individual ou sistema estável de formas ainda se encontram presentes nas propostas pedagógicas com a alfabetização, o que leva a um trabalho que se limita ao domínio do sistema linguístico, com tarefas de cópia e de memorização.

No entanto, a prática que se diz apoiada na perspectiva do letramento só poderá ter como concepção de língua o produto real das interações humanas. A criança ao chegar à escola, antes mesmo de saber ler e escrever, é um falante nativo de sua língua, compreende e sabe expressar-se perfeitamente bem. Isso porque a língua não nos é dada como algo pronto e acabado, mas a adquirimos penetrando na corrente da comunicação verbal (BAKHTIN, 2003).

Os estudos sociolinguísticos (BAGNO, 2002; BORTONI, 2004; FARACO, 2008) nos mostram que os diferentes falares dos vários grupos sociais são perfeitamente coerentes, coesos e subjazem a uma norma implícita; são, portanto, legítimos, nada têm de errado ou ruim. Segundo Melo (2012), muitas das vezes, a escola para desenvolver o ensino da língua materna ou da alfabetização toma como referência a norma padrão. Com isso, a língua é vista como algo inatingível, um objeto imutável, principalmente para aqueles alunos vindos de comunidades linguísticas que usam uma variedade menos prestigiada.

Segundo Cagliari (1998), o grande equívoco da escola é ensinar o português a falantes nativos como se fosse uma língua estrangeira. O objetivo do ensino da língua materna deve ser o de mostrar quais são seus usos e suas modalidades. Nesse sentido, Bakhtin (2004), discute dois conceitos que nos possibilitam compreender essa importância, o de que a língua seja aprendida por meio do uso: o conceito de sinal e de signo. Para o autor, o sinal é algo que é apenas identificado, é uma entidade de conteúdo imutável; não podendo, portanto, nem refletir, nem refratar nada. Uma palavra de língua estrangeira, para um indivíduo, pode representar um sinal, ou seja, ele a decodifica, mas não é capaz de compreendê-la.

Já o signo requer o entendimento da palavra. O signo tem sentido e significado para um grupo organizado socialmente; tem uma significação que vai além da palavra propriamente dita sendo capaz de refletir e refratar. A criança, desde pequena, convivendo com seu grupo social, aprende as palavras e estas são para ela signos e não sinais, pois possuem um contexto e uma situação precisos. Por isso, no processo de alfabetização, a criança necessita ter contato e compreender a língua como signo e não apenas como sinal.

Segundo Melo (2012), é necessário que ela apreenda o sistema linguístico, mas isso não pode estar atrelado a uma proposta metodológica que trabalhe apenas com sinais e pseudotextos. A perspectiva do letramento se insere neste contexto como uma forma oposta de se conceber a linguagem, isto porque ela é compreendida (ou tomada) em sua dimensão social, em seus contextos de uso, o que faz mais sentido para quem está aprendendo.

Outro conceito essencial para a perspectiva do letramento é a noção de gêneros discursivos. Bakhtin compreende que os enunciados são relativamente estáveis, constituindo-se, assim, os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003). Nesse sentido, podem ser pensados como “modos” de falar ou escrever que as pessoas utilizam, a partir do contexto em que se efetiva o enunciado. Para Melo (2012), isso significa que os enunciados são ditos pelos seres humanos de acordo com os diferentes campos de atividades existentes, ou seja, os diversos domínios discursivos pelos quais transitamos. Os gêneros do discurso são produzidos nessas esferas ou

instâncias comunicativas como: jurídica, jornalística, religiosa, publicitária, de saúde, comercial etc.

Considerando os gêneros como representativos destas várias atividades de comunicação entre os indivíduos, ressaltamos sua infinidade e sua diversidade. A este respeito, Bakhtin (2003) ressalta que:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica num determinado campo (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Pautando-se na abordagem dos gêneros discursivos, Kleiman (2010) afirma que é preciso “ensinar o letramento”. Disso decorre a noção de que é preciso desenvolver e ensinar as habilidades e competências decorrentes do letramento, para que os alunos possam ler e compreender os diferentes gêneros que circulam não só na escola, mas na sociedade de um modo geral. Para Melo (2012), é importante, também, criar situações que permitam aos alunos participar efetivamente de práticas letradas e, para isso, é necessário ter manipulado, observado, analisado e se apropriado dos mais variados gêneros.

Segundo Melo (2012), o professor alfabetizador ao ler, por exemplo, uma notícia no jornal para seus alunos, precisa discutir o título, destacar que se trata de um acontecimento ocorrido em determinado lugar, com determinados sujeitos, buscar a fonte, observar as fotos, o autor da notícia. Enfim, envolvê-los em capacidades de leitores competentes fazem uso ao acessar os vários gêneros, mas que boa parte das crianças vindas de famílias com pouco contato com materiais escritos, ainda não desenvolveram. São essas e outras habilidades que se encontram subjacentes aos usos sociais da leitura e da escrita que merecem ser tratadas, ou seja, “ensinadas na sala de aula”.

A escola, segundo Melo (2012), instituição comprometida com a democratização social e cultural do conhecimento tem a função de garantir os saberes necessários para o exercício da cidadania. Portanto, diante das novas necessidades comunicativas do mundo atual, é sua responsabilidade promover a ampliação do letramento dos alunos, para que estes possam participar e compreender melhor o mundo. Mas ampliar a competência discursiva significa dominar diferentes gêneros textuais.

Nesse sentido,

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Corroboramos com a concepção de língua e de gêneros discursivos de Bakhtin e defendemos a ideia de que uma prática pedagógica de alfabetização condizente com a proposta do letramento deverá ter como pressuposto tais embasamentos teóricos.

2.8.2 Implicações em Lev Vygotsky

Pretende-se, neste item, a partir dos estudos de Vygotsky, apresentar elementos que nos ajude a compreender o que representa a aquisição do sistema de escrita para a criança e sua relação com as práticas de ensino.

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o objetivo principal é que os alunos aprendam a ler e a escrever, isto é, sejam alfabetizados. É neste momento, de modo sistemático, que eles irão se apropriar de capacidades necessárias à apropriação do sistema alfabético.

Em seus estudos, segundo Melo (2012), Vygotsky (2007), mostra-nos a importância e o que significa a aquisição desse complexo sistema de signos que é a linguagem escrita. Para o autor, esta representa um novo salto no desenvolvimento da criança e provoca grandes mudanças em seus processos cognitivos. Estas mudanças constituem-se em elementos importantes para as funções mentais superiores, pois possibilitam o acesso a um plano mais abstrato, que é o pensamento simbólico, o qual antes ela não possuía.

No entanto, e ainda segundo Melo (2012), este mundo simbólico, propiciado pela aquisição da linguagem não nos é dado como algo pronto e acabado, mas nos apropriamos dele devido às relações sociais que estabelecemos com o outro. Toda a significação passa necessariamente pelo outro, ou seja, todo conhecimento é mediado, quer pelo outro, quer pelos sistemas semióticos, quer pelos instrumentos.

Desta forma, percebe-se que a cultura é elemento essencial para o autor, pois é por meio dela que ocorre o desenvolvimento do ser humano. É somente através dela que o ser (biológico) se constitui enquanto sujeito histórico e social. Sem o convívio com outras pessoas apresentaremos somente funções elementares típicas dos animais. Um ponto importante que é destacado por Vygotsky (2007) é de que a escrita deve ser ensinada naturalmente. Nesse sentido, o autor contrapõe-se a um trabalho com a escrita pautado em uma habilidade motora, o ensino deve levar em conta que a escrita é uma atividade cultural complexa. Segundo o autor:

[...] a escrita deve ter significado para as crianças, que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. [...] Só então poderemos estar certos de que se desenvolverá não só o hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem (VYGOTSKY, 2007, p. 144).

Entretanto, muitas vezes, a escola tradicional, pautada nos métodos, promove a aquisição do sistema de escrita - a alfabetização baseada em textos desprovidos de sentido, elaborados fundamentalmente para o ensino, sem considerar as características e especificidades do (os) aluno (os). O trabalho é feito através de atividades repetitivas e mecânicas que visam à memorização de letras, sílabas e palavras. O processo de construção da linguagem torna-se assim artificial e marcado por estereótipos, crenças e valores que não ajudam a integração dos alunos no mundo letrado. Vygotsky (2007), empreende uma crítica com relação a essa concepção mecanicista de trabalho com a linguagem escrita, afirmando que:

[...] a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se a desenhar letras e 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 escrita como tal (VYGOTSKY, 2007, p. 125).

Isso porque, e segundo Melo (2012, p. 66) a aquisição da língua escrita representa não só o direito e a participação efetiva dos indivíduos no mundo letrado, mas constitui-se como uma nova forma de pensamento, mais elaborado e organizado. Assim, compreendemos que esse empreendimento, ensinar a língua escrita, deve ser feito por meio dos textos que são representativos das atividades comunicativas dos indivíduos, os gêneros. Desta forma, aprender a ler e a escrever torna-se algo significativo e necessário uma vez que os alunos estão aprendendo vivenciando a língua em uso.

Não há como viver num mundo grafocêntrico como o nosso e aprender com “textos” desprovidos de sentido e distantes da realidade. Por isso, Melo (2012) diz que “as atividades que visam a mecânica do sistema alfabético precisam acontecer paralelamente com aquelas que visam o letramento”. O importante é que, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que o aluno vai se apropriando do sistema, vá também se tornando usuário dele.

Considerando as duas implicações, tem-se que Bakhtin destaca a importância da interação com “o outro”, que gera a nossa fala e Vygotsky, as zonas de desenvolvimento, em que esse “outro” pode e deve ser no caso da escola o educador ou um colega mais experiente,

para que, em trabalhos em grupo, o aluno consiga se envolver e se comunicar de forma compreensível pelo seu interlocutor.

Outra grande contribuição é a questão da própria interação verbal no ato educativo, que Bakhtin nomeia de “realidade fundamental da língua”. Ou seja: “A aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem e contribui fundamentalmente para a alfabetização e o letramento”. Ao tomar a linguagem como ponto de partida, enquanto produto de interações sociais, à luz de referencial teórico, não nos propomos a encontrar receitas no processo de alfabetização, mas sim possíveis encaminhamentos (MELO, 2012).

Segundo Geraldi (1984), quer queiramos ou não, estamos sempre definindo rotas, roteiros de viagens e... Navegar é preciso. Conceber a linguagem como trabalho, como produção, significa colocar a linguagem, linguisticamente falando, como “mediação”, “interação” em sua materialidade social de comunicação. Aponta-se, dessa forma, para temas importantes como a historicidade da linguagem; o sujeito e suas atividades linguísticas e o contexto social das interações verbais. Esse deslocamento faz ver o ensino e as atividades interlocutivas de outra forma no processo de alfabetização. Sendo assim, o que está em julgamento não é a língua do falante em si, mas os falantes que dela se utilizam.

Precisa-se reconhecer que existem variedades linguísticas e valorizar essa pluralidade de fala que a criança traz de casa e que é diferente da ensinada na escola. Também se faz necessário evidenciar que, na escola em seus processos de ensino e aprendizagem, precisa-se ensinar a variedade padrão e considerar outras variedades, por razões semelhantes às do aprendizado de outra língua, para termos acesso aos vários tipos de conhecimento.

3. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA APINAYÉ NA PERSPECTIVA DO ENSINO BILÍNGUE INTERCULTURAL

A colonização portuguesa no Brasil teve como principais características: civilizar, exterminar, catequisar, explorar, povoar, conquistar e dominar. Sabe-se que esses termos estão diretamente ligados às relações de poder de uma determinada civilização sobre outra, ou seja, os portugueses submetendo ao domínio e conquista dos indígenas.

Segundo Junior Prado (1979):

A ocupação do território brasileiro pelos europeus (portugueses) se iniciou com pequenos arraiais espalhados em diversas localidades. Tais ocupações aconteceram devido à necessidade europeia de ampliar suas atividades comerciais, o que fez com que procurassem novos produtos e novas áreas a serem exploradas (JUNIOR PRADO, 1979, p. 87).

Essa pressão sobre os povos indígenas, provocou um movimento espacial, forçando-os a fugirem e buscarem novos espaços bem distantes da opressão e do fenômeno exploratório. Nessa “fuga”, muitos povos foram dizimados, divididos e até mesmo reduzidos a poucos membros. Não diferente, o Povo Apinayé é fruto desse processo de fuga e conforme dados já relatados no primeiro capítulo deste trabalho, se fixaram há muitos anos na região do Bico do Papagaio entre os Rios Araguaia e Tocantins, formando várias aldeias, especialmente a São José e Mariazinha.

Nesse sentido, esse capítulo se encarrega de apresentar os fundamentos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI) na Perspectiva do Ensino em Primeira e Segunda Língua, da BNCC – Base Nacional Comum Curricular para a educação indígena, bem como uma discussão acerca da Educação Bilingue Apinayé, da Educação Intercultural e do ensino bilíngue e intercultural com o povo Apinayé a partir da realidade das escolas Mãtyk e Tekator.

3.1 O Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI) na Perspectiva do Ensino em Primeira e Segunda Língua

As comunidades indígenas que ainda mantêm a língua indígena ancestral como primeira língua, assim o fizeram por uma ação de resistência. Reconhece-se, dessa forma que, ao longo do processo histórico do Brasil, a forma como o português tem se apresentado para as comunidades indígenas é representativo do processo colonialista do contato entre essas

comunidades. Desse modo, a imposição da língua portuguesa, enquanto política linguística sempre significou também colonizar.

Nascimento (2011, p. 60) demonstra que já a Carta de Pero Vaz de Caminha encaminhada ao rei português D. Manuel mostra que o processo de incompreensão linguística entre os europeus e os americanos seria uma condição para que os objetivos da colonização viessem a ser cumpridos. É nesse sentido que a língua portuguesa “se torna o meio através do qual uma estrutura hierárquica de poder se perpetua e o meio pelo qual a concepção de ‘verdade’, ‘ordem’ e ‘realidade’ se estabelecem” (NASCIMENTO 2011, p. 60).

A colonização linguística legitimou todo um discurso de supremacia e inferioridade entre os europeus e os ameríndios quando esse conceito é definido por:

Designar as ideologias, práticas e ações a partir das quais disseminou-se a ideia de superioridade da língua portuguesa, particularmente das línguas indígenas, desde a chegada dos europeus ao Brasil, o que se deixa perceber claramente as políticas linguísticas dos povos indígenas brasileiros que, se mudaram de designação durante 500 anos de história, (NASCIMENTO, 2011, p. 63)

Nesse contexto, atualmente, é preciso reconhecer quais os casos onde a língua portuguesa pode ser a segunda língua da comunidade, para compreender quais as diferentes abordagens com relação ao ensino de língua portuguesa como L2 para as comunidades indígenas. Dessa forma, é preciso pontuar que o português como língua nova (LN) se encontra em uma situação de ensino/aprendizagem, pode ser encontrado de três maneiras:

- 1) Como língua estrangeira (LE), quando em um país onde o português não é a língua nacional oficial. Nesses casos a língua portuguesa vai estar limitada ao uso no contexto do ensino em sala de aula;
- 2) Como língua portuguesa para estrangeiros, (LP/E), quando os estrangeiros que se encontram em um país em que a língua nacional/oficial é o português, como em países como Angola, Brasil, Portugal, por exemplo. Nessas situações, os estrangeiros que queiram aprender o português estão em um contexto de imersão. Nesses casos, a sala de aula serve mais para aprofundar o contato e ampliar os usos da língua e da cultura circundantes;
- 3) Como segunda língua (L2), quando os moradores de um país não têm como língua materna a língua oficial do país. No Brasil esse é o caso de muitos dos povos indígenas, entre elas a Apinayé, a dos filhos de imigrantes que ainda mantêm a língua ancestral de seus pais, ou mesmo dos brasileiros, que têm a Língua Brasileira de Sinais, (LIBRAS) como L1.

Segundo Grannier (2001), para cada modalidade de ensino, seja de português para estrangeiros, quanto de português como segunda língua, é exigida uma abordagem específica aliada a uma política linguística que dê conta das especificidades de cada comunidade. Para o ensino de português a usuários de línguas minoritárias, entretanto, e segundo Knapp (2016), a situação é mais grave, pois existe um falso pressuposto, generalizado entre nós, de que todos os brasileiros têm o português como L1 ou que, mesmo no caso de serem usuários de outras línguas, apenas pelo fato de viverem em território brasileiro, terão aprendido o português “na prática”, antes de chegarem à escola.

Daí serem ainda poucos os programas que distinguem, no ensino de português a brasileiros, as situações de ensino de PL1 e de PL2s. E, assim como acontece com o ensino de PLE, mesmo quando há consciência da necessidade de se diferenciar as situações, com raríssimas exceções, o professor que atua junto a uma comunidade ou grupo de alunos usuários de outra língua não teve a oportunidade de receber uma formação específica para essas situações (GRANNIER, 2001, p. 4).

Nesse caso, no início deste capítulo, retomamos os marcos legais que garantem o ensino bilíngue para as comunidades indígenas, a saber: Estatuto do Índio de 1973, Constituição Federal do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996. Pode-se agora desenvolver uma análise específica sobre o trabalho com a língua portuguesa nas escolas indígenas a partir da definição de português intercultural que expomos anteriormente.

Ainda antes, contudo, é preciso ressaltar que quando se fala em bilinguismo e os tão propagados marcos legais para a defesa disso, deve-se lembrar que, apesar de a Constituição de 1988, principalmente no seu Art. 210, afirmar que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, não se reconheceu na Constituição, nem que a sociedade brasileira é uma sociedade plurilinguística, nem que se garantiu às comunidades indígenas o direito de definir a língua que pretendia utilizar em seus programas educativos. Como podemos perceber, o texto da Constituição é claro quanto à obrigatoriedade do Português, garantindo às comunidades indígenas *também* o uso de suas línguas maternas (D’ANGELIS, 2012, p. 196).

Na Lei 9.394/96 em seu Art. 32 § 3º, garante que o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Nesse sentido, Knapp (2016) diz que o desenvolvimento do ensino de português nas escolas indígenas passa a ser uma obrigação, isso por si só já garantiria uma análise de como isso tem sido realizado nas escolas indígenas. Contudo, outro marco legal importante com

relação ao ensino de línguas nas escolas indígenas é o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Desse modo, cabe aqui observar como ele faz referência ao trabalho com a língua portuguesa e a língua indígena. Visto que, como um importante documento, tem respaldado (ou poderia respaldar) esse trabalho nas escolas indígenas, uma vez que apresenta sugestões de trabalho, permitindo que o professor construa um currículo adequado e específico.

Knapp (2016), afirma que o RCNEI é um documento composto de duas partes principais, na primeira parte apresenta uma discussão geral sobre a educação escolar, apontando os marcos legais e as bases históricas para o desenvolvimento dessa educação. Já a segunda parte, fundamenta as escolas indígenas na elaboração de seus currículos. Dessa forma, na tentativa de o documento sistematizar o trabalho com as línguas, linguagem, é definida como expressões, da palavra, do discurso, e da linguagem verbal. Assim, assume que “a linguagem não é somente um instrumento de expressão humana; não é apenas um instrumento de comunicação entre o homem e seus semelhantes, entre o homem e suas entidades divinas” (BRASIL/MEC, 1998, p. 113), devendo a escola trabalhar com as línguas usadas nas comunidades.

Knapp (2016), corrobora ainda dizendo que embora o documento reconheça o Brasil como um país multilíngue, inclusive distinguindo as diferentes variedades linguísticas, e assim também defendendo o ensino das línguas indígenas como primeira língua enquanto língua de instrução oral e escrita nas escolas indígenas, fica claro o peso dado ao ensino de língua portuguesa no Referencial, visto que o documento praticamente naturaliza a relação das comunidades indígenas com a língua portuguesa, ao reconhecer no português a língua dominante e de prestígio no país.

É bem verdade que o Referencial enfatiza a necessidade do desenvolvimento oral e escrito das duas línguas, indígena e portuguesa, seja como L1 seja como L2. Mas a atenção reservada no capítulo ao desenvolvimento do Português oral e escrito é muito mais expressiva. Compreende-se: a língua indígena escrita é ainda uma utopia, um desafio, na melhor das hipóteses um processo em construção. E um processo que, para ter alguma perspectiva de êxito, não pode ficar confinado exclusivamente na escola (MONSERAT, 1987).

O ensino de português nas escolas indígenas, segundo Knapp (2016), é justificado pela necessidade de que as comunidades indígenas têm em se um relacionamento com os não indígenas, seja por relações econômicas, ou mesmo para conseguir ler e interpretar os documentos que dispõem sobre os direitos para essas comunidades. “O conhecimento da língua portuguesa permite que as populações indígenas conheçam o funcionamento da sociedade

envolvente e, ainda, que elas tenham acesso a informações e a tecnologias variadas” (BRASIL/MEC, 1998, p. 121).

Da mesma forma, o Referencial justifica o aprendizado da língua portuguesa para que os diferentes povos indígenas possam interagir e, coletivamente, reivindicar aquilo que os unem na luta por seus direitos. Knapp (2016) ainda diz que o documento expõe que os diferentes povos indígenas podem utilizar o português para que se tornem conhecidos pelos não indígenas, apresentando, assim, mais uma justificativa para o ensino do português nas escolas indígenas.

O RCNEI reconhece que, para o ensino da língua portuguesa nas comunidades indígenas, deverá a escola compreender qual é a situação sociolinguística de cada povo, isto é, saber qual é a situação em que o português se encontra em cada comunidade indígena para, assim, atuar diferentemente com o ensino de português (nos casos em que a língua indígena é a primeira língua dos alunos, a língua portuguesa deve ser ensinada como segunda língua, por exemplo). Nesse sentido, Knapp (2016) diz que o documento defende que o papel das escolas indígenas nesse contexto é “possibilitar que o aluno continue a se expressar na variedade local do português, garantindo, ao mesmo tempo, que ele tenha acesso ao Português padrão oral e escrito” (BRASIL/MEC, 1998, p. 123).

Propriamente sobre o ensino de competências comunicativas, o documento apresenta a necessidade do desenvolvimento tanto das competências orais quanto escritas, devendo a escola ampliar as formas de comunicação para expandir os usos orais e escritos. Devendo essas competências serem desenvolvidas primeiro na língua materna das crianças. Contudo, novamente, o texto dá um peso muito mais significativo para a competência escrita, uma vez que apresenta o poder que a escrita em português tem para defesa e possibilidade de exercer sua cidadania, e de acessar os conhecimentos de outras comunidades.

Nesse sentido, o desenvolvimento da escrita nas línguas indígenas aparece apenas para o registro de histórias da comunidade que podem se perder se não forem “catalogadas”, embora esse não seja um argumento para que esse tipo de registro não seja feito em português, uma vez que isso não garante funcionalidade para a língua escrita. Outro problema, segundo Knapp (2016), é que confinar a língua escrita indígena apenas para esse tipo de gênero textual pode gerar atitudes negativas com relação à língua materna, pois reconhecer nas línguas indígenas apenas o espaço do antigo, do passado, pode levar a língua indígena igualmente a ser considerada uma coisa velha e ultrapassada.

Da mesma forma, é apresentado o argumento de que, aprendendo primeiro a escrever em língua materna, possibilitará o desenvolvimento da língua portuguesa como segunda língua de modo mais facilitado. Esse argumento esboça uma preocupação apenas para o

desenvolvimento da língua portuguesa, colaborando com os modelos de bilinguismo de ponte, ou substituição/transição, já comentados anteriormente.

Para o desenvolvimento do trabalho com a linguagem oral nas escolas indígenas, o RCNEI sugere que o professor desenvolva trabalhos que estimulem os alunos à utilização dessa competência comunicativa a partir de assuntos variados; que conversem sobre ideias polêmicas, que os alunos descrevam, por exemplo, o processo de construção de uma casa, as partes de uma planta, uma brincadeira infantil; que os alunos façam dramatizações sobre histórias conhecidas, sobre situações do cotidiano (caçadas, pescarias, festas tradicionais) ou sobre situações imaginárias (um problema de saúde, uma situação de compra e venda, uma conversa ao telefone ou pelo rádio, uma solicitação de informação no banco) (BRASIL/MEC, 1998, p. 132).

O RCNEI sugere que essas atividades podem ser feitas inicialmente na primeira língua das crianças e que, aos poucos, comecem a ser praticadas na segunda língua, quando a criança já tiver algum domínio sobre essa segunda língua.

Para isso, o documento indica que os professores podem trabalhar com:

- 1) Dramatizações e diálogos curtos no ensino de segunda língua;
- 2) Contar acontecimentos e experiências pessoais;
- 3) Compreender e saber recontar histórias e notícias narradas oralmente ou lidas;
- 4) Descrever fatos, objetos, lugares, pessoas, etc.;
- 5) Dar e compreender instruções;
- 6) Pedir e dar esclarecimentos;
- 7) Dar exemplos sobre os assuntos tratados;
- 8) Explicar conceitos com as próprias palavras;
- 9) Dar opinião sobre um assunto;
- 10) Identificar a opinião do outro em relação a um assunto;
- 11) Ler em voz alta textos curtos, previamente preparados.

Aprender a interagir socialmente na segunda língua, isto é, aprender como: (a) apresentar-se e apresentar outras pessoas; (b) cumprimentar e despedir-se; (c) dar, pedir e entender informações pessoais (onde mora, idade, preferências, situação familiar, etc.); (d) dar e pedir permissão; (e) convidar, aceitar e recusar um convite; (f) expressar, verbalmente, sentimentos e sensações de alegria, tristeza, dor, surpresa, indignação, raiva, etc. (BRASIL/MEC, 1998, pp. 133-134).

Com relação à competência comunicativa da escrita, segundo Knapp (2016), o Referencial observa que a linguagem escrita precisa aparecer de forma contextualizada para que as atividades de leitura e escrita façam sentido para as crianças. Nesse sentido, estabelece

que sejam desenvolvidos trabalhos com diferentes textos, investindo em um trabalho de leitura e escrita desses textos.

Embora apresente a importância em se trabalhar com diferentes gêneros textuais, a saber: Contos, crônicas, histórias e relatos; receitas, bulas, rótulos, manuais de instrução, regulamentos e listas; bilhetes, cartas, radiogramas, atas e ofícios; questionários, formulários e documentos pessoais; textos de jornais e revistas; textos de cartazes, folhetos publicitários e propagandas; textos científicos e projetos, o Referencial justifica que apenas alguns deles podem ser trabalhados na língua materna do aluno, e que, cabe ao professor avaliar, na prática, o trabalho com cada tipo de texto.

Nesse sentido, Knapp (2016), diz que o RCNEI não apresenta na sua discussão um debate claro sobre aquisição de primeira ou segunda língua, o que, para nós, justifica a afirmação de que é dado um peso maior na língua portuguesa no documento. Para além do respaldo legal, e da obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa nas escolas indígenas, cabe aqui também ressaltar como que o português tem se tornado cada vez mais necessário para as comunidades indígenas.

Dessa forma, Knapp (2016), ressalta que a intensão de fortalecer as línguas minoritárias, ampliando e fortalecendo o uso dessas línguas, desenvolvendo diferentes habilidades e competências comunicativas nas crianças não é privar a comunidade de que se tornem bilíngues, mas que se tornem bilíngues eficientes e que façam isso sem abandonar a sua língua materna.

É necessário, segundo Knapp (2016), observar que, mesmo o português estando entre as dez línguas mais faladas no mundo, ainda existem dificuldades em pensar o ensino dessa língua para falantes não maternos do português (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 13), seja para grupos indígenas (ou de imigrantes vivendo no Brasil) onde a língua portuguesa se apresenta como L2, ou mesmo para grupos de indivíduos que desejam aprender a língua portuguesa como língua estrangeira.

Nesse sentido, é preciso estabelecer uma diferença entre o como ensinar o português como L2 ou como Língua Estrangeira, (LE). Enquanto a L2, que é o caso das comunidades indígenas, e em específico o Povo Apinayé, ocorre onde existe um “contato estreito entre duas línguas num mesmo espaço e numa relação de poder mantida temporária ou permanentemente. Já uma LE não conta tradicionalmente com o contato social próximo, interativo e generalizado com uma L1 predominante” (ALMEIDA FILHO, 2005, p.6). Dessa forma, no Brasil, a língua portuguesa (quase) sempre se apresenta como a língua de prestígio frente ao contato com as línguas indígenas.

De toda forma, quando se pensa em materiais que reflitam metodologias de ensino do português para falantes de língua não-materna, seja como L2, percebe-se uma deficiência e uma carência nas discussões sobre tal tema. Almeida Filho, catalogou setenta dissertações e teses na área de português para estrangeiros no Brasil desde 1986 até 2005 (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 20).

Para Knapp (2016), essa deficiência também é percebida na análise sobre os cursos de licenciaturas em Letras. Se as exigências para formação de indivíduos que devam trabalhar no ensino de uma LE já não são suficientes para o desenvolvimento de cursos de qualidade, “ela é menos suficiente ainda quando os formados não contam com a inclusão em seus currículos de disciplinas específicas preparatórias para o ensino de LE/L2” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 11). Somente a partir dos anos 1990, que alguns cursos de graduações em Letras começaram a colocar como eletivas disciplinas que tinham como foco o ensino de português como língua estrangeira.

Ainda assim, grande parte do que se tem difundido no Brasil em favorecimento ao debate sobre o ensino de português como segunda língua e língua estrangeira parte das universidades ou com seu apoio, ainda vale a pena ressaltar as iniciativas oficiais dos Ministérios das Relações Exteriores (o Itamaraty) e da Educação. Contudo, segundo Knapp (2016), mesmo que possa parecer contraditório, são escassas as políticas públicas oficiais que compreendam o ensino da língua portuguesa como segunda língua, seja em âmbito interno para as populações indígenas ou comunidades de imigrantes, ou mesmo no âmbito externo, para fortalecer a oferta de ensino de português como língua estrangeira (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 16).

Nesse sentido, Almeida Filho (2005, p. 16) afirma que o desenvolvimento do ensino de português como língua estrangeira se deu no Brasil como uma “demanda espontânea”, muito mais por iniciativa de indivíduos do que por política pública deliberada. Assim, aprofundou-se o debate do ensino bilíngue em uma proposta de educação bilíngue, sobre o ensino de português como segunda língua para as escolas indígenas Apinayé, como também o ensino do Apinayé como língua materna nas escolas desse estudo. Contudo, é preciso discorrer ainda sobre essa realidade específica, isto é, apresentar qual é a realidade sociolinguística desse povo, bem como, qual a necessidade de um trabalho específico nas escolas indígenas sobre as L1 e L2, ao ponto de se descrever quais políticas linguísticas defende-se para essa educação bilíngue.

Nesse sentido, a seguir, apresentamos uma breve discussão sobre a educação bilíngue Apinayé.

3.2 A educação indígena na perspectiva da BNCC – Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei no 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a base integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Nesse sentido, a BNCC se propõe a superar a fragmentação das políticas educacionais, ensejando o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo se tornando, portanto, balizadora da qualidade da educação.

Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a base é instrumento fundamental. Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na Base, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL,

2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

É imprescindível destacar que as competências gerais da BNCC, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB.

Entre as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular que tem relação com a educação indígena, podemos citar a “valorização a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade”.

Em relação aos marcos legais, a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Para atender a tais finalidades no âmbito da educação escolar, a Carta Constitucional, no Artigo 210, já reconhece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Com base nesses marcos constitucionais, a LDB, no Inciso IV de seu Artigo 9º, afirma que:

Cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996; ênfase adicionada).

Nesse artigo, a LDB deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a

LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC.

A relação entre o que é básico-comum e o que é diverso é retomada no Artigo 26º da LDB, que determina que:

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996; ênfase adicionada).

Essa orientação induziu à concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado, que foi o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, bem como de sua revisão nos anos 2000.

Em 2010, o CNE promulgou novas DCN – Diretriz Nacional Curricular, ampliando e organizando o conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o Parecer CNE/CEB no 7/2010.

Em 2014, a Lei no 13.005/2014 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), que reitera a necessidade de:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, consoante aos marcos legais anteriores, o PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei no 13.415/2017, a legislação brasileira passa a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017; ênfases adicionadas).

Trata-se, portanto, de maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los.

Em relação aos fundamentos pedagógicos, independentemente do tipo de educação praticada, e nesse caso, podemos considerar a educação indígena, a BNCC, indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação aberta do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.

Com relação a implantação, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza.

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias.

Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes.

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e

de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei no 13.146/2015).

Quanto ao currículo, a nova balizadora se identifica na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

Na organização curricular e suas propostas devem estar adequados às diferentes modalidades de ensino. No caso da Educação Escolar Indígena, por exemplo, isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares.

Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT (Organização Internacional do Trabalho) – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco (Organização das Nações Unidas e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) sobre os direitos indígenas e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua.

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei no 8.069/1990), educação das relações étnico raciais e ensino indígena.

3.3 Educação Bilíngue Apinayé

Uma língua só existe porque têm pessoas que as falam, efetivando uma comunicação. Esses atos comunicativos (BORTONI-RICARDO, 2005; SOUSA, 2006) diz que se instauram a partir da interação sociocomunicativa. Considerando que nas diversas sociedades as pessoas falam ou têm contato com mais de uma língua, questões como bilinguismo e educação bilíngue

se coadunam. Devido à importância que apresentam, delinheiro uma breve discussão, tendo em vista o contexto indígena Apinayé.

Que os indígenas Apinayé são bilíngues é um fato. Porém, numa situação de bilinguismo indígena, quando se têm escolas onde a língua materna está em desvantagem em relação à língua nacional, como ocorre nas escolas Mãtyk e Tekator, respectivamente, é necessário perceber qual a relação que as comunidades mantêm com as línguas em situação de contato, no que concerne às práticas de leitura e ao material escrito, função delegada não somente à educação que essas escolas promovem, mas à convivência cotidiana em suas mais diversificadas atividades.

Num contexto sociolinguístico, conforme o enfoque da pesquisa realizada nas escolas Mãtyk e Tekator, há de se considerar a importância da educação bilíngue, o que requer um aprofundamento acerca de seus conceitos e definições. Nesse sentido, recorro a Megale (2005) que apresenta diferentes conceitos, levando em consideração os contextos dos falantes diferenciados em função de questões étnicas, educacionais e também fatores políticos. Início trazendo as contribuições de Grosjean (1982), alertando que:

[...] Escolas no Reino Unido nas quais metade das matérias escolares é ensinada em inglês são denominadas escolas bilíngues. Escolas no Canadá em que todas as matérias são ensinadas em inglês para crianças franco-canadenses são denominadas bilíngues. Escolas na União Soviética em que todas as matérias exceto o Russo são ensinadas em inglês são escolas bilíngues, assim como escolas nas quais algumas matérias são ensinadas em georgiano e o restante em russo. Escolas nos Estados Unidos nas quais o inglês é ensinado como segunda língua são chamadas escolas bilíngues, assim como escolas paroquiais e até mesmo escolas étnicas de final de semana... [consequentemente] o conceito de escola bilíngue tem sido utilizado sem qualificação para cobrir tamanha variedade de usos de duas línguas na educação (GROSJEAN, 1982, p. 213).

Na perspectiva da Sociolinguística, Joshua Aaron Fishman e John Lovas (1970) baseiam-se em três grandes categorias para definição de educação bilíngue: intensidade, objetivo e status. Nesse sentido, Megale (2005, p. 8) contribui ao identificar em Mackey (1972) uma complexa tipologia de programas educacionais bilíngues, abarcando tanto a educação monolíngue, na língua falada da população de maioria linguística, quanto na Educação Bilíngue, em ambas as línguas e a educação monolíngue na língua da população dominante.

Esse ponto particularmente me interessa, uma vez que posso fazer uma transposição conceitual para a realidade da pesquisa realizada com os Apinayé. Isso porque as comunidades estudadas são bilíngues Português/Apinayé e não contam com nenhum programa ou projeto que possa auxiliá-los na árdua tarefa da alfabetização.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, muitos professores são nativos, mas o currículo com seus conteúdos e material didático estão em Português, ou seja, são os mesmos das escolas que alfabetizam crianças não indígenas. Resultado, os professores indígenas planejam e executam suas aulas sem um material adequado que possa ser utilizado em sala, uma vez que as crianças são monolíngues em sua língua materna, o Apinayé.

Os alunos egressos do Ensino Fundamental ingressando no Ensino Médio tem dificuldades em apresentar as habilidades mínima de leitura e de escrita, nem na Língua Apinayé nem em Português. Sem contar a problemática de os professores nessa fase da escolarização não serem indígenas e não falarem a língua dos alunos. É, portanto, uma educação monolíngue na língua da sociedade dominante, para estudantes que tem como primeira língua outra que não a do material didático.

Já nas series iniciais e se estendendo até o termino da educação básica, os professores não indígenas enfrentam, dentre outros percalços, a necessidade de ensinar conteúdos muito específicos, a exemplo das ciências físicas e biológicas. E, como os alunos que ingressam nessa fase vêm de um Ensino Fundamental que não conseguiu minimamente alfabetizar-se, muitos jovens indígenas concluem o Ensino Médio com muitas dificuldades em ler e escrever.

Portanto, a educação bilingue das escolas Mătyk e Tekator não possuem um currículo que dialogue intercultural e linguisticamente com conteúdo e material didático oficiais e que seja bilíngue em Português/Apinayé, possibilitando uma educação bilíngue.

Considerando essas dificuldades enfrentadas pela docência e em especial pelos alunos em seus processos de aprendizagem, a seguir, de forma introdutória apresentamos a educação intercultural Apinayé.

3.4 Educação Intercultural Apinayé

A emergência de uma educação intercultural em territórios indígenas estar diretamente vinculada a outra emergência não menos relevante: o currículo. Porém, são muitas as particularidades desse currículo e para discutí-las recorro ao conceito de educação intercultural proposto por Ortega Ruiz e Manguéz Vallejos citados por Rafael Sáez Alonso (1992), que assim se manifestam:

[...] Ao nosso modo de ver, o termo "intercultural" não envolve a integração e assimilação das minorias em uma sociedade homogênea, mas expressão e promoção de valores de cada comunidade, o desenvolvimento de atitudes de tolerância e cooperação entre os indivíduos. Não educação com base em uma cultura "diferente", mas uma educação de todo o conhecimento e respeito pelas diferentes culturas (RUIZ E VELLEJOS *apud* ALONSO, 1992, p. 265)180. (Aspas do autor).

Ao propor um conceito de educação intercultural envolta pelas nuances culturais, os autores estabelecem uma conexão entre essa categoria educacional e o currículo, que tem na questão uma de suas razões de ser.

Segundo Busquets (2007), para a formulação de currículos interculturais e a definição de propostas educativas na e para a diversidade, compreender os processos étnicos, bem como suas vinculações com a educação, torna-se uma necessidade. Para essa autora, a educação em espaços interculturais – e aqui se inclui o Povo Apinayé – requer o planejamento e elaboração de um currículo, para que se abram e considerem as experiências escolares que surgem de processos étnicos em contextos específicos, como meio de relação para dar conteúdo à Educação Intercultural Bilíngue.

Isso significa que o reconhecimento oficial e o apoio institucional são indispensáveis “[...] e tem a ver com o sentido étnico da Educação Intercultural Bilíngue, que até o momento não foi considerado, já que o Estado continua definindo o indígena como sujeito de interesse público e não como sujeito de direito” (BUSQUESTS, 2007, p. 35).

Com efeito, a instituição de uma escola indígena que efetive uma educação intercultural, bilíngue, diferenciada e comunitária tem que, necessariamente, partir do desejo e ação dos professores das aldeias e suas comunidades, ancorados, segundo o RCNEI nos princípios de:

- a) Uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos “seres” e forças da natureza com os quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio, a fim de adquirir e assegurar determinadas qualidades;
- b) Valores e procedimentos próprios de sociedades originalmente orais, menos marcadas por profundas desigualdades internas, mais articuladas pela obrigação da reciprocidade entre os grupos que as integram;
- c) Noções próprias, culturalmente formuladas (portanto, variáveis de uma sociedade indígena a outra) da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidades;
- d) Formação de crianças e jovens como processo integrado;
- e) Apesar de suas inúmeras particularidades, uma característica comum às sociedades indígenas é que cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados - econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos (BRASIL, 1998, p. 23).

Tais prerrogativas estão em consonância com as aspirações dos professores indígenas Apinayé, que enfrentam inúmeras dificuldades para organizar as aulas devido, principalmente, ao currículo e ao material didático que estão em Português.

Para os Apinayé a escola tem que ser importante para os indígenas, desde que possa ajudar na relação assimétrica mantida com a sociedade abrangente. Não obstante, essa educação precisa de se efetivar mediante a valorização da vida como ela realmente é nas escolas Apinayé.

Em se tratando da educação intercultural e da forma de como ocorre, os mais velhos não aprovam o papel da televisão e do celular com internet como agentes de comunicação. Para eles, influencia muito, "a televisão é ruim e não educa a criança Apinayé, que acaba querendo ter o que a televisão mostra, e acaba querendo aquelas roupas e tudo".

Dessa forma, a televisão, o celular e os vários aplicativos interferem negativamente, com sua programação na Língua Portuguesa e veiculando valores dos quais os indígenas não são protagonistas. Ademais, esses veículos de comunicação são usados por professores na escola para apresentar filmes que trazem a cultura não indígena de forma sistemática para a sala de aula, ratificando a preocupação.

Sendo assim, apresento, na seção seguinte, uma discussão que trata da relação entre a educação indígena à educação escolar indígena, tendo como referência a realidades das comunidades São José e Mariazinha.

3.5 Da Educação Indígena à Educação Escolar Indígena: A Realidade Atual das Aldeias Apinayé São José e Mariazinha

O Brasil possui comprovadamente uma grande diversidade linguística como indicam as pesquisas linguísticas (RODRIGUES, 1986) e como atestam os dados de 2010 do censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) que indica haver mais de 270 línguas indígenas faladas no território brasileiro, entre elas a Língua Apinayé. Esse número expressivo, por si só, não explicita a complexidade linguística destes contextos indígenas (CÉSAR E CAVALCANTI, 2007). Há cenários, entre eles o Apinayé que ocorre o bilinguismo compulsório, ou seja, os indígenas falam a língua materna Apinayé, mas, por questões de ordem política, social e econômica, são obrigados a falar uma variedade do português, por força do contato com o não indígena.

Segundo Albuquerque (2007), independente do que ocorreu e da forma de como o Povo Apinayé se assentou territorialmente, a luta pela manutenção da cultura sempre foi uma

constante. Na medida em que as famílias foram crescendo, novos casamentos sendo realizados e novas famílias foram se fixando em pequenas aldeias da região.

O mais importante é que mesmo estando em diversas comunidades, as novas famílias Apinayé sempre priorizaram a manutenção da língua e suas tradições. Existe um complexo, mas organizado sistema comunitário, onde todas as tomadas de decisões emanadas pelos líderes são definidas de forma organizada e com a opinião de todos.

Essa forma de representação e organização política simboliza a incorporação de mecanismos que possibilitam lidar com o mundo das aldeias e fora dela. Permite ainda tratar de demandas territoriais, assistenciais e comerciais que envolvem o cotidiano dos indígenas (MAHER, 2005, p. 78).

Além das questões citadas, essas decisões, alcançam temas importantes como: direitos indígenas, manutenção da cultura (festas tradicionais, casamentos, plantações, pesca, caça, pintura e outros), formas de relacionamento com outras culturas fora da comunidade e a garantia dos interesses do povo Apinayé, a exemplo, a educação para os seus filhos.

A atual geração Apinayé nasce, cresce e vive com um novo olhar para o futuro, potencialmente possível e alentador, diferente das gerações passadas que nasciam e viviam conscientes da tragédia do desaparecimento de membros do seu povo. O processo de reafirmação da cultura e o sentimento de orgulho de ser indígena estão ajudando a recuperar gradativamente a autoestima indígena perdida ao longo dos anos, mas, desperta algumas preocupações, como serão apresentadas logo à frente.

O importante é que diante de toda essa dinâmica organizativa, uma das questões que sempre esteve no mais alto grau de interesse dos Apinayé foi a questão da manutenção da língua tradicional. Quando estão em reunião, prioritariamente, os mais velhos com os mais jovens e outros com memória viva, sempre priorizaram dialogar na língua oficial, transferindo dessa forma o conhecimento para os mais novos.

Essa é a prática que empodera a educação indígena Apinayé. Esse critério, que é muito significativo, acontece no interior das residências, nas rodas de conversa, na pesca, nas plantações e nos eventos culturais, seguindo sempre uma hierarquia de respeito, onde os mais velhos determinam o tom do diálogo. Rodrigues (1986) chama a atenção para esse fato, e afirma a necessidade de os povos indígenas lutarem pela preservação de suas línguas, pois:

Cabe aos mais velhos, especialmente nos diversos lugares que demarcam a aldeia, promoverem o diálogo com os mais novos, sempre priorizando o que existe de mais importante na cultura do povo, isso inclui obrigatoriamente a essência da língua materna. É por meio dos ensinamentos que as crianças e os adolescentes vão se sentindo pertencentes ao povo e identificando sua importância e espaços na comunidade (RODRIGUES, 1986, p. 131).

Toda forma de oralidade desenvolvida, especialmente nas comunidades de São José e Mariazinha, espaços onde ocorreu a pesquisa, se tornam um ensinamento às crianças e adolescente, e dessa forma, vai acontecendo um riquíssimo processo de transferência de conhecimento sobre a cultura e manutenção da língua. O cotidiano Apinayé é muito revelador, e diante das observações, vimos que uma das formas mais expressivas de transferência do conhecimento e das tradições aos mais jovens, acontece no interior das moradias e no desenvolvimento dos grandes eventos tradicionais.

A manutenção das tradições é uma das resistências mais expressiva do povo, são conhecidos em toda região do Bico do Papagaio e em outras regiões do Brasil, é marcada por rituais específicos, como por exemplo, a festa da corrida da Tora, no qual é proibida a participação direta do não indígenas, como marca da fronteira cultural. Neste sentido, a cultura Apinayé, negada e escondida historicamente como estratégia de sobrevivência, é atualmente reafirmada e muitas vezes recriada. Para os Apinayé, a prioridade é fortalecer a cultura e promover a valorização e a continuidade de suas tradições e de seus saberes.

Sobre as prioridades dos Apinayé, Varese (1996) corrobora afirmando que:

Os aspectos da cultura devem ser praticados e desenvolvidos. O conhecimento indígena, o folclore, a medicina tradicional e outros devem ser vistos como prioridades de manutenção. Logo, configuram-se em saberes, portados por uma coletividade, onde os aspectos antropológico e/ou histórico são essenciais para sua manutenção, uma vez que são repassados entre gerações, que mantêm o conhecimento no grupo, permitindo o aperfeiçoamento constante (VARESE, 1996, p. 162).

Todos esses saberes atrelados aos eventos que buscam a manutenção e resistência cultural se tornam a mais fidedigna forma de apresentar às crianças, jovens e adolescentes todo o universo histórico e a necessidade de continuidade de todas as formas que valorizam a essência étnica, cultural, econômica, política e social dos Apinayé.

Em se tratando da organização social, conforme já visto anteriormente, os Apinayé possuem um modo próprio de organizar suas relações políticas e sociais – as internas, para o povo Apinayé e a externa para o povo fora das aldeias com as quais mantêm contato. Em geral, a base da organização social dos Apinayé é a família extensa, entendida como uma unidade social articulada em torno de um patriarca ou de uma matriarca por meio de relações de

parentesco ou afinidade política ou econômica. São denominadas famílias extensas por aglutinarem um número de pessoas e de famílias muito maior que uma família tradicional. As famílias extensas Apinayé geralmente reúne a família do patriarca ou da matriarca, as famílias dos filhos, dos genros, das noras, dos cunhados e outras famílias afins que se filiam à grande família por interesses específicos.

Toda essa dinâmica da estrutura social Apinayé se constitui como elemento fundante para o desenvolvimento da oralidade. Por esta razão, transferir para as crianças menores os conhecimentos linguísticos acarreta consequências muito positivas. Por um princípio pedagógico aceito mundialmente, a língua materna deve ser utilizada para educar as crianças enquanto não frequentam a escola regular e alfabetizar quando já estiver na escola, sobretudo nos primeiros anos.

Muitas crianças Apinayé, a exemplo, das que vivem nas Aldeia São José e Mariazinha, atualmente são educadas em casa com uma forte influência da língua portuguesa, o que pode provocar no futuro um choque traumatizante capaz de resultar em efeitos negativos irreparáveis à ou seu povo. A língua é um instrumento de produção, reprodução e transmissão de conhecimentos próprios, valores étnicos e identitários que só devem ser passados naquela língua particular e que nesse caso, fará falta no futuro para os Apinayé que não tiveram sua educação indígena alicerçada pela língua materna.

Nesse contexto, e considerando a importância da manutenção da língua Apinayé, é importante considerar o que afirma Rodrigues (1986), que:

A língua é indiscutivelmente uma das características mais importantes da cultura de um povo. A língua materna define quem é o povo, e essa cultura é independente de quaisquer barreiras físicas. Ainda, a língua faz parte diretamente da história local, da cultura, igualmente a religião, não é aquela coisa que se coloca no papel e fica permanentemente, sabemos que a língua é vida, e se modifica a cada dia, a cada geração e que, portanto, deve receber atenção especial, principalmente pelos mais velhos quando forem repassar os conhecimentos as crianças (RODRIGUES, 1986, p. 191).

Essa forma de ensinamento é bem expressiva por muitas famílias Apinayé junto as crianças. Elas praticam expressões comunicativas com o objetivo de fortalecer a língua e ensinar aos pequenos o que é inerente e necessário aprender para crescerem sem perder suas características culturais.

Dessa forma, Almeida (2011, p. 66) afirma que:

A língua indígena é um elemento cultural importante para a autoestima e a afirmação identitária do grupo étnico, ao lado de outros elementos culturais, como a relação com a terra, a ancestralidade cosmológica, as tradições culturais, os rituais e as cerimônias.

Como já foi falado anteriormente, os avós, os pais são os responsáveis por transmitir aos seus filhos ou netos, desde a mais tenra idade, a sabedoria aprendida de seus ancestrais. Assim, as crianças Apinayé desde cedo aprendem a assumir desafios e responsabilidades que lhes permitam inserir-se na vida social e o fazem, principalmente, por meio da observação, da experiência empírica e da autorreflexão proporcionadas por mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais que participam.

Tem-se dessa forma, os bons exemplos dos pais, dos irmãos mais velhos e dos líderes comunitários Apinayé no desenvolvimento do caráter, das atitudes, dos comportamentos, das virtudes e das habilidades técnicas das crianças, indispensáveis para a vida individual e a boa convivência social. Por esta razão, e na visão de muitos anciões de famílias da Aldeia Mariazinha, as crianças antes de frequentar a escola regular não necessitam da figura de um professor, pois, isso poderia ser interpretado como o resultado da incapacidade dos pais, dos adultos e da própria comunidade de cumprirem o seu papel social.

Essa possível “insegurança” de entregar a educação do filho a outros, “professores”, está relacionada com a forma de como se inicia a vida do pequeno Apinayé. Para Almeida (2011):

Uma maneira de compreender um pouco mais o processo educativo Apinayé (educação indígena) é percorrer, ainda que de forma sucinta, o ciclo de vida de um indígena. Nele, os momentos críticos ou os momentos importantes – como a recepção do nome, a “iniciação”, o nascimento do primeiro filho, a morte de um parente ou de um membro da comunidade – são fortemente marcados por ações pedagógicas das quais participa quase toda a comunidade (ALMEIDA, 2011, p. 16).

Essas memórias dos mais velhos, se tornam ensino para as novas crianças que vão nascendo nas aldeias. Nas escolas pesquisadas, memória e história se confundem, pois a história, principalmente quando se refere à história do povo, é transmitida oralmente a partir da memória dos velhos. Através de falas que buscam legitimidade no passado e na tradição, eles buscam evocar sentimentos de identificação do povo.

Existe uma associação entre maturidade e ser velho, pois a pessoa mais velha da aldeia assume um estatuto mais importante (pessoa mais sábia e respeitada da comunidade) e com um lugar resguardado para manter e guardar as tradições; transmitir o idioma, costumes, valores e tradição religiosa. São depositários da memória, tradições, considerando que a sua tarefa é de ensinar (LUCIANO, 2006, p. 19).

Nesse sentido, e diante da realidade nas duas escolas, as falas dos mais velhos tem o objetivo de revelar aos menores a importância do seu povo, ideias e símbolos através dos quais externalizam seus maiores valores e qualidades. Nessa perspectiva de pedagogia familiar, os

Apinayé mais velhos afirmam aos mais novos a importância dos saberes ancestrais, buscando práticas que assegurem a tradição. A memória dos velhos assume a função da história.

Diante das observações e diálogos promovidos com os Caciques das duas aldeias (São José e Mariazinha), os mesmos olham o mundo e os fatos da vida de um modo particular, por isso sua filosofia de educação sobre os processos e as condições de transmissão da cultura, sobre a natureza dos saberes ensinados e sobre as funções sociais da educação se constitui de modo muito diferente da filosofia educacional adotada pelos não indígenas.

Para os líderes Apinayé, os valores estão nas pessoas e na capacidade de elas guardarem as histórias. Para os mais velhos Apinayé, a escola não é tão importante, é dispensável, haja vista que qualquer indivíduo adulto da comunidade, com conhecimento da história do povo pode ser um agente de educação, daí a educação Apinayé ser vista como um processo em que os membros das aldeias socializam com as novas gerações, no intuito de dar continuidade aos valores e instituições considerados fundamentais para a comunidade, para o povo.

Tem-se que nas aldeias São José e Mariazinha, no berço das famílias, os mais velhos (anciões) além de serem muito respeitados são a memória viva da comunidade, a voz da experiência; sua missão dentro da sociedade consiste em explicar às crianças os conhecimentos do seu povo, a fim de que sua cultura continue a ser propagada de uma geração à outra.

Nas palavras de Rodrigues (1986):

O conhecimento na sociedade indígena é dominado pelos mais velhos. Mesmo que uma pessoa saiba todas as coisas sobre o seu povo, sobre a sua tradição, se houver alguém mais velho presente naquele espaço, é de direito que o mais velho responda o que lhe foi perguntado (RODRIGUES, 1986, p. 178).

Dessa forma, é possível afirmar que a educação indígena Apinayé é construída diariamente, em coletividade, com a participação dos maiores e menores, ou seja, os Apinayé partem do princípio de que todos educam todos em qualquer situação do cotidiano. Assim, a criança pode ser socializada tanto pela família quanto pelas relações diárias da aldeia. Uma situação de relevância, que merece destaque, é o fato de que toda e qualquer situação cotidiana do Povo Apinayé serve de cenário para se ensinar e aprender; até mesmo quando as crianças utilizam um brinquedo, ela está em situação de aprendizagem, visto que “os seus brinquedos são miniaturas de símbolos ligados a cultura que posteriormente ela irá utilizar em sua vida de adulto”.

Essa forma de ensino e aprendizagem constatada com os Apinayé é corroborada por Mandulão (2003) quando afirma que:

É na relação com seus parentes que as crianças indígenas aprendem. Caminham junto com eles, observam atentamente aquilo que os mais velhos estão fazendo ou dizendo; acompanham seus pais até a roça; vão pescar com os adultos e brincam muito! Cada brincadeira é um jeito de aprender, uma habilidade que será importante no futuro, como saber caçar, pescar, fazer pinturas no corpo, fabricar arcos e flechas, potes, cestos, colares...É por meio desses processos de aprendizagem que as crianças aprimoram as técnicas necessárias para se tornarem adultos completos (MANDULÃO, 2003, p. 131).

Portanto, a criança Apinayé aprende fazendo, experimentando e imitando os adultos e seus afazeres. Nesse sentido, a forma de ensinar dos Apinayé tem como princípios inseparáveis a construção do ser, pela observação, pelo fazer, testado dentro de um contexto real. Isso permite dizer que a educação indígena Apinayé é realizada de modo empírico. As atividades que lhes são ensinadas estão de acordo com o sexo e a idade física e cognitiva. Mas, é importante considerar que existe divergência entre algumas famílias Apinayé quanto à necessidade ou não das crianças terem somente educação indígena.

As famílias que ainda tem os patriarcas e matriarcas ensinando os menores, defendem a ideia de que os mais velhos são os verdadeiros agentes de educação. Já aquelas famílias que não possuem essas personalidades com (saberes acumulados), defendem a ideia de que as crianças devem, além da educação indígena, também participar efetivamente da educação ofertada na escola regular.

Essa realidade é percebida nas duas aldeias e com mais ênfase em São José. Existe em ambas uma forte influência do não indígena no cotidiano da comunidade, seja por questões comerciais ou por ação dos agentes públicos. Isso ganha força na própria estruturação do ensino. Na escola Mãtyk, por exemplo, ensina-se a segunda língua desde o 1º ano do Ensino Fundamental. Nessa comunidade, existe muitas famílias formadas por casais jovens. A oralidade na segunda língua é bastante praticada. Essa situação já é vista como resultado das influências sofridas ao longo dos últimos anos.

Segundo Buratto (2008), essa situação tem seus encadeamentos e tem influenciado de forma preocupante na manutenção da cultura e da língua dos povos indígenas, sendo:

Os jovens indígenas vivem um período de deslumbramento com os aspectos da vida fora da aldeia. Estudam fora, trabalham no comércio da cidade mais próxima, usam celulares de primeira geração, consomem alimentos industrializados, participam de festas, onde os ritmos ouvidos são muito diferentes daqueles aprendidos na infância, usam jeans, camisetas da moda e falam em abundância a língua portuguesa (BURATTO, 2008, p. 67).

Diante da realidade apresentada e vinculando-a a situação dos Apinayé, é lógico, se as expressões comunicativas estão sendo realizadas em maior proporção na segunda língua, os filhos desses casais também serão incentivados a praticar a oralidade na segunda língua. Por

mais que participem e vivenciem diálogos na língua materna, o que vai determinar é o cenário construído no interior de suas casas, os pais, nessa questão tem domínio comunicativo irrestrito.

Outra situação que é inerente ao Povo Apinayé refere-se a um bom número de chefes de família que estão em plena atividade de trabalho fora das aldeias. Esses, por questões econômicas acabam indo trabalhar em fazendas da região e dessa forma passam a ter contato direto com os não indígenas. Por esse motivo está se tornando mais difícil manter os costumes, e continuar ensinando a língua materna aos seus filhos. Essa situação tem o apoio nas escritas de Rodrigues (1986), que afirma o seguinte:

O contato entre povos faz com que as suas línguas estejam em constante modificação. Além de influências mútuas, as línguas guardam entre si origens comuns, integrando famílias linguísticas, que, por sua vez, podem fazer parte de divisões mais englobantes – os troncos linguísticos. Se as línguas não são isoladas, seus falantes tampouco. Há muitos povos e indivíduos indígenas que falam e/ou entendem mais de uma língua; e, não raro, dentro de uma mesma aldeia fala-se mais de uma língua – fenômeno conhecido como bilinguismo (RODRIGUES, 1986, p. 144).

Por mais que exista um arcabouço para minimizar esses impactos, a exemplo, as escolas indígenas que possuem um currículo que contempla, mesmo que de forma tímida, conteúdos da cultura indígena, os Apinayé estão em constante contato com a língua oficial do país, o português, o que dificulta a preservação da língua original. Esse cenário é preocupante, já existe uma chama pequena, que pode aumentar na medida em que o prestígio da língua materna Apinayé for perdendo espaço para a segunda língua.

Acredita-se, que caso ocorra essa constância na falta de cuidados e desenvolvimento de ações com a manutenção da língua e com o desenvolvimento de uma pedagogia dos ensinamentos (transferência dos saberes) pelos mais velhos, pode ocorrer o que já aconteceu com outros povos, a descaracterização linguística oficial.

Segundo Mandulão (2003):

A perda linguística dentro do contexto indígena constitui-se como uma das mais significativas porque, além de afetar a diversidade linguística, também envolve outros aspectos sociais como cultura e origem. Pressupõe-se que língua, cultura estão atreladas no conjunto social de uma dada comunidade linguística; quando um desses elementos é afetado, os outros também o são (MANDULÃO, 2003, p. 147).

Em outras palavras, a cultura do povo Apinayé é expressada por meio de sua língua, essa por si só já é um elemento cultural; se a língua desaparecer, que é algo improvável nesse momento, tornar-se-á difícil aos participantes dessa sociedade expressar suas formas culturais, pensamentos, filosofias, etc., podendo esses elementos virem a se perder com o tempo.

Como já dissemos anteriormente, algumas famílias impõe a língua portuguesa como língua necessária, os não indígenas que frequentam as aldeias diariamente contribuem com essa situação, pois, existe uma situação de obrigação comunicativa e esse cenário vem contribuindo para o enfraquecimento da diversidade linguística existente. Essa situação é incipiente, mais preocupante e por mais que seja intensa as ações de ensinamentos promovidas pelos mais velhos junto às crianças e adolescentes a interferência dos não indígenas na cultura linguística continuam.

Muitas famílias priorizam a disseminação da língua materna, mas, com fins de combater essas ações de interferência é importante e desenvolvem movimentos de resistência para não deixar morrer a língua. Existe diferentes fatores que podem colocar a língua em perigo de extinção. Um deles ocorre quando uma língua não é mais ensinada para as crianças da comunidade, ou pelo menos para um grande número delas. Situação que ainda não se registra no Povo Apinayé.

Segundo Rodrigues (1986) e como forma de alerta ao povo Apinayé, é importante que:

Quando se inicia a morte de uma língua, grande parte da cultura associada a ela desaparece. As línguas costumam morrer em silêncio. O principal sinal de envelhecimento é deixarem de ser ensinadas às novas gerações. Quando isso acontece, o final é quase irreversível. Qualquer língua que não seja mais transmitida às crianças está em situação crítica (RODRIGUES, 1986, p. 66).

Não se está aqui dizendo que a língua materna Apinayé esteja morrendo. Pelo contrário, é uma língua viva, rica e cheia de encantos. O que se quer alertar é a existência de fragmentos de interferências que colocam a língua em risco, e dessa forma, é necessário a continuidade pelos próprios indígenas de práticas de resistência substanciais e isso ganha força no interior das famílias, na comunidade.

É importante salientar que não é somente a manutenção da língua que representa a resistência, tudo que faz parte do cotidiano, dos costumes, das tradições e de outros eventos são considerados como subsídios de resistência. Sabedores de que os Apinayé mantêm uma relação de convívio com os não indígenas na região de Tocantinópolis – Tocantins e que dessa socialização existe também os acordos institucionais entre as comunidades e os entes federados, que estabelecem entre si as prioridades tanto para os indígenas como para os governos. E nessa relação, existe as exigências dos entes federados a serem cumpridas pela comunidade indígena. Uma delas, refere-se às crianças em idade escolar e que precisam ingressar e frequentar a escola para receber a educação escolar indígena. Ou seja, uma formação bem diferente das que recebem em casa.

Segundo Soares (2005):

Em sociedades orais, como a Apinayé, a memória é evocada e recriada permanentemente, mas é no presente que as lembranças e os esquecimentos adquirem significados e é no presente que os saberes ancestrais são recriados, por meio das palavras de quem transmite esses saberes, em geral pessoas mais velhas da comunidade, também reconhecidos como "guardiões da memória". (SOARES, 2005, p. 87). (aspas do texto original).

Como já foi dito, o povo Apinayé sempre manteve seus mecanismos próprios de transmitir conhecimentos às crianças e de socializarem-se, sem precisar passar por salas de aula e por um professor para educarem seus membros. Diante das observações nas duas comunidades, verificamos que existe uma preocupação entre manter as crianças somente recebendo a educação indígena e, dessa forma, manter integralmente a essência da língua materna. Porém, é evidente que essa resistência não prospera mais, os Apinayé há anos sabem que é necessário atender as existências da política nacional de educação.

Segundo Buratto (2008):

A escola que foi pensada para os indígenas, nasceu a serviço da unificação da cultura de acordo com o modelo estabelecido pelo Ministério da educação. A educação escolar chegou para os Apinayé como uma realidade desconhecida, imposta, como algo com que eles tiveram que aprender a conviver ao longo dos anos (BURATTO, 2008, p. 56).

Dessa maneira a chegada dos Apinayé em idade escolar (6 anos de idade) a escola, tem-se um deslumbramento de ineditismo e ao mesmo tempo uma preocupação. Ficam deslumbrados com uma estrutura nunca vista antes e um "medo" pois ir para a escola pela primeira vez, assistir aulas em outro idioma, não conhecer a própria história, aprender a história de outro povo e ter exemplos estranhos à sua realidade é uma situação que parece irreal. O novo universo que enfrentará com certeza passará a fazer parte de sua vida por muitos anos, e isso os assusta. Nesse contexto, chegam à escola trazendo um currículo oculto, marcado pela internalização de saberes da cultura nativa e de expressões comunicativas únicas, aprendidas em casa e nos eventos culturais, onde os mais velhos foram e continuam sendo os grandes mestres.

Na Escola estadual Tekator, a chegada da criança para viver uma nova experiência de vida não é tão traumática, visto que nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, o ensino-aprendizagem ocorre na língua materna e gradativamente, a criança vai tendo acesso a segunda língua. Diferentemente, na Escola Mătyk, as crianças ao entrarem na escola já passam a receber um ensino na língua materna e em língua portuguesa.

Se valendo do que ocorre na escola Tekator, Knapp (2016) entende que:

Desenvolver bem as competências linguísticas na primeira língua, favorecendo o aprendizado dessa, naturalmente se estará favorecendo o aprendizado da segunda língua. Nesse sentido, mais tempo dispendido desenvolvendo a primeira língua [...] implica menos tempo dispendido para ensinar a segunda língua e, conseqüentemente, favorecerá o desenvolvimento superior das duas línguas (KNAPP, 2016, p. 166).

Nessa mesma proposição, Soares (2005, p. 66) diz que “manter com a criança que chega à escola a noção de que existe uma interdependência entre o desenvolvimento de habilidades na primeira língua para a segunda língua é muito importante”.

Essa ideia é corroborada por (Soares, 2005) ao afirmar que:

As habilidades desenvolvidas em uma primeira língua seriam também passíveis de se desenvolver em uma segunda língua, contudo, “essas estratégias só podem ser mobilizadas caso não ocorra interrupção na relação entre a primeira língua e uma segunda língua no que tange às diferentes habilidades que são dependentes de língua” (SOARES, 2005, p. 111). (aspas do texto original).

Na Escola Mătyk, quando a criança chega à escola pela primeira vez e já recebe uma educação escolar que contempla as duas línguas (L1 e L2), não existe uma compreensão de que a primeira língua deve ser central em todos os aspectos educacionais, ou seja, assegurar que a língua materna da criança é adequadamente desenvolvida antes de se preocupar com o progresso em segunda língua.

Nesse sentido Swain (1986) afirma que é:

[...] preciso desenvolver todos os aspectos comunicativos (falar e entender, ler e escrever), uso da linguagem, dos aspectos linguísticos do pensamento e da experiência, da interpretação primeiramente na primeira língua e, somente a partir disso, desenvolver tais aspectos na segunda língua que será aprendida (SWAIN, 1986, p. 66).

Respeitar a língua materna da criança indígena Apinayé, é colocá-la em situação de funcionalidade na escola, significa, antes de tudo, se atentar para o desenvolvimento psicológico e emocional do Apinayé que inicia a escolarização. Reconhecer que a língua materna precisa ser desenvolvida em todos os aspectos comunicativos pressupõe, acima de tudo, encontrar o sentido que a escola precisa ter em si mesma.

Sobre a situação verificada na Escola Mătyk, onde a criança entra já sendo alfabetizada nas duas línguas (L1 e L2), Swain (1986) discute o assunto fazendo um alerta importante afirmando que:

A aceitação da língua materna em casa e na escola é, claramente, então, um dos primeiros passos para criar um ambiente onde o aprendizado possa ocorrer e um ambiente que favoreça sentimentos de autoestima e autoconfiança. [...]

Encorajamento ativo (incentivo) para utilizar a língua materna na escola é igualmente importante. [...] um modo, naturalmente, é usar a língua como um meio de instrução, que não apenas melhore a compreensão dos alunos, com a conseqüente melhoria do desempenho escolar, mas também forneça evidência concreta de que a língua materna é útil e um instrumento valorizado. Os professores podem também pedir às crianças que busquem a cooperação dos seus pais na preparação de trabalhos sobre suas tradições culturais, histórias da família, estórias familiares, contos folclóricos, brincadeiras, etc. (SWAIN, 1986, p. 3).

Para criar um ambiente onde a língua materna tenha prestígio na Educação Escolar Indígena. A escola deve envolver pessoas importantes da comunidade (Cacique, indígenas mais velhos e até mesmo indígenas que se dedicaram ao estudo aprofundado da língua materna) fazendo com que esses vão à escola e se comuniquem na língua materna. Assim, tudo que possa ser feito para envolver a família e a comunidade no programa escolar ajudará a convencer os alunos de que a escola é sincera no seu respeito para com sua língua e sua cultura. E, que sua existência é para contribuir com a formação social, intelectual e cognitiva, resguardando suas especificidades individuais e culturais.

Concluindo, podemos argumentar que é preciso desenvolver nas crianças indígenas uma noção de que a língua materna de seus ancestrais é tão importante, bela e rica quanto qualquer outra língua. Enfim, a escola e os professores precisam estar abertos e gerar condições para que as crianças indígenas possam ter atitudes linguísticas positivas sobre suas línguas.

3.6 O ensino de (L1 e L2) na Perspectiva da Educação Bilíngue Intercultural: a Realidade das Escolas Mãtyk e Tekator

Quando se fala no contato com o Povo Apinayé com relação à língua portuguesa, é preciso primeiramente considerar que o povo tem acesso à língua portuguesa, tanto pela proximidade com a cidade de Tocantinópolis, quanto pelos meios de comunicação presentes nas aldeias indígenas: celular, televisão e em menor proporção o rádio e pelas pessoas da cidade que diariamente frequentam as aldeias. Nesse sentido, compreendemos que é papel e função das duas escolas promover o desenvolvimento e aprimoramento das competências comunicativas (falar e entender, ler e escrever). Embora Knapp (2016), reconheça que não necessariamente seja somente a partir da escola que as crianças tenham acesso à língua portuguesa. Cabe ainda ressaltar que o processo de aprendizado da L1 é diferente do processo de aprendizagem da L2.

Quando adquirimos uma língua durante nossa infância, adquirimos o conhecimento sobre a sua fonética (os sons existentes na língua que falamos), sua fonologia (a interpretação do repertório de sons existentes), sua morfologia (a formação de

palavras, suas regras derivacionais e a função dos mais diferentes morfemas), sua sintaxe (as propriedades combinatórias e regras de formação de constituintes), sua semântica (a interpretação dos enunciados da língua), sua pragmática (a relação dos enunciados com o discurso, suas interpretações contextuais e referências anafóricas), e seu uso sociolinguístico (a relação dos enunciados e os contextos sociais existentes) (AMARAL, 2011, p. 20).

De Houwer (2021), demonstra quais são as sequências para aquisição de uma L1.

(I) 6 meses – 1 ano: a criança balbucia sílabas; (II) 1 ano: a criança compreende várias palavras; (III) 12 a 18 meses: a criança fala as primeiras palavras; (IV) 2 anos: a criança junta duas palavras em uma frase curta; (V) a 3 anos: os adultos, fora do círculo familiar, conseguem entender o que a criança diz; (VI) 4 anos: a criança produz períodos compostos por duas orações; (VII); 6 a 5 anos: a criança consegue contar histórias curtas (AMARAL, 2011, p. 22).

Nesse sentido, fica claro que o processo de aquisição de uma língua faz parte da condição humana, também é sabido que essa aquisição depende do contato social da criança com essa língua, assim, a exposição da criança com a língua é fundamental para a sua aquisição.

Para Knapp (2016), é nesse sentido que “a escola, embora seja responsável pelo desenvolvimento das competências comunicativas da criança”, não é responsável pela “aquisição da língua”, visto que a criança Apinayé inicia suas atividades escolares ao completar 6 anos de idade. E, dessa forma, quando chega ao espaço escolar, embora não saiba ou tenha consciência que já possui um conhecimento prévio sobre o funcionamento fonológico, morfossintático, semântico e pragmático do sistema linguístico usado no ambiente familiar, já chega à escola com muitas habilidades e competências.

Embora, seja possível reconhecer que o contato com falantes de português e o uso de várias ferramentas de comunicação contribua para o desenvolvimento das capacidades comunicativas da segunda língua, o processo formal de ensino-aprendizagem dela se dá na escola, ao menos, é o que se verifica com o povo Apinayé.

Nesse sentido, ressalta-se ainda que uma criança bilíngue pode adquirir uma L2 de duas formas, (a) consecutiva: “a criança adquire a segunda língua após os três anos de escolaridade. Durante a primeira fase, predomina a língua dos pais e, só depois, progressivamente, ela vai adquirindo a segunda língua”; (b) de forma simultânea, onde a “aquisição da segunda língua é feita geralmente antes desse período” (MARTINS, 2013, p. 246). Essa situação é muito semelhante com o processo de inclusão da L2 nas residências de famílias que vivem na comunidade São José. Contudo, o que nos interessa nesse momento é discutir como vem sendo o desenvolvimento de um ensino bilíngue com as crianças Apinayé.

Nesse sentido, Rodrigues (2000) afirma que o ensino de língua pautado em uma perspectiva bilíngue é uma forma de estimular o uso da língua indígena pelos próprios falantes para, assim, preservá-la. Nesse sentido, um trabalho que tenha por objetivo a formação de uma criança ou adolescente bilíngue onde não apenas o aprendizado da L2 (nos casos onde essa é a língua portuguesa majoritária) seja desenvolvido, fortalecerá e valorizará também a L1 (nos casos onde essa é a língua dos ancestrais indígena, isso é a língua minoritária).

Para as crianças e adolescentes Apinayé, de forma geral, a língua materna é a língua Apinayé, e a língua portuguesa é a segunda língua. Contudo, quando se observa em que momento se dá a entrada da língua portuguesa no currículo das escolas Mătyk e Tekator, percebe-se que não existe um método único para as escolas. Adotam metodologias diferentes, e não definem de forma segura o momento ideal para o desenvolvimento de um ensino bilíngue.

Sendo assim, apresentamos no quadro a seguir, como as escolas Mătyk e Tekator oferecem a modalidade da Educação Escolar nos anos iniciais e o momento da inserção da L2 (Língua Portuguesa) enquanto disciplina no currículo escolar.

Quadro 2 - O ensino da L1 e L2 nas escolas Mătyk e Tekator

Série	Escola Estadual Mătyk	Escola Estadual Tekator
1º Série do Ens. Fundamental	L1 e L2	L1
2º Série do Ens. Fundamental	L1 e L2	L1
3º Série do Ens. Fundamental	L1 e L2	L1
4º Série do Ens. Fundamental	L2 e L1	L2 e L1
5º Série do Ens. Fundamental	L2 e L1	L2 e L1

Fonte: ordenamento curricular das escolas Mătyk e Tekator (2019).

Como é percebido no quadro 2, atualmente o português tem tido espaço muito cedo na vida escolar das crianças Apinayé da Escola Mătyk. Uma justificativa que a comunidade escolar apresentou para isso, é a necessidade que os indígenas precisam darem prosseguimento em seus estudos, terem condições de dialogar com o não indígena e de se colocar de igual condição frente as demandas impostas pelo mercado de trabalho, como também em outras demandas referente aos interesses do povo Apinayé.

Sobre essa questão, Martins (2013) expõe uma realidade semelhante a que é encontrada nas unidades de ensino pesquisadas:

Por isso, acaba sendo uma preocupação da comunidade indígena, da direção e da coordenação da escola, bem como dos professores indígenas, em iniciar o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa antes que os alunos cheguem às escolas das cidades, para que os mesmos não sejam discriminados, não se sintam incapazes de se "integrar" e se adaptar ao sistema de ensino que, por sua vez, não possui nenhuma preparação para recebê-los (MARTINS, 2013, p. 243).

Ocorre que, além de ser ao mesmo tempo, também é (na maioria dos casos) o mesmo professor responsável pelo ensino da língua portuguesa, mais uma vez em desacordo com o que foi apresentado como norte pelo RCNEI de bilinguismo para as escolas indígenas.

Na mesma medida, Knapp (2016) diz que é problemático que os professores indígenas não tenham metodologia apropriada, por não ter formação específica para isso, para realizar um trabalho com a língua portuguesa, precisando, portanto, do apoio de professores não indígenas que colaboram, revezando nas aulas com o ensino da L2.

Já na Escola Estadual Tekator (Aldeia Mariazinha), nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, os professores lotados nessas séries são indígenas e toda metodologia e conteúdos trabalhados ocorrem na língua materna. A inserção da L2 (Língua Portuguesa) só acontece a partir do 4º ano do Ensino Fundamental. Essa estratégia tem dado condições para duas situações importantes, a saber: primeira, refere-se a prática docente. Verifica-se uma busca pela valorização da língua materna, uma ação de resistência. A segunda, trata-se da valorização do trabalho dos professores indígenas com foco exclusivo no fortalecimento da cultura. Com esse trabalho, verifica-se a priorização de condições ao aluno Apinayé quando for manter contato com a língua portuguesa. Pois, já tendo habilidades e competências importantes adquiridas na língua materna, isso facilita, portanto, uma compreensão melhor dos conteúdos da L2, e conseqüentemente uma abertura para a aprendizagem.

Ao desenvolver, na seção anterior, como ocorre a entrada da língua portuguesa nas escolas Apinayé, ficou claro que o modelo de ensino bilíngue desenvolvido por Mätyk não se enquadra, primeiramente porque prejudica muito a aprendizagem (alfabetização e letramento) na língua Apinayé, pois, seria importante que as competências comunicativas da língua materna fossem desenvolvidas prioritariamente antes da L2. Da mesma forma, considera-se falha a forma como a língua portuguesa é introduzida na escola e essa questão é proporcional a falha no desenvolvimento do ensino bilíngue.

O espaço que a língua portuguesa ocupa no ensino é muito expressivo, uma vez que, em muitas situações, a língua portuguesa é ensinada como se fosse a primeira língua. Os professores nas aulas destinadas a manutenção da língua materna fazem uso de recursos didáticos e métodos que servem ao ensino de português, ainda, a carga horária semanal de português e de outras disciplinas que exigem o português é bem maior que a língua materna.

Ainda, com relação ao quadro acima, observamos que existe uma diversidade de contextos. Contudo, quando se busca verificar em qual língua as crianças chegam falando na escola, e qual a língua de instrução oral utilizada pelos professores nos primeiros anos de

escolarização, o resultado é quase sempre o mesmo: somente a língua Apinayé. Nas duas escolas, os professores Apinayé ao ministrarem suas aulas, dialogam com os alunos na língua materna. Porém, nos momentos de explicar os conteúdos, a escrita no quadro e o livro didático são em português. Já os professores não indígenas, trabalham a linguagem e a produção escrita em Língua Portuguesa.

Verificamos ainda que, quando se trata especificamente do trabalho com os livros didáticos, o espaço da língua portuguesa se torna mais prestigiado. Pois, devido à pouca quantidade de material pedagógico e livros paradidáticos na língua Apinayé que trate diretamente do letramento e alfabetização, os professores passam a ter poucas opções para planejar e ministrar suas aulas. Com relação aos livros didáticos em língua portuguesa, os professores adotam principalmente duas medidas:

- 1) Não utilizam os livros com especificidade para o trabalho com relação ao contexto indígena (existe uma sala que funciona como um depósito de livros, pouco utilizado). Nesse espaço há alguns livros paradidáticos que poderiam contribuir com a prática;
- 2) Utilizam os livros produzidos em língua portuguesa, mas oralmente precisam traduzi-los para os alunos, isso reduz a funcionalidade do recurso didático.

Assim, está claro que a língua Apinayé se apresenta como língua de instrução, mesmo quando isso não é oficializado no projeto pedagógico das escolas pesquisadas, pois, até certa idade, as crianças Apinayé não compreendem a explicação do professor em português.

Nesse sentido, mesmo em anos onde a língua portuguesa deveria ser a língua de instrução (por diferentes motivos: seja por orientação da Secretaria de Estado da Educação, dos pais, os professores indígenas optam por ministrar a aula na sua língua materna).

Para Martins (2013):

Essa realidade leva professores indígenas bilíngues a utilizar os livros didáticos em português e, constantemente, fazer traduções ao longo de suas aulas para tornar compreensível aos alunos o que está tentando ser transmitido em termos de conhecimento; entretanto, isso é feito com bastante dificuldade e com grandes chances de cometer equívocos, por não compreenderem também muito do que neles está escrito. Em outros casos, recebem os livros, mas os abandonam em um canto qualquer (MARTINS, 2013, p. 243).

Dessa forma, o problema é que, mesmo quando a língua materna é a língua de instrução da escola, mas isso não ocorre de forma “oficial”, ou quando ocorre apenas para reforçar uma

explicação de conteúdo na língua em que as crianças compreendem melhor essa explicação, não se está reconhecendo o lugar, o *status*, da língua materna na escola.

Em primeiro lugar, porque isso confirma o lugar “marginal” e tapa-buracos da língua indígena na escola. Em segundo lugar, porque mantém a língua indígena confinada na oralidade (e, como já foi dito numa função suplementar, subalterna e “estepe” da língua majoritária), e com isso, impede a criança de imaginar sua língua em lugares de prestígio, capaz de veicular informação nova e relevante e capaz de ser veículo de expressão de todas as angústias, interesses e sentimentos dos jovens (D’ANGELIS, 2012, p. 172).

Retornando ao quadro 02, onde indica que a Escola Tekator inicia o trabalho pedagógico com a Língua Portuguesa somente a partir do 4º ano e que se dedica, nas três primeiras séries em fortalecer a Língua Materna com a lotação de professores indígenas e com conteúdo específico na Língua Apinayé, não significa que se está dizendo que na escola não exista dificuldades no ensino da L1. Mesmo que a criança tenha um tempo significativo para entender e contextualizar a língua materna, quando chegam no 4º ano, também apresentam dificuldades acentuadas em adquirir habilidades e competências linguísticas na L2. No 4º e 5º anos são lotados professores indígenas e não indígenas. Esse critério facilita muito o ensino, mas, não resolve os problemas relacionados a aprendizagem, fato este que resultará na continuidade das dificuldades na Segunda Fase do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, Knapp (2016) ressalta que a língua portuguesa não pode ser a única língua em que a criança indígena vislumbra o que para si lhe é interessante (p. 67). Da mesma forma, acredita-se que a língua Apinayé não ofertará as mesmas informações que o indivíduo consegue acessar na língua portuguesa. Assim, é preciso garantir um lugar de prestígio e funcionalidade à língua materna sem supervalorizar o português.

Nas escolas pesquisadas, verifica-se, na medida em que o aluno avança em seu processo de escolarização, ele passa a ter menos contato com conteúdos em língua materna. Dessa maneira, a retirada gradativa da língua materna na escola, conforme os alunos avançam nas séries é um problema. Pois, três ou quatro aulas semanais, transforma essa língua materna em língua estrangeira para a realidade escolar.

D’Angelis (2012), ao considerar esses casos, chama atenção que tentar dar o status de língua estrangeira infere em uma situação mais marginal para as línguas indígenas.

Se tal língua for o inglês, o estudante ainda terá diversas oportunidades extraclasse de apreciar o emprego prestigiado dessa língua e observá-la em uso em situações socialmente relevantes (na televisão, na rua, no emprego, nos computadores e internet) [...] No caso das línguas europeias ou asiáticas, as aulas colocarão o aluno em contato com um discurso gramatical que, ainda que normativo, não deixa de

apresentar-se como um discurso metalinguístico, revelando a complexidade da língua em questão (D'ANGELIS, 2012, p. 201).

No caso das línguas indígenas, nem essa situação é apresentada no ensino dessas línguas, o que contribui para que a criança não elabore uma imagem positiva sobre sua língua. Então, reduzir o espaço da língua materna a poucas horas/aulas semanais, como vem acontecendo nas escolas Mãtyk e Tekator, principalmente no Fundamental II, não garante a ela nem o espaço da L2. Assim, “não se trata apenas de ensinar a língua indígena, mas de tomá-la como língua de instrução” (D'ANGELIS, 2012, p. 199).

Nesse caso, as escolas Mãtyk e Tekator estão em situação favorável para mudar essa situação e ampliar o uso e a funcionalidade na língua minoritária nas devidas comunidades. Uma das condições que as escolas devem insistir é oferecer o desenvolvimento com diferentes gêneros na sala de aula.

Considerando a situação favorável das duas escolas, Martins (2013), apresenta um debate importante para o desenvolvimento da língua materna nas escolas indígenas, ao incentivar o aprimoramento da capacidade comunicativa na sua modalidade oral: para se pensar um currículo que garanta o desenvolvimento da linguagem oral, nota-se que o professor pode ir além das atividades que dizem respeito ao uso informal da fala.

Trabalhando, portanto, o uso da fala em situações mais formais, exigindo do aluno a compreensão de que, para determinada situação, dependendo do interlocutor, do assunto e da forma como o mesmo será abordado, pode-se trabalhar a prática de uma simples conversa do dia a dia (trocar ideias, expor opiniões, descrição de atividades tradicionais ou não tradicionais, dramatizações, recontar histórias, etc.) e também gêneros ligados ao uso público da oralidade (entrevista, debate, seminário, reportagem, jogos, reuniões, palestras, etc.).

Isso pode ser feito nas duas línguas, mas em momentos distintos. Assim, se consegue estabelecer uma compartimentalização do uso e da prática oral nas línguas em questão, levando o aluno a desenvolver as mesmas habilidades tanto na primeira língua quanto na segunda língua (MARTINS, 2013, p. 248).

Compreender, dessa forma, a importância do desenvolvimento da capacidade comunicativa oral, na língua materna da criança, é entender a necessidade de desenvolver trabalhos em diferentes gêneros orais na escola. Isso justifica e contribui para desmontar o recorrente argumento apresentado por muitos pais, especialmente na Aldeia São José de que “as crianças já sabem falar o Apinayé e a escola precisa ensinar o português”.

Não é porque os indígenas jovens e adultos da Aldeia São José já sejam falantes do português que não se deve desenvolver melhor essa competência. Considerando essa última situação, Martins (2013) apresenta três pontos que justificam o desenvolvimento da linguagem oral, nota-se que os professores, agora das duas escolas podem, através do trabalho com gêneros oral na língua materna contribuir com a formação dos alunos:

1) Ajudar a desenvolver a capacidade de uso da língua nos mais variados contextos em que os alunos podem, de fato, fazer uso real dela;

2) Com relação, especificamente, a práticas orais em língua indígena, sendo ela a primeira língua do aluno, sugere-se que tais práticas sejam desenvolvidas primeiro nessa língua até o ponto de os alunos conseguirem transferir as habilidades acionadas para se expressar oralmente em português. Nesse sentido, a postura dos professores levará o aluno a compreender a importância de sua língua no âmbito escolar, trazendo vantagens pedagógicas, psicológicas, sociológicas e linguísticas ao processo de ensino-aprendizagem;

3) Caso haja a necessidade de fazer uso da língua indígena em uma determinada situação de fala ainda não desenvolvida, a escola pode criar essas necessidades a fim de ampliar o uso da língua materna do aluno para que a mesma consiga ocupar novos espaços; pois é sabido que se novas situações de uso da língua indígena não forem viabilizadas, ela tenderá a permanecer ocupando apenas o mesmo espaço, sendo este cada vez mais restrito, impossibilitando o seu desenvolvimento, a sua modernização, a sua ampliação de vocabulário, etc.

Portanto, e trazendo esse debate para a realidade das duas escolas, acreditamos que incentivar o desenvolvimento e aprimoramento da capacidade comunicativa oral na primeira língua (primeiro na L1 e depois na L2, seguindo o que já foi apontado anteriormente), dentro da escola, significa, reconhecer a importância e status para a língua minoritária, mas também, reconhecer que o desenvolvimento e o aprimoramento dessa capacidade comunicativa são necessários e de responsabilidade da escola.

4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: O LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE E INTERCULTURAL NAS ESCOLAS MÃTYK E TEKATOR

Neste capítulo, respondo à seguinte pergunta geral da pesquisa: Quais Aspectos Contrastivos do Letramento e da Alfabetização Bilingue e Intercultural existem entre as Escolas Mãtyk e Tekator das aldeias Apinayé São José e Mariazinha? O objetivo foi o de identificar, discutir e analisar os aspectos contrastivos do letramento e da Alfabetização Bilingue e Intercultural entre as escolas Mãtyk e Tekator das aldeias Apinayé São José e Mariazinha. Busco, ademais, validar como assertiva de que os procedimentos da pesquisa qualitativa, quantitativa e etnográfica, permitiram identificar por meio da amostra da pesquisa a realidade de aprendizagem entre as duas escolas.

Este capítulo é composto de dados que foram alcançados, sistematizados e analisados. Concebem o caminho percorrido e as informações obtidas para traduzir de forma simples os resultados obtidos. Nesse sentido, e para melhor compreensão do leitor, está organizado em partes, trazendo os dados e as análises.

Primeiro, trazemos o espaço do estudo, as escolas Mãtyk e Tekator, instituições que serviram de base para o desenvolvimento do estudo. Os participantes, foram os professores e alunos do 3º e 5º anos do Ensino Fundamental. Na sequência, exibimos o Corpus da Pesquisa, que se refere as evidências da realidade, que permitiram analisar as informações, a partir das amostras e dados, as quais irão contribuir na composição de todo o texto dessa parte da Tese.

Com relação aos dados obtidos e suas análises, inicialmente apresentamos o olhar dos professores sobre a formação continuada recebida em serviço. Para cada item, serão apresentados os dados e em seguida as análises. Na sequência, trazemos os resultados de um questionário semiestruturado aplicado com os mesmos professores sobre o letramento e alfabetização bilíngue e intercultural desenvolvido nas duas escolas.

Continuando, apresentamos, a partir da pesquisa documental e das observações ocorridas em sala de aula, os aspectos do Projeto Político e Pedagógico, do planejamento de aula, dos métodos e dos recursos didáticos utilizados no ensino nas duas escolas. Também, com fins de apresentar melhor como ocorre a aprendizagem do letramento e alfabetização bilíngue e intercultural nas instituições, trazemos os resultados das avaliações aplicadas com os alunos e as apropriações e compreensão dos sistemas de escrita e leitura alcançados pelos mesmos.

Por último, e na perspectiva de aclarar de como ocorre o processo de ensino entre as duas escolas, apresentamos uma análise contrastiva considerando os aspectos que norteiam o ensino e a aprendizagem entre as duas instituições.

4.1 As Escolas Apinayé Mătyk e Tekator

Esse trabalho teve como público-alvo o povo Apinayé no contexto da Escola Mătyk da “Aldeia São José”, localizada a 18 km do município de Tocantinópolis - TO, na confluência dos ribeirões São José e Bacaba. Conforme a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), dados de 2010, a aldeia conta com um número elevado de famílias e possui 404 indígenas com uma circunvizinhança populacional de aproximadamente 1.209 indígenas. Como também na Escola Tekator da “Aldeia Mariazinha”, localizada na TO-126, que liga Maurilândia a Tocantinópolis, nas proximidades do rio Tocantins, possui uma população aproximadamente de 320 indígenas, sendo 90 famílias formadas por pais Apinayé e outras compostas por pai não indígena e mãe indígena. Nessas famílias, nas interações do dia-a-dia, falam apenas a língua materna. Em alguns casos sofre forte influência da L2 em razão do pai dominar a língua nacional. Mas, a língua materna, continua sendo a mais usada para comunicação nesse domínio e, em geral, é a primeira língua adquirida pelas crianças.

O sistema social Apinayé é dividido em dois campos complementares: o campo das relações domésticas, relacionadas em termos de substâncias comuns que unem os seus familiares; e o campo das relações sociais ou cerimoniais, relacionadas em termos de obrigações rituais e políticas. Esses dois campos se cortam na vida cotidiana, mas a sua concepção como sendo domínios divididos e separados é fundamental para uma interpretação do mundo social Apinayé (DA MATTA, 1976, p. 95).

A relação histórica dos Apinayé com o município de Tocantinópolis é, de certa forma, a história da conquista dos indígenas da região pelos colonizadores. Ela inicia em 1818 com a chegada de Padres Jesuítas, para catequizar os Indígenas da região Norte do Brasil. Os primeiros Bandeirantes começaram a se fixar na região e em 1858 o Município é emancipado, com o primeiro nome de Boa Vista do Tocantins. Em 1943, passa a se chamar Tocantinópolis (ALMEIDA, 2011, p. 24). Para Albuquerque (1999, p. 5), a existência dos Apinayé no extremo norte do Tocantins é conhecida desde o século XVIII, quando os rios Araguaia e Tocantins começaram a ser navegados pelos Jesuítas e Bandeirantes. O povo Apinayé era considerado o mais guerreiro da região, uma vez que possuíam numerosas comunidades, praticavam a agricultura e produziam seus próprios artefatos como, por exemplo, canoas.

4.2 Escola Estadual Indígena Mătyk da Aldeia São José

No que se refere à Educação Escolar Indígena entre os Apinayé, Albuquerque (2011, p. 66) comenta que essa modalidade de ensino foi introduzida na década de 1960, nas aldeias de São José e Mariazinha, por Patrícia Ham, membro do SIL – Associação Internacional de Linguística, no antigo Estado de Goiás. O autor ainda destaca que 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” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 27). Somente após alguns anos da implantação da educação na aldeia, os primeiros materiais escritos nessa língua foram elaborados pelo SIL, na década de 1970.

Almeida (2011, p. 157), observa que atualmente a escola tem se apresentado como “[...] um elo para aproximação dos Apinayé com a sociedade de seu entorno, facilitando a situação de contato desse grupo indígena com os demais brasileiros”. Segundo a autora, as aldeias São José e Mariazinha, cujas escolas são Mătyk e Tekator, que funcionam como sede das escolas de outras aldeias. O nome Mătyk, uma das escolas lócus da pesquisa, deu-se em homenagem a um chefe da aldeia São José, um líder que se mantinha informado de todos os assuntos relacionados aos direitos indígenas (ALMEIDA, 2012, p. 30).

Imagem 16 - Entrada e pátio da Escola Estadual Indígena Mătyk.



Fonte: Jocirley de Oliveira (março/2019).

A escola dispõe de um corpo docente formado por 17 professores, sendo 09 indígenas e 08 não indígenas. Esses professores atendem o maior número de alunos de todas as aldeias Apinayé, sendo 353 alunos matriculados no Ensino Fundamental e 63 alunos no Ensino Médio, perfazendo um total de 414 alunos matriculados no ano de 2020. As atividades pedagógicas da

escola se alicerçaram na Educação Escolar Indígena, especificamente sobre Tradição Oral, Interculturalidade e Bilinguismo.

Albuquerque (2007, p. 60) comenta que “a arquitetura da Escola Indígena Mãtyk é moderna e dispõe de espaço apropriado para as aulas, boa iluminação, ventilação adequada, com salas de aulas espaçosas”. A escola mantém sob sua supervisão as escolas das aldeias Palmeiras, Patizal, Bacabinha, Prata, Serrinha e Boi Morto.

Neste espaço, a Escola Estadual Indígena Mãtyk possui as paredes e pilastras pintadas com cores e desenhos que identificam a sociedade Apinayé em suas composições culturais e cosmológicas. Atualmente, possui 06 (seis) salas de aula; 01 (um) laboratório de informática; 01 (uma) de AEE – Atendimento Educacional Especializado; 01 (uma) sala de direção; 01 (uma) sala de direção; 01 (uma) sala de professores/coordenação; 01 (uma) secretaria escolar; 01 (um) almoxarifado; 01 (uma) cozinha; 02 (dois) banheiros para o administrativo; 02 (dois) banheiros com três box cada um para alunos e alunas; 01 (uma) casa de alojamento para professores.

Almeida (2015) diz que, ao descrever a história da escola Mãtyk da aldeia São José, vale destacar a fala de Ana Rosa Apinayé, registrado em diário de campo, em que demonstra os aspectos físicos do prédio.

Minha escola se chama escola indígena Mãtyk, feita de telha e de tijolo, pintada com nossa cultura. Há salas de aula, banheiros e um quarto para guardar merenda, quando vem. Há também cozinha da merenda ao lado da escola. A escola é cercada de arame farpado e possui algumas árvores ao redor (ALMEIDA, 2011, p. 56).

Inicialmente, a escola estava localizada no centro da aldeia. No entanto, por falta de espaço, alguns membros da comunidade relatam que devido ao aumento da população indígena e fechado o círculo com base no qual ela é estruturada, a escola foi deslocada. Esse fato se deu mediante justificativas da Funai e da Secretaria de Estado da Educação do Tocantins, com vistas à implantação de um novo prédio escolar. É importante notar que na aldeia São José a escola está localizada na parte de trás do círculo das casas, ou seja, em um círculo periférico, afirmando a visão de Da Matta (1976) a respeito de que a escola se torna marginal na sociedade, assim como o lado de trás das casas.

Pode-se inferir, a partir de conversas com alguns membros da comunidade, que a ideia da educação institucionalizada ainda não foi assimilada entre os velhos Apinayé – gerando pontos de reflexão, isto se dá devido eles possuírem liderança diante do grupo que foram resistentes à construção física do espaço escolar distante do pátio central, lugar importante para as representatividades de conhecimentos tradicionais.

Um espaço da escola bastante utilizado pela comunidade é o pátio, pois é recorrente que atividades socioculturais aconteçam neste local, numa verdadeira integração. Essa atitude evidencia que a Escola assume e cumpre seu papel no sentido de manter vivas a linguagem e a cultura Apinayé. Ademais, o aspecto externo do prédio demonstra o interesse da comunidade para a discussão dos assuntos que são referentes à escola [...] em cada traço se percebe o zelo com que foi efetivado o trabalho, e a satisfação que seus executores têm quando falam sobre sua realização. (ALMEIDA, 2011, p. 36).

No que diz respeito aos aspectos socioculturais e sua relação com a escola e o povo Apinayé, fica claro a necessidade de inúmeros estudos, para entendermos tais processos, imersos em fatores escolares externos e internos, anteriores e simultâneos, na perspectiva de caracterizar a formação, o que se dá pela linguagem, e a interação entre os saberes.

4.3 Escola Estadual Indígena Tekator da Aldeia Mariazinha

A situação escolar de Mariazinha, em termos estruturais, difere bastante das demais aldeias. A escola em Mariazinha atende a 222 alunos, do 1^a ano do Ensino Fundamental ao 3^o ano do Ensino Médio. Possui um corpo docente composto por 9 professores, sendo 4 indígenas e 5 não indígenas. Conta ainda com 1 (um) coordenador pedagógico, 1 (um) coordenador financeiro, 1 (um) secretário, 1 (um) auxiliar de serviços gerais, 1 (uma) merendeira (indígena).

Imagem 17 - Escola Estadual Indígena Tekator



Fonte: Arquivo digital da Escola Tekator (abril/2019).

Segundo Albuquerque (2012), a escola Tekator possui uma arquitetura antiga com 05 (cinco) salas de aulas, sem ventilação adequada; 01 (uma) sala para professores e coordenação; 01 (uma) sala para a secretaria; 01 (uma) sala para a direção; 01 (uma) cozinha; 01 (um) almoxarifado); 03 (três) banheiros, sendo 02 (dois) para alunos (masculino e Feminino) e 01 (um) para os funcionários. A escola também atende todas as séries do Ensino Fundamental e Médio das aldeias Mariazinha, Riachinho, Brejão, Bonito, Botica e Girassol.

Os professores Apinayé usam a sua língua para se comunicar com os alunos durante as atividades de leitura e escrita em sala de aula. Tanto as atividades de escrita em língua portuguesa quanto as atividades extraclasse relacionadas à cultura indígena são também explicadas para os alunos em Apinayé. Já os professores não indígenas estão atuando a partir do 4º ano; ainda assim, os professores Apinayé dão aulas de língua materna cinco vezes por semana, para explicar os conteúdos aos alunos, visto a barreira linguística que ainda exista.

Assim, de acordo com a Matriz Curricular (9394/96), todas as disciplinas ministradas em sala de aula nos três primeiros anos estão voltadas para os aspectos sociohistóricos e culturais da língua indígena, segundo o próprio ementário da referida matriz curricular. A exceção é apenas para língua estrangeira moderna que será ofertada a partir do 6º ano de acordo com o profissional habilitado (Inglês, Espanhol ou Francês).

A escola Tekator organiza suas turmas obedecendo a estrutura curricular da SEDUC. Caso um indígena não tenha entrada na escola na idade correspondente a série, ele não vai participar de uma sala multisseriada, pois, a escola não tem. Se o indígena possui 10 (dez) anos de vida e ainda não frequentou a educação escolar, ao se matricular, ele será incluído na turma do 1º ano do Ensino Fundamental.

De acordo com o RCNEI (1998, p. 78), a categoria “aluno”, na verdade, muitas vezes é usada para homogeneizar e anular a rica diversidade presente em qualquer sala de aula. O regime seriado, que procura agrupar os alunos pelo conteúdo da série, tendo sua aprendizagem limitada ao tempo do ano letivo, de março a dezembro, também acaba por negar essa diversidade. Na lógica, uma criança de seis anos, um jovem de 15 ou um adulto de 40 que não sabem ler estão todos na 1ª série, ou seja, começando seu processo de aprendizagem.

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

Partindo desses pressupostos, podemos afirmar que os Apinayé de Tekator vêm lutando para que a educação escolar, em Mariazinha, 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.

4.4 Corpus da Pesquisa

Na introdução desta tese, ao abordar como foi construído o objeto de pesquisa, foi mencionado que tudo teve início a partir da própria trajetória pessoal e profissional do pesquisador. Explicitamos o próprio horizonte social e o que dele estava sendo trazido para o processo de construção de conhecimentos no estudo. Entretanto, é importante mencionar que pesquisar com o outro, tomando-o como sujeito desse processo, implica assumir que os participantes da pesquisa se expressem sobre o mundo a partir de seus horizontes sociais, de onde advêm experiências, expectativas, desejos.

Compreender o que levou os alunos Apinayé do 3º e 5º anos e seus professores a se sentirem implicados pela pesquisa e nela permanecerem, investindo seu tempo e seu desejo num momento específico de suas trajetórias pessoais e profissionais, foi uma questão relevante para explicitar o lugar de onde essas pessoas ofereceram suas contribuições em cada etapa da pesquisa. Especificando a amostra da pesquisa, os participantes foram: 10 (dez) professores do Ensino Fundamental, sendo 05 (cinco) do 3º ano e 05 (cinco) do 5º ano. 75 (setenta e cinco) alunos do 3º ano do Ensino Fundamental e 75 (setenta e cinco) alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

Na seleção dos professores e dos alunos baseamos na forma de como os docentes estavam lotados e de como os alunos estavam matriculados. Todos foram consultados e assinaram os termos de consentimento livre esclarecido. Para os alunos, os pais foram consultados e assinaram a autorização para que cada um participasse do estudo. Professores, alunos e pesquisadores acabaram estabelecendo laços atados pelos fios dos discursos que foram sendo tecidos nas observações, nas respostas dos questionários e nos encontros presenciais. Entretanto, no processo de constituição desse grupo ocorreram angústias e ansiedades, porém, todas superadas.

O contato com os professores e alunos foi feito, diretamente pelo pesquisador mediante autorização prévia da FUNAI – Fundação Nacional do Índio, CEP – Comitê de Ética em Pesquisa da UFT/UFNT, CONEP – Comissão Nacional de Ética e Pesquisa em Seres Humanos, da Diretoria Regional de Ensino de Tocantinópolis, da direção das escolas e pelas coordenações pedagógicas. No caso dos alunos, como já foi dito, tivemos a autorização dos pais. Em uma pesquisa no qual o objetivo é a imersão na experiência do outro, buscando captá-la nos termos desse outro que se oferece como sujeito, mas também como objeto do olhar do pesquisador, a adesão é fundamental. Apenas quando os participantes se sentem implicados com a pesquisa, instigados pelas questões que movem a investigação, cúmplices do objeto de pesquisa

construído pelo pesquisador, é possível levar a termo as intenções iniciais. Nesse âmbito, a adesão ocorreu sem nenhum problema.

É essa cumplicidade entre os participantes e o objeto de pesquisa que foi estabelecido para entrada no campo de investigação. O campo, é entendido aqui como o território do outro, do qual o pesquisador tenta se apropriar. Entretanto, essa apropriação foi consentida, um modo de se apropriar que não expropriou o outro de seu saber, de suas experiências, mas que buscou a partilha. E, nesse contexto, ocorreu uma empatia forte no sentido da pesquisa ser desenvolvida com todas as prerrogativas necessárias.

Houve preocupação inicial em expor aos professores e alunos as etapas do trabalho de pesquisa, que exigiria a adesão do grupo por um período relativamente longo, considerando que, além das observações com os professores e alunos nas escolas e em suas respectivas salas de aula, também ocorreria a aplicação de questionários semiestruturados para os docentes e avaliações para os alunos. Nesse sentido, também realizamos antes do início da pesquisa aos professores indígenas e não indígenas explicações sobre letramento, alfabetização, bilinguismo e interculturalidade no contexto da educação escolar indígena.

O quadro a seguir apresenta o retrato da amostra da pesquisa.

Quadro 3 - Amostra da Pesquisa

Participantes	Série que atua	Quantidade	Total	Nome da Escola
Professor	3º ano	03	05	Escola Indígena Mätyk
Professor	3º ano	02		Escola Indígena Tekator
Professor	5º ano	03	05	Escola Indígena Mätyk
Professor	5º ano	02		Escola Indígena Tekator
Alunos	3º ano	38	75	Escola Indígena Mätyk
Alunos	3º ano	37		Escola Indígena Tekator
Alunos	5º ano	40	75	Escola Indígena Mätyk
Alunos	5º ano	35		Escola Indígena Tekator

Fonte: Jocirley de Oliveira (2019).

Como podemos observar, os alunos Apinayé e os professores que participaram do estudo compõem dois grupos com características semelhantes e fazem parte de uma fase muito importante do Ensino Fundamental, a alfabetização. O primeiro grupo é aquele formado pelos professores que têm formação pedagógica em Letras, Pedagogia e Educação no Campo, exercem o magistério há alguns anos e trabalham em turmas de alfabetização.

Sobre a formação inicial que alguns professores possuem em Educação no Campo, é importante fazer uma consideração. Stuani, Fernandes e Yamazaki (2015) destacam que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm relação direta com a Intercultural Indígena, buscam abordar situações da realidade dos estudantes, mas encontram dificuldades para abordá-las de modo que se comuniquem com as diversas áreas do conhecimento.

Assim, os autores apontam como uma possibilidade de abranger a realidade dos estudantes e melhorar a articulação com os conhecimentos científicos. Dentre as diversas perspectivas, eles assinalam que:

A abordagem temática Freiriana pode possibilitar desenvolvimento de trabalhos colaborativos nas escolas situadas no campo e nas aldeias indígenas promovendo o diálogo entre os diferentes saberes, ampliando assim a compreensão acerca das problemáticas locais, constituindo-se como uma possibilidade de acesso ao conhecimento científico de forma contextualizada (STUANI, FERNANDES e YAMAZAKI, 2015, p. 1).

Além disso, o processo de investigação temática potencializa o processo de pesquisa, ensino e a extensão nos cursos de Licenciatura em Educação no Campo, fortalecendo assim, a interculturalidade com os Indígenas.

No segundo grupo, temos os alunos que têm entre 8 e 10 anos, estudando em séries que definem os níveis de alfabetização. Os alunos do 3º ano estão matriculados na série que encerra o ciclo básico de alfabetização, onde precisam apresentar apropriações concretas de escrita e leitura. Já os alunos do 5º ano, estão matriculados na série que carece do domínio das apropriações de escrita, leitura e produção de textos, pois essa série é a última do Fundamental I e se constitui como passagem para o fundamental II. As repercussões que essa diversidade de trajetórias e o modo como os alunos e professores percebem e vivem à docência e a aprendizagem serão exploradas pelos dados obtidos e suas análises que apresentamos a seguir.

4.5 A Formação Continuada a Partir do Olhar dos Professores das Escolas Mãtyk e Tekator

Nessa parte do capítulo, os nossos objetivos foram: identificar e analisar como acontece a formação continuada em serviço dos professores e como essa atividade reflete no ensino do letramento e alfabetização bilíngue e intercultural e identificar o papel das Instituições de Ensino Superior, para a formação e capacitação de professores indígenas Apinayé em relação a práticas de letramento e alfabetização bilíngue e intercultural.

Foram coletadas respostas de 10 professores indígenas e não indígenas. O critério de seleção já foi exposto no corpus da pesquisa, no entanto, é importante reafirmar que foi o de contemplar no estudo professores que atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O longo período de atuação desses profissionais atuando na alfabetização foi também decisivo para a escolha.

O questionário foi estruturado com 5 (cinco) perguntas abertas. A intenção foi deixar os professores livres para responderem a cada pergunta baseados na vivência e no que pensavam sobre a formação continuada recebida. As perguntas foram respondidas entre os dias 01 (um) e 4 (quatro) de outubro de 2019. A fim de esclarecer dúvidas ou qualquer outra situação que pudesse vir a ocorrer, a aplicação foi acompanhada pelo pesquisador e pela coordenação pedagógica de cada escola. Após o cumprimento dessa etapa, o trabalho ficou concentrado nos processos de transcrição literal e na contextualização de cada resposta. As respostas que se assemelhavam, foram agrupadas para melhor apresentação.

Os dados analisados, foram submetidos a leituras e releituras, com o objetivo de encontrar sentidos, de formular e buscar respostas para a questão. Os quadros que vem a seguir retratam a opinião e posicionamento dos professores, que aqui estão identificados pela letra P e pelos números de 01 a 10. Primeiro, apresentamos a pergunta, na sequência um quadro com as respostas e por último, os dados sistematizados e a devida análise.

Refletir sobre a formação continuada dos professores que atuam em escolas indígenas, a exemplo das pesquisadas, tem sido um grande desafio para os teóricos e pesquisadores da educação escolar indígena, uma vez que inúmeras são as justificativas que convalidam a sua efetivação e em igual proporção as justificativas que inviabilizam o seu processo. Vencer este dualismo de concepções levou-nos a compreender quais eram aquelas que fundamentavam a ação do professor perante os cursos de formação continuada, ou seja, formação em serviço. Para desbravar este universo de reações, inicialmente foi perguntado aos professores indígenas e não indígenas “como eles avaliavam a formação continuada proposta pela Secretaria de Estado da Educação do Tocantins”. Assim, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 4 - Respostas dos professores sobre a qualidade da formação continuada recebida em serviço

Professor	Respostas
P1	“A Secretaria de Estado da Educação quase não oferece cursos de formação continuada”.
P3	“Quando ofertam, na maioria das vezes não atinge as expectativas e a realidade do ensino das escolas indígenas Apinayé”.
P5	“Nunca vem ao encontro de nossas necessidades, pois, a maioria dos temas não condiz com a realidade das escolas Apinayé”.
P7	“As metodologias adotadas e os recursos utilizados atendem mais as escolas urbanas. Para os nossos alunos Apinayé, pouco é oferecido, quase não trazem novidades. O pouco que aparece é sugerido por nós mesmos que pensamos e idealizamos alguns métodos e recursos diferentes”.
P9	“Para o trabalho com letramento e alfabetização as discussões são poucas, pois, a Escola Mătyk trabalha com um método e a Tekator com outro. A Mătyk trabalha a L1 e L2 a partir do 1º ano e a Tekator, do 1º ao 3º ano trabalha somente a L1. A partir do 4º ano que passa a trabalhar a L2. Tudo isso é muito complexo. A formação continuada deveria ser separada e específica”.

Conforme exposto no quadro 4, os professores afirmam não atender os objetivos propostos pela formação, o que faz com que eles permaneçam com as mesmas dúvidas e angústias. Essa política adotada para formação em serviço retira do professor o papel de agente do processo de formação e delega o papel de integrante passivo ou mero ouvinte.

Essa realidade apontada pelos professores coaduna com o que Candau (1997) diz: “o envolvimento do educador nas propostas de formação continuada é imprescindível na medida em que se valoriza o saber docente”

Candau (1997, p. 65) considera fundamental que:

[...] Ressaltar a importância do reconhecimento e valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, de modo especial dos saberes da experiência, núcleo vital do saber docente, e a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares é fundamental (CANDAUI, 1997, p. 67).

Para a autora, os saberes da experiência se fundam no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Para ela, esses saberes são os que brotam e são por ela validados. Por meio desses saberes, os professores julgam a formação continuada que adquirem a pertinência ou o realismo dos planos e das reformas que lhe são propostas e concebem os modelos de excelência profissional.

No entanto, não é nossa intenção defender que por si só, os saberes cotidianos dos professores que participaram do estudo darão conta de sua formação e nem afirmar que eles sozinhos superem os enfrentamentos do dia-a-dia de sala de aula. Portanto, a formação continuada ofertada pela SEDUC e vivenciada pelos professores não está alicerçada na reflexão da prática e sobre a prática. Não existem dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, nem tão pouco a valorização dos saberes de que os professores são portadores.

Na sequência, foi perguntado aos professores sobre as reais necessidades que tinham em relação a formação em serviço. Tivemos os seguintes posicionamentos:

Quadro 5 - as necessidades dos professores sobre formação continuada que recebiam

Professor	Respostas
P2	“Nós professores que trabalhamos com os Apinayé nas séries iniciais, sentimos necessidade de oficinas de capacitação e não de textos extensos para leitura. Gostaria que nossa formação continuada fosse com teoria e prática, que focasse nas reais necessidades de aprendizagem dos nossos alunos Apinayé e que cada etapa tivesse a participação de instituições de ensino superior”.
P3	“Pode ser melhor, com aulas práticas sobre as disciplinas da cultura tradicional dos Apinayé, Língua Portuguesa e Matemática, como também algumas técnicas para despertar a atenção e o interesse dos alunos”.
P6	“Gostaria que fosse com aulas práticas, onde pudesse produzir materiais concretos para serem utilizados no nosso dia a dia das aulas, ou seja, formações concretas com materiais concretos e não só falar de experiências que já deram certo em escolas não indígena”.

P8	“Necessitamos de assuntos práticos para o dia a dia do aluno e do professor. Além dos livros didáticos fornecidos pelo MEC, precisaríamos de um material didático para os alunos até o 3º ano que trouxesse todos os conteúdos na língua materna dos Apinayé”.
P10	“A formação continuada deveria proporcionar aos professores mais sugestões práticas para trabalhar com os alunos no dia a dia. Também é importante que os coordenadores pedagógicos tenham a mesma formação, pois, são eles que nos acompanham no dia a dia da sala de aula”.

Em suas respostas, os docentes descrevem uma preferência, a de participarem dos encontros de formação continuada sob o uso de uma metodologia com mais prática e menos teoria, que esteja focada na realidade da Educação Escolar Indígena Apinayé.

A partir das respostas apresentadas no quadro 5, é possível verificar que um número significativo deseja enveredar por formações em formato de oficinas, sinalizam que precisam se qualificar no saber fazer para atender as necessidades de aprendizagem dos alunos, mas, também não descartam terem formações com subsídios teóricos.

Sobre teoria e prática, concorda-se com Christov (*apud*. Guimarães *et. al.* 2007), quando diz que:

É importante sabermos que elas andam sempre juntas, mesmo que não tenhamos muita clareza sobre as teorias que estão influenciando nossa prática, pois, toda ação humana é marcada por uma intenção, consciente ou inconsciente. Desta forma, ressalta a autora, sempre podemos encontrar aspectos teóricos em nossas ações, ou seja, aspectos de vontade, de desejo, de imaginação e finalidades. (CHRISTOV *apud* GUIMARAES *et al* 2007, p. 29).

Ainda segundo Christov (*apud*. GUIMARÃES *et. al.* 2007, p. 32), “sempre é possível analisar nossas ações perguntando-nos pelas intenções que as cercam”. Para que haja, porém, uma relação refletida, consciente, entre teoria e prática é preciso um esforço intelectual, um esforço do pensamento e da reflexão, para que se possa planejar as etapas previstas nas teorias ou na teoria que se deseja assumir e para avaliar se as práticas por nós implementadas estão adequadas às nossas intenções teóricas.

Mediante este fato, deixa de ter sentido a expressão “quero mais prática e menos teoria” já que toda prática possui aspectos teóricos e toda teoria é referenciada em alguma prática. Talvez o que esteja por trás dessa queixa seja a dificuldade de identificar as intenções e os problemas de determinada ação ou as possíveis relações entre as reflexões de certos autores e a experiência profissional de cada um. Sendo assim, os professores indígenas e não indígenas, com ênfase para os indígenas, “enquanto pessoas que têm posições e que fazem parte de relações estruturais” (POPKEWITZ, 1997, p.242), passam, a partir de suas respostas a enxergarem um novo contorno à prática pedagógica, passam a ver a possibilidade de fazer dela uma práxis comunitária, inserida em um contexto de ações e de resultados de ações e não como algo distante de sua realidade.

Dando continuidade ao levantamento e descrevendo a realidade docente sobre a formação continuada no âmbito das escolas Mãtyk e Tekator, foi perguntado aos professores, quais eram os motivos que os levavam a frequentar os cursos de formação continuada ofertados pela SEDUC/TO e Diretoria Regional de Ensino de Tocantinópolis: Assim responderam.

Quadro 6 - motivação dos professores em participar da formação continuada

Professor	Respostas
P1	“Frequento para ampliar os meus conhecimentos e melhorar a minha prática pedagógica”.
P4	“Participo para acrescentar algo em meu conhecimento. Mas, gostaria de receber uma formação mais direcionada para a Educação Escolar Indígena”
P8	“Participo com a finalidade de adquirir mais conhecimento dentro da disciplina que atuo, também compreender melhor a cultura Apinayé para poder contribuir mais”.
P9	“O motivo que me leva a frequentar os cursos de formação continuada, primeiro é devido a política adotada de formação. Segundo, é procurar estar sempre atualizado”.
P10	“Para estar sempre informada e, elaborar melhor meus planos de aula e conseqüentemente, estar preparada e preparando os alunos para o futuro”.

Nas respostas, os professores apresentam informações relacionadas ao cumprimento da política pública do governo, de participarem para ampliar os conhecimentos, de se qualificarem e de se prepararem para atuar com os alunos.

Ao analisar as respostas constantes no quadro 6, percebemos que para os docentes, a formação continuada, mesmo não sendo a que eles desejam, têm um significado: a de cumprirem com o objetivo almejado pelo órgão governamental, que é de ofertar a formação em serviço. No entanto, mesmo que de forma quase incipiente acaba ocorrendo novas aprendizagens. Esse significado de aperfeiçoamento profissional não corresponde na sua especificidade às reais necessidades apresentadas pelos professores que atuam nas escolas indígenas Apinayé, o que faz as formações não atingirem os objetivos esperados. A esse respeito, Candau (1997) diz que em relação aos caminhos de construção de uma nova na perspectiva de formação continuada para professores:

É importante repensar a formação continuada, tendo por base os seguintes enfoques: a escola como lócus da formação continuada; a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos professores” (CANDAU, 1997. p, 57).

Ao focar o “ciclo de vida dos professores”, Candau (1997) diz que “é importante reconhecer que o ciclo de vida profissional docente, caracteriza-se por um processo heterogêneo”.

Neste contexto, torna-se extremamente necessário que os organizadores dos cursos ofertados aos professores que atuam nas escolas Apinayé compreendam que as necessidades, os problemas e as buscas não são as mesmas nos diferentes momentos de seu exercício profissional. Essa realidade, traz para o entendimento de que esse paradoxo existente acaba

ignorando esse fato e a tendência é de homogeneizar os interesses dos professores, oferecendo a mesma formação para todos, sem levar em consideração este aspecto fundamental.

Vale destacar que as preocupações com o ciclo de vida profissional dos professores representam para os programas de formação continuada, o desafio de romper com modelos padronizados e adentrar na criação de sistemas diferenciados que permitam aos professores, especialmente os que atuam nas escolas indígenas explorar e trabalhar os diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional de acordo com suas necessidades específicas.

Por outro lado, desconsiderar o ciclo de vida dos professores, não justifica a falta de interesse e a negação por parte dos mesmos a todo tipo de formação continuada ofertada pela sua mantenedora, como justificativa de que não lhe é interessante ou de que ele não concorda com a política educacional proposta. Pois, mesmo que nos momentos de formação não exista base para as reais necessidades dos professores, sua condição de participante lhe concede o direito de provocar situações que as vinculem com suas necessidades de aprendizagem.

É sabido, portanto, que a proposta de formação continuada docente tem seus objetivos e deste modo, o presente estudo procurou desvendar qual era o grau de contribuição dessa formação na prática do professor que atuava em turmas de alfabetização nas duas escolas, com foco no letramento e no ensino da alfabetização bilíngue e intercultural. Entre as respostas obtidas, destaca-se as seguintes.

Quadro 7 - posicionamento dos professores sobre as contribuições da formação para o letramento e o ensino da alfabetização bilíngue e intercultural

Professor	Respostas
P2	“Pensando na formação voltada para o letramento e alfabetização, não vejo uma contribuição para o bilinguismo e interculturalidade”.
P3	“Ainda não participei de uma formação continuada com a proposta de trabalhar o letramento e alfabetização com objetivos focados bilinguismo e interculturalidade”.
P6	“Para que isso ocorra, acredito que os formadores precisam passar por cursos específicos para esse fim. Já trabalhamos muitos textos sobre alfabetização na Língua Portuguesa, mas nada específico para o ensino bilíngue e intercultural”.
P8	“Acho muito importante que as formações continuadas voltadas para a prática de ensino nas turmas de letramento e alfabetização, contemple teoria e oficinas sobre como relacionar a alfabetização com o bilinguismo e a interculturalidade”.
P9	“Diretamente nas formações, não verifiquei nada nesse sentido. O que vejo na prática são os professores indígenas trabalharem a cultura e as tradições. Mas, não verifico nenhuma estruturação sobre esse trabalho”.
P10	Nas formações que participamos, mais de 70% dos conteúdos estão relacionados a Língua Portuguesa. São raras as formações para a língua materna. Quanto às contribuições da formação para o ensino bilíngue e intercultural, não observo isso ocorrer no dia a dia das aulas”.

Observamos que em sua maioria, os professores percebem a importância e a necessidade da formação continuada, porém, apontam que seria mais produtiva se fosse ofertada de outra maneira, de modo a contemplar as necessidades imediatas do cotidiano escolar.

Os professores destacam que a ausência de uma política mais enfática para a realização de cursos específicos focados na cultura e tradições do Povo Apinayé é uma falha. Indicam que não vivenciam durante os momentos de qualificação, práticas inovadoras para o trabalho com alfabetização. Informam que esse trabalho é realizado na sua quase totalidade por professores indígenas e que não são construídos, levando em consideração a relação do letramento com a alfabetização.

No geral, considerando as respostas dos professores citadas no quadro 7, os mesmos apontam algumas vantagens, mas, não estão relacionadas ao que se buscou nesse estudo, porém, serão consideradas. Citam que os eventos de formação continuada mesmo não estando vinculados às suas realidades, lhes proporcionam a atualização, a troca de experiências, a certificação, o encontro com os colegas, momentos de reflexão, de leitura, participação em debate e a aquisição de novos conhecimentos. Não relatando, portanto, experiências que vinculam o letramento/alfabetização com o ensino bilíngue e intercultural.

Essas respostas levaram-nos a conhecer qual o juízo de valor que são atribuídos pelos professores sobre a formação continuada que recebem. É nítido a insatisfação com a forma que ela está organizada, pois, conservam a supervalorização teórica e não dão a devida importância para subsidiar a prática.

Refletindo sobre a fala dos professores, temos que:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1997, p. 44).

Portanto, a formação continuada de professores é uma forma de assegurar a atuação de profissionais mais preparados e capacitados dentro das salas de aula. Dessa forma, ela garante uma educação de qualidade para os seus alunos e, conseqüentemente, para a comunidade na qual a escola está inserida.

Entendendo a importância da formação continuada como uma ação necessária para o professor enfrentar com competência e segurança as exigências da escola contemporânea, bem como, para assegurar o dever da SEDUC/TO em continuar ofertando para seus profissionais formação, foi solicitado aos professores que descrevessem como a escola se organizava para os momentos de estudo e qual era a forma que a instituição deveria se organizar para oportunizar a eles a formação continuada em serviço.

Dos 10 (dez) professores que participaram do estudo, 05 (cinco), ou seja, 50% afirmaram que a escola não tem um espaço para a formação continuada, que esporadicamente

se reúnem na hora atividade, nas reuniões pedagógicas e no Conselho de Classe para discutirem coletivamente os problemas da escola. 02 (dois) dos professores, deram sugestões de como a escola deveria se organizar para estudar, refletir e discutir os problemas enfrentados. Os demais, não apresentaram sugestões.

Entre as sugestões, citamos:

1. Que a escola deveria destinar um tempo para que eles pudessem ter a oportunidade de se capacitar no horário de trabalho e que esses encontros acontecessem a partir da realidade e da necessidade que os professores percebiam em sala de aula;
2. Que o órgão responsável pela oferta da formação continuada se dedicasse em compreender as reais necessidades dos professores e desenvolvesse uma formação específica para as escolas indígenas, priorizando a cultura, as tradições e os valores intrínsecos ao Povo Apinayé;

Nesse sentido, a formação continuada dos docentes Apinayé deve contemplar um caráter de formação capaz de transmitir conteúdos, e acima de tudo capaz de dirigir a prática pedagógica para a construção do conhecimento.

O professor é visto na comunidade como um canal de construção de conhecimento, preservação de cultura, valores e hábitos, dessa forma, vivendo o dilema das contradições e com isso tendo a difícil missão de promover equilíbrio (LIBÂNEO, 2002).

O autor corrobora ainda dizendo que:

Sua função nesse meio é a de agente educador numa situação de transformação, por isso sua formação continuada além de ser articulada entre teoria e prática, deve estar comprometida com a defesa dos valores, da história e da cultura do povo onde a escola está inserida (LIBÂNEO, 2002, p. 122).

Nesse sentido, foi possível compreender como os professores das escolas Mãytk e Tekator vivenciam e enxergam a formação continuada que participam. E, nessa perspectiva apresentamos alguns pontos importantes verificados. Estes, são resultantes dos cruzamentos das informações obtidas durante o período de observação do trabalho em sala de aula e por meio das respostas dos professores. Como segue:

- 1) As formações recebidas até o término dessa pesquisa não foram suficientes para que os professores se motivassem e desenvolvessem engajamento pessoal para o trabalho contextualizado em sala de aula;
- 2) Desenvolveram pouca compreensão para tomadas de decisão, no sentido de intervir com atividades diversificadas mediante as necessidades de cada aluno;

- 3) Não apresentaram aperfeiçoamento suficientemente para desenvolverem práticas de ensino que superasse as dificuldades de leitura e escrita alunos Apinayé matriculados em turmas de alfabetização;
- 4) Às vezes alinharam suas práticas aos objetivos da escola;
- 5) Não apresentaram novos conhecimentos mediante rotina orientada durante a formação continuada; e
- 6) Não apresentaram elementos suficientes para utilizar o tempo disponível na escola para leituras extra, revisão de materiais, confecção de materiais inovadores e conteúdo que pudessem melhorar a relação teoria/prática.

Nesse sentido, a formação continuada dos professores que atuam nas escolas Mătyk e Tekator é uma das maneiras de garantir a participação dos mesmos na política de formação da Secretaria de Estado da Educação do Tocantins, no entanto, não reflete os anseios e necessidades dos docentes.

Dessa forma, a seguir, aprofunda-se com esses profissionais sobre o letramento e alfabetização bilíngue e intercultural na perspectiva de seus olhares.

4.6 O Letramento e Alfabetização na Visão dos Professores

Com o interesse de compreender melhor como o letramento e o ensino na alfabetização bilíngue e intercultural era desenvolvido nas turmas de 3º e 5º anos com os alunos, os objetivos para essa parte da pesquisa foram: identificar e analisar a incidência da alfabetização bilíngue e intercultural nas escolas indígenas Mătyk e Tekator; identificar o letramento na realidade indígena Apinayé como uma prática social a partir das línguas em situação de contato, Apinayé/Português; identificar o letramento nas escolas e fora delas, alinhando-os à alfabetização bilíngue e intercultural e identificar as percepções dos professores em relação ao letramento e à alfabetização bilíngue e intercultural.

Para tanto, foi proposto aos docentes que participassem de duas etapas no estudo, respondendo aos questionários semiestruturados. A primeira, referia-se à formação continuada em serviço, tema já apresentado e discutido no item 4.5 deste capítulo. Nesse espaço, apresentaremos as respostas relacionadas ao letramento e ao ensino e aprendizagem na alfabetização bilíngue e intercultural.

No quadro a seguir, apresentamos as perguntas direcionadas aos professores. Logo após, trazemos os posicionamentos de cada um, aqui identificados pela letra P (professor) e pelos números de 1 a 10 (números que identifica cada professor).

Quadro 8 - questionário de perguntas aplicado aos professores

Nº	Perguntas direcionadas aos professores
1	O que você entende por letramento e alfabetização no contexto da educação escolar indígena?
2	Você considera que o letramento deve ser trabalhado na alfabetização a partir: () do 1º ano. () do 2º ano. () do 3º ano. () do 4º ano e () do 5º ano? Justifique sua resposta.
3	Que apropriações dentre as listadas a seguir você considera que devem ser desenvolvidas no 3º ano do Ensino Fundamental ao término do ano letivo? () ler palavras () ler frases () ler pequenos textos () escrever palavras () escrever frases () escrever pequenos textos.
4	Você considera que a alfabetização e o letramento acontecem: () Conjuntamente ou () Separadamente? Justifique sua resposta
5	Existe material didático-pedagógico na escola adequado para o ensino do letramento e alfabetização na perspectiva bilíngue e intercultural?
6	Qual a maior dificuldade em alfabetizar o aluno Apinayé?
7	Você acha que a criança indígena precisa obrigatoriamente ler e escrever no Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º) ano do Ensino Fundamental na língua materna e na segunda língua?
8	De que forma o letramento e a alfabetização podem contribuir na aprendizagem das crianças Apinayé do 3º e 5º anos da Escola Indígena.
9	A educação bilíngue e intercultural é um assunto concreto e que faz parte da discussão e da ação da escola? Justifique.
10	A educação bilíngue e o professor de educação bilíngue são valorizados?
11	Os alunos das turmas de alfabetização entendem que participam de uma educação bilíngue e intercultural?
12	Qual a contribuição do letramento e alfabetização desenvolvidos com as crianças Apinayé para o ensino bilíngue e intercultural?

Considerando o questionário aplicado aos 10 (dez) professores, sendo 5 (cinco) Professores (as) da escola Mãtyk e 05 (cinco) professores (as) da escola Tekator, entre os dias 18/11/2019 a 22/11/2019, temos que os mesmos foram acessíveis e concordaram em participar normalmente do estudo. É importante mencionar que foram seguidos rigorosamente todos os trâmites exigidos pelo CEP, CONEP e com as devidas autorizações da Diretoria Regional de Ensino, gestores e Caciques. Também, é importante registrar que em nenhum momento, o trabalho dos docentes foi interrompido ou comprometido em detrimento do tempo destinado para responder ao questionário.

Nesse contexto, para cada pergunta, apresentamos uma (as) resposta (as) e consequentemente, as que seguiram na mesma linha de raciocínio, foram acopladas, facilitando dessa forma, a apresentação dos resultados e análises, como segue:

Inicialmente foi perguntado aos professores sobre o que entendiam por letramento e alfabetização no contexto da educação escolar indígena.

Quadro 9 - Questionário: respostas a questão de nº 01

O que você entende por letramento e alfabetização no contexto da educação escolar indígena?	
Professores	Respostas
P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10	“alfabetização refere-se à aquisição da escrita na língua materna como no português, como aquisição de habilidades para a leitura, a escrita e as chamadas práticas de linguagem. O letramento focaliza o aspecto social e histórico do povo Apinayé da aquisição da escrita” (P2, P3, P5, P8 e P9).

	<p>“a leitura e a escrita são imprescindíveis para este povo e se não for alcançada, conforme os padrões estabelecidos pela sociedade não indígena, torna-se sinônimo de fracasso escolar. Elementos como a língua, a cultura, o tempo e o modo próprio de aprendizagem destes indígenas têm sido desconsiderados” (P1, P4, P6, P7 e P10).</p>
--	--

Os professores apresentam conceitos clássicos da alfabetização e do letramento de escolas não indígenas. Também fazem referência da importância da aquisição dessas apropriações para o povo Apinayé.

O posicionamento dos professores, apresentados no quadro 9, aponta para o reconhecimento do que é letramento e a alfabetização no contexto da educação escolar não indígena. Os professores apresentam argumentos e explicam como deve ser o letramento e o ensino da alfabetização nas escolas que atuam. Dizem ainda que a leitura e a escrita são imprescindíveis para esse povo e se não for alcançada, conforme os padrões estabelecidos pela sociedade não indígena, tornando sinônimo de um possível fracasso escolar.

Nesse contexto, compreendemos que a alfabetização deve andar lado a lado com o letramento. Apesar de serem dois processos diferentes, são indissociáveis, seu início precisa ocorrer juntamente com o ensino da escrita, da leitura e das práticas sociais.

Nesse sentido, Street (1984), corrobora com esse pensamento dizendo que:

O letramento é uma prática social e não simplesmente uma habilidade técnica, neutra “encrustada em princípios epistemológicos construídos”, pelo contrário, continua Street, “tem a ver com conhecimento: a forma propriamente dita pela qual as pessoas tratam a leitura e a escrita está em si arraigada a concepções de conhecimento, cultura e ser” (STREET, 1984, p. 2).

Nessa perspectiva, voltamos para a proposta de Trindade (2004), que defende a necessidade de uma mudança nas “equações” educacionais por parte dos professores para se ter uma alfabetização que contribuía para um ensino bilíngue, mudanças essas que envolvam não somente a escola, mas toda a equipe pedagógica, a fim de que, como ensina Street (1984), não haja somente um letramento, mas letramentos, dos quais os diálogos sociais, e, também culturais dos alunos estejam presentes.

O que ficou evidente nas respostas dos professores é a constante preocupação com o fato de que seus alunos não adquiriram até ao término do estudo os códigos que possibilitam o desenvolvimento da leitura e da escrita, além disso, observamos a falta de valorização do saber tradicional Apinayé, aqueles aprendidos antes mesmo deles adentrarem à escola, salvaguardando o ensino nas três primeiras séries da escola Tekator. A verificação não foi isolada, pelo contrário ela se caracterizou do início ao fim da pesquisa.

Dessa forma, perguntamos aos professores se eles consideravam que o letramento deveria ser trabalhado na alfabetização a partir de qual série.

Quadro 10 - Questionário: respostas à questão de nº 02

Você considera que o letramento deve ser trabalhado na alfabetização a partir: () do 1º ano. () do 2º ano. () do 3º ano. () do 4º ano e () do 5º ano? Justifique sua resposta	
Professores	Respostas
P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10	Todos os 10 (dez) professores, 100% afirmaram que o letramento deve ser trabalhado em todas as séries do Ensino Fundamental I. “O letramento deve ser trabalhado em todas as séries da alfabetização. É muito importante considerar o letramento como função social do ler e do escrever para as crianças Apinayé, pois, considerar o que eles já trazem de casa é significativo e colabora muito em seus processos de aprendizagem”.

Os entrevistados, afirmam que o letramento deve ser trabalhado em todas as séries da alfabetização do Fundamental I. Nesse sentido e considerando as respostas apresentadas do quadro 10, é importante considerar que os professores acrescentaram em suas respostas olhares sobre o letramento, quando dizem: “o letramento como função social e que os conhecimentos prévios, trazidos de casa é importante e colabora com o processo de aprendizagem de cada aluno Apinayé”.

Dessa forma, fazemos uma consideração importante aqui. Diante dos dados registrados anotados no caderno de bordo e das observações realizadas na escola Tekator, em todas as séries da alfabetização, especialmente do 1º ao 3º ano, é desenvolvido um trabalho importante com o letramento social. Primeiro, nessas séries, os alunos são alfabetizados na língua materna e, dessa forma, todos os aspectos da vida diária, cultural e demais manifestações do povo Apinayé são considerados no ensino. Já na escola Mătyk, nas três primeiras séries do Fundamental I, o letramento e a alfabetização ocorrem simultaneamente em L1 e L2, não ocorrendo, portanto, a prevalência do trabalho somente com a cultura Apinayé.

Sobre o trabalho com o letramento nas séries de alfabetização, Soares (2010) diz que:

Nos anos iniciais se dará o processo de alfabetização e letramento que terá consequências ao longo da vida social e política, pois, nesse nível, os professores/alunos têm o compromisso de educar para a vida (SOARES, 2010, p. 72).

Quanto às respostas dos professores da Escola Mătyk, não se verificou nenhuma menção de que nas turmas de alfabetização era trabalhado as duas línguas simultaneamente, como também, não ficou registrado que essa metodologia favorecia ou não o trabalho com o letramento. O que chamou a atenção, é o fato de que na primeira pergunta do questionário não se verificou por parte dos professores a menção quanto à valorização do saber tradicional dos alunos indígenas, aqueles aprendidos antes mesmo de adentrarem à escola. Já nas respostas

dessa questão, os professores insistem em afirmar que se deve considerar o que os alunos trazem de casa, pois, dessa forma pode colaborar em seus processos de aprendizagem.

Independentemente do contraditório verificado nas respostas entre as duas primeiras perguntas, há que se entender que a alfabetização e o letramento desenvolvidos nas duas escolas andam por caminhos diferentes. Enquanto a escola Tekator adota o uso da L1 no ciclo de alfabetização, a escola Mãtyk adota o ensino da L1 e da L2 simultaneamente em todas as séries do Fundamental I. Obviamente, temos percursos diferentes e resultados diferentes.

Buscando resposta sobre o letramento e a alfabetização, na terceira questão, foi perguntado aos professores sobre quais apropriações de aprendizagem os alunos do 3º ano deveriam apresentar ao concluir a série.

Quadro 11 - Questionário: respostas à questão de nº 03

Que apropriações dentre as listadas a seguir você considera que devem ser desenvolvidas no 3º ano do Ensino Fundamental ao término do ano letivo? () ler palavras () ler frases () ler pequenos textos () escrever palavras () escrever frases () escrever pequenos textos.	
Professores	Respostas
P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10	<p>“Os alunos Apinayé do 3º ano devem chegar ao final do ano letivo com algumas habilidades importantes, entre elas a de ler palavras, frases e escrever palavras e frases” (P1, P2, P7).</p> <p>“Os alunos do 3º ano ao chegar no final do ano letivo devem apresentar as habilidades de ler frases e pequenos textos e escrever frases e pequenos textos” (P3, P4, P5, P6, P8, P9 e P10).</p>

Os professores responderam que chegar ao final do ano letivo os alunos devem apresentar algumas habilidades importantes, entre elas a de “ler palavras, frases e escrever palavras e frases e pequenos textos”

Conforme apuração das respostas constantes no quadro 11, 03 (três) professores, ou seja 30% afirmaram que as habilidades de “ler palavras, frases e escrever palavras e frases” eram suficientes para os alunos do 3º ano ao terminarem o ano escolar. No entanto, 70%, assinalaram que as habilidades necessárias para os alunos do 3º ano ao final do ano letivo seria a de “ler frases e pequenos textos e escrever frases e pequenos textos”.

Os professores defendem o que preconiza a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2017). Mas, fica aqui uma interrogação para o grupo de professores que sinalizou ao contrário: eles não detêm conhecimento sobre as habilidades e competências linguísticas necessária para a um aluno que conclui o 3º ano do Ensino Fundamental? Quando das observações em sala de aula, verificamos que existia a contemplação na disciplina de Língua Portuguesa para aquisição dessas habilidades. Também, na prática de ensino em sala de aula, existia um discurso sobre essa necessidade.

Considerando que ao concluírem o ciclo de alfabetização, as crianças Apinayé já devem apresentar conhecimentos concretos, e pegando como exemplo a realidade das escolas Mãtyk e Tekator, entendemos que para ler e escrever de como está preconizado na BNCC, não basta somente que os professores ensinem os códigos de leitura e escrita, é preciso que o ensino ocorra relacionando-as.

O letramento com os alunos é importante para a conquista da cidadania, pois o indivíduo letrado é capaz de se instruir por meio da leitura e de selecionar, entre muitas informações aquela que mais interessa a ele. De acordo com Soares (2008), “um grave problema que ocorre com os professores é o fato de se preocuparem com a alfabetização sem se preocupar com o contexto social em que os alunos estão inseridos” (p.57).

Assim sendo, a tarefa de alfabetizar tendo como agregador o letramento, significa dar subsídios aos alunos para se prepararem para usar vários tipos de linguagem em qualquer tipo de situação, havendo assim uma escolarização real e efetiva, desenvolvendo um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e escrita que lhes permitam fazer uso, de forma mais eficiente das capacidades técnicas de leitura e de escrita.

Ainda segundo Soares (2008), o letramento não é só responsabilidade do professor de L1 e L2, mas de todos os educadores que trabalham com leitura e escrita, pois cada área do conhecimento tem suas peculiaridades, pois, só os professores que nela atuam é que conhecem e dominam.

É essencial que o trabalho desenvolvido em turmas de alfabetização amplie sua visão sobre esse tema, inserindo, aqui os alunos Apinayé em outros ambientes que os levam ao letramento como: a dança, a música, a pintura, as festas tradicionais, etc., isso possibilita a criação do sentimento de cidadania, já que a criança conhece ou passa a ter acesso a diferentes formas de aprendizagem e também de conhecimentos culturais.

Cabe aos professores ainda conhecer e transformar o aluno alfabetizado em uma pessoa letrada e isso se dá através de incentivos variados, no que diz respeito a diversos tipos de leituras, utilização de exercícios de interpretação e compreensão, além de vários outros tipos de ferramentas (SOARES, 2008, p. 88).

Então, podemos dizer que, ensinar na perspectiva do letramento/alfabetização significa não somente levar o aluno a ser um analista de sua língua, mas, sobretudo um usuário consciente de que cada habilidade linguística tem um espaço específico de uso, ocorre de forma diferenciada e deve estar adequada à situação de comunicação.

Para compreender melhor como acontece a relação do letramento com a alfabetização, foi perguntado aos professores sobre o que eles consideravam em relação ao tempo para o trabalho com o letramento e a alfabetização.

Quadro 12 - Questionário: respostas à questão de nº 04

Você considera que a alfabetização e o letramento acontecem: () Conjuntamente ou () Separadamente? Justifique sua resposta	
Professores	Respostas
P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10	<p>“todos professores assinalaram que os dois processos acontecem conjuntamente”.</p> <p>Justificativas:</p> <p>“não é possível alfabetizar sem considerar o letramento dos alunos” (P3)</p> <p>“na alfabetização, considerar o letramento dos alunos é fundamental” (P5)</p> <p>“o letramento e a alfabetização têm papeis únicos na formação da criança” (P7)</p> <p>“na prática, os dois são importantes” (P10)</p>

Todos os professores responderam que o letramento e o ensino da alfabetização acontecem conjuntamente com os alunos Apinayé em idade de alfabetização. As justificativas para a afirmativa foram várias e vão desde a necessidade de considerar o letramento dos alunos na alfabetização, passando pela importância do trabalho de forma simultânea, mesmo sabendo que na unicidade entre as tecnologias, cada um tem seu papel.

Diante das respostas dos professores citadas no quadro 12, verificamos uma visão focada no alfabetizar letrando discutido no ambiente escolar, porém é preciso ampliá-lo e enriquecê-lo. Saber que o mesmo designa na ação educativa de desenvolver o uso de práticas sociais de leitura e escrita. Que o letramento é muito mais amplo do que a alfabetização, é condição de interação com diferentes gêneros e tipos de leitura e escrita.

Mas, para efeito de tentar esclarecer a visão dos professores sobre o desenvolvimento do letramento e da alfabetização, é importante ficar claro que o letramento não é alfabetização, mas o inclui. Em outras palavras, letramento e alfabetização estão associados. (KLEIMAN, 2005, p. 11).

De acordo com Soares (2004), embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos e atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvam a língua escrita – letramento (SOARES, 2004, p. 90).

Dessa forma, é importante salientar que os professores, por meio de suas respostas compreendem, especialmente os não indígenas a diferença entre letramento e alfabetização, como também, da relação direta que existe entre as duas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

É pacificado que o letramento e a alfabetização são diferentes, mas se unificam no processo da trajetória escolar de cada criança. Dessa forma, e buscando resposta sobre a forma de como o letramento e a alfabetização se desenvolvia nas escolas Mătyk e Tekator, foi perguntado aos professores se existia material didático pedagógico adequado para o ensino na perspectiva bilíngue e intercultural.

Quadro 13 - Questionário: respostas à questão de nº 05

Existe material didático-pedagógico na escola adequado para o ensino do letramento e alfabetização na perspectiva bilíngue e intercultural?	
Professores	Respostas
P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10	<p>“Na escola temos os livros didáticos, alguns paradidáticos e os materiais que nós produzimos com a ajuda de pesquisadores vinculados à cultura Apinayé. Mas, especificamente não temos material adequado para o ensino bilíngue e intercultural” P2, P5, P8 e P10.</p> <p>“Temos poucos materiais, a certeza é a existência do livro didático, que não traz especificamente nada da cultura Apinayé e nem elementos do bilinguismo que possam ser trabalhados na alfabetização. Temos algumas obras do Professor Doutor Francisco Edviges que nos ajuda muito com o ensino bilíngue e intercultural” P1, P3, P4, P6, P7 e P9.</p>

Os professores indicam a existência certa do livro didático no processo de ensino aprendizagem nas duas escolas. Deixam claro que os recursos didáticos oficial (livro didático) não apresentam conteúdos sobre o bilinguismo. Apontam também para a existência de alguns livros paradidáticos, inclusive, relatam o autor dessas obras. Falam que alguns recursos e materiais são produzidos por eles com a ajuda de pesquisadores e que isso favorece o trabalho com a cultura Apinayé.

As falas dos professores apresentadas no quadro 13, confirma a pouca existência de material didático-pedagógico para o desenvolvimento das aulas de alfabetização.

Sabe-se que o ensino para os alunos Apinayé, requer planejamento, preparo e a disponibilização de recursos que contribuam com o desenvolvimento das metodologias. Durante as observações, verificamos que muitos conteúdos não foram aprofundados e consolidados pelos alunos, justamente pela ausência de recursos importantes que pudessem ajudá-los na compreensão do conteúdo, como por exemplo: material concreto estruturado (material dourado, fichas com letras, sílabas e frases). O que ficou registrado, especialmente na Escola Mătyk foi o uso excessivo do livro didático. Na Escola Tekator, identificamos que além do livro didático, os professores utilizavam materiais próprios e outras obras escritas na língua Apinayé de autoria do Professor Doutor Francisco Edviges.

É importante frisar que não se alfabetiza na perspectiva bilíngue e intercultural sem os recursos necessários, mesmo que seja produzido in loco, deverá existir uma gama de recursos apropriados para cada situação. Dessa forma, além do livro didático, outros recursos, como os

livros de literatura, jogos pedagógicos e tecnologias digitais, são fundamentais para uma formação sólida no ciclo de alfabetização. É notório, portanto, que o livro didático não consegue atender plenamente o professor; ele vai sempre ter que completar esse material de acordo com as necessidades e interesses dos alunos.

Nessa conjuntura, Soares (2008), diz que:

É de fundamental importância ressaltar que o ensino na alfabetização deve se dar de forma lúdica e prazerosa, através de jogos e brincadeiras que permitam às crianças refletirem e criarem hipóteses sobre os princípios básicos do sistema de escrita alfabética, sobre o seu funcionamento e o desenvolvimento da consciência fonológica. (SOARES, 2008, p 18).

É exatamente nesse contexto e pensando nas contribuições do letramento e da alfabetização para o ensino bilíngue e intercultural, que a disponibilidade, seleção e o uso adequado de materiais e os recursos didáticos apresentam-se como importantes ferramentas de mediação no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em sala de aula.

Diante da constatação da pouca existência de recursos didáticos para o ensino na alfabetização, perguntamos aos professores qual era a maior dificuldade que eles enfrentavam para alfabetizar as crianças Apinayé.

Quadro 14 - Questionário: respostas à questão de nº 06

Qual a maior dificuldade em alfabetizar o aluno Apinayé?	
Professores	Respostas
P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10	<p>“atraso na escrita, na leitura e na interpretação, no raciocínio, problemas disciplinares, problemas estruturais como a falta de acompanhamento da família na vida escolar dos filhos” P1, P4, P6, P9 e P10.</p> <p>“não conseguem desenvolver a escrita e assimilar as letras, são lentos no raciocínio e tem pouco interesse em aprender, falta muito às aulas e não conseguem acompanhar o conteúdo programado”. P2, P3, P5, P7, P8 e P10.</p>

Os professores apontam várias dificuldades para alfabetizar os alunos Apinayé e as associam à falta de acompanhamento das famílias na vida escolar dos filhos, no pouco interesse dos alunos em aprender, no número considerável de faltas à escola, de não conseguirem acompanhar o conteúdo programático em sala de aula, do atraso na aquisição das habilidades de leitura e escrita em razão das crianças não terem estudado na pré-escola.

O posicionamento dos professores posto no quadro 14, refletem a realidade da educação escolar indígena Apinayé, como também no bojo do interesse pela aprendizagem e da responsabilidade da família. Todas as colocações se aproximam muito do verificado durante as observações em sala de aula.

Mas, trazendo para a responsabilidade das escolas e dos professores, temos que as dificuldades de aprendizagem dos alunos podem ser descobertas dentro do espaço escolar, tanto

em sala de aula como durante as atividades recreativas as quais proporcionam ao professor condições que podem embasar o seu trabalho alfabetizador, especialmente no quesito do replanejar suas atividades. Ou seja, o docente pode se valer do conhecimento que o aluno já possui para dinamizar as possibilidades de aprendizagem, como se pode comprovar nas palavras de Ferreiro (1989),

Quando uma professora aprende a interpretar estas produções, aprende também a respeitar este produtor. Aprende a respeitar esta criança que lhe está mostrando, através destas produções, os esforços que está fazendo para compreender o sistema alfabético da escrita. E que, na verdade, não tem nada de simples, nem de evidente (FERREIRO, 1989, p.14).

A prática pedagógica desenvolvida nas escolas Mătyk e Tekator ainda se apoia no tradicionalismo, ou seja: o professor se coloca como figura central e único detentor do conhecimento, que é repassado aos alunos, normalmente, ocorre por meio de aula expositiva. Quanto ao aluno Apinayé, este se coloca na condição de expectador da aula, cabendo apenas memorizar e reproduzir os saberes.

Essa situação ficou evidente durante as observações nas duas escolas, a exemplo: na escola Mătyk, nas turmas de 3º e 5º anos, a disposição das cadeiras estava em fileiras simétricas umas atrás das outras, o que dificultava o aprendizado, colocando, portanto, o professor sempre na qualidade de superior em sala de aula, dificultando a participação ativa e interativa. Poucas atividades desenvolvidas em grupos.

Outra questão, foi o fato de não ter sido observado ao longo do estudo, ações de incentivo por parte dos professores para que os alunos participassem de atividades diversificadas. Essa questão é comentada por Cagliari (1998), que diz:

Enquanto a alfabetização escolar ficou presa à autoridade de mestres, métodos e livros, que tinham todo processo preparado de antemão, constatou-se que muitos alunos que não trabalhavam segundo a expectativa dos mestres, métodos e livros eram considerados incapazes e acabavam de fato não conseguindo se alfabetizar (CAGLIARI, 1998, p. 32).

Considerando esse cenário, à docência alinhada com a metodológica e com o uso de recursos didáticos apropriados, necessita se adequar a realidade dos alunos, ou seja, o desenvolvimento de uma prática que atenda ao maior número de alunos em suas necessidades específicas de aprendizagem. Por isso, é importante o incentivo ao Apinayé nas atividades escolares, pois a partir de suas proposições, de suas experiências, da comunicação que estabelece com os outros alunos, o professor verifica qual é a melhor forma de promover o interesse do aluno em buscar esse aprendizado, superando, portanto, suas dificuldades.

Nesse sentido, e dando continuidade a interpretação das respostas dadas pelos professores, foi perguntado se eles achavam que a criança indígena obrigatoriamente precisaria ler e escrever no Ciclo de Alfabetização.

Quadro 15 - Questionário: respostas à questão de nº 07

Você acha que a criança indígena precisa obrigatoriamente ler e escrever no Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º) ano do Ensino Fundamental na língua materna e na segunda língua?	
Professores	Respostas
P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10	<p>“A alfabetização das crianças Apinayé é muito complexa. A cada dia, eles precisam ampliar os contatos com o homem fora da aldeia. Precisam de trabalho, estudar fora da aldeia, ir na cidade com os mais velhos... Dessa forma, em toda alfabetização, as crianças devem aprender ler e escrever na língua materna e em língua portuguesa”. P1, P2, P3, P4 e P5.</p> <p>“Os alunos Apinayé precisam manter sua cultura e dessa forma, a alfabetização na língua materna deve ocorrer nas primeiras três primeiras séries. Depois é que as crianças sejam alfabetizadas na segunda língua, pois os conhecimentos adquiridos em LI irão ajudar as crianças a se alfabetizarem melhor na segunda língua”. P6, P7, P8, P9 e P10.</p>

Uma parte dos professores responderam que a alfabetização dos Apinayé é complexa e a cada dia eles precisam ampliar os contatos com outras pessoas fora da aldeia, pois precisam se preparar para o mercado de trabalho, ir na cidade com os mais velhos e afirmam a necessidade de trabalhar as duas línguas em toda alfabetização. Outro grupo de professores responderam que os alunos Apinayé precisam manter sua cultura e que dessa forma a alfabetização deve ocorrer nas três primeiras series em língua materna. Para esse grupo, o acesso a segunda língua virá nas series seguintes.

Como já apresentado nas sessões anteriores, o estudo foi realizado nas escolas Mătyk e Tekator. Na primeira, a estrutura curricular para as séries iniciais contempla o ensino da L1 e L2 simultaneamente em todas as turmas. Para as turmas com professores indígenas lotados, também existe um professor não indígena para colaborar com o processo. Na segunda escola, o currículo contempla para as três primeiras séries o ensino somente na L1 e os professores lotados são indígenas. Nas séries seguintes (4º e 5º) anos, existem professores indígenas e não indígenas lotados, que se revezam no ensino.

As respostas dadas e constantes no quadro 15, refletem a realidade de cada escola. Enquanto os professores (P1 a P5) defendem a ideia de que as crianças devem ser alfabetizadas (escrever e ler) nas duas línguas simultaneamente, justificam essa escolha pelo fato das necessidades apresentadas pelos indígenas, ou seja, as exigências do mundo externo.

Essa realidade foi verificada na Escola Mătyk. O ensino nas duas línguas ocorre em concomitância. Os alunos são levados a se alfabetizar nas duas línguas e isso exige maior tempo e muito esforço, tanto dos professores como das próprias crianças. Conforme observações

realizadas, as famílias temem que seus filhos não aprendam bem a Língua Portuguesa e por isso não demonstram muito interesse para que eles internalizem na escola as habilidades linguísticas da L1. Compreendem que a vivência em casa, no contato diário com os mais velhos é suficiente para aprender a língua materna.

Já os professores (P6 a P10) da Escola Tekator, defendem a ideia de que nas três primeiras séries do (ciclo de alfabetização), os alunos devem ser alfabetizados na L1 e justificam que o ensino está embasado na necessidade de preservar a língua original e a cultura do Provo Apinayé. Para esses professores, falar e escrever primeiro na língua materna, é um facilitador para serem alfabetizados na L2 nas séries seguintes.

Segundo Cavalcanti; Maher (2005):

A escolha da língua de alfabetização é feita pelas lideranças que em muitos casos exigem que a escola alfabetize em português mesmo as crianças não conhecendo essa língua na oralidade. Segundo nossas pesquisas de campo, este fato ocorre devido às estratégias que os indígenas tiveram que desenvolver para manter seus territórios e garantir a sustentabilidade, após o aldeamento a que foram submetidos (MAHER, 2005, p. 78).

Diante do posicionamento dos professores e da realidade encontrada nas duas escolas, Maher (2005), corrobora com a discussão dizendo que a forma mais apropriada seria o método bilíngue escalonado. Ou seja, primeiro em L1 e na sequência em L2. Dessa forma, a criança indígena consegue entender o que lê e, desde o início, aprende a ler com compreensão. Com esse método, Maher (2005) diz ainda que,

A criança tende a progredir mais rapidamente nos conhecimentos escolares, podendo comunicar aos seus pais os conteúdos que aprendem na escola, usando sua língua materna. Se aprendeu a ler e escrever em sua língua, aplica esta aprendizagem à leitura em português. Por exemplo: quando aprende uma sílaba em Apinayé, a mesma sílaba ela poderá ler em português (MAHER, 2005, p. 114).

Para tanto, a primeira língua usada na escola, do ponto de vista linguístico e pedagógico, deve ser a língua materna da criança, na versão oral e escrita. Apenas por volta do terceiro ou quarto ano do Ensino Fundamental entraria a aprendizagem da língua portuguesa de forma escrita. A língua materna indígena deve seguir sendo a língua preponderante nas relações escolares e no ensino de todas as matérias, considerando sempre a realidade escolar indígena. Devido à situação sociolinguística da comunidade, requer ainda um programa de ensino específico para a afirmação da cultura indígena das crianças e adolescentes.

Pensando nesse contexto, foi perguntado aos professores de que forma o letramento e a alfabetização poderia contribuir na aprendizagem das crianças matriculadas nas turmas de 3º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Quadro 16 - Questionário: respostas à questão de nº 08

De que forma o letramento e a alfabetização podem contribuir na aprendizagem das crianças Apinayé do 3º e 5º anos da Escola Indígena	
Professores	Respostas
P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10	<p>“É preciso reconhecer que o acesso inicial a língua escrita não se reduz ao processo de aprender a ler e escrever no sentido de grafar e decodificar palavras, o letramento e a alfabetização possuem um caráter abrangente, tudo que for aprendido nas séries iniciais pelos alunos Apinayé, vai ser útil por toda vida. O ensino deve ser de qualidade e que supere todas as necessidades de aprendizagem dos alunos”. P1, P3, P7, P9.</p> <p>“As crianças Apinayé, desde pequenas devem ser estimuladas no desenvolvimento de sua autoestima, autonomia e cidadania, pois como seres sociais, tornam-se pertencentes a uma classe social que apresenta uma linguagem decorrente das relações ali estabelecidas. A inserção da criança na escola, nas práticas de (alfabetização e letramento) deve ocorrer bem cedo para que se apropriem da leitura e da escrita a partir da participação em práticas sociais de leitura e escrita é fundamental. O letramento e alfabetização bem trabalhados na escola, colabora e muito na aprendizagem dos alunos” P2, P4, P5, P6, P8 e P10.</p>

Os educadores das escolas Mãtyk e Tekator responderam que o acesso do indígena a língua escrita não se reduz somente ao processo de aprender ler e escreve, que o letramento e a alfabetização possuem caráter abrangente e tudo que for aprendido nessa fase escolar servirá para toda vida. Afirmaram ainda que o ensino deve ser de qualidade para superar as necessidades de aprendizagem. Também, responderam à pergunta dizendo que as crianças Apinayé desde de pequenas devem ser estimuladas para terem autonomia, autoestima e entenderem e viverem a cidadania, que as crianças indígenas devem ser inseridas nas práticas sociais de alfabetização e letramento bem cedo, visando a apropriação das habilidades de leitura, escrita. Discorreram ainda que o letramento e alfabetização bem trabalhados nas escolas colabora com a aprendizagem dos alunos.

Os professores que responderam à questão apresentada no quadro 16, principalmente os não indígenas demonstram um bom conhecimento sobre a importância do Letramento e da Alfabetização para aprendizagem e desenvolvimento das crianças Apinayé. Dessa forma, é importante entender a mediação pedagógica como condição maior do trabalho docente, inclusive dos profissionais que atuam nas turmas de alfabetização. Para que o letramento e a alfabetização sejam relevantes na vida das crianças Apinayé, é importante que os professores adotem em suas práticas a intencionalidade, uma propositura de fazer valer no ensino a mesma intensidade que é dada ao falar da importância do letramento e da alfabetização na aprendizagem dos alunos.

Quanto à apropriação da escrita, da leitura e da produção de texto, isso significa dizer, que não é possível encontrar nessas apropriações uma aprendizagem relevante tendo como base o letramento e alfabetização desenvolvidos.

Pois, segundo Soares (2012):

Ultimamente, tem-se tentado atribuir um significado demasiado abrangente ao letramento e alfabetização, considerando-os um processo permanente, que se estenderia por toda vida. Mas, nesse caso é verdade que, de certa forma, a aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo permanente, nunca interrompido (SOARES, 2012, p. 15).

Dessa forma, no planejamento das atividades, é importante que o educador defina alguns objetivos para que atinja suas metas no processo de ensino-aprendizagem na fase de alfabetização, e, para isso se faz necessário seguir algumas proposições sugeridas por Sanches (2009, p. 7):

- a) Favorecer a aquisição de habilidades que permitam à criança analisar de forma crítica o mundo que a cerca, para que seja capaz de enfrentar novos problemas e conviver com os outros de forma cooperativa;
- b) Atender necessidades psicossociais, possibilitando a ampliação de suas experiências, com base nas próprias vivências e situações concretas do cotidiano.
- c) Desenvolver e explorar, de forma interdisciplinar as áreas que compõe o currículo escolar;
- d) Ampliar o vocabulário e desenvolver a linguagem, sob o enfoque descritivo e narrativo; e
- e) Incentivar a curiosidade, o entusiasmo, a imaginação, a representação gráfica.

Nesse sentido, as escolas pesquisadas são espaços propícios para estimular o letramento e alfabetização, porém o trabalho deve ser direcionado em um ambiente facilitador, estimulante e atraente.

Sobre essa situação, a BNCC (2017), traz que:

A aquisição da proficiência em escrita e leitura envolve capacidades e habilidades que são obtidas por meio do processo de alfabetização, que começa na exploração natural da linguagem e passa por um período de conhecimento da mecânica da escrita e leitura (BRASIL/BNCC – Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 192).

Nesse sentido, os professores foram arguidos se a educação bilíngue e intercultural era um assunto concreto e se faziam parte das discussões e das ações de ensino da escola.

Quadro 17 - Questionário: respostas à questão de nº 09

A educação bilíngue e intercultural é um assunto concreto que faz parte da discussão e da ação da escola? Justifique.	
Professores	Respostas
P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10	<p>Nessa questão todos os professores afirmaram que o bilinguismo e a interculturalidade é uma realidade no cotidiano dos alunos e nas escolas. Optou-se por registrar aqui a justificativa do P7:</p> <p>“Segundo o modelo de educação escolar indígena que vivemos hoje, a escola é comunitária, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada. Comunitária porque existe a participação da comunidade em todo o processo pedagógico para a construção da escola, na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares, do calendário escolar, da pedagogia, dos espaços e momentos da educação escolar. A escola é intercultural pois conhece e mantém a diversidade cultural e linguística de sua comunidade, além de promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes. A escola é bilíngue visto que ensina o português, para possibilitar o diálogo com o mundo não indígena, mas, principalmente, a língua materna da comunidade indígena – para garantir a sua manutenção e, sobretudo, porque é por meio da língua originária que expressamos e manifestamos a cultura dos Apinayé”.</p>

Como visto, todos os professores afirmaram que a educação desenvolvida nas duas escolas era bilíngue e intercultural, que esses assuntos faziam parte das discussões e das ações de cada escola, que a comunidade decidia juntamente com a escola o processo pedagógico para a construção da escola, na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares, do calendário escolar, da pedagogia, dos espaços e momentos da educação escolar.

A resposta apresentada no quadro 17, é um registro de um Professor Indígena da escola Tekator. Apresenta um conhecimento apurado de como deveria ser uma educação bilíngue e intercultural em uma escola indígena.

Corroborando com essa situação, Amaral (2011) diz que:

O binômio intercultural e bilíngue é considerado como constitutivo da categoria "escola indígena". Essa preocupação em afirmar os currículos educacionais indígenas como interculturais nasce de uma situação já existente de fato. Ou seja, antes de a escola ser intercultural, as sociedades indígenas já estão se relacionando com a sociedade não-indígena, desde o momento do contato. E o modo como ocorrem essas relações se reflete no cotidiano da escola (AMARAL, 2011, p. 78).

Nesse sentido e durante as observações em sala de aula, especialmente na turma do 3º ano da Escola Mãtyk, não se verificou nas aulas de linguagem o trabalho com conteúdos com foco na realidade sociocultural dos estudantes, obviamente o ensino bilíngue e intercultural não ocorreu como deveria. O que se verificou algumas vezes, foi a regência fazendo comparações com os conteúdos trabalhados, utilizando as duas línguas para explicar determinadas situações do conteúdo proposto. A exemplo, pode-se citar o texto que contava a história de dois indiozinhos pescadores. Como segue:

Imagem 18 - atividade aplicada aos alunos do 3º ano – Escola Mãtyk

Escola: _____
 Data: _____ Turma: Educação e Transformação.com.br
 Aluno: _____

OS INDIOZINHOS



Peri e Poti nasceram numa aldeia de índios perto do rio Amazonas.
 Os dois indiozinhos sabem remar e pescam como gente grande. Peri é corajoso como seu pai Ubirajara, o cacique da tribo.
 Poti tem medo de jacaré. Um dia ele viu um e logo se apavorou.
 Peri virou o bote rapidamente e remou em outra direção.
 Depois, disse ao irmão:
 — Poti, você tem razão, devemos tomar muito cuidado com os jacarés. Mas, ao vermos um jacaré, não devemos nunca perder a calma.

Grego Boquet

1) Onde Peri e Poti nasceram?

2) O que os indiozinhos já sabem fazer?

Educação e Transformação

Fonte: Texto trabalhado na aula de língua portuguesa 3º ano – Escola Mãtyk

Ao trabalhar esse texto, a professora propôs aos alunos que realizassem a leitura e respondessem as questões de nº 1 e de nº 2. Antes de efetivamente realizarem a atividade, a professora P2 realizou a leitura do texto e explicou o que seria necessário para fazer. Quando chegou na parte que diz: “Peri virou o bote rapidamente”, a professora explicou aos alunos que bote significava o mesmo que canoa de madeira, o transporte que os indígenas usavam no Rio Tocantins. Nesse momento, alguns alunos falaram o nome do transporte que utilizavam nas pescarias na Língua Materna Apinayé (Na pâr kãm rê).

A justificativa dada pelo Professor P7 traduz o cotidiano da profissional e de outros professores vividos no âmbito da escola e da comunidade. Durante as observações na sala do 3º ano (Escola Tekator), foi verificado que os conteúdos eram trabalhados na língua materna (L1) e (L2) que dessa forma, o ensino também não era bilíngue. A professora é indígena e nas suas falas, o discurso oscilava nas duas línguas. Quando estava falando em L1, constantemente se valia de empréstimo linguístico para explicar determinadas situações.

Nesse sentido, uma escola bilíngue não se reduz às aulas de Apinayé e ao letramento e alfabetização em Apinayé. Essas apropriações pressupõem que o idioma nativo perpassa o ensino como um todo. Isso está posto no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). “A língua indígena e os valores culturais são obrigatórios ao longo de todo o Ensino Fundamental, se inserindo progressivamente em todas as áreas de conhecimento”.

Na escola Mãtyk isso não acontece e há duas questões que devem ser consideradas. Primeiro, o fato de que as disciplinas de História e Geografia não são ministradas em Apinayé, pois seus professores não são falantes do idioma nativo. A outra questão é o fato de que inclusive os professores que são bilíngues fazem mais uso da língua portuguesa em sala de aula.

As explicações do conteúdo costumam ser feitas em quase todas as turmas em português, até mesmo quando trabalham temas Apinayé. Em um momento que antecedia o retorno dos alunos do intervalo, perguntei aos dois dos professores que estavam em sala, qual

era o motivo de falarem mais em português? Ambos me responderam que era em função de muitos alunos não dominarem o Apinayé.

Nesse sentido, o fato de os professores indígenas usarem predominantemente o idioma português em aula, está ligado a outro ponto: o português é a língua nacional dominante. Os professores que estão atuando em sala de aula foram estudantes num modelo de escola em que o português é a língua oficial; eles aprenderam a ser professores fazendo uso dessa língua; o conhecimento que eles repassam aos alunos foi, em sua maioria, construído em português; os livros didáticos estão escritos nesse idioma.

O uso da língua Nacional dominante (L2) na escola está relacionado à própria razão de existir da instituição escolar: homogeneizar, normalizar e disciplinar a sociedade e, por isso, serviu tão bem ao projeto integracionista do Estado brasileiro. O que se observou ao longo de minha etnografia é que, em geral, o uso oral da língua Apinayé não é adquirido na escola. Esse é um conhecimento que vem primordialmente de casa e do convívio com a família. Claro que nas aulas com professores indígenas, o ambiente escolar e o diálogo com os colegas também possibilitam esse contato com a língua para os alunos que não o tem em casa e, em alguns casos, permite a aprendizagem do idioma.

É importante lembrar aqui que se trata de uma sociedade que, embora alguns de seus membros não usem o idioma Apinayé, tem uma “memória” da língua, pois faz pouco tempo que o português aí entrou. No entanto, como já apontado, as aulas de Apinayé, sejam elas nos anos iniciais, onde acontece o letramento e a alfabetização ou nos anos finais, tem por objetivo alfabetizar e desenvolver a escrita – o que ela alcança com certas limitações. Apesar de não se efetivarem como escolas totalmente bilíngue e intercultural, em que a presença da língua indígena seja massiva, as escolas pesquisadas contribuem para a valorização do Apinayé.

Buscando mais informações sobre o bilinguismo praticado nas escolas Mätyk e Tekator, foi perguntado aos professores se a educação bilíngue e os próprios professores que atuavam na alfabetização eram valorizados.

Quadro 18 - Questionário: respostas à questão de nº 10

A educação bilíngue e o professor de educação bilíngue são valorizados?	
Professores	Respostas
P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10	Todos os professores, foram unânimes em responder que: “a educação bilíngue e os professores não são valorizados. “Falta muita coisa para que o ensino bilíngue e os professores sejam valorizados - (materiais didáticos e pedagógicos estruturados, livros paradidáticos específicos na língua Apinayé, formação continuada específica para professores lotados nas turmas de alfabetização e a realização na escola de eventos culturais que valorize a cultura do Povo Apinayé” P1, P6, P8 e P10.

Os professores responderam que não existe valorização nas propostas para a educação bilíngue e no trabalho desenvolvido por eles. Informaram que falta muitos recursos didáticos pedagógicos, e enfatizaram a ausência de livros paradidáticos na língua Apinayé. Disseram ainda que não participam de formação continuada específica para professores lotados nas turmas de alfabetização e que é necessário a realização de eventos culturais nas escolas com o objetivo de valorizar a cultura do povo Apinayé.

Diante das respostas apresentadas no quando 18 e vinculando-as ao que foi verificado durante o período de observação, de fato não se viu a disposição e a realização dos itens apontados pelos docentes como subsídios para o desenvolvimento de uma educação bilíngue. Na observação, levamos em conta os contextos culturais, linguísticos, políticos e econômicos, além dos relacionamentos dos Apinayé com a sociedade não indígena.

Foram considerados também as políticas linguísticas adotadas nas escolas e as propostas contempladas nos projetos políticos e pedagógicos das escolas em questão. Ainda, buscou-se identificar se existia reivindicações das comunidades no que diz respeito à implantação de programas de valorização do trabalho docente e da cultura como forma de resistência da língua materna.

Conforme já discutido, não se encontrou nas escolas uma formação continuada para as línguas como condição para o trabalho do currículo acadêmico, para que os alunos tivessem aulas através das línguas.

Nesse contexto, é importante que as escolas Mătyk e Tekator consigam visualizar que a educação bilíngue é aquela em que as duas línguas são usadas como meio de instrução. Nesse sentido, Hammers & Blanc (2000, p.189 apud Silva, 2010, p. 306), levando em consideração as diferentes possibilidades abarcadas pela educação bilíngue, expandem esse conceito entendendo educação bilíngue por “qualquer sistema de educação escolar, no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas.”

Para Moura (2010):

Atuação na educação bilíngue envolve não apenas garantir o acesso dos alunos a conhecimentos e habilidades nas áreas de conteúdo, mas também o compromisso de ampliar seu repertório linguístico. Ela afirma ainda que educação bilíngue não é sinônimo de escola bilíngue, pois o aprendizado de duas línguas pode ocorrer em uma variedade de situações (MOURA, 2010), p. 66).

A partir de todas estas definições, pode-se dizer que educação bilíngue é aquela em que as línguas são meio de instrução para o trabalho do currículo acadêmico e para que os alunos

tenham aulas não só das línguas, mas através das línguas. Dentre seus objetivos estão o desenvolvimento linguístico, bem como o cumprimento de funções acadêmicas para a formação integral do aprendiz.

Nesse sentido, foi perguntado aos professores se os alunos das turmas de alfabetização entendiam que participavam de uma educação bilíngue e intercultural.

Quadro 19 - Questionário: respostas à questão de nº 11

Os alunos das turmas de alfabetização entendem que participam de uma educação bilíngue e intercultural?	
Professores	Respostas
P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10	<p>“A escola, ainda não se preocupou em esclarecer de forma detalhada aos alunos como está estruturada a educação que participam” P2</p> <p>“Os alunos ainda não têm maturidade para entender o que é educação bilíngue e intercultural, a escola ainda não trabalhou essa questão” P1</p> <p>“O ensino é desenvolvido, seguindo as orientações da SEDUC e seguimos a estrutura curricular já definida. As crianças já sabem, pelo simples fato de terem que falar as duas línguas, mas, ainda não foram orientadas” P5</p> <p>“Existe as disciplinas do currículo comum e as disciplinas diversificadas, onde são trabalhados os aspectos culturais do povo Apinayé. Nosso trabalho é todo bilíngue. Mas, a escola fala pouco sobre o assunto”. P6.</p> <p>“Nas turmas de 4º e 5º anos, o ensino e seus conteúdos é desenvolvido nas duas línguas, Apinayé e Língua Portuguesa” P3</p> <p>“Os alunos sabem que devem aprender nas duas línguas, mas, ainda não foi realizado um trabalho específico para explicar que a educação que participam é bilíngue e intercultural” P8.</p> <p>“Os alunos do 3º ano só falam a língua Apinayé. Os do 4º e 5º anos falam as duas línguas. Mas, eu particularmente nunca expliquei para eles o que é uma educação bilíngue e intercultural”. P10.</p> <p>“Em conversa com os alunos dos 4º e 5º anos, eu já tirei um dia de aula para explicar que eles participavam de uma Educação Escolar Indígena e que era diferente das outras escolas da rede estadual” P7</p> <p>“A educação ofertada é bilíngue, porém não é sucessiva, ou seja: primeiro deveria ser ensinada a língua materna e depois a segunda língua, A escola ainda não orientou” P9</p> <p>Já expliquei o que era um ensino bilíngue e intercultural. Mas, a escola, ainda não dedicou um momento específico para explicar a todos o que seria um ensino bilíngue e intercultural” P4.</p>

A pergunta direcionada aos professores buscou identificar se os alunos entendiam que participavam de um ensino bilíngue e intercultural. Pois bem, no Projeto Político e Pedagógico das Escolas - (pesquisa documental), ficou claro que o ensino das escolas é considerado pela SEDUC/TO como bilíngue e intercultural. Mas, o que se tem de real é um desencontro entre o estabelecido no principal documento norteador do ensino nas unidades escolares com a fala dos professores. Pois, 80% dos professores afirmaram que os alunos não possuem um esclarecimento formalizado sobre o padrão de educação que recebem.

Nas respostas apresentadas no quadro 19, afirmam que a escola, ainda não se preocupou em esclarecer de forma detalhada às famílias e aos alunos como está estruturada a educação que participam. Também, informam que a criança não tem maturidade para processar essa informação. Já outro professor diz que o ensino é desenvolvido, seguindo as orientações da SEDUC e seguimos a estrutura curricular já definida. Outro professor afirma que já trabalhou essa questão com alunos do 5º ano, mas, por parte da escola, essa ação ainda não aconteceu.

Nesse sentido, entende-se que o ensino bilíngue é aquele que ocorre simultaneamente ou progressivamente em duas línguas, sendo uma a língua materna e a outra, uma segunda língua. Dessa forma, e considerando a realidade das duas escolas, a educação indígena Apinayé se tornará bilíngue desde que se efetive um ensino na língua indígena (materna) e em português que atenda as orientações o RCNEI.

Para Harmers e Blanc (2000, p.189), o ensino bilíngue pode ser entendido como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultâneo ou consecutivo, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”. E um ensino intercultural? É aquele que se desenvolve num ambiente onde interagem diferentes culturas ou, segundo Grupioni (2002, p. 87), “é uma educação onde se faz presente a diversidade de culturas e a riqueza de conhecimentos, saberes e práticas a elas associadas”.

Segundo Quadros (2010), o Bilinguismo é:

Uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Esse conceito mais geral de Bilinguismo é determinado pela situação sociocultural da comunidade como parte do processo educacional. O Bilinguismo atravessa a fronteira linguística e inclui o desenvolvimento da pessoa dentro da escola e fora dela, numa perspectiva sociocultural (QUADROS, 2010, p. 202).

Contextualizando o resultado obtido com as respostas dos professores e refletindo sobre os conceitos apresentados pelos autores, é notório a necessidade de se desenvolver no âmbito das duas escolas um trabalho de orientação e conscientização aos alunos sobre a modalidade de ensino que participam. A informação e a orientação devem ocorrer para evitar desconfortos e favorecer a construção da própria história de vida de cada aluno.

Por derradeiro, foi perguntado aos professores qual era a contribuição do letramento e da alfabetização desenvolvidos com crianças Apinayé para o ensino bilíngue e intercultural.

Quadro 20 - Questionário: respostas à questão de nº 12

Qual a contribuição do letramento e da alfabetização desenvolvidos com as crianças Apinayé para o ensino bilíngue e intercultural?	
Professores	Respostas

<p>P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10</p>	<p>Nessa questão, houve muitas respostas diferentes e sem sincronia.</p> <p>“A minha crença é que se houvesse uma melhor formação para os professores, dispondo materiais didáticos específicos, ensino na língua materna, calendário adaptado às atividades econômicas e preservação dos rituais do Povo Apinayé, haveria uma contribuição mais efetiva do letramento e da alfabetização” P2.</p> <p>“Temos muito que avançar nesse trabalho para um melhor entendimento sobre as práticas de leitura e escrita com as crianças Apinayé. Acredito que a contribuição do letramento e alfabetização para o ensino bilíngue e intercultural ainda é tímido”. P3.</p> <p>“A contribuição é medida pelas conquistas de aprendizagem dos alunos. Temos um índice de aprovação muito bom. Dessa forma, acredito que exista uma muita contribuição”. P4.</p> <p>“A função da escola é ensinar os alunos a falar e a escrever em português, mas também a utilizar a língua Apinayé desde a alfabetização, contribuindo para que essa língua não desapareça. Para tanto, o letramento e alfabetização trabalhados na escola contribui com a consciência linguística dos alunos por meio da leitura e escrita fundada na realidade da língua Apinayé”. P6.</p> <p>“Pela falta de uma política adequada de letramento e alfabetização na escola e pelo não alinhamento pedagógico quanto ao ensino bilíngue e intercultural, acredito que as contribuições poderiam ser melhores”. P7.</p> <p>língua indígena continuará forte, exercendo uma função, além daquela própria da sala de aula. Assim, acredito que o letramento e alfabetização desenvolvido está contribuindo com o ensino bilíngue e intercultural”. P8.</p> <p>“Contribui com a leitura e escrita, ou seja, com a consciência linguística. Dar condições para exercitar essa escrita em consonância com as funções sociais que esta deverá ter no seio da sociedade Apinayé”. P9.</p>
--	---

Os professores responderam à questão, informando que a formação continuada deveria ser melhor, que era preciso a disposição de mais recursos didáticos específicos para o ensino na língua materna e que o calendário escolar deveria ser adaptado as atividades econômicas e aos eventos da cultura Apinayé. Discorreram ainda que o letramento desenvolvido é tímido e contribuem na mesma proporção na alfabetização, no bilinguismo e na interculturalidade. Falaram ainda que falta uma política adequada para o ensino do letramento e alfabetização, que precisa ocorrer um alinhamento pedagógico para que ocorra as contribuições necessárias. E, disseram que a escola precisa estar melhor organizada e priorizar a aprendizagem dos alunos. Outros professores informaram que a taxa de aprovação da escola é muito boa e que existe boas contribuições do letramento na alfabetização em prol do bilinguismo e da interculturalidade, principalmente na questão da consciência linguística.

A fala dos professores apresentada no quando 20, em verdade há um sério problema que mostra uma certa confusão e não apropriação específica do termo letramento por parte dos professores. Pois se houvesse, poderia ser refletido nas práticas específicas e diferenciadas que executam. Porém, dois professores citam que as contribuições do letramento e da alfabetização para o ensino bilíngue e intercultural está na consciência linguísticas dos alunos Apinayé.

Todo esse modelo de organização do ensino adotado nas escolas e respaldado pela SEDUC/TO reflete diretamente na sala de aula. Não se está aqui afirmando que os professores alfabetizadores desenvolvem uma prática nociva para o ensino bilíngue e intercultural, não é isso. Sabe-se que o trabalho docente segue orientações oriundas da equipe pedagógica das escolas. Por mais que se queira fazer algo diferente, é necessário respeitar a hierarquia, o planejamento da escola e seus objetivos.

O professor se esforça, reconhece e mantém dentro do possível a diversidade sociocultural e linguística, promovendo uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas. No entanto, e dentro do que é possível, oferece um ensino que segue e considera as orientações da proposta pedagógica da SEDUC/TO. Por isso, existem impedimentos para desenvolver uma prática pedagógica voltada para a sistematização do conhecimento sócio histórico e cultural da comunidade, que leve em consideração os aspectos pedagógicos aplicados à escola indígena, bem como à situação linguística do indígena que está sendo alfabetizado.

Mas, uma coisa é certa: como afirmam os próprios professores, o letramento e a alfabetização bilíngue e intercultural poderia ser melhor trabalhada e evidentemente, os alunos teriam habilidades consistentes nas línguas materna e na segunda língua.

Nesse sentido, faz-se necessário inserir nessa discussão o que defende Bakhtin (2004). Para o autor a língua é um fato social cuja existência funda-se nas necessidades de comunicação. Ver a língua como algo concreto, fruto da manifestação interindividual entre os falantes, valorizando, assim, a manifestação concreta da língua e não o sistema abstrato de formas. Para Bakhtin (2004), o que de fato existe é o processo linguístico, sendo o motor da língua: “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, ou seja, um processo de criação contínua que se realiza pela interação verbal social dos locutores.

Assim, se justifica a importância do aprofundamento de práticas de ensino e aprendizagem da leitura e escrita nas escolas Mãtyk e Tekator, uma vez que estes instrumentos – o ler, escrever estão intimamente ligados à prática social, representam os meios pelos quais os Apinayé dispõem para compreender a estrutura e funcionamento da sociedade envolvente.

Nesse contexto, apresentamos na sequência os dados de como o Projeto Político e Pedagógico, os métodos, estratégias de ensino e os recursos didáticos que eram utilizados pelos professores nas aulas de letramento e alfabetização bilíngue e intercultural nas duas escolas.

4.7 Projeto Político Pedagógico, Planejamento de Aula, Metodologia e Recursos Didáticos Pedagógicos Utilizados nas Aulas de Letramento e Alfabetização

Para essa parte do capítulo, os objetivos traçados foram: identificar nos documentos institucionais das escolas Mãtyk e Tekator, dados acerca do letramento e da alfabetização bilíngue e intercultural; analisar os acervos bibliográficos das escolas, (livros e material de apoio pedagógico) disponíveis para uso dos professores, visando identificar como é apresentado o letramento; analisar os recursos didáticos utilizados nas aulas de letramento e alfabetização, bem como os materiais produzidos por professores e alunos para subsidiar a prática pedagógica e a aprendizagem; analisar a prática pedagógicas desenvolvidas pelos professores nas escolas Apinayé e de como ocorre a instrução da língua materna, considerando a realidade sociolinguística das comunidades.

Os dados obtidos e que estão vinculados a esses objetivos estão organizados e apresentados em 4 (quatro) quadros, sendo que no primeiro, tratamos da análise do Projeto Político Pedagógico quanto a contemplação de metas e ações para o ensino do letramento e da alfabetização bilíngue e intercultural. O segundo, refere-se ao planejamento de aulas. Documento norteador elaborados e utilizados pelos professores para o trabalho com o letramento e no ensino da alfabetização bilíngue e intercultural nas duas escolas. No terceiro quadro, apresentamos as informações sobre os tipos de aulas adotadas pelos professores na condução dos conteúdos. No quarto quadro, trazemos os dados sobre as estratégias metodológicas e os recursos utilizados na condução do ensino.

Essa busca minuciosa, se deu pelo fato da pesquisa buscar elementos importantes sobre a forma de como o letramento e alfabetização bilíngue e intercultural eram desenvolvidos e se existem aspectos contrastivos no ensino entre as duas escolas.

Nesse contexto, Libâneo (1994), nos diz que “a metodologia de ensino-aprendizagem é uma técnica utilizada pelos professores com o objetivo ajudar o aluno a construir seu conhecimento”. Essas técnicas são essenciais para extrair o melhor aproveitamento do aluno, ajudando-o a adquirir e a fixar o conteúdo que foi ministrado. Mas, é importante salientar que nada se desenvolve sem a existência do planejamento.

Tudo começa pelo Projeto Político e Pedagógico da escola. É uma ferramenta que alicerça o desenvolvimento pedagógico, administrativo, os recursos humanos e financeiro da escola. O Projeto político-pedagógico é um exercício de autonomia, reflexão e planejamento coletivo e não um documento burocrático sobre as atividades escolares. O PPP precisa ter o caráter de um documento formal, mas também deve ser acessível a todos os integrantes da

comunidade escolar. Ele determina, em linhas gerais, quais os grandes objetivos da escola, que competências ela deve desenvolver nos alunos e como pretende fazer isso. O documento descreve o tipo de escola, os objetivos educacionais pretendidos pela comunidade e a proposta pedagógica e curricular e de funcionamento que concretize os objetivos.

Nesse sentido, e dentro do que foi estabelecido no período da pesquisa documental, os dois Projetos de Mătyk e Tekator foram analisados. É importante mencionar que as duas unidades de ensino utilizam o mesmo documento, com a excepcionalidade de cada escola ter sua devida identificação. Os aspectos que serviram de análise dos documentos foram 8 (oito) e estão apresentados no quanto a seguir. Na primeira coluna trazemos os aspectos em forma de pergunta e nas seguintes, as referidas escolas. Para saber se o documento atendeu o que se elaborou como forma de validação, decidimos por incluir o (sim), o (não) e o p (parcial).

Quadro 21 - Elementos do Projeto Político e Pedagógico – Escolas Mătyk e Tekator

item	Aspectos analisados no PPP – Projeto Político e Pedagógico	Escola Mătyk %	Escola Tekator %
01	Apresentou a identificação com o nome da escola, entidade mantenedora e localização?	SIM	SIM
02	O documento possuía o conjunto dos valores nos quais a comunidade escolar acreditava e das aspirações que tinham em relação à aprendizagem dos alunos?	SIM	SIM
03	Apresentou breve histórico da comunidade e da fundação da escola e um levantamento detalhado sobre as condições social, econômica e cultural das famílias?	SIM	SIM
04	O documento trouxe informações quantitativas sobre matrículas, aprovação, reprovação, evasão, distorção idade/série, transferências e resultados de avaliações?	SIM	SIM
05	O PPP definia a maneira de como os pais poderiam contribuir com os projetos da instituição e de participação nas tomadas de decisões?	SIM	SIM
06	Trouxe a descrição da estrutura física da escola (prédios, salas, equipamentos, mobiliários e espaços livres), dos recursos humanos (composição da equipe, qualificação profissional em serviço e horas de trabalho), recursos financeiros e dos materiais pedagógicos?	SIM	SIM
07	Apresenta como é formado o currículo da escola, descrevem os conteúdos e os objetivos de ensino, as metas de aprendizagem e a forma de avaliação, por série ou ciclo e por disciplina.	SIM	SIM
08	Apresenta todas as ações e os projetos institucionais da escola para o ano letivo, relacionando com a definição de prazos, recursos e responsáveis pela implantação e acompanhamento de cada meta e suas ações?	PARIAL	PARCIAL

S – Sim / N – Não/ P - Parcial

Como pode ser visto no quadro 21, os documentos contemplam quase todos os aspectos de um Projeto Político e Pedagógico tradicional. Mas, como a pesquisa buscava elementos sobre o letramento e a alfabetização bilingue e intercultural, o olhar na análise do documento esteve voltado para os objetivos específicos definidos para esse fim. No projeto, encontramos

5 (cinco) objetivos específicos voltados para o ensino-aprendizagem das crianças nas séries iniciais, focados:

1. no desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
2. na compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
3. no fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social; garantir a igualdade de condições a todos, devolver o sentimento de respeito a diversidade e de repúdio a todas as formas de discriminação;
4. na valorização da cultura local/regional e suas múltiplas relações com os contextos externo, nacional/global; e
5. no respeito à diversidade étnica, de gênero e de orientação sexual, de credo, de ideologia.

Diante desses objetivos, é importante destacar que, ao pensar e elaborar coletivamente o Projeto Político e Pedagógico da escola, o documento precisa ter uma conotação real da comunidade onde a escola está inserida, não deve ser somente formal. Isto é, para que se tenha sentido ao que se deseja promover, o PPP deve estar contextualizado ao que acontece no cotidiano da escola e na vida de seus alunos. Essa observação é posta em detrimento da incipiente contemplação de objetivos voltados para o letramento e a alfabetização bilíngue e intercultural ensinados nas duas escolas.

Nesse sentido, as duas escolas precisam preocupar-se em atender às necessidades específicas dos alunos Apinayé, planejando seu trabalho a médio e a longo prazo, com o objetivo de construir a fotografia real da escola.

Verificamos que no Povo Apinayé, o ensino e a aprendizagem são ações mescladas, incorporados à rotina do dia-a-dia, ao trabalho e ao lazer. Não estão restritas a nenhum espaço específico. A escola faz parte de todo o espaço físico da comunidade. Ensina-se a pescar no rio, a plantar no roçado. Para ensinar e aprender, eles consideram que qualquer lugar é lugar, qualquer hora é hora. Para o MEC/Secadi (2007), “o processo de ensino/aprendizagem, na educação indígena, é uma empreitada social”.

Nesse sentido, significa dizer que ele está calçado na cooperação e na função utilitária do conhecimento que seja útil para o bem-estar comunitário. O ensino não é responsabilidade de uma única pessoa, ele é responsabilidade de todos. “Na educação indígena, não existe a figura somente do “professor” da “escola”. São os vários os “professores” da criança. A mãe

ensina; ela é a professora. O pai é professor. O velho é professor, o tio é professor, o irmão mais velho é professor. Todo mundo é professor e todo mundo é aluno. E essa especificidade deve ser contemplada com as devidas propriedades no Projeto Político e Pedagógico das escolas Mãtyk e Tekator.

Nesse contexto, o elemento chave do ensino eficaz reside no planejamento das atividades de ensino e de aprendizagem a serem realizadas na escola, particularmente na sala de aula. Esse planejamento, especialmente para turmas de alfabetização, é elaborado para cada dia e é uma das responsabilidades profissionais do professor. Sem ele, os objetivos de aprendizagem perdem o sentido. Por isso, um plano de aula deve conter, ainda que de maneira resumida, as decisões pedagógicas a respeito do que ensinar, como ensinar e como avaliar o que ensinou.

O planejamento de aulas implica decisões relativas a métodos, à organização da sala de aula e de um ambiente de alfabetização e letramento, à definição de capacidades a serem atingidas, à escolha de materiais, de procedimentos de ensino, às formas de avaliar, sempre num contexto da política mais ampla de organização do ensino. Não se deve esperar que um plano de aula sirva, da mesma maneira, para professores diferentes. Ele é um instrumento individual de trabalho e deve ser desenvolvido para atingir os objetivos de cada turma, em separado.

Esse instrumento está presente em quase todas as nossas ações, pois ele norteia a realização das atividades. Portanto, o mesmo é essencial em diferentes setores da vida social, tornando-se imprescindível também na atividade docente. Dessa forma, e com fins de verificar como os planos de aula dos professores das escolas Mãtyk e Tekator eram levados para sala de aula, elencamos durante o período de observação algumas questões relacionadas ao planejamento em turmas de alfabetização. Os elementos foram estruturados em contextos e valorizava os aspectos práticos, culturais e a realidade dos alunos Apinayé.

A seguir, apresentamos um quadro, inspirado na convivência que tivemos com os 10 (dez) professores durante as observações em sala de aula. Para tanto, é importante informar que esses aspectos apresentados em forma de perguntas reluz as anotações do caderno de bordo.

Quadro 22 - Elementos do planejamento de aula – Escolas Mãtyk e Tekator

Item	Planejamento de Aula	Escola Mãtyk %	Escola Tekator %
01	Os planos apresentavam clareza e objetividade?	80%	80%
02	Os planos eram atualizados periodicamente?	100%	100%
03	Os professores detinham de conhecimento dos recursos disponíveis na escola?	100%	100%
04	Os professores sabiam dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os conteúdos contemplados em cada plano de aula?	60%	70%
05	Os planos contemplavam articulação entre a teoria e a prática?	60%	60%

06	Os planos contemplavam o uso de metodologias diversificadas, inovadoras e que auxiliavam no processo de ensino e aprendizagem?	50%	60%
07	Existia sistematização das atividades com o tempo e o espaço?	80%	80%
08	Existia flexibilidade frente a situações imprevistas?	100%	100%
09	Os professores se valiam de pesquisas buscando diferentes referências, como revistas, jornais, filmes entre outros?	60%	70%
10	As aulas eram elaboradas de acordo com a realidade sociocultural dos estudantes?	60%	80%
11	As aulas eram desenvolvidas sempre priorizando o ensino bilingue e intercultural?	60%	80%

Considerando os resultados quantitativos sobre o planejamento de aula, temos que nos itens 1,2,3,5,7 e 8 as duas escolas se assemelham. Mas, isso não significa que desenvolveram as habilidades de forma adequada nas referidas proposições. Quanto aos itens 4,6,9,10 e 11 os professores trabalhavam os planos de aula de forma diferente, ou melhor, empreendiam metodologias com foco maior nas proposições. Nesses itens as escolas se divergiram e consequentemente o ensino atingiu objetivos diferentes.

Diante das observações sobre o planejamento em cada escola demonstrado no quadro 22, verificamos que em parte, os professores trabalham na perspectiva de levar os conteúdos para os alunos obedecendo alguns critérios importantes, entre eles: considerar os recursos existentes na escola para facilitar a compreensão e aprendizagem; sistematizar o tempo e o espaço e realizar pesquisas atinentes aos temas propostos e utilizar metodologias previamente definidas para cada assunto.

Uma situação que merece destaque, refere-se a um dos elementos priorizados durante a observação, ou seja, se os planos de aulas eram elaborados de acordo com “a realidade sociocultural dos estudantes”. Na turma de 3º ano da escola Mãtyk, esse item não ficou claro. Nessa turma, o trabalho de letramento e o processo de alfabetização era desenvolvido na L1 e L2, e o professor não era indígena. Porém, para que os alunos compreendessem o que estava sendo ensinado, existia um professor indígena que contribuía pouco com a prática docente. Estava ali mais como um tradutor.

Já na escola Tekator, esse elemento foi identificado com maior clareza, visto que na turma do 3º ano, o processo de alfabetização era desenvolvido na L1 (Língua Materna Apinayé), e a elaboração dos planos de aulas ocorriam de acordo com a realidade sociocultural dos estudantes.

Nas turmas do 5º ano, em ambas as escolas, os elementos foram perceptíveis e trabalhados de acordo com os planos elaborados. Nas aulas de leitura em língua portuguesa os alunos da Escola Tekator não apresentaram habilidades esperadas, porém, uma boa fluência na

oralidade em língua materna. Diferentemente, verificamos que os alunos da Escola Mätyk, apresentaram uma razoável oralidade e fluência em L2 e menos fluência em L1.

Nesse sentido, o planejamento tem uma importância fundamental no processo de ensino-aprendizagem. A sua ausência pode gerar consequência, entre elas: aulas monótonas e desorganizadas, desencadeando o desinteresse dos alunos pelos conteúdos e tornando as aulas desestimulantes.

O planejamento de aula, segundo Libâneo (1994) “é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos”. Quanto à sua revisão e adequação, decorre do processo de ensino.

Portanto, essa ferramenta é um instrumento essencial para o professor elaborar sua metodologia conforme o objetivo a ser alcançado, tendo que ser criteriosamente adequado para as diferentes turmas, havendo flexibilidade caso necessite de alterações.

Nesse sentido, temos que a qualidade do ensino está relacionada com a aprendizagem do aluno, as técnicas de ensino-aprendizagem são importantes para conseguir atingir essa qualidade. Desse modo, a condução do processo de ensino e aprendizagem necessita ser bem pensado pelo professor. Cuidado não só quanto ao planejamento, mas também na sua execução. Quando se escolhe uma estratégia de ensino, devemos analisar se ela é realmente adequada para aquele conteúdo e se consegue atingir, de maneira positiva, os alunos em sala. Devemos considerar também a idade dos alunos e a série na qual eles se encontram. Isso significa que uma estratégia adequada para o ensino fundamental nem sempre é adequada para outras séries.

Dessa forma, e com fulcro em verificar os aspectos contrastivos a partir dos assuntos e conteúdos abordados e desenvolvidos com os alunos do 3º e 5º anos nas duas escolas, anotamos e registramos os tipos de aula adotados pelos professores. Para cada tipo de aula e a forma de como elas foram conduzidas, estão apresentadas no quadro abaixo por meio das letras S (sim) e N (não), como segue:

Quadro 23 - Tipo de aulas adotadas pelos professores

Tipo de aula	A condução da metodologia durante a aula	Mätyk				Tekator			
		3º		5º		3º		5º	
		S	N	S	N	S	N	S	N
Exposição e dialogada	O professor explicou seu conteúdo de forma que garantisse a participação ativa dos alunos?	X		X		X		X	
Estudo de caso	O professor e os alunos analisaram criteriosamente as situações reais e encontraram a solução para o problema apresentado?		X		X		X		X
Práticas	Os alunos foram orientados a visualizarem estruturas e fatos conhecidos e as aulas funcionaram, portanto, como uma forma de vivenciar um conhecimento teórico?		X		X		X		X

Lúdicas	Os alunos participaram de brincadeiras e jogos para fixar o conteúdo, demonstrando descontração e felicidade?	X		X		X		X	
Seminários	Os alunos foram divididos em grupos, apresentaram trabalhos sobre um determinado tema e o professor orientou-os de como a pesquisa poderia ser realizada e na organização do ambiente escolar para a apresentação dos seminários?		X	X			X	X	

S – Sim / N – Não

Nas observações realizadas no ambiente da sala de aula, foi possível extrair informações a respeito da forma de como os professores conduziam cada tipo de aula planejada. É lógico, feita as devidas considerações, principalmente as relacionadas as turmas de 3º ano, onde algumas estratégias de ensino se esbarraram em dificuldades para serem concretizados, como por exemplo, no estudo de caso e em seminários. Mas, considerando os registros no caderno de bordo, as estratégias utilizadas no ensino em ambas as turmas não atingiram os objetivos contemplados no planejamento de aula.

Dessa forma, não se verificou em nenhuma das turmas um desejo inspirado na cultural Apinayé de transformar as aulas em momentos de aprendizagem contextualizada. Nesse sentido, trabalhar a criatividade é uma forma de deixar qualquer aula mais dinâmica e proveitosa, pois, incentiva os alunos a participarem com maior dedicação.

Retomando a questão dos tipos de aulas desenvolvidas, é coerente apresentar algumas observações: existe vários caminhos para desenvolver um tipo de aula. Para tanto, devem ser adotados de acordo com a realidade de cada sala de aula. Não se pode esquecer de que muitas estratégias podem ser efetivas em Língua Portuguesa e pouco proveitosas na outra língua. Desse modo, o professor precisa se cercar de cuidados ao adotar uma estratégia. E nesse sentido, tivemos o cuidado de observar quais eram as práticas de ensino desenvolvidas pelos professores nas turmas de 3º e 5º anos, e entre as mais utilizadas, podemos citar: aula expositiva, aulas com estudo de caso; aulas práticas, quando em algumas situações vincularam a temática da aula à cultura Apinayé, a exemplo, “aula sobre a produção agrícola do Brasil”, aulas lúdicas, e em menor proporção as aulas em formato de seminários.

Não podemos esquecer que, para adotar uma estratégia de ensino, é importante conhecer os alunos e suas peculiaridades. Nesse caso, devemos realizar avaliações diagnósticas, as quais visam à análise dos conhecimentos prévios dos alunos antes do início de qualquer atividade. Se um aluno não possui nenhum conhecimento a respeito de um determinado assunto, não podemos, por exemplo, exigir que ele seja capaz de resolver um problema sobre o tema proposto.

Ensinar nas séries iniciais é, geralmente, diferente daquelas estratégias aplicadas nos anos finais do ensino fundamental (6º ano ao 9º ano). Ao trabalhar com as crianças em fase de alfabetização, o planejamento deve ser construído a partir da realidade dos alunos. Além disso, é essencial que o professor foque em atividades experimentais, sem se preocupar com a disciplina, estimulando, dessa forma, a criatividade, dando chance aos alunos de irem atrás do conhecimento e de fazerem descobertas. Os alunos são cheios de ideias e intenções positivas e isso deve ser valorizado.

Nesse sentido, no quadro abaixo, apresentamos as estratégias levantadas para verificar a relação das mesmas com o ensino e a aprendizagem desenvolvido nas turmas de alfabetização. As estratégias estão apresentadas em forma de perguntas e estão respondidas pelas letras S (sim) e N (não) em cada turma das duas escolas pesquisadas.

Quadro 24 - Estratégias utilizadas para o ensino - aprendizagem na alfabetização

Estratégias utilizadas para o ensino aprendizagem na alfabetização	Mátyk				Tekator			
	3º		5º		3º		5º	
	S	N	S	N	S	N	S	N
Favoreceu a construção da autonomia intelectual dos alunos?	X		X		X		X	
Considerou e atendeu às diversidades na sala de aula?		X	X		X		X	
Favoreceu a interação e a cooperação entre os Apinayé?	X		X		X		X	
Analisou o percurso de aprendizagem dos alunos?		X		X		X		X
Considerou os conhecimentos prévio e da cultura Apinayé?		X	X		X		X	
Trabalhou a partir das dificuldades de aprendizagem?	X		X		X		X	
Articulou objetivos de ensino considerando as especificidades dos Apinayé?		X		X	X		X	
Organizou racionalmente o tempo?	X		X		X		X	
Organizou o espaço em função das propostas de ensino e aprendizagem?	X		X		X		X	
Selecionou materiais adequados ao desenvolvimento do trabalho?	X		X		X		X	
Avaliou os resultados obtidos e redirecionou as propostas de ensino e aprendizagem?		X		X		X		X

S – Sim / N - Não

Conforme estratégias adotadas para verificar o ensino durante as aulas de letramento e alfabetização bilingue e intercultural, é fato que se viu pouca ação pedagógica sobre o “percurso de aprendizagem dos alunos”. Em turmas de alfabetização essa prática é muito significativa, pois, a partir do acompanhamento por parte dos professores sobre a evolução, estagnação ou até mesmo retrocesso na aprendizagem do aluno, é um termômetro para a intervenção. Dessa forma, percebemos um prejuízo especialmente para o aluno, visto que não é observado esse percurso.

Diante dessa realidade, consideramos que na fase de alfabetização, a criança necessita passar, de preferência por duas avaliações diagnosticas durante o ano. Essa medida, dará condições ao professor de planejar e replanejar sua prática e ações focadas nas dificuldades dos

alunos. Nessa fase, a criança também necessita de apoio, auxílio e orientação de um adulto para aprender.

Outra situação que merece à atenção, refere-se aos “objetivos de ensino considerando as especificidades dos Apinayé”. Essa questão ficou evidente na turma de 3º ano da Escola Mãtyk. Não se verificou nas aulas de Língua Portuguesa, objetivos contemplando as especificidades dos Apinayé. Em algumas aulas, os professores faziam vínculos entre os temas ali propostos com alguma situação da vida diária dos alunos. A exemplo, a fábula sobre a cigarra e a formiga.

Dessa forma, e mediante desencontro entre o escrito e o praticado, é importante considerar nas especificidades dos Apinayé, planejar e executar atividades interativas que estejam relacionadas com a vida cotidiana dos alunos, buscando sempre vincular os conteúdos selecionados com a realidade social, econômica e cultural da comunidade é fundamental. Acredita-se que dessa maneira, a formação acadêmica da criança se torna robusta e gera elementos para o fortalecimento do bilinguismo e interculturalidade.

Por último, e considerando o item “avaliou os resultados obtidos e redirecionou as propostas de ensino e aprendizagem”, ficou evidente nas turmas de alfabetização que os professores até que avaliavam as habilidades e competências dos alunos, porém, em nenhuma sala ou série, se percebeu o desenvolvimento de propostas de redirecionamento ou replanejamento do ensino para superar as dificuldades de aprendizagem não alcançadas.

Diante dos registros, observações e das indicações já apresentadas sobre planos de aula, métodos e recursos didáticos utilizados nas aulas de letramento e alfabetização bilíngue e intercultural, a seguir, apresentamos como resultado das informações obtidas, alguns pontos relevantes sobre o assunto:

- 1) Às vezes, as práticas de ensino estiveram pautadas no Projeto - Político e Pedagógico, no planejamento de ensino e nas especificidades do Povo Apinayé;
- 2) Os planos de aula não contemplavam ações para responder as dificuldades dos alunos identificadas nas avaliações diagnosticas;
- 3) Às vezes as atividades propostas no plano de aula foram realizadas com foco no sistema de escrita e na superação das dificuldades apresentadas pelos alunos;
- 4) Às vezes as atividades propostas no plano de aula foram realizadas com foco nas práticas de linguagem e na superação das dificuldades apresentadas pelos alunos;
- 5) Algumas vezes, a utilização de metodologias inovadoras e recursos didáticos pedagógicos próprios, considerando as dificuldades dos alunos foram utilizados em sala de aula;

- 6) Não foram utilizados projetos didáticos para o letramento e alfabetização;
- 7) Às vezes, os conteúdos foram desenvolvidos se valendo da sequência didática;
- 8) O desenvolvimento das atividades de leitura e produção escrita, as vezes considerou os aspectos históricos, culturais e social dos Apinayé;
- 9) No desenvolvimento das atividades de leitura individual e coletiva, às vezes, utilizou-se diversos textos que retratavam as festas, cerimônias de casamentos, corrida da tora e outros eventos do povo Apinayé;
- 10) No desenvolvimento das atividades de escrita e leitura sobre os dois sistemas de relacionamento, o familiar e biológico e o cerimonial não foi estabelecido uma nova característica da sociedade Apinayé;
- 11) Às vezes, foi desenvolvido atividades de leitura e escrita sobre as práticas de resistência da cultura e da língua Apinayé;
- 12) Ocorreu ao longo do ano letivo de 2019 avaliação contínua e paralela.

Em se tratando de alfabetização com alunos Apinayé, a necessidade de replanejar o ensino é uma realidade, nessa fase do ensino, o ritmo de aprendizagem dos alunos, interesses próprios da turma e do povo e alguns imprevistos podem obrigar o docente a adotar novos rumos para um determinado período do ano. Então, para que o redirecionamento do ensino com fins de superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos Apinayé seja produtivo e eficaz, é fundamental que apresente objetividade, ordem sequencial, flexibilidade e coerência, cabendo ao professor adaptar o planejamento com o intuito de assegurar aos alunos um ensino pautado na superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Portanto, as práticas de letramento e o ensino na alfabetização precisam se complementar para atingir o seu objetivo específico, aqui, contribuir com o ensino bilíngue e intercultural, sem que uma seja esquecida ou desconsiderada pela outra, participando ativamente das práticas sociais, nesse caso, sem desprezar a cultura Apinayé.

Nesse sentido, apresentamos detalhadamente o resultado das avaliações aplicadas com os alunos do 3º e 5º anos nas escolas Mătyk e Tekator.

4.8 O Letramento e a Alfabetização bilíngue e intercultural: A Fotografia a partir das Avaliações e das Apropriações alcançadas

Para esse item, o objetivo definido foi o de identificar e analisar por meio de avaliação específica a incidência do letramento e da alfabetização bilíngue e intercultural nas escolas indígenas Mătyk e Tekator. Apresentamos os resultados obtidos com as avaliações aplicadas

com os alunos Apinayé do 3º e 5º anos do Ensino Fundamental. Após a realização das várias etapas de coleta de dados e das observações em sala de aula, conforme já mencionamos na parte metodológica da pesquisa, caminhamos para a aplicação dos instrumentos de avaliação. Para cada escola, destinamos dois dias, sendo um dia para aplicação na turma de 3º ano e outro dia para a turma de 5º ano. Iniciamos na Escola Estadual Mãtyk e em seguida realizamos o mesmo processo na Escola Estadual Tekator.

Quanto à estrutura, as avaliações foram elaboradas contendo 10 (dez) questões para o 3º ano, sendo: 06 (seis) para completar, 01 (uma) produção de texto e 03 (três) objetivas. Para o 5º ano, a avaliação foi elaborada com 12 (doze) questões, sendo: 10 (dez) objetivas e 02 (duas) subjetivas (produção escrita). Nas avaliações, em algumas questões, apresentamos contextos da cultura Apinayé.

Nas turmas do 3º ano, o instrumento avaliativo antes de ser aplicado foi lido pelos professores em (L1 e L2), e tivemos como fundamento principal verificar a apropriação, compreensão e valorização dos sistemas de leitura, escrita, oralidade e produção textual, ou seja, as habilidades já adquiridas.

Nas turmas do 5º ano, o instrumento avaliativo antes de ser aplicado foi lido pelos professores na (L1 e L2) e tive como fundamento verificar a incidência do letramento e alfabetização bilingue e intercultural, ou seja, as habilidades já adquiridas, como também analisar se essas habilidades davam condições para que os alunos que estavam saído das séries iniciais e seguindo para a segunda fase do Ensino Fundamental já apresentavam as apropriações de leitura e escrita.

No dia 06 (seis) de novembro de 2019, foram aplicadas as avaliações no 3º ano na Escola Mãtyk. Previamente, os alunos foram lembrados pelos professores que participariam de uma avaliação. A frequência foi significativa. No momento da avaliação, ou seja, as 7.30 da manhã, a turma contou com a participação de dois professores, sendo um indígena e o outro não indígena. Dessa forma, aplicamos a avaliação estruturada em Língua Portuguesa (L2).

No dia 07 (sete) de novembro de 2019, foram aplicadas as avaliações no 5º ano. Os procedimentos adotados foram os mesmos já narrados com os alunos do 3º ano. Também, contamos com a participação de um professor indígena e outro não indígena.

No dia 13 (treze) de novembro de 2019, a aplicação das avaliações ocorreu com os alunos do 3º ano da Escola Tekator. Adotamos os mesmos procedimentos utilizados na Escola Mãtyk. Nessa escola, a participação foi mais expressiva, quase 90% dos alunos estiveram presentes e contamos com a participação somente do professor regente que era indígena. A

forma utilizada em Mâtyk, serviu de base para a adoção em Tekator. Dessa forma, aplicamos a avaliação estruturada em Língua Portuguesa (L2).

No dia 14 (quatorze) de novembro de 2019, a aplicação das avaliações ocorreu com os alunos Apinayé do 5º ano. Não diferente do que ocorreu com a turma do 3º ano, todos foram lembrados/avisados previamente e quando do início das avaliações já sabiam da propositura do instrumento. Nessa turma, tivemos a participação de dois professores, sendo um indígena e outro não indígena.

É importante salientar que buscamos desde o início da pesquisa verificar se existia ou não aspectos contrastivos no ensino na alfabetização entre as escolas Mâtyk e Tekator, a estrutura dos instrumentos avaliativos foi a mesma para as duas escolas. Essa decisão se fundamentou no objetivo principal do estudo. No caso específico da avaliação aplicada com fundamentos no letramento e na alfabetização, fez-se necessária a clareza de que se considerou a dimensão do letramento, sem perder de vista sua indissociabilidade com a alfabetização. Isso significa dizer que além de considerar o letramento como prática social verificamos como estava o domínio das habilidades e competências de leitura e escrita.

No primeiro momento, apresentamos os quadros com os resultados das avaliações aplicadas com os alunos do 3º ano das duas escolas. Nessa parte, além de trazer os resultados, também traçamos um paralelo sobre a aquisição das habilidades de aprendizagem entre as duas escolas, tendo como base a apropriação, compreensão e valorização dos sistemas de leitura, escrita, oralidade e produção textual, lógico, respeitando as habilidades que se espera para essa série. Na mesma perspectiva, em seguida, trazemos os resultados das avaliações aplicadas com os alunos Apinayé dos 5º anos nas duas instituições.

Para se chegar à porcentagem de acerto de cada questão, no quadro abaixo apresentamos as perguntas que fizeram parte do instrumento avaliativo. Estão apresentadas de forma resumida, dispostas e seguindo a mesma ordem da avaliação.

Nesse sentido, após todas as avaliações analisadas e a consolidação das respostas de cada série e escola, trazemos os resultados em porcentagem, como segue:

Quadro 25 - Resultados em % das avaliações dos 3º anos do Ensino Fundamental

Nº	PERGUNTAS	Escola Mâtyk % de acertos 3º ano	Escola Tekator % de acertos 3º ano
01	Interpretação de historinha em quadrinhos. Assinalar a alternativa correta.	40%	35%
02	Interpretação de historinha em quadrinhos. Assinalar a alternativa correta.	35%	35%
03	Interpretação em gravura indígena e responder as alternativas corretas.	40%	35%
04	Responder a alternativa correta sobre trava-língua.	20%	15%

05	Responder a alternativa correta sobre parlenda.	20%	15%
06	Escrita de palavras contendo os nomes de frutas e alimentos típicos da aldeia.	30%	25%
07	Completar frases tendo como base uma ilustração da realidade indígena.	50%	55%
08	Identificar no texto os substantivos próprios e as rimas.	20%	15%
09	Identificar as profissões apontadas no poema.	30%	25%
10	Produção de texto tendo como base uma ilustração em quadrinhos.	20%	10%

Conforme resultados computados, verificamos que em quase todas as perguntas, os alunos não atingiram se quer 40% de aproveitamento. Somente no item 07, apresentaram conhecimento mediano para responder à questão. Esse resultado um pouco acima da média em relação às demais perguntas, só ocorreu devido a mesma ter uma relação direta com a realidade diária e da cultura Apinayé.

Esse resultado, independentemente da forma de como a escola alfabetiza (se o letramento e alfabetização nos três primeiros anos acontece somente na língua materna ou se é desenvolvido nas duas línguas simultaneamente), é bastante preocupante. O fato de não terem apresentado apropriações e acertos que atendessem o mínimo de 60% nos leva a confirmação de que a aprendizagem em leitura e escrita está a quem do esperado.

Em relação aos resultados obtidos pelos alunos da escola Tekator, é importante esclarecer que os mesmos são ensinados em língua materna nos três primeiros anos. Provavelmente, o baixo índice de acertos seja justificado por essa questão.

Sobre os princípios básicos de organização da alfabetização na escola, a Base Nacional Comum Curricular, orienta que a escola trabalhe junto aos alunos buscando estabelecer o domínio das relações entre grafemas e fonemas, saber decodificar palavras e textos escritos, saber ler, reconhecendo globalmente as palavras, ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura.

A Base, estabelece que ao concluir a alfabetização, a criança Apinayé apresente habilidades e competências de desenvolver a oralidade: vocabulário expressivo e compreensivo, memória fonológica, consciência sintática, como também de desenvolver a consciência fonológica: rimas, aliterações, contagem de sílabas, manipulações (adicionar e omitir sílabas), consciência fonêmica.

Essa defasagem de aprendizagem que é vivenciada na sala de aula, é preocupante, e requer uma reflexão sobre as práticas pedagógicas utilizadas. Considerando que desenvolver uma prática na alfabetização bilíngue e intercultural é ensinar a ler e escrever considerando sempre os aspectos da língua e das relações desses alunos com outras pessoas não indígenas.

Portanto, o processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita, incluindo a produção de texto na escola indígena, deve estar livre de isolamento e não pode ter somente a finalidade de preparar o aluno para a realidade na qual está inserido, é necessário que o professor alfabetizador esteja preparado para desenvolver seu papel na formação dessas crianças. Pois, os mesmos necessitam de um ensino que objetive o alfabetizar letrando.

Como visto, apresentamos os dados das avaliações aplicadas com os alunos do 3º, a seguir, dispomos os dados obtidos com os alunos Apinayé matriculados no 5º do Ensino Fundamental. As perguntas que fizeram parte do instrumento avaliativo estão apresentadas de forma resumida e seguem a mesma ordem da avaliação.

Quadro 26 - Resultados em % das avaliações dos 5º anos do Ensino Fundamental

Nº	PERGUNTAS	Escola Mãtyk % de acertos 5º ano	Escola Tekator % de acertos 5º ano
01	Interpretação de texto (Galo-de-Campina). Assinalar a alternativa correta.	55%	50%
02	Interpretação de texto (desequilíbrio ecológico). Assinalar a alternativa correta.	40%	45%
03	Identificar os substantivos próprios e assinalar a alternativa correta.	35%	35%
04	Identificar as expressões a partir de um quadrinho e assinalar a alternativa correta.	40%	45%
05	Interpretar o texto (dia mundial da água) e assinalar a alternativa correta.	35%	35%
06	Interpretar o texto (monitoramento amazônico) e assinalar a alternativa correta.	30%	35%
07	Responder a alternativa que indica as palavras escritas corretamente.	30%	25%
08	Assinalar a alternativa em que os vocábulos estão errados quanto a acentuação gráfica.	25%	30%
09	Complementar as frases utilizando os verbos (participar, receber, ganhar e jogar).	45%	40%
10	Interpretar a historinha em quadrinho e assinalar a alternativa correta.	35%	30%
11	Produção de texto (a corrida de tora) – complementar o texto escrevendo mais dois parágrafos para a conclusão do texto.	55%	50%
12	Identificar o tipo de gênero textual (a galinha dos ovos de ouro) e responder a alternativa correta.	20%	15%

Os índices de acertos gerados a partir das respostas dos alunos do 5º ano das escolas Mãtyk e Tekator também estiveram abaixo de 50%. Considerando o que preconiza a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2017), ao concluir a alfabetização, o aluno Apinayé já está apto a “estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático”.

Nesse sentido, o letramento e alfabetização de uma criança que completa o 5º ano do Ensino Fundamental, como é o caso dos alunos Apinayé, deve apresentar habilidades de ler, escrever com fluência e produzir textos atendendo as convenções estruturais, como iniciar um texto paragrafando e com letra maiúsculo e no seu desenvolvimento apresentar conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal.

Nas questões respondidas pelos alunos, não atingiram apropriações para alcançar índice satisfatório, que era de 60%. Se aproximaram somente em duas questões, especialmente na de nº 11, que trazia informações da cultura Apinayé (corrida de tora). Nas demais, os índices de acerto estiveram a quem do desejado para a série.

Considerando que o letramento como conceito, se distingue da alfabetização, mas que se tornam indissociável no processo de ensino aprendizagem, temos que na avaliação aplicada com os alunos do 5º ano várias perguntas explícita e implicitamente buscaram respostas para o bilinguismo e a interculturalidade das duas comunidades. Mesmo trazendo assuntos que faziam parte da vida dos Apinayé, não conseguiu desempenho satisfatório.

Ainda sobre essa questão e considerando o bilinguismo e a interculturalidade Apinayé, a BNCC, diz que uma criança alfabetizada consegue identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos e onde circulam.

Discutindo ainda o desempenho dos alunos Apinayé que são assistidos por um letramento e uma alfabetização bilíngue e intercultural, temos que o ensino ofertado pelas duas escolas, comparados com o que a BNCC idealiza, a saber: “reafirmar os povos, valorizando suas línguas e ciências e garantindo aos indígenas e as suas comunidades, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e das demais sociedades seja elas indígenas ou não”, o rendimento alcançado pelos alunos está embricado em um contexto que vai desde o tipo de educação escolar indígena ofertada, passando pela formação continuada dos professores, estrutura curricular, metodologias aplicadas e envolvimento da comunidade e dos próprios alunos com o processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em vista a análise dos resultados, verificamos que em média 20% da amostra estão alfabetizadas, ou seja, capazes de ler com fluência e compreender globalmente o sentido do texto, localizar informações, fazer inferências e formular hipóteses sobre o conteúdo do texto. Na escrita, são capazes de escrever com letra cursiva e de forma legível e compreensível

um pequeno texto, segundo o padrão esperado em linguagem escrita para escolares das duas séries do ensino fundamental.

No entanto, mais de 40% dos alunos avaliados do 5º ano escolar se encontram no processo de aprendizado da leitura e escrita. E as demais crianças mostraram desempenho abaixo do esperado para o nível de escolaridade em que se encontravam, ou seja, no estágio inicial da alfabetização.

Esses alunos apresentaram atraso na apropriação e consolidação das capacidades essenciais da aprendizagem da leitura e da escrita. Sendo assim, de um modo geral, com base nos critérios adotados para identificação do desempenho escolar, algumas crianças avaliadas possuíam algum tipo de dificuldade e o tipo mais frequente foi apresentado na escrita.

Os resultados desse estudo mostra a necessidade de retomar algumas capacidades que precisam ser consolidadas pelos alunos, e a introdução de outras com o objetivo de que estes alunos se alfabetizem. Diante do que foi apresentado sobre o letramento e a alfabetização bilíngue e intercultural, torna-se evidente tanto a importância do papel do professor como facilitador no processo de aprendizagem da criança como a avaliação diagnóstica periódica do desempenho dos alunos, ressaltando-se ainda a necessidade de mais pesquisas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita em escolares dos anos iniciais das escolas em questão.

Nesse sentido, e ainda esmiuçando os dados produzidos na avaliação aplicada com os alunos dos 5º anos, trazemos as apropriações de aprendizagem geradas a partir dos resultados produzidos.

As apropriações são aspectos de análise de resultados e foram definidas a partir de três termos: **introduzir**, **aprofundar** e **consolidar**. É importante citar que esse critério avaliativo já foi devidamente apresentado na metodologia e no Corpus da Pesquisa. O termo introduzir (i) significa dizer que os alunos somente se familiarizaram com o conteúdo e conhecimento. O termo aprofundar (a) indica que os alunos conseguiram compreender os objetivos propostos. O termo consolidar (c), significa afirma que houve avanços no conhecimento e ocorreu as apropriações de leitura, escrita e produção textual. É importante esclarecer que as apropriações foram elencadas considerando as orientações da BNCC – Base Nacional Curricular e as especificidades do ensino desenvolvido com o Povo Apinayé. Esclarecemos ainda que por meio da análise das apropriações, temos a oportunidade de extrair possíveis aspectos contrastivos entre as duas escolas.

Quadro 27 - Apropriações adquiridas pelos alunos do 5º ano

5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	ESCOLA MÃTYK			ESCOLA TEKATOR		
	Termo			Termo		
	I	A	C	I	A	C
Escreveu o nome completo?			X			X
Escreveu o nome utilizando letras maiúsculas no início do nome e sobrenome?			X			X
Leu, de forma autônoma e compreendeu o sentido global dos textos e o seu caráter reflexivo?		X			X	
Localizou informações explícitas nos textos e adquiriu informações implícitas?		X			X	
Compreendeu o sentido de palavras pelo contexto em que estavam inseridas nos textos?		X			X	
Identificou nas alternativas da questão os substantivos próprios?		X		X		
Reconheceu a linguagem verbal e não verbal nas imagens de quadrinho?		X			X	
Utilizou os recursos de expressão relativos à estrutura da história e respondeu corretamente o que foi solicitado?		X			X	
Grafou, compreendeu e registrou palavras, fazendo a correspondência fonema-grafema?		X		X		
Acentuou corretamente palavras e identificou a tonicidade nas palavras, empregando a acentuação corretamente?		X		X		
Identificou nas expressões de presente, passado e futuro em tempos verbais do modo indicativo?		X		X		
Utilizou corretamente os verbos, nos diferentes tempos do modo, na linguagem escrita?	X			X		
Identificou a necessidade de estabelecer a concordância verbal na construção da coesão e da coerência do texto, flexionando os verbos corretamente?	X			X		
Identificou o gênero e a composição verbo-visual em que aparece o texto?		X			X	
Demonstrou habilidades básicas de leitura da charge e realizou inferências e estabeleceu relação entre texto e contexto?		X			X	
Escreveu a continuidade e deu outro final ao texto que conta a história da “corrida de tora” atentando para os aspectos estilísticos e composicionais deste gênero?		X			X	
Identificou nas perguntas princípios da especificidade, do bilinguismo e da organização comunitária e da interculturalidade das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais.			X			X
Leu e compreendeu, com autonomia o texto “a galinha e os ovos de ouro”, identificando o tipo de gênero de acordo com as convenções e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto?		X			X	
Associou mediante as perguntas, conhecimentos prévios adquiridos antes de frequentar a escola e expôs na produção textual?			X			X
Utilizou, ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal?		X			X	
Organizou o texto escrito em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas de acordo com as características do gênero textual?		X			X	
Desenvolveu o pensamento, como a imaginação, a interpretação e a criatividade para obtenção e organização de dados na produção textual?	X			X		
Utilizou, ao produzir o texto, conhecimento linguístico e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, vírgulas e regras ortográficas);	X			X		
Relacionou os textos lidos e produzidos com ilustrações e outros recursos gráficos;		X			X	

As apropriações apresentadas no quadro 27, estão emergidas da própria avaliação aplicada com os alunos Apinayé do 5º ano. O resultado aponta para um índice de aprendizagem aquém do esperado para a série pesquisada. A aquisição das habilidades e competências de uma leitura e escrita, ambas, embricadas no bilinguismo e na interculturalidade estão inferiores ao

que se espera nessa fase da alfabetização. As habilidades apresentadas ficaram concentradas nas apropriações de introduzir e aprofundar. As apropriações que os alunos consolidaram foram justamente as relacionadas a escrita do nome e aos aspectos que estão relacionados a vida e a cultura local. Portanto, as apropriações, forneceram dois resultados importantes: desempenho em leitura e desempenho em escrita. Também, buscou identificar como o letramento e a alfabetização bilíngue e intercultural se relacionavam com esses resultados.

Diante do que já apresentamos até aqui, é importante refletir sobre a realidade externa e interna dos Apinayé que estão inseridos no ambiente escolar, como também, da metodologia adotada pelas escolas para o ensino nas séries iniciais. É necessário conhecer a realidade, a vida, os sentimentos, os sofrimentos, a rotina e as famílias desses alunos. A escola, juntamente com seus educadores e com a participação efetiva da comunidade escolar, precisa se atentar para os aspectos pedagógicos desenvolvidos e sobre as formas de inclusão desses alunos na educação escolar indígena.

Desempenhar uma prática que favoreça o uso de recursos concretos favorecendo a aprendizagem, desenvolvendo capacidades para reconhecer as necessidades dos alunos, a fim de refletir sua cultura local, como também, valorizar as ideias, suas experiências, a bagagem vívida por eles reconhecendo o que já detém de saberes e conhecimentos, oferecer oportunidades concretas, onde os mesmos possam falar abertamente, expor suas opiniões sobre os mais diversos assuntos é condição impar para a aprendizagem de uma leitura e escrita com alicerce bilíngue e intercultural.

Dessa forma, o processo da leitura e escrita na escola Apinayé necessita ser trabalhado de modo diferenciado, indo além de meras atividades deslocadas no contexto de vida do educando. Precisa ser contínua, planejada e participativa. Ensinar a ler faz parte do conjunto de práticas sociais que constituem o letramento usado nessa concepção para caracterizar no aluno indígena que, além de saber ler e escrever numa segunda língua, precisa fazer uso frequente e adequado da língua materna.

As reflexões construídas a partir do conjunto de resultados são proposições de planejamento para as duas escolas pesquisadas. Nesse contexto, Minhoto (2016, p. 83), esclarece que, com base nos resultados das avaliações, os professores passam a ter condições de verificar as habilidades e deficiências de seus alunos para que venham interferir positivamente no processo de letramento e alfabetização. “com os resultados das provas, os professores passam a ter condições de constatar a eficácia/ineficácia de suas ações ao longo do ano e refletir sobre os processos de ensino”.

Concluindo essa parte, os dados alcançados por meio das avaliações e reafirmados por meio das apropriações, permitiram apresentar o desempenho escolar dos alunos Apinayé e de outros aspectos que estão associados à qualidade e à efetividade do letramento e da alfabetização bilingue e intercultural ensinados nas duas escolas. Para tanto, no próximo item apresentamos uma análise contrastiva de como esse processo de ensino aprendizagem ocorre entre as escolas Mãtyk e Tekator.

4.9 Letramento e Alfabetização Bilingue e Intercultural: Uma Análise Contrastiva Entre as Escolas Mãtyk e Tekator

Na perspectiva de buscar elementos para identificar os aspectos contrastivos do letramento e da alfabetização bilíngue e intercultural entre as duas escolas Apinayé, o objetivo específico definido para essa etapa do estudo foi: comparar e analisar o letramento e ensino da alfabetização bilíngue e intercultural realizado entre as escolas Mãtyk e Tekator.

Com intuito ainda de garantir maior clareza na apresentação dos dados, foi realizada uma análise contrastiva entre elementos das duas línguas (Apinayé e Português), por meio de quadros comparativos, ilustrando as diferenças entre as duas escolas. Essa análise foi importante para identificar o cenário vivenciado por esses alunos e demonstrar porque algumas especificidades aparecem em seus processos de alfabetização.

Nesse sentido, o quadro a seguir apresenta aspectos da realidade das escolas Mãtyk e Tekator, em relação ao letramento e ao ensino da alfabetização bilíngue e intercultural. As bases para construção do quadro, centraram-se na observação do ensino desenvolvido, na formação continuada docente, na estruturação do ensino e nos resultados de aprendizagem a partir da avaliação aplicada com os alunos Apinayé.

Para que tenhamos uma visão mais completa sobre as bases que conduziram a análise contrastiva, os 12 (doze) aspectos definidos estão apresentados na primeira coluna de forma interrogativa e as respostas estão assentadas de acordo com a realidade verificada em cada escola, por meio de um: (sim, não e às vezes).

Quadro 28 - Síntese Contrastiva do letramento e da alfabetização bilíngue e intercultural entre as escolas Mătyk e Tekator

Item	Base	Escola Mătyk			Escola Tekator		
		Sim	Năo	Às vezes	Sim	Năo	Às vezes
-	Aspectos adotados para verificar o Letramento e o ensino da alfabetização bilíngue e intercultural.						
01	A escola oportuniza aos professores acesso a formação continuada em serviço com foco na alfabetização bilíngue e intercultural?			X			X
02	As aprendizagens alcançadas pelos professores em seus momentos de formação continuada refletiam na melhoria da formação dos alunos?		X			X	
03	A escola contemplou no Projeto Político e Pedagógico o uso de uma segunda língua como meio de desenvolvimento de competências?	X			X		
04	O PPP da escola contempla objetivos específicos para o ensino do letramento e da alfabetização bilíngue e intercultural?		X			X	
05	O ensino desenvolvido, proporcionava aos Apinayé, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de sua cultura; a valorização de sua língua e ciência e conhecimentos sobre as demais sociedades?			X	X		
06	A escola favorecia para que os alunos apresentassem durante as aulas os conhecimentos prévios já adquiridos?			X	X		
07	O ensino se organizou no nível de alfabetização, proporcionando aos Apinayé as competências necessárias para usar primeiramente a Língua Materna e em seguida a segunda língua?		X		X		
08	O ensino oferecido nas turmas de alfabetização seguia currículo, calendário e jornada com carga horária definida, com aulas ministradas em Apinayé/Português e as línguas eram trabalhadas em sua forma falada e em sua forma escrita?			X			X
09	O material didático apoiava o aprendizado, era completado com outros materiais, contribuindo para que os alunos aprendessem os conteúdos nas línguas (L1 e L2) de forma sistematizada?			X			X
10	A escola e sua equipe pedagógica replanejava as ações para intervenção no processo de ensino e aprendizagem na alfabetização?			X	X		
11	A escola criava oportunidades para que os alunos interagissem com outras comunidades não indígena?			X			X
12	As escolas adotavam uma abordagem que incentiva durante as aulas o diálogo em L1 e L2 (bilinguismo) e era capaz de criar um ambiente favorável para que o aluno conhecesse melhor sua própria cultura e desenvolvesse habilidades para lidar com outros contatos, promovendo assim a interculturalidade?			X			X
13	Para os professores, o ensino deveria ocorrer primeiro na L1 e depois em L2?			X	X		

A partir dos aspectos apresentados no quadro 28, definimos, como já apresentado no caminho metodológico percorrido da pesquisa, que a análise contrastiva é baseada em

semelhanças e divergência. Os aspectos decorrem do próprio universo que compreende o ensino e a aprendizagem desenvolvidos nas duas escolas e as bases estão alinhadas com a pesquisa documental, com os questionários respondidos pelos professores sobre formação continuada em serviço, na visão dos mesmos sobre o letramento e a alfabetização bilíngue e intercultural e por meio dos resultados que os alunos geraram a partir das avaliações que responderam.

Aqui, as checagens estiveram sustentadas em dois elementos de análise, ou seja, no que se assemelha e no que se diverge. Enveredamos por esses dois caminhos em virtude de as duas instituições pertencerem a mesma rede de ensino, por terem como público alvo os alunos do mesmo Povo, por estarem próximas geograficamente, por utilizarem o mesmo Projeto Político e Pedagógico e por terem como meta desenvolver o letramento e o ensino da alfabetização bilíngue e intercultural com os alunos Apinayé no ciclo de alfabetização.

Primeiro, trataremos das semelhanças, onde as escolas e o ensino se coadunam e em seguida, apresentaremos os pontos em que se divergem e seus respectivos motivos.

Quadro 29 - as semelhanças no contexto da (análise contrastiva)

Aspectos Semelhantes
1, 2, 3, 4, 8, 9, 11 e 12

Os aspectos que se assemelham entre as duas escolas, estão centrados, primeiramente no item 1 que trata da oferta de formação continuada em serviço com foco no bilinguismo e na interculturalidade. De fato, os professores recebem a formação, mas, se enquadram no status de “as vezes” em detrimento de não receberem de maneira planejada e específica formação alinhada entre alfabetização, bilinguismo e interculturalidade.

Outra semelhança está no item 2 que trata da aprendizagem docente durante as formações com a transferência de conhecimento em sala de aula. Em ambas as escolas, essa prática ocorre com pouca incidência. Essa realidade já foi apresentada no item 4.5, onde os professores declararam que as formações pouco contribuem com novos conhecimentos e que estão dissociadas da realidade pedagógica nas duas escolas.

No item 3, as escolas também se assemelham. Trata-se da contemplação no PPP de uma segunda língua como meio de desenvolvimento de competências dos alunos. No documento existe uma contundência dessa contemplação. Porém, ainda existe muitas dúvidas de como deverá ser desenvolvida pelas escolas. A exemplo, a Escola Mătyk adota a segunda língua conjuntamente com a primeira língua em todo o ciclo básico de alfabetização. Já, na escola Tekator, a adoção da segunda língua só ocorre a partir do 4º ano.

O item 4, é outro ponto de semelhança, refere-se ao fato da existência de objetivos específicos para o trabalho com o letramento no ensino da alfabetização bilíngue e

intercultural. No quadro comparativo, esse item está como “não”. De fato, no documento não existe uma especificidade para essa tétrede de ensino. Mas, existe objetivos específicos para o ensino no ciclo de alfabetização.

As escolas também se assemelham no item 8. Está posto que somente “as vezes” o ensino oferecido nas turmas de alfabetização seguia currículo, calendário e jornada com carga horária definida, com aulas ministradas em Apinayé/Português e as línguas eram trabalhadas em sua forma falada e em sua forma escrita. Nesse campo, existe problemas nas duas escolas. O currículo é o definido pela SEDUC, porém, sua aplicação requer uma reorganização, principalmente na parte que trata da estrutura curricular (linguagem/parte diversificada – Língua Apinayé e Saberes Indígena) e na modulação dos professores, pois, boa parte dos docentes só falam o português, dificultando dessa forma, aulas ministradas em ambas as línguas.

Quanto a semelhança registrada no item 9, onde sinaliza que somente “as vezes” o material didático apoiava o aprendizado e que era complementado com outros materiais, contribuindo para que os alunos aprendessem os conteúdos nas línguas (L1 e L2) de forma sistematizada. Essa semelhança está no limite das possibilidades. Na educação indígena as ações e intervenções no ensino devem ser contínuas. A disponibilidade de recursos e materiais fazem parte de uma educação pautada no planejamento e no uso de metodologias focadas na superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Portanto, é uma semelhança enfraquecida, ou seja, estão iguais no mesmo problema.

Já quanto a criação de oportunidades para que os alunos interajam com outras comunidades não indígena, as escolas se assemelham no item 11 com o status de “as vezes”. É perfeitamente compreensível essa situação, pois, as crianças indígenas vivem em um espaço e mundo particular. O contato contínuo com outras comunidades poderia, segundo D’Angelis (2012) “fragilizar o que é mais importante para eles, a língua e a cultura”. Mas, reforçamos aqui que não se trata em minimizar a questão do trabalho de qualidade que deve existir nas duas línguas.

Considerando ainda os aspectos que se assemelharam entre as duas escolas, encontramos no item 12 que as mesmas coadunam no status de “as vezes” quando se trata da adoção de abordagem que incentiva o diálogo entre culturas para que o aluno seja capaz de criar um ambiente favorável para reconhecer sua própria cultura e desenvolver habilidades para lidar com outros contatos, promovendo assim a interculturalidade. Esse “as vezes” é também compreensível, pois, a realização de eventos culturais promovendo o encontro entre povos, por várias vezes não condiz com o calendário escolar e dificulta o cumprimento do planejamento.

No entanto, é importante salientar que os eventos com os fins de atender o item 12, as escolas realizam muito bem, principalmente nos que exige o deslocamento dos alunos e outros indígenas para a cidade de Tocantinópolis.

Quadro 30 - As divergências no contexto da (análise contrastiva)

Aspectos Divergentes
5, 6, 7, 10 e 13

Os aspectos considerados divergentes que foram identificados no contexto do letramento e da alfabetização bilíngue e intercultural e seus contextos entre as escolas Mătyk e Tekator, estão relacionados à memória e cultura do Povo Apinayé, nos conhecimentos prévios trazidos pelos alunos para a escola, no uso das duas línguas e na condução do planejamento escolar.

No item 5, as duas escolas se divergem no quesito do ensino, especificamente sobre o resgate das memórias do Povo Apinayé, na reafirmação da cultura e na valorização da língua materna em relação a Língua Portuguesa. Na escola Mătyk, não se identificou ações voltadas exclusivamente para desenvolver esses conhecimentos e habilidades.

Segundo Lado (1971),

Quanto maior a semelhança entre essas duas línguas, maiores são as chances de uma transferência positiva, conforme a teoria da Análise Contrastiva. Ao contrário, quanto maior a diferença entre os sistemas linguísticos da L1 do aprendiz e da L2, maiores as chances de interferência. (LADO, 1971, P. 79).

Considerando a corroboração do autor, na escola Tekator, por desenvolver nas três primeiras séries da alfabetização um ensino em língua materna e por ter lotados professores indígenas. Mesmo divergindo, isso não significa dizer que a escola promova todos os itens postos nesse aspecto como propriedade. A escola está no status de “as vezes”. Isso significa dizer que não consegue trabalhar de forma mais específica nas demais séries.

Outro item que diverge entre as duas escolas, refere-se ao fato de a escola favorecer aos alunos condições de ensino e aprendizagem para apresentarem durante as aulas os conhecimentos prévios já adquiridos. Na escola Mătyk o item 6 atinge a condição de “as vezes”, enquanto que a escola Tekator está na condição de “sim”. As observações em sala de aula foram fundamentais para obtenção dessa informação. Na escola Tekator, os conteúdos ensinados sempre partiam da realidade do cotidiano do aluno, e dessa forma, os professores sempre os interrogam sobre o que eles já sabiam, contribuindo com o assunto em discussão. Na escola Mătyk, observamos que o início das aulas estava na explicação do que foi proposto

e dificilmente era realizado uma discussão para saber os conhecimentos prévios dos alunos. É importante mencionar, que as observações em sala de aula não ocorreram uma ou duas e sim por várias vezes.

No item 7, a divergência se dá na organização da alfabetização para o desenvolvimento de competências para usar primeiramente a Língua Materna e em seguida a segunda língua. Na Escola Tekator, o status foi de “sim”, ou seja, o ensino, como já foi apresentado anteriormente nas três primeiras séries ocorre na língua materna. Essa realidade credencia a escola para um ensino monolíngue nessas séries. Isso só não ocorre na sua totalidade porque nos corredores, na hora do intervalo, os demais alunos de séries seguintes acabam por também dialogar em L2. A escola Tekator, está no status de “sim” e a escola Mătyk no status de “as vezes”, isso porque, tanto na sala de aula como fora dela, existe um diálogo bilingue a partir do 1º ano do Ensino Fundamental.

Se divergem ainda no item 10, que aborda se as escolas e suas equipes pedagógicas replanejam as ações para intervenção no processo de ensino e aprendizagem na alfabetização. Durante as observações em sala de aula, na escola Mătyk, não registramos efetivamente atividades que fossem resultantes de um replanejamento de algum conteúdo que os alunos não tenham compreendido bem. No máximo, se ouviu de um professor não indígena que o assunto que estava sendo ensinado naquele momento, a saber: o uso de letras maiúsculo no início de cada parágrafo, poderia ajudá-los na escrita correta do nome e sobrenome. Na escola Tekator, por duas vezes, na turma de 5º, verificamos os dois professores (indígena e não indígena) explicando que iriam retrabalhar o conteúdo, visto que verificaram por meio da correção das atividades a que os alunos não haviam compreendido o assunto.

Se divergem também no item 13, que traduz uma diferencia significativa na forma de oferta do ensino. A visão dos professores condiz com a metodologia adotadas pelas escolas, ou seja, Mătyk, em todas as series do Fundamental I, oferta um ensino nas duas línguas. Tekator, nas três primeiras séries do Fundamental I, o ensino ocorre somente em L1. Posteriormente, a L2 é inserida gradativamente.

Considerando que as duas escolas (Mătyk e Tekator), pertencem a mesma rede de ensino, estão inseridas na mesma cultura do Povo Apinayé e muito próximas geograficamente, atendem basicamente os mesmos níveis de ensino e adotam com algumas alterações o mesmo Projeto Político e Pedagógico, esse tipo de comparação entre os ensinos desenvolvidos, tem uma importância significativa, está na condição latente em promover, entre os envolvidos, momentos de reflexão sobre a própria prática e oportunizar mudanças na condução do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Diante da análise contrastiva realizada a partir da realidade entre as duas escolas, temos que a prática docente desenvolvida na alfabetização, privilegiando o aluno de forma ampla, como um ser social com suas necessidades próprias e também possuidor de experiências, devem ser valorizadas na comunidade e pela escola, devem ser oportunizados a esses pequenos Apinayé condições para aquisição dos conhecimentos historicamente acumulados pelo seu povo e humanidade.

Esse tipo de análise, para Boggino (2009, p.82),

“[...] não pode deixar de fazer parte do processo de ensino e pode favorecer as aprendizagens, uma vez que abre a possibilidade de problematizar, gerar conflitos e promover ressignificações nas escolas, nos professores e nos alunos, ao analisar os seus resultados”. Os critérios dessa análise são considerados princípios para uma verdadeira avaliação escolar, pois criam oportunidades de constatação e qualificação da aprendizagem do aluno e das condições metodológicas desenvolvidas no processo pedagógico.

Nesse sentido, a análise contrastiva que aqui apresentamos, os critérios adotados estiveram relacionados ao processo ensino e aprendizagem verificados durante toda pesquisa, desde o procedimento inicial e levantamento de hipóteses até o registro adequado no relatório a partir do caderno de bordo e dos resultados gerados a partir dos questionários e pelas avaliações aplicadas. E, diante do que apresentamos na perspectiva dessa análise, existe uma constatação de que por mais que sejam próximas, atendam ao mesmo público, são assistidas pela mesma rede de ensino, adotam o mesmo Projeto Político e Pedagógico, existem aspectos contrastivos que diferenciam o trabalho com o letramento e com a alfabetização bilíngue e intercultural.

Essas diferenças se concentram na própria existência dos seres e nas escolas não seria diferente. Cada escola está inserida em uma comunidade que possui um Cacique, este tem muita força e toma a maioria das decisões inerentes ao seu povo. Nessa relação da escola com o líder indígena, se constroem olhares sobre tudo. (a forma de como a escola deve ensinar, que tipo de prioridade ela deve seguir, quem pode trabalhar com a comunidade, como a escola deve enxergar o homem não indígena, de como a comunidade se relaciona com outros povos, que tipo de língua deve ser mais trabalhada na escola, entre outros aspectos).

As divergências encontradas entre as duas escolas, estão sustentadas justamente nessas questões. Fato este que também diferencia a forma de como as instituições trabalham o letramento e a alfabetização bilíngue e intercultural.

Nessa perspectiva, acreditamos que a análise contrastiva realizada poderá gerar um diálogo permanente entre as equipes pedagógicas das duas escolas, com a comunicação

constante dos critérios adotados para o ensino (planejamento, objetivos, metodologia, avaliação...) e o monitoramento dos níveis de qualidade alcançados. Nessa perspectiva, é importante verificar as contribuições que esse tipo de análise pode trazer para entender os fatos produzidos na alfabetização e estes possam ser sinais, alertas de onde as metodologias e estratégias precisam melhorar ou se aperfeiçoar.

A mudança entre as escolas não é imediata, ela precisa despertar a crítica, atuar de forma permanente, integrada e contextualizada com situações reais do cotidiano e atender às dimensões sociais, históricas, políticas, culturais e educacionais. Para tanto, necessita de agentes com olhares incomodados e qualificados para atuar com habilidade, competência e valores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o período de agosto de 2018 a novembro de 2019, foi desenvolvido por meio do Programa de Pós – Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL da Universidade Federal do Tocantins - UFT, uma pesquisa bibliográfica e de campo com professores e alunos dos 3º e 5º anos do Ensino Fundamental, sobre o Letramento e a alfabetização Bilíngue e Intercultural Apinayé a partir da realidade entre as escolas Mãtyk e Tekator, localizadas respectivamente nas Aldeias São José e Mariazinha no município de Tocantinópolis – Tocantins.

Neste trabalho foi defendida a Tese que **“Existem Aspectos Contrastivos do Letramento e da Alfabetização Bilíngue e Intercultural entre as Escolas Mãtyk e Tekator das aldeias Apinayé São José e Mariazinha”**, a partir do seguinte objetivo: identificar, discutir e analisar os aspectos contrastivos do letramento e da alfabetização bilíngue e intercultural entre as escolas Mãtyk e Tekator das aldeias Apinayé São José e Mariazinha. Responsivamente, confirmei a hipótese de que: “o letramento e a alfabetização bilíngue e intercultural ensinados em língua materna e em língua portuguesa nas escolas Mãtyk e Tekator são apresentados diversamente e estão pautados em práticas pedagógicas com pouca diversidade. E as habilidades e competências adquiridas pelos alunos que compõe o ciclo de alfabetização não correspondem com as definidas para as séries que cursam”.

Nesse sentido, o intuito com o estudo desenvolvido foi o de contribuir com o letramento e a alfabetização bilíngue e intercultural desenvolvidos no país, e, também, colaborar com a promoção de ações, a partir da realidade identificada entre as duas escolas, visando à construção de um ensino focado nas reais necessidades de aprendizagem dos alunos.

Falar dos caminhos percorridos na pesquisa, nos remete considerar as condições em que se efetivava as práticas de letramento e alfabetização bilíngue e intercultural entre duas escolas do mesmo povo, localizadas geograficamente perto uma da outro e atendendo os mesmos níveis da educação básica. Desse modo, é pertinente ressaltar que a opção pela pesquisa (qualitativa, quantitativa e etnográfica) na tessitura da investigação realizada, fundamentou-se na possibilidade de um contato direto com o campo pesquisado, bem como com os atores envolvidos.

Realçamos que o desenvolvimento do estudo proporcionou um novo olhar acerca dos lugares visitados e das pessoas com as quais se conviveu durante a permanência no universo sociocultural delimitado (aldeia São José e Mariazinha). Esse olhar nos revelou as potencialidades da escola indígena como contexto de letramento e da alfabetização bilíngue e

intercultural, dos alfabetizadores como transmissores de saberes e dos alunos que, de forma dialógica, mantiveram diferentes relações com a leitura e escrita no cotidiano de suas vidas.

Empreender uma pesquisa desse porte, exigiu superar desafios como também desenvolver habilidades para captar as diferentes maneiras de como o Povo Apinayé, os professores e os alunos manifestavam o que sentiam, o que pensavam e o que ficava subentendido, através dos olhares, das falas e nos gestos, por exemplo.

Diante das leituras sobre a temática em questão e da vivência com professores e alunos, estabelecidos no transcórre do estudo, ficou evidente que não existe processo de letramento sem alfabetização e tão pouco alfabetização sem letramento. É essencial entender que eles acontecem de forma concomitante, não excludente, ou seja, tanto o letramento quanto a alfabetização são processos contínuos, não sendo findos em si mesmo. Pois, quando uma criança começa se alfabetizar ela já possui algum tipo de contato com a língua e, portanto, já possui um contexto social de letramento.

Também, para além da realidade das escolas Mãtyk e Tekator, buscamos em diversas referências bibliográficas elementos fundantes para relacionar o letramento, e a alfabetização bilíngue e intercultural. Teoricamente, a educação bilíngue pode ser entendida como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”. Ficou evidente também o conceito de educação intercultural. “É aquela que se desenvolve num ambiente onde interagem diferentes culturas” ou, segundo Grupioni (2002:87), “é uma educação onde se faz presente a diversidade de culturas e a riqueza de conhecimentos, saberes e práticas a elas associadas”.

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que o letramento é uma condição social e a alfabetização bilíngue e intercultural desenvolvidos nas duas escolas Apinayé é um processo, e que sua efetivação vai mais além do que fazer levantamentos de dificuldades específicas e suas problemáticas. Antes, devemos pensar até que ponto o trabalho dessas escolas atende as reais necessidades de ensino e aprendizagem desse povo, considerando que a presença dos alunos para viver outras aprendizagens, poderia de fato contribuir para a preservação da língua e da cultura de seu povo.

Dessa forma, a pesquisa foi concebida a partir de análise documental, questionário semiestruturado aplicado com professores alfabetizadores indígenas e não indígenas sobre a formação continuada em serviço e da visão construída a partir do ensino e aprendizagem do letramento e alfabetização, das avaliações aplicadas com os alunos do 3º e 5º anos, além de observações em sala de aula.

Considerando os resultados das avaliações aplicadas, verificamos que diante das apropriações (introduziu, aprofundou e consolidou) que criteriosamente serviram como instrumento de verificação quanto a aquisição das habilidades de leitura escrita, do bilinguismo e interculturalidade. Os resultados não foram satisfatórios. Aliás, ficaram abaixo da média e aquém do que se espera para as séries pesquisadas. Também, além de índices de aprendizagem baixos, as escolas se divergem em vários aspectos, situação que também interfere no ensino e na aprendizagem dos alunos.

As apropriações de aprendizagem alcançadas pelos alunos no máximo atingiram as bases de introdução e aprofundamento, somente se familiarizaram com conteúdos e conhecimentos e não conseguiram consolidar nenhuma das questões.

Essa situação nos leva a compreensão de que aprender a ler, considerando a língua, o povo e suas relações com outras comunidades, significa apropriar-se de um objeto linguístico — a língua escrita — complexo e abstrato, um sistema de representação convencional e em grande parte complexo, especialmente por se tratar de um ensino-aprendizagem na língua materna e em língua portuguesa, que demanda de quem aprende operações cognitivas de diferentes naturezas, por sua vez dependentes dos estágios de desenvolvimento.

Por isso é que ensinar a ler exige ter conhecimentos de natureza linguística sobre este objeto de conhecimento, a língua escrita — por exemplo, conhecimentos de fonologia, ortografia, das estruturas silábicas do português e da primeira língua, e conhecimentos de natureza psicológica — por exemplo, da psicogênese da língua escrita, da psicologia cognitiva, da psicologia do desenvolvimento, e dessa forma, o ensino desenvolvido não foi suficiente para torná-las habilidades internalizadas junto aos alunos.

Aqui, julgamos necessário afirmar que a aprendizagem inicial da língua escrita, o ler e escrever, o ensino é atribuição fundante do profissional que conhece e atua no letramento/alfabetização. No que se refere ao desenvolvimento da leitura, ao ler com compreensão, sabendo interpretar, inferir, relacionar ideias em textos de diferentes gêneros, entre outras habilidades leitoras, específicas para se ter uma ensino aprendizagem bilíngue e intercultural, a atribuição, se é específica do professor de português, é também de todos os outros professores, porque todos eles trabalham intensamente com textos, e textos de gêneros específicos de seu campo de conhecimento, portanto, textos cuja leitura, compreensão e interpretação só eles têm plenas condições de orientar.

Quanto a questões ortográficas, de concordância, de regência, supõe-se que, como professores de todas as áreas têm, ou devem ter, o domínio da variedade formal da língua escrita, é também a eles que cabe orientar os alunos para o domínio dessa variedade.

Já, considerando as colocações dos professores sobre o letramento e a alfabetização bilíngue e intercultural desenvolvido nas escolas, verificamos a existência de problemas que influencia os resultados de ensino e aprendizagem educação escolar indígena Apinayé. As dificuldades, segundo os dados obtidos e na fala dos docentes, vão desde a formação continuada ofertada aos professores, na ausência de uma política de alfabetização que atenda às reais necessidades de aprendizagem dos alunos, na ausência de recursos didáticos e pedagógicos para atender à dinâmica metodológica do ensino e, principalmente a ausência de objetivos norteadores e de um planejamento sistematizado para tornar o letramento e a alfabetização bilíngue e intercultural capazes de contribuir com a formação dos alunos.

Desse modo, o ensino para escolas indígenas não pode nem deve ser guiado por ações prescritas, fórmulas, mas por conhecimento e compreensão de como o aluno aprende aquilo que se ensina. Práticas e estratégias serão, assim, decorrentes desse conhecimento e compreensão. Isso é o que proporciona ao professor condições de criar suas próprias práticas e estratégias, decidir ele mesmo como ensinar aqueles a quem ensina.

Elevar a qualidade de ensino nas duas escolas depende, portanto, de uma reformulação dos cursos de formação inicial de professores para atuarem nas referidas escolas, embora não se possa negar que depende também de vários outros fatores que lhes têm faltado, entre eles: o desejo das lideranças indígenas juntamente com os órgãos mantenedores das escolas em terem uma educação que trabalhe de maneira sistematizada o letramento, o bilinguismo e a interculturalidade, como também apoiar de forma irrestrita a formação continuada dos professores e disponibilizar materiais didáticos e pedagógicos adequados; livro, textos e outros recursos escritos na língua Apinayé, entre outros.

Dessa forma e considerando os resultados alcançados no estudo, que estive atrelado a uma pergunta norteadora, os quais permitiram apontar fatores interessantes, tais, como: a formação proposta e que envolvia os professores apresentava um caráter de escola urbana, visto que os assuntos abordados ocorriam de forma genérica, não privilegiando, portanto, as características sociohistoricas e culturais dos alunos Apinayé, de modo que as discussões ficavam dissociadas da realidade do letramento e do ensino da alfabetização bilíngue e intercultural. Nesse contexto, os conhecimentos adquiridos nos momentos desses estudos pouco se processaram em acréscimo na aprendizagem dos alunos Apinayé.

Outro ponto, trata-se do papel das instituições de ensino superior nas duas escolas. O trabalho que elas desenvolvem não está relacionado somente a qualificação e capacitação dos professores para atender as demandas do letramento e da alfabetização bilíngue e intercultural. Existe vários projetos em desenvolvimento sobre a cultura dos Apinayé, em sua maioria nas

escolas. Não existe um cronograma específico para acontecer essas formações, depende do tipo da pesquisa que está em curso em cada comunidade.

Nesse sentido, outra situação importante refere-se à existência de textos escritos na língua Apinayé. A literatura escrita que circula nas duas escolas estão assentadas na variedade linguística e consiste em gramática Apinayé, texto e leitura, português intercultural, do texto ao texto, história e geografia Apinayé, matemática e ciências e sobre a história, cultura e saberes do Povo Apinayé. Porém, não são suficientes para atender a demanda das escolas e de seus alunos. Esses recursos paradidáticos foram elaborados por pesquisadores do LALI juntamente com os professores e alunos indígenas. Essas tecnologias são poucas, mediante a dimensão da cultura Apinayé, mas, oportunizam outras formas de conhecimento, de viver em conformidade com suas práticas tradicionais no âmbito cultural, religioso, econômico, dos valores éticos e das formas de interagir com outros.

Os professores, especialmente os indígenas expressam o desejo de terem mais materiais para alfabetização em língua materna e livros e textos que enfoquem a cosmovisão, o modo de ser, os conhecimentos tradicionais a serem trabalhados nas escolas, especialmente nas aulas de línguas. Mas há também a preocupação de promover um letramento em língua Apinayé, com foco nas funções sociais e para a aquisição das habilidades de leitura e escrita em língua materna. Em certa medida o letramento acontece na escola Mătyk e com mais intensidade na escola Tekator, apontando para a compreensão de que os saberes indígenas, são indispensáveis para a construção, compreensão e diálogo com os conhecimentos universais.

Outro ponto importante, trata-se do Projeto Político e Pedagógico das duas escolas. O documento analisado traz uma dimensão mais holística do ensino. Os objetivos são mais genéricos e a metodologia não apresenta especificidade para trabalhar a alfabetização na perspectiva bilíngue e intercultural. O que ficou evidente nos dois documentos, é a ausência dos aspectos sobre a história, cultura, memória, língua e ciência. Aspectos estes que deverão ser comuns para todas as escolas.

Em se tratando do letramento, existe uma gama de propositura nos livros didáticos para professores. Porém, essas obras são para alunos de turmas regulares e de escolas não indígena. Com exceção de poucos paradidáticos que abordam o letramento indígena, existe uma lacuna importante sobre esse tema, especialmente na escola Mătyk.

Nesse contexto, podemos dizer que o planejamento como em qualquer outra escola, é um instrumento de condução do ensino e ele traduz o que se vai trabalhar, como trabalhar e quais os resultados que se espera dos alunos. Reportando ao período das observações, temos que os planos eram elaborados, mas, na sua estrutura nem sempre trazia a contemplação de

metodologias para unificar a relação entre o letrar e alfabetizar alunos bilíngues e inseridos em comunidades interculturalmente assentadas.

Nesse viés, e considerando o quanto é abrangente esse processo, não é garantia efetiva de uma alfabetização bilíngue e intercultural para os alunos Apinayé. Isso porque, em nossa pesquisa, identificamos que os currículos encaminhados às escolas são os mesmos utilizados nas escolas não indígenas e, portanto, descontextualizados de sua realidade.

Constatamos também que os professores não indígenas enfrentam a barreira linguística, tendo que lecionar falando numa língua que não é compreendida pela imensa maioria dos alunos. Não bastasse isso, existe o fato desses alunos em fase de alfabetização passarem por avaliações externas em língua portuguesa. Considerando esse fato, a alfabetização bilíngue e intercultural não se processa dentro das especificidades e da realidade Apinayé.

Sabemos que o processo de apropriação quanto à aprendizagem da leitura e da escrita, de uma forma geral, são importantes em todo o ciclo da alfabetização, visto que o aluno capaz de ler com compreensão e de escrever textos que atendam às finalidades a que se propõe, possivelmente terá maior êxito, também, em outras áreas do conhecimento. Uma das dimensões da alfabetização é justamente a apropriação do sistema convencional de escrita alfabética e ortográfica.

As avaliações aplicadas com os alunos Apinayé revelaram que ainda falta a internalização de habilidades e competências da alfabetização. Muitos estudantes apresentaram dificuldades ao responderem as questões. Até as perguntas que demonstravam uma relação muito forte com a perspectiva cultural dos Apinayé, os alunos não apresentaram conhecimento que justificasse a existência da aquisição do Sistema de Escrita Alfabética.

Durante todo estudo, buscamos eleger bases que pudessem nos fornecer informações reais para responder à pergunta norteadora da pesquisa. Desse modo, as bases estiveram sustentadas na formação continuada ofertada aos professores indígenas e não indígenas, nas práticas de letramento, na alfabetização bilíngue e intercultural, no Projeto Político e Pedagógico, no planejamento de aulas, na metodologia desenvolvida em sala de aula, no uso de recursos didáticos e por meio das apropriações de aprendizagem alcançadas pelos alunos mediante as avaliações aplicadas. Por meio dessas bases, foi possível construirmos uma análise contrastiva e dessa maneira sustentar a Tese.

Considerando a análise contrastiva realizada, identificamos que são diversos os aspectos que se assemelham, como também que divergem entre as escolas Mătyk e Tekator. As semelhanças estão assentadas na formação continuada, no Projeto Político e Pedagógico, na estrutura curricular, no uso dos recursos didáticos pedagógicos, na interculturalidade e na

dialogicidade entre língua materna e segunda língua. Se diverge quanto a recuperação das memórias históricas, no letramento por meio da valorização do conhecimento que a criança já traz de casa, no replanejamento do ensino por meio de ações para intervenção no processo de ensino e aprendizagem na alfabetização e na disposição aos Apinayé de competências necessárias para usar primeiramente a Língua Materna e em seguida a segunda língua.

Esses dois últimos, são os aspectos contrastivo mais relevante que existe entre as escolas. Essa situação dá margem para novas percepções e discussões, visto que, tem influenciado em aspectos do ensino entre as duas escolas, por exemplo, a incidência da língua materna entre as crianças que iniciam o ciclo de alfabetização e da facilidade de aprender a segunda língua após o terceiro ano, como ocorre na escola Tekator. Uma vez alfabetizada na língua materna, abre-se caminho para aprendizagem de uma segunda língua.

Ainda tomando como base os resultados do estudo, sabe-se que definir uma escola que tenha um ensino bilingue e intercultural de fato, é necessário primeiro entender que em linhas gerais que ela atua, pode-se afirmar que uma escola só é considerada bilíngue quando adota, em seu Projeto Político e Pedagógico uma segunda língua como meio de desenvolvimento de competências. Ou seja, além do uso da língua materna, o aprendizado é complementado em outra língua. Por isso, uma escola bilíngue ensina por meio das línguas e não apenas as línguas.

Neste caso, a língua materna do Povo Apinayé é a língua indígena, sendo a língua portuguesa a segunda língua, e seu bilinguismo não é eletivo. Por isso, em seu processo de escolarização a educação bilíngue é fundamental para garantir aos Apinayé o acesso à cidadania por meio da preservação de sua língua e de acesso à língua oficial do país.

Ficou notório no contexto do bilinguismo, entre as duas escolas a existência da demanda do ensino da segunda língua como ferramenta primordial para suprir várias necessidades, entre elas: a de manter comunicação com a população não indígena, com fins comercial, de trabalho e educacional, bem como o domínio do português é uma importante ferramenta de defesa diante da sociedade não indígena. Por outro lado, existe a necessidade de ensino e aprendizagem da língua materna como forma de preservação linguística e cultural. E, essa situação acaba por se tornar um ponto de interesse ou desinteresse de cada família.

Nesse contexto, não é prerrogativa do presente estudo encerrar as discussões em torno da temática investigada, mas, incitar novas discussões e complementar muitas outras que analisam o processo de letramento e da alfabetização bilingue e intercultural. Desse modo, consideramos pertinentes as reflexões aqui empreendidas, acreditando que se estar contribuindo com o campo teórico-metodológico do letramento e alfabetização.

Reiteramos que o olhar investigativo percorrido nesse estudo suscita elementos para uma posterior discussão, sobretudo no tocante aos processos formativos dos professores alfabetizadores e da prática docente alfabetizadora. As reflexões suscitadas, remetem, ainda, à percepção da necessidade de ressignificação das ações formativas focalizando o letramento e a alfabetização, compreendendo ambos, como processos multifacetados e indissociáveis em suas execuções.

Remetemos por enfim, ao entendimento de que é necessário repensar as escolas indígenas enquanto espaço de formação e pensar a prática docente indicando a importância de se situar o professor alfabetizador como autor e ator de suas ações. Isto posto, salienta-se que as ações educativas no campo da alfabetização devem se consolidar numa ótica crítico-reflexiva, consolidando a relação entre os saberes do conhecimento e os saberes da experiência enquanto conteúdos formativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADLER, P. & Adler. P. **Observational Techniques**. In N. Denzin & Y. Lincoln (eds.), 2000.

ALBUQUERQUE, F. E. **Contato dos Apinayé de Riachinho e Bonito Com o Português: Aspectos Da Situação Sociolinguística**. Dissertação de Mestrado. UFG - Universidade Federal de Goiás. Goiânia: 1999.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. (Org.). **História e geografia Apinayé**. Campinas: SP: Curt Nimuendajú, 2007a. 92 p. ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. (Org.). **Matemática e Ciências Apinayé**. Campinas: SP: Curt Nimuendajú, 2007b. 64 p.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. (Org.). **Medicina tradicional Apinayé**. Araguaína: Departamento de Educação da FUNAI-ADR-Araguaína, 2007c.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural**. Projeto de Pesquisa do Observatório da Educação Indígena. CAPES/UFT. 2010.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Aspectos do Processo de Educação Escolar Bilíngue dos Apinayé**. Cadernos de Educação Escolar Indígena - PROESI. Elias Januário e Fernando Selleri Silva. (Org.). Barra do Bugres: UNEMAT, v. 6, n. 1. 2008.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Contribuição da Fonologia ao Processo de Educação Indígena Apinayé**. Tese de Doutorado. UFF – Universidade Federal Fluminense. Niterói: 2007.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Dicionário Escolar Apinayé/Francisco Edviges Albuquerque** – Belo Horizonte MG, Editora da Faculdade de Letras-UFMG, 80 p, 2010. Projeto do Dicionário Escolar Apinayé. Disponível: <http://www.laliuft.edu.br>.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Dicionário Escolar Apinayé/Francisco Edviges Albuquerque** – Belo Horizonte MG, Editora da Faculdade de Letras-UFMG, 80 p, 2012. Projeto do Dicionário Escolar Apinayé. Disponível: <http://www.laliuft.edu.br>.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Educação Escolar Apinayé Bilíngue e Intercultural**. In: Darnival Venâncio Ramos; Karylleila dos Santos Andrade; Maria José de Pinho. (Org.). **Ensino de Língua e Literatura: Reflexões e perspectivas interdisciplinares**. 1ª ed. Campinas /SP: Mercado das letras, 2011, v. 1. 2.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Gramática pedagógica da língua Apinajé** / Francisco Edviges Albuquerque, (coord.). – Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011a. 140 p. Disponível: <http://www.laliuft.edu.br>.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Interdisciplinaridade x Interculturalidade: uma prática pedagógica Apinayé**. Revista Cocar/Universidade do Estado do Pará v. 3, n.6. Belém: EDUEPA, jul./dez. 2009. Disponível: <http://paginas.uepa.br>.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Interdisciplinaridade x Interculturalidade: uma prática pedagógica Apinayé**. Revista Cocar/Universidade do Estado do Pará v. 3, n.6. Belém: EDUEPA, jul./dez. 2009. Disponível: <http://paginas.uepa.br>. Acesso: 06-set-2015. 12:24h.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Novos Empréstimo em Português**. 2015. Material do acervo do autor encaminhado por e-mail dia 25-jul-2015.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Projeto de apoio pedagógico à educação indígena Apinayé**. Araguaína: UFT/SEDUC/FUNAI/ADR. 2005.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Revista de Estudos e Pesquisa**, FUNAI, Brasília, V. 4. Nº 2, p. 199-2019, 2007.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino**. Acervo digital do Museu da Língua Portuguesa. 2005.

ALMEIDA, G. P. **Práticas de alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2008.

ALMEIDA, Maria Inês de; QUEIROZ, Sônia. **Na captura da voz: As edições da narrativa oral no Brasil**. Belo Horizonte: A Autêntica; FALE/UFMG, 2004.

ALMEIDA, Severina Alves de (Sissi). ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; AOKI, Ana Paula. **Etnografia e Observação Participante: O Trabalho de Campo e a Pesquisa Qualitativa no Contexto Indígena Apinayé**. In: Educação escolar indígena e diversidade cultural / Francisco Edviges Albuquerque, Severina Alves de Almeida, organizadores. – Goiânia: Ed. América, 2012. 369 p.

ALMEIDA, Severina Alves de (Sissi). ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; PINHO, Maria José de. **Transdisciplinaridade e Educação Intercultural: A Formação Do Professor Indígena Apinayé Em Perspectiva**. 2013. Disponível: <https://www.academia.edu>. Acesso: 13- set-2015. 13h21min. Pp. 825-846.

ALMEIDA, Severina Alves de (Sissi); SOUSA, Rosineide Magalhães de; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Preferência e Atitudes Linguísticas Num Cenário Bilingue e Intercultural: Revelando a Situação Sociolinguística dos Apinayé das Aldeias São José e Mariazinha**. Diálogos Etnossociolinguísticos / Organizadores: Francisco Edviges Albuquerque e Solange Cavalcante de Matos. 1ª. ed.–Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

ALMEIDA, Severina Alves de. **A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilingue e Intercultural: Um Estudo Sociolinguístico das Aldeias São José e Mariazinha**. Dissertação de Mestrado. UFT - Universidade Federal do Tocantins. Araguaína: 2011.

ALMEIDA, Severina Alves de. **Bilinguismo e Educação Bilingue Intercultural: Os Apinayé e o uso das línguas Apinayé e Portuguesa nos seus domínios sociais**. In: VII Congresso Internacional da Abralín. 2011, Curitiba. Disponível: <http://www.abralin.org/>.

ALMEIDA, Severina Aves de. **A Educação Escolar Apinayé de São José e Mariazinha: um estudo sociolinguístico**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2012.

- AMARAL, Luiz. **Bilinguismo, aquisição, letramento e o ensino de múltiplas línguas em escolas indígenas no Brasil**. In: Cadernos de Educação Escolar Indígena. Cáceres: Editora UNEMAT, v.9, n.1, 2011.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líberlivro, 2005.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, M.E.D.A. **A abordagem etnográfica- uma nova perspectiva na avaliação educacional**. Tecnologia Educacional, n.27, 1978.
- ANDRÉ, M.E.D.A. **Estudo de caso: seu potencial em educação**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, FCC, n.49, 1984.
- ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: FCC/ Autores Associados, n.113, 2001.
- ARAÚJO, M. C. C. da S. **Perspectiva histórica da alfabetização**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, (Caderno 367). 1995.
- ARROYO, M. G. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Cadernos CEDES. Vol. 27, N. 72. 2007.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail /VOLOCHINOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1929/1930.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.
- BELLENGER, L. **Os métodos de leitura**. Rio de Janeiro: Zahar, [19--]. BRASLAVSKY, B. O método: panaceia, negação ou pedagogia? Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 66, ago. 1988.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Notas de campo**. In: R. Bogdan & S. Biklen. Investigação qualitativa em educação - uma introdução às teorias e aos métodos. (150-175). Porto: Porto Editora. 1994.
- BOGGINO, N. **A avaliação como estratégia de ensino: Avaliar processos e resultados**. Sísifo, Lisboa, n. 9, p. 79-86, maio/ago. 2009.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Do Campo Para a Cidade: Estudo Sociolinguístico de Migração e Redes Sociais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna: A Sociolinguística na Sala de Aula**. São Paulo: Parábola Editora, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. (CRFB/88). Versão on-line. Disponível: www.senadofederal.org.br. Acesso dia 03- Abr-2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Imprensa Nacional, 1996.

BRASLAVSKY, B. **La querella de los métodos em la enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovacion actual**. Buenos Aires: Kapelusz, 1992.

BRASLAVSKY, B. **Primeras letras primeras lecturas? una introduction a la alfabetizacion temprana**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2004.

BRESSON, F. **A leitura e suas dificuldades**. In: CHARTIER, R. (Org.). Práticas de leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

BRITO, A.X., LEONARDOS, A.C. **A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: FCC/Autores Associados, n.113, 2001, p.7-38.

BURATTO, L. G. **Educação escolar indígena na legislação atual**. In: _____(Org.). Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da Teoria Histórico Cultural. Maringá: Eduem, 2008.

BURREL, G. Ciência normal. **Paradigmas, metáforas, discursos e genealogia da análise**. In: CLEGG, S. et al (Org.). Handbook de estudos organizacionais: modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais São Paulo: Atlas, 1998.

BUSQUETS, María Bertely; APODACA. Erika González. **Experiências sobre a Interculturalidade dos Processos Educativos: informes da década de 90**. Brasília: MEC/SECADI/Unesco, 2007.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu**. Ed. Scipione. São Paulo. 1998.

CAMPOS, M.M.M. **Pesquisa participante: possibilidades para o estudo da escola**. Cadernos de Pesquisa. FCC, São Paulo, n.49, 1984.

CANDAU, V. M. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, A. F. CANDAU, V. M. (Org). **Multiculturalismo Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2ª Ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1997.

CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva; FREITAS, Marinaide Lima Queiroz (orgs), **O ensino da língua portuguesa nas séries iniciais: eventos e práticas de letramento**. Maceió: EDUFAL, 2008.

CAVALCANTI, M. do C.; MAHER, T. J. M. **O índio, a leitura e a escrita: o que está em jogo?** São Paulo: Rever - Produção Editorial, 2005.

CHARTIER, A. M.; HÉBRARD, J. **Método silábico e método global: alguns esclarecimentos históricos.** História da Educação, Pelotas, v. 5, n. 10. out. 2001.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios.** Revista Portuguesa de Educação, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Apud. GUIMARÃES, Cecília Hanna Mate, et. al.. **O Coordenador pedagógico e a educação continuada.** São Paulo: Loyola, 2007, pp. 32-34.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil.** Campinas: Editora Curt Nimuendajú, 2012.

DA MATTA, R. **O Ofício de Etnólogo; ou, como ter ‘Anthropological Blues’.** Cadernos de Antropologia e Imagem (UERJ), v. 1, 1978.

DA MATTA, R. **Um mundo dividido: a estrutura social dos índios Apinayé.** Petrópolis: Ed. Vozes, 1976. FLORY, E. V. & SOUZA M. T. C. de. Bilinguismo: Diferentes definições, diversas implicações. Revista Intercâmbio, volume XIX: 23-40, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. 2010.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando: Uma introdução à antropologia social.** Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

DE HOUWER, Annick. **Desenvolvimento Bilíngue na Infância.** Universidade de Cambridge. 2021.

DIJK, Teun A. Van. **Discurso e Contexto: Uma abordagem sociocognitiva.** (Tradução: Rodolfo Ilari). SP: Editora Contexto, 2012.

ERICKSON, Frederick. **Etnografia e Educação.** Texto traduzido com autorização do autor, por Carmen Lúcia Guimarães de Mattos. Foi originariamente publicado sob o título Ethnographic Description no Sociolinguistics – Na International Handbook of the Science of Language and Society, e editado por Herausgegeben Von Ulrich Ammon, Norbert Dittmar Klaus J. Matthei, Vol. 2 Walter de Gruyter, Berlin. New York, p. 1081-1095. 1988.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições.** Porto Alegre: AMGH, 2010.

EZPELETA, J. & ROCKWELL, E. **Pesquisa participante.** São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil.** In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs). Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

FERREIRO, Emília; **Reflexões sobre alfabetização.** Tradução Horácio Gonzales, 24 ed. Atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY; Ana, **Psicogênese da língua escrita.** Tradução Diana Myrian Linchtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso – 4ª Ed. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FILHO, L. M. de F. **Instrução elementar no século XIX**. In: LOPES, E. M.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. 500 anos de Educação no Brasil. Autêntica: Belo Horizonte, 2000.

FISHMAN, Joshua Aaron. **The Relationship Between Micro-and Macro-Sociolinguistics in the study of Who Speaks What Language to Whom and When**. Journal of Social Issues, v. 23, n. 3, 1967.

FLICK, L. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORY, Elizabete Villibor & SOUZA Maria Thereza Costa Coelho de. **Bilinguismo: Diferentes definições, diversas implicações**. Revista Intercâmbio. Volume XIX: 23-40, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. Disponível on-line: www.pucsp.br. Acesso: 19-set-2010.

FONSECA, C. **Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação**. Revista Brasileira de Educação. 1999.

FRADE, I. C. A. da S. **Escolha de livros de alfabetização: dialogando com permanências históricas e com modelos atuais de inovação**. História da Educação, Pelotas, v. 7, n. 14, set. 2003.

FRANCO, Sandra; RAIZER, Cassiana Magalhães. **Alfabetização e letramento: novas práticas pedagógicas**. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO UEL, 2012, Londrina. Anais eletrônicos... Disponível em: Acesso em: 4 nov. 2019.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Ed. Vozes, 1997.

GASKELL, G. **Entrevistas individuais e grupais**. In: M. W. Bauer, & G. Gaskell (Orgs.), Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático (pp.64-89). Petrópolis: Vozes. 2002.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 1998.

GERALDI, J. W. (org). **O texto na sala de aula**. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GLAZIER, J. D. & POWELL, R. R. **Qualitative research in information management**. Englewood: Libraries Unlimited, 2011.

GODOY A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas, 1995.

GOELLNER, S. V. et al. **Pesquisa qualitativa na educação física brasileira: marco teórico e modos de usar**. Revista da Educação Física (UEM), v. 21, n. 3, p. 381-410, 2010.

GONÇALVES, José R. Santos. **A luta pela identidade social: o caso das relações entre índios e brancos no Brasil Central**. Rio de Janeiro: UFRJ-Museu Nacional, 1981.

GONÇALVES, O. **Incorporação de práticas curriculares nas escolas**. Cadernos de Pesquisa. FCC, São Paulo, 1984, n.49.

GRANNIER, D. M. **Perspectivas na formação do professor de português como segunda língua**. Revista SIPLE, Brasília, v. 02, n. 01, ano 02, p. 1-14, maio 2001.

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. 2.ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GROSJEAN, François. **Individual Bilingualism**. In **The Encyclopedia of Language and Linguistics**. Oxford: Pergamon Press, 1994 and in Spolsky, B. (Ed.). **Concise Encyclopedia of Educational Linguistics**. Oxford: Elsevier, 1999.

HARMERS, J e BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

INÁCIO, M.; FARIA FILHO, L.; ROSA, W.; SALES, Z. E. **Escola, política e cultura**. Belo Horizonte: Argumentum/CNPQ, 2006.

JOLY GOUVEIA, A. **Notas a respeito das diferentes propostas metodológicas apresentadas**. **Cadernos de Pesquisa**. FCC, São Paulo, n.49, 1984, p.67-70.

KLEIMAN, A. B. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. Linguagem em (Dis)curso**. V. 8, N. 3, p. 487-517. 2008.

KLEIMAN, Ângela B. (org), **os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

KNAPP, Cassio. **O ensino bilíngue e educação escolar indígena para Guarani e Kaiowá de MS**. Dourados – MS: UFGD, 2016.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

LADO, R. **Introdução à Linguística Aplicada**. Petrópolis: Vozes, 1971.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. **Sujeito letrado, sujeito total: implicações para e letramento escolar**. In: **Letramento: significado e tendências**. (orgs.) Maria Cristina de Mello e Amélia Escotto do Amaral Ribeiro, Rio de Janeiro, WAK, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**, São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. (org.) **Currículo debates contemporâneos**. 2ed. São Paulo. 2005.

LOURENÇO FILHO. **O problema da maturidade para a leitura e a escrita**. Boletim de educação pública. Nº 3/4. 1932

LUCIANO, G. J. S. (2006). **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília, DF: Mec – Ministério Educação e Cultura, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) & Unesco - Organização das Nações Unidas. Acesso em 12 de abril de 2013.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Brasília/São Paulo: Paralelo Quinze/Editora da Unesp, 1998.

MACEDO, R.S. **Etnopesquisa Crítica e Etnopesquisa-formação**. Brasília: DF Liber-livro, 2006.

MACIEL, F. Alfabetização em Minas Gerais: **adesão e resistência ao método global**. In: FARIA, L. M.; MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: INESP/CONPED/INEP, 2000.

MACIEL, F. I. P.; LÚCIO, E. S. **Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática**. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (Org.) **Coleção Alfabetização e Letramento na Sala de Aula**. Ed. Belo Horizonte: Editora, Autentica: Caele, 2008.

MAHER, T. **A criança indígena: do falar materno ao falar emprestado**. IN: FARIA, A.L.G. e MELLO, S. (org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005.

MAHER, T. J. M. **A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória**. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2002.

MAHER, T. J. M. **Sendo índio em português**. *Língua*. V. 18, p. 115-138. 1998.

MAHER, T. J. M. **Ser professor sendo índio - questões de língua(gem) e identidade**. Tese de Doutorado em Linguística. Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas. 1996.

MANDULÃO, F. da S. **Educação na visão do professor indígena**. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diversidade na Educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1988.

MARIAMPOLSKI, H. **Ethnography for marketers: a guide to consumer immersion**. Thousand Oaks: Sage Pub. 2006.

MARTINS, Andrébio Márcio Silva. **Oralidade e Escrita nas Escolas Indígenas - Do Bilinguismo Subtrativo a um Bilinguismo Aditivo: É possível**. Manaus – AM, 2013.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. **Abordagem etnográfica na investigação científica**. 2001.

MEGALE, A. H. **Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos**. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – Revel*. V. 3, n. 5, agosto de 2005.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MELO, Terezinha Toledo Melquides. **Alfabetização na perspectiva do letramento**. Juiz de Fora – MG: UFJF, 2012.

MENDES, Jackeline Rodrigues. **Aspectos da Construção das Práticas d Letramento na Formação de Professores Indígenas**. In: CAVALCANTI, M. e BERTONIRICARDI, S. M. Transculturalidade, Linguagem e Educação. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

MIELZYNSKA, Jadwiga. **A construção e a aplicação de questionários na pesquisa em Ciências Sociais**. Revista do Programa de estudos pós-graduados PUCSP, São Paulo, v. 6, p.1-21, 1º sem.1998.

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINHOTO, Maria Angelica Pedra. **Política de avaliação da educação brasileira: limites e perspectivas**. Jornal de Políticas Educacionais, v. 10, nº 19, p. 77-90, 2016.

MONSERRAT, Ruth. **Por uma educação indígena diferenciada**. Brasília: CNRC/FNPM, 1987.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876-1994**. São Paulo: UNESP/INEP, 2000.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. (2006).

MOURA, Ana Aparecida Vieira de. **Sociolinguística e seu lugar nos letramentos acadêmicos de professores do campo**. 2015. 270 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

NASCIMENTO, Aline Perencio do. **Diferenças entre Sociolinguística Interacional e Variacionista**. 2011.

NIMUENDAJÚ, C. **Os Apinayé**. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, Belém: 1983.

NIMUENDAJÚ, Curt. **Os Apinayé**. Belém: MPEG, 1983.

OLIVEIRA, R. C. de; DAOLIO, J. **Pesquisa etnográfica em educação: uma (re)leitura possível**. Revista brasileira de ciência e movimento. 2007.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation methods**. Beverly Hills: Sage, 1980.

PELLEGRINI, Denise. **Ler e escrever de verdade** – Revista Escola, edição 145-09/2001.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma Educacional: uma política sociológica – Poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas,1997.

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo – colônia**. 16 ed. São Paulo: Brasiliense, 1979.

QUADROS, R. **O lugar do Conhecimento: identidade sujeito e subjetividade**. Rio de Janeiro, Editora do INES, 2010.

ROCKWELL, E. **La experiência etnográfica: história y cultura en los procesos educativos**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

RODRIGUES, Arion Dall'Igna. **Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Loyola, 1986.

ROJO, R. **As relações entre a fala e a escrita: mitos e perspectivas**. Belo Horizonte: parábola, 2066.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social** – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANCHES, Célia. Revista nosso jeito de ser. Texto de Magda Soares: **letramento um tema em três gêneros**. São Paulo: Amae Educando – agosto de 2009.

SANTILLI, Paulo. Pemongon Patá: **território Macuxi, rotas de conflito**, São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SILVA, S. S. (Org.). **Línguas em contato: cenários de bilinguismo no Brasil**. Campinas - SP: Pontes Editores. 2010.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 5ª ed., São Paulo: Contexto, 2008

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed., 1ª reimpressão. -São Paulo: Contexto, 2011. p. 15-84.

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização**. In: Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001 (org.) Vera Massagão Ribeiro – 2ª Ed. – São Paulo: Global, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOUSA, Rosineide Magalhães de. **Gênero discursivo mediacional da elaboração à recepção: uma pesquisa na perspectiva etnográfica**. Brasília: 2006.

STUANI, Geovana Mulinari; FERNANDES, Carolina dos Santos; YAMAZAKI, Regiani Magalhães. **As potencialidades da abordagem temática na formação de educadores do campo e indígenas**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 10. Anais [...] Águas de Lindoia/SP, 2015.

SWAIN, Marrill. **Bilinguismo sem lágrimas** (cap. 6 do livro *vilingualism in education: aspects of theory, reserch and practice*, de Jim Cummins e Marrill Swain. Lodres: Logman, 1986). Tradução: Wilmar Rocha D'Angelis, 8pp.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e escrever**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 8ª Ed.- São Paulo: Cortez, 2006.

VARESE, Stefano. **Parroquialismo y Globalización. Las etnicidades indígenas ante el tercer milênio.** Quito: AbyaYala, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: Fundamentos da sociologia compreensiva.** 2. Vol. Trad. Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa São Paulo: Editora UnB, Imprensa Oficial, 2004.