

**IX CONGRESSO NACIONAL
DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
ABRAPEE**

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009

Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

**ALFABETIZAÇÃO, BILINGUISTO E INTERCULTURALIDADE:
TEMATIZANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM DOCENTES INDÍGENAS
ARARA-KARO E GAVIÃO-IKOLEN.**

Josélia Gomes Neves
Fundação Universidade Federal de Rondônia
joshiva42@gmail.com

O direito à saúde significa, entre outras coisas, o direito de todo indivíduo a uma atenção médica atualizada de acordo com os avanços científicos e técnicos dessa área profissional. O direito à alfabetização não pode significar menos do que isso.

Emília Ferreira

(O estado de Rondônia apresenta um enriquecido conjunto de características multiculturais e plurilinguísticas - abriga em seu território 37 (trinta e sete) etnias indígenas (GTA, 2008), dentre estas, o Povo Arara-Karo e o Povo Gavião-Ikolen. Ambos dividem a Terra Indígena Igarapé Lourdes em Ji-Paraná, Rondônia. São duas microsociedades: Arara-Karo com aproximadamente 200 pessoas, falam a língua Tupi Ramarama e o Gavião-Ikolem cerca de 523 (quinhentas e vinte e três) pessoas, falam o Tupi Mondé.

Considerando o contexto pós-contato, do ponto de vista cultural seus modos de vida evidenciam incorporações de hábitos e objetos das sociedades não indígenas ao lado de práticas tradicionais próprias. Por exemplo, é comum observarmos nas aldeias da T. I. Igarapé Lourdes objetos como a sacola plástica do supermercado ao lado do pano, uma sacola feita de palhas que também serve para carregar frutas, caças dentre outros; garrafas vazias tipo *pet* utilizadas para transportar refrigerantes ao lado de garrafas também de plástico para guardar a bebida tradicional – a *makaloba* feita de mandioca, ou seja, ingerem ambos, o refrigerante e a *makaloba*, práticas que embora mereçam ser mais estudadas, em um primeiro momento podemos afirmar que evidenciam a utilização de objetos das duas culturas.

I – A Educação na Terra Indígena Igarapé Lourdes

Eu alfabetizo os alunos usando material didático, joguinhos, quebra cabeça, deixo eles observar as letras do alfabeto, ensino o nome de cada letrinha, vogais e consoantes. Alfabetizar é uma brincadeira

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



2

mais na verdade, não é brincadeira é uma aprendizagem é o conhecimento do dia-a-dia. Alfabetização é entrar no mundo da leitura e da escrita. Alfabetizar é fazer troca de experiência, troca de conhecimento. Para a gente ser um bom alfabetizador temos que usar qualquer tipos de materiais para que os alunos aprendam com facilidade: possam conhecer as letras e o som de cada letra do alfabeto porque cada letra tem nome que nem cada um de nós, por isso temos que ensinar com facilidade. Para alunos aprender ler e escrever tem que trabalhar muito com a leitura, com cartazes, frases e palavras com nome de pessoas, nome de animais, etc...

(Prof. C. N.

A.)¹

Do ponto de vista da educação formal, desde 1978² os indígenas Arara-Karo e Gavião-Ikolen, reivindicavam escolas nas aldeias tendo em vista as relações pós-contato com as sociedades não indígenas. Nesta época, as aulas aconteciam de forma esporádica, às vezes, eram ministradas por funcionários da FUNAI – Fundação Nacional do Índio ou por missionários, no caso da etnia Gavião-Ikolen, vinculados a missão Novas Tribos do Brasil – entidade evangélica radicada nesta área indígena desde 1966.

Entretanto, apesar deste quadro, alguns poucos aprenderam a ler e escrever, na língua portuguesa e na língua indígena. Isso porque o bilinguismo neste período já era estimulado como procedimento didático e em nome do suposto respeito cultural – o de valorizar a língua materna até então linguagem considerada pouco importante. O objetivo na verdade, era a evangelização através de textos bíblicos traduzidos no idioma dos índios. Posteriormente a FUNAI - Fundação Nacional do Índio vai aos poucos instalando escolas nas aldeias e contratando profissionais para desenvolver processos educativos formais junto às sociedades indígenas.

No entanto, os relatos de alunos e alunas nos informam que havia uma série de problemas neste sistema: professores ou professoras sem habilitação para o magistério,

¹ Fragmentos de falas dos professores indígenas retiradas de algumas das atividades realizadas no decorrer do curso. In: Neves (2005).

²MOORE, Denny. *Relatório sobre o Posto Indígena Lourdes da Oitava Delegacia Regional segundo as Diretrizes de levantamento de dados para elaboração de projetos*. Brasília, UnB, 1978.

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



3

– nem sempre se encontravam profissionais que se dispusessem a morar nas aldeias, alto grau de rotatividade – quando se acostumavam com um docente, este acabava indo embora, a demora nas substituições de professores ou professoras, a didática utilizada envolvia na maioria das vezes a proibição de falar na língua, considerada apenas como uma gíria – além dos castigos corporais e a obrigatoriedade de copiar e decorar palavras sem sentido ou muito distante da realidade dos aprendizes, material inadequado com conteúdo voltado exclusivamente a vida de não indígenas em um contexto urbano, etc.

Situações como estas em proporção nacional, acabaram por desembocar em alterações no modo de pensar a política indigenista no país, daí que a Constituição Federal de 1988 estabelece outro modelo de relação entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas, uma ruptura com a idéia de integração – que defendia que os povos indígenas deveriam ser incorporados à sociedade nacional, o que significava o abandono de suas culturas: o de viver em um território específico, se expressar em uma determinada língua, ter o direito a uma culinária específica, entre outros. Para tanto, assegurou o direito ao contexto intercultural, o de poder se expressar em suas línguas maternas e na portuguesa – de forma oral e escrita, a prerrogativa de viver em territórios tradicionais – ocupados historicamente por estas populações, o acesso a políticas públicas de segurança, saúde e educação.

Então a educação escolar indígena desenvolvida na Terra Indígena Igarapé Lourdes vai se orientar nesta perspectiva a da interculturalidade, que passa pela construção de processos de aprendizagens etnicamente diferenciados que se aproximem do jeito de aprender e ensinar que os índios consideram mais adequados, um currículo que considere os saberes – locais e universais a partir da ótica e da seleção do povo e, sobretudo a condução destes trabalhos por membros das próprias sociedades, os docentes indígenas.

Um dos desdobramentos da Constituição Federal que vai contribuir na efetivação desta nova política indigenista no plano educacional, será o Decreto Presidencial nº 26 de 1991 que transfere a responsabilidade até então da FUNAI para o MEC – o que significa formalizar o atendimento e oferecer um tratamento em que a



educação escolar indígena é assumida enquanto direito constitucional. Caberá a este órgão em parceria com as secretarias de educação – estaduais e municipais articulá-la aos sistemas de ensino regular conforme as diretrizes explicitadas na Resolução Nº 3, de 1999 do Conselho Nacional de Educação que trata do funcionamento das escolas indígenas entre outras questões.

II – A prática pedagógica em espaços indígenas

Primeiramente trabalho com os alfabetos. Na mesma ocasião trabalho com os nomes deles, ou seja, trabalhar diversas vezes o alfabeto. Para os alunos que ainda não sabem copiar passo o alfabeto nos cadernos deles para eles irem copiando através de observação. Assim os alunos vão aprendendo a copiar. Depois que os alunos aprendem a copiar, trabalho com mais leitura. Pouco tempo atrás, eu e meu colega [...] começamos preparar atividades em cada quarta-feira. Neste trabalho preparamos no cartaz palavras fixas e também móveis. O cartaz que produzimos foi a lista dos nomes dos animais. Também produzimos texto contanto algum animal escolhido da lista. Escrevi texto no cartaz com pincel. E sub este texto coloquei o texto móveis. A dificuldade, na hora de cópia os alunos copia texto juntas. Os alunos não sabe distinguir as palavras do texto. A minha dificuldade como professor é conduzir os alunos a entender a estrutura do texto e fazer eles produzir texto sozinho.

(Prof. I. K.

G.)

Atualmente existem 8 (oito) escolas nas aldeias, um quadro de 19 docentes indígenas alguns já habilitados em magistério e outros em formação: são 7 (sete) da etnia Arara e 12 (doze) da etnia Gavião. Trabalham na perspectiva de efetivar cada vez mais um currículo intercultural: sempre que pesquisam e ministram um conteúdo considerado universal como na área de matemática, por exemplo, a adição, utilizam a língua materna como meio de instrução oral, as explicações são dadas na língua que o grupo mais se comunica, a indígena, tanto no aspecto oral como no escrito. A título de ilustração: Bené foi à floresta com Pereira buscar copaíba. Bené coletou 53 (cinquenta e

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



5

três) litros e Pereira 30 (trinta) litros. Ao todo quantos litros de copaíba foram coletados?

Neste sentido, observamos que o livro didático passa por uma tradução por parte do professor ou professora na medida em que desenvolve uma problematização adequando o ensino a partir de elementos próximos das realidades dos alunos e alunas: os personagens são reais, Bené e Pereira pertencem à comunidade, são extrativistas, efetivamente coletam óleo de copaíba para fins medicinais, domésticos e comerciais – aliás, a prática de extrair copaíba é comum nas aldeias de forma que o elemento novo parece ser o ato de representar este processo de adicionar, juntar as quantidades através de símbolos: números e sinais.

Essa atividade pedagógica sugere a possibilidade da construção de aprendizagens bem sucedidas, na medida em que considera o nível de desenvolvimento real do aprendiz, parte daquilo que já sabe e a distância é adequada - Zona de Desenvolvimento Proximal ao nível de desenvolvimento potencial dos discentes, o que pode aprender, que incorporado a estrutura cognitiva pode ser mobilizado em outras situações.

III - Alfabetização bilingue: contribuições pedagógicas

Nesse trabalho compartilhamos uma parte da experiência formativa continuada desenvolvida com 19 (dezenove) docentes Arara-Karo e Gavião-Ikolen, desenvolvida em setembro de 2005 na aldeia indígena Ikolen como atividade de extensão universitária. O curso foi pensado a partir de demandas apontadas pelos próprios docentes, como forma de continuação dos estudos do Projeto Açaí – formação inicial em magistério indígena (nível médio). Daí a sugestão de estudar um pouco mais ensino bilíngue com vistas a aprofundar as competências docentes no que diz respeito ao ensino de primeira e segunda língua para o contexto específico das sociedades indígenas.

O estudo a respeito do conhecimento linguístico sobre sua própria língua e a língua portuguesa, manifestas através de recursos orais e escritos, a nosso ver, contribui

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



6

no processo de autonomia profissional docente, uma vez que o qualifica como sujeito pensante de sua própria língua, da língua portuguesa e de seu trabalho e em uma perspectiva sociolinguística e intercultural.

Nossa pretensão então foi propiciar a continuidade da construção de competências profissionais aos docentes das etnias Arara-Karo e Gavião-Ikolen, consideradas necessárias para ensinar a ler e escrever a crianças, jovens e adultos na aldeia, desta forma, ajudando-os a fazer melhor o trabalho que já desenvolvem conforme preconiza o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas – RCNEI (BRASIL, 1998).

Neste sentido, as contribuições das pesquisas no campo da Psicogênese da língua escrita contribuem no planejamento de situações visando à construção de aprendizagens significativas, além de oferecer aos professores e professoras indígenas formação em alfabetização de forma que seus alunos e alunas possam efetivamente aprender a ler e escrever – tanto na língua indígena como na língua portuguesa, compreendendo que é necessário levar em conta as seguintes premissas:

Encará-los como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolver pessoalmente e para ter uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se por esse pressuposto; desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender; reconhecer-se como modelo de referência para os alunos: como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades; utilizar o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização, para planejar as atividades de leitura e escrita; observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas; planejar atividades de alfabetização desafiadoras, considerando o nível de conhecimento real dos alunos [...].

(BRASIL, 2001, p. 9)

A proposta de dar prosseguimento ao processo formativo dos professores e professoras indígenas das etnias Arara e Gavião no âmbito do município de Ji-Paraná em Rondônia fundamenta-se na constatação da necessidade de que para continuarem a

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



7

trabalhar em suas escolas, é necessário permanecer estudando, conforme afirma Paulo Freire³: *Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa [...]. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar.*

Acreditamos que a legislação pertinente, fundamentada nos movimentos e nas lutas indígenas, representam a consolidação do modelo no qual os próprios docentes indígenas, selecionados por suas comunidades habilitam-se e assumem a escola da aldeia como novos sujeitos e lideranças do atual processo - o que inviabiliza de vez, práticas do passado onde professores não-índios davam aulas na língua portuguesa para alunos que só conheciam suas línguas maternas. Esta perspectiva permitiu o rompimento desta forma de escolarização cujas características estavam muito mais ligadas aos objetivos de catequização ou mesmo de civilização, do que da cidadania, o que provocou o surgimento de uma escola indígena com novas feições: de instrumento de negação da diferença passa a ser orientada pelo respeito à diversidade cultural e linguística.

Assim, as escolas da Terra Indígena Igarapé Lourdes produzem o esforço diário de construir um currículo etnicamente diferenciado. No âmbito da alfabetização, se preocupam em desenvolver conteúdos que reflitam as expressões identitárias, culturais do grupo que, confirmadas por múltiplos sentimentos de pertencimento étnico, buscam novas formas de relacionamento com os demais segmentos da sociedade brasileira não indígena, em uma perspectiva de compreensão e consideração pela diferença.

Levando em conta este novo perfil da escola indígena, analisamos que após a conclusão do curso de magistério indígena, o Projeto Açaí, que viabilizou a assunção deste novo protagonista no cenário educacional rondoniense – o professor e a professora indígena na exigência formal da habilitação, podemos avaliar as novas

³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003, p. 24.

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



8

demandas que já batem na porta, entre outras, a da necessária formação continuada que permita o prosseguimento de construção de competências profissionais destes docentes.

A metodologia adotada no decorrer da atividade envolveu: leituras compartilhadas, leitura e discussão de textos do Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas, atividades em pequenos grupos, além da análise de materiais didáticos bilíngues produzidos na prática pedagógica. As temáticas discutidas no âmbito do currículo foram: as línguas indígenas – a questão da diversidade linguística no Brasil; o significado do multilinguismo e os povos indígenas; línguas na escola - a língua portuguesa e a língua indígena, articulação oralidade e a escrita.

As leituras compartilhadas foram realizadas a partir dos seguintes livros: a *Pedagogia da Esperança*: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e *As mentiras que os homens contam* de Luis Fernando Veríssimo, feitas no início de cada período de estudo com vistas a enfatizar a importância da leitura, propiciar reflexão introdutória e ainda apresentar diferentes gêneros textuais e demonstrar a importância e os requisitos necessários à leitura feita em voz alta.

Atividade em pequenos grupos consistiu em privilegiar a discussão entre pares e a partir do ponto de vista docente, levantar previamente os assuntos como conteúdos centrais do curso: *Minhas principais dificuldades na alfabetização...* Em seguida, utilizando pedaços de cartolina, os professores indígenas, sintetizaram o resultado do diálogo, respondendo da seguinte forma: iniciar o processo de alfabetização; trabalhar com as duas línguas, compreender a oralidade e escrita, fazer o planejamento; avaliar os alunos/avaliar faltosos; traduzir textos da língua materna para a língua portuguesa; fazer relatório; interpretar textos; trabalhar a matemática sem escrever logo a conta na lousa.

No decorrer do curso, discutimos o trabalho que vem acontecendo nas práticas pedagógicas dos professores e professoras indígenas Arara-Karo e Gavião-Ikolen, o planejamento didático mais adequado para estas realidades e as diferentes formas de ensino bilíngue - pressupostos teóricos, filosóficos e políticos. Este último ponto deve

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



9

ser objeto de reflexão, considerando a tradição do modelo de ensino bilingue vivenciado no Brasil:

No ensino bilíngüe, o SIL (ex-Summer) instaurou e difundiu no Brasil sua metodologia. Ela não é a única, e o método que o Summer adotou e adota é o que os linguistas chamam de “programa transicional” ou “bilinguismo de transição”. Nesse tipo de programa, a língua materna (indígena) é empregada na escola apenas até o momento que a criança tenha dominado a segunda língua, a língua da maioria étnica (ou, do Estado nacional). É um grande erro ou uma grande ingenuidade (ou uma grande mentira, quando é uma alegação do SIL) pensar que esse tipo de programa valoriza a língua indígena só porque ela é usada na escola, nas séries iniciais, inclusive para a alfabetização. De verdade, programas de bilinguismo transicional desvalorizam as línguas maternas, porque a criança compreende claramente que sua língua só serve para falar em casa, mas não serve para aprender nada! Tudo o que é interessante, e tudo o que existe para se ler, está em Português.

(D’ANGELIS, 2003, p.

41)

A tensão existente entre a língua indígena e a língua portuguesa, bem com as relações de poder aí instituídas foram discutidas de forma bem intensa pelo grupo: a guerra linguística que resultou na morte de muitas línguas indígenas no Brasil, o conceito de *deslocamento sociolinguístico* - quando em situação de uso de duas ou mais línguas, uma língua vai aos poucos ocupando todos os espaços e se transforma em língua dominante.

Em função deste debate após leituras e diálogos a respeito da importância de se compreender as relações entre a língua indígena e a língua portuguesa no âmbito da Terra Indígena Igarapé Lourdes, o conceito de deslocamento sociolinguístico, o papel da escola anteriormente – de desprezo, antipatia pela língua indígena ou limitação ao bilinguismo de transição, a nova configuração atual da escola – função de contribuir na sua manutenção e revitalização articulada a prática social, construímos coletivamente o Território Sociolinguístico – línguas Arara-Karo e Gavião-Ikolem, que representa um pouco a distribuição espacial das duas línguas, organizadas em um mesmo quadro já que não apresentam diferenças que justificasse fazer em separado:

Espaços onde usamos a Língua Indígena

**IX CONGRESSO NACIONAL
DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
ABRAPEE**
Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



10

Oralidade	Escrita
Casa (na família)	Casa (tarefas, planejamentos, transcrição de fitas e pesquisa).
Escola (nas explicações e diálogos na sala)	Escola: material didático (Calendários Povo Arara; Povo Gavião; Folhas que encontramos na minha aldeia) listas, e dicionários com ilustrações.
Escola (nas explicações e diálogos com a classe)	Cartazes, cartas e bilhetes (entre aldeias)
Reuniões na aldeia (às vezes há casos de empréstimo linguístico do português – quando não há ainda tradução. Ex. siglas.	Elaboração de atas ou registro das reuniões
Religião tradicional -Pajé (Arara) e Religião evangélica (Gavião-Ikolen)	Publicação de materiais – Cartilha Arara e Cartilha Gavião; Publicações bilingue: “História dos Arara no tempo do contato com os brancos” .
Músicas	-
Brincadeiras infantis	-
Trabalho (na roça, caça e pesca)	-

Analizamos que talvez em função da própria tradição, a oralidade ocupa um espaço maior na Terra Indígena Igarapé Lourdes no que se refere à prática social em determinadas situações de natureza mais internas do grupo. Por sua vez, a escrita na língua indígena Arara-Karo e Gavião-Ikolen vem sendo cada vez mais apropriada e reinventada como instrumento a favor dos povos indígenas, utilizada em situações em que avaliam ser mais adequada, contrariando concepções difundidas que, a nosso ver, em uma perspectiva linear, enfatizam o efeito demoníaco da escrita na desestruturação da vida tribal, considerando esta *tecnologia* no dizer de Walter Ong⁴, como algo incompatível para o modo de vida indígena:

Apesar do etnocentrismo subjacente, que vê a escrita como a passagem para o esclarecimento e a modernidade já ter sido denunciado pelas mais diversas correntes teóricas, as preocupações de muitos pesquisadores com o possível desaparecimento da diversidade linguística existente no Brasil têm resultado em ações que encontram respaldo na postura ‘continuista’ e parecem ter se

⁴ ONG, Walter. Oralidade e cultura escrita. Campinas: Papirus, 1998.

**IX CONGRESSO NACIONAL
DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
ABRAPEE**
Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



11

*esquecido da asserção etnocêntrica mencionada.
(LADEIRA, 2005, p.4)*

O fato das sociedades indígenas Arara-Karo e Gavião-Ikolen fazerem uso dos conhecimentos orais e principalmente escritos no que se refere a língua indígena, favorece a educação escolar indígena de feição efetivamente intercultural na medida em que a escola por meio do currículo pode dispor de elementos do cotidiano na produção de sentidos no âmbito dos conteúdos de ensino. A língua materna como:

*Objeto de reflexão e de estudo, tanto no nível oral quanto no escrito, o que contribuirá para que os alunos conheçam com mais profundidade sua própria língua e ampliem sua competência no uso da mesma. Quando a língua indígena for escrita, ela aparecerá em cartilhas, gramáticas, dicionários, antologias de textos etc. O fato de terem suas línguas tradicionais publicadas, descritas e documentadas - assim como acontece com as línguas de prestígio no mundo inteiro - tem sido motivo de orgulho e satisfação para muitos povos indígenas.
(BRASIL, 1998, p.120)*

Não concebemos a relação oralidade e escrita, em uma perspectiva evolutiva, como via de mão única, mas um processo de contínua interlocução, onde ambas constituem e simultaneamente são constituídas. E que fique bem claro, não se trata absolutamente de tentar produzir respostas artificiais como simplesmente passar um texto oral para o escrito e pronto ou registrar no papel histórias, músicas, dentre outros, sem ressonância social:

*[...] uma “naturalização” (uma evolução latente) na passagem das sociedades ágrafas para o mundo letrado. E, assim, a questão se reduz a uma falsa eficiência, onde basta a elaboração de materiais didáticos adaptados ao universo de interesses do povo em questão, de formação/letramento de professores indígenas, e principalmente da criação de uma grafia para a língua indígena para que estes povos possam ter o mesmo estatuto que a sociedade nacional.
(LADEIRA, 2005, p. 4)*

Não se trata disso, as evidências apontam para a existência do surgimento de práticas consistentes e significativas como a experiência do livro *O couro dos espíritos* de Betty Mindlin (2001) que tem contribuído inclusive para se pensar em uma literatura

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



12

indígena, além do mais, vem se constituindo como referencia formativa para a sociedade Gavião-Ikolen, já que representa uma espécie de depositário da memória coletiva e também de não indígenas, a medida que informa sobre o comportamento cultural indígena.

O povo indígena Kaingang⁵ considera ser importante o registro de narrativas de indígenas mais idosos que vivenciaram determinadas situações que pelo próprio contexto atual não há mais possibilidade de existir. Por meio de recursos da metodologia da História oral, estabeleceram relações concretas entre oralidade e escrita. Em nossa perspectiva, constitui um dos mecanismos possíveis que aliados a outros, pode se coloca como um jeito de ajudar na preservação das culturas indígenas: “*Se a comunidade tiver claro que cada língua tem o seu território, o seu domínio, e se ela mantiver cada língua em seu lugar específico, então a tendência é que seus membros permaneçam bilingues*”. (BRASIL, 1998, p.)

Espaços onde usamos a Língua Portuguesa

Oralidade	Escrita
Casa (só com visitas que não falam língua Arara-Karo ou Gavião-Ikolen)	Casa (anotações pessoais, agendas)
Trabalho (com as pessoas que não falam a língua materna, pessoas não-indígenas ou de outras etnias)	Relatório, planejamento e avaliação de tarefas;
Escola (empréstimo, leitura dos textos, interpretação, narração, etc.)	Atividades na cidade: lista de compras, venda de artesanato, farinha (kg; preço), castanha, etc.
Reuniões (traduzir informações)	Comunicações institucionais: SEDUC, FUNAI, FUNASA, UNIR, ONGs
Músicas (cantigas de roda): Meu pintinho amarelinho, Ciranda Cirandinha, Atirei o pau no gato, Peixe vivo, etc.	Escola: planejamentos, relatórios, anotações; Materiais didáticos: nome de objetos, animais, listas, textos, histórias em cartaz, alfabeto, números, jogos, (bingo), mapa, internet.
Meios de comunicação (rádio, TV).	Reuniões/Cursos (COMIM).
Palestras (universidades, escolas).	Músicas, poesias; elaboração de projetos

⁵ SALVARO, Talita Daniel; NOTZOLD, Ana Lúcia Vulfe. Da oralidade à escrita: a cultura Kaingang através do registro da memória.

**IX CONGRESSO NACIONAL
DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
ABRAPEE**
Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



13

-	Comunicações sociais: cartas e/ou bilhetes para namorados(as), parentes, amigos(as).
---	--

No que se refere à utilização da língua portuguesa em suas manifestações – oral e escrita – é possível perceber um cuidado na utilização das línguas o que sugere que melhor se comunicam através da língua materna, a língua oral portuguesa só se justifica diante da presença de falantes da mesma.

Neste sentido discutimos que em relação aos saberes orais, é função da escola ampliar este conhecimento de maneira que alunos e alunas possam estabelecer uma comunicação eficiente. Em relação ao português escrito a maioria das ocorrências levantadas, tem relação direto com o mundo não indígena, e mesmo quando se tratam de atividades quase pessoais ainda assim a escrita está relacionada a elementos do mundo externo como o trabalho docente: fazer planejamento didático, relatórios ou anotar dados como número de telefones ou endereços. O que confirma muito mais a existência de práticas bilíngues que usos preferenciais e exclusivos do português: “[...] a escrita tem muitos usos práticos: as pessoas, no seu dia-a-dia, elaboram listas para fazer trocas comerciais, correspondem-se por cartas etc. A escrita em geral, serve também para registrar a história, a literatura, as crenças religiosas, o conhecimento de um povo. (BRASIL, 1998, p. 126).

Uma preocupação levantada no curso referiu-se a não-alfabetização de crianças, jovens e adultos. Possíveis explicações: pressão das comunidades para ocorrer alfabetização só na língua portuguesa, o modelo de alfabetização proposto, (excessivas atividades de cópia e repetição mecânica) e a necessidade por mais estudos sobre o assunto e a prática alfabetizadora. Particularmente, dentre outras, identificamos como preocupação central, isto é, como necessidade de aprendizagem fundamental docente, a temática da alfabetização numa perspectiva bilíngue. Algumas situações se evidenciaram no decorrer do curso a respeito da manifestação de fracasso escolar - se é que podemos qualificar neste termo, em algumas das unidades indígenas.

**IX CONGRESSO NACIONAL
DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
ABRAPEE**
Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



14

A não-alfabetização de crianças, jovens e adultos, a nosso ver é consequência de vários fatores: pressão das comunidades para alfabetização na língua portuguesa, já que desconsideram a importância de aprender a ler e escrever na língua materna, sob o argumento de que esse saber já é do conhecimento dos alunos, ignorando que há o domínio oral, mas não o escrito; o modelo de alfabetização proposto, apoiado em excessivas atividades de cópia e repetição mecânica, é inadequado aos alunos e alunas e por fim, as lacunas na formação dos professores e professoras sobre a prática alfabetizadora.

Considerações finais

O presente texto tratou de relatar em parte um curso de formação continuada referente a alfabetização e práticas bilíngues junto a docentes indígenas em Ji-Paraná, estado de Rondônia. Foi realizado em 2005 na Terra Indígena Igarapé Lourdes, aldeia Ikolen como atividade de Extensão Universitária no âmbito do Grupo de Pesquisa Educação na Amazônia – GPEA. Contou com apoio do Ministério da Educação – MEC, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, da parceria institucional da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, através da Representação de Ensino de Ji-Paraná – REN, setor de Educação Escolar Indígena e da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR – Campus de Ji-Paraná.

A proposta do curso surgiu em função de se continuar os estudos desenvolvidos no Projeto Açai – formação inicial em magistério indígena (nível médio) concluído em 2004. Analisamos que o trabalho desenvolvido a respeito do conhecimento linguístico - a língua indígena e a língua portuguesa – que se expressam através de recursos orais e escritos - contribuiu para o processo de ampliação do repertório dos saberes docentes, necessários para a compreensão da alfabetização bilíngue.

Os povos indígenas Arara-Karo e Gavião-Ikolen utilizam as duas línguas – a indígena e a portuguesa em contextos sociais diferentes, dependendo da situação, utilizam apenas a indígena em outras, as duas, dificilmente só a língua portuguesa (casos formais de encaminhamento de documentos oficiais, por exemplo)

**IX CONGRESSO NACIONAL
DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
ABRAPEE**
Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



15

Reflexões inferidas por ocasião do curso e de observações das práticas pedagógicas dos professores indígenas nos autorizam a afirmar que do ponto de vista da aprendizagem significativa, faz muito mais sentido iniciar o processo de leitura e escrita na língua indígena, a nosso ver, mais compreensível para o aprendiz do que a 2ª língua, além de fortalecer a identidade étnica e a valorização da cultura indígena. O debate a respeito de se iniciar a alfabetização pela língua materna ainda é polêmico e também temos muitas perguntas no que se refere aos temas oralidade e escrita:

Questionamo-nos sobre qual o sentido e as consequências da escrita em sociedades orais, no caso das sociedades indígenas brasileiras. Sabemos, como antropólogos, que é ilusão pensar que a oralidade e a escrita sejam dois caminhos possíveis para se transmitir as mesmas mensagens. O como (forma) se transmite uma mensagem, já manifesta pela possibilidade mesma da transmissão, o quê dessa mensagem. [...].

(LADEIRA, 2002, p.

3).

Entretanto se considerarmos as recentes contribuições da Didática e da Psicologia da Aprendizagem a respeito de como os saberes são construídos, é possível avaliar que os *conhecimentos prévios* – aqueles que o aprendiz já domina, são fundamentais na medida em que funcionando como ponte permitem a passagem de um nível anterior para um nível superior de conhecimento, no dizer de Vygotsky – *a zona do desenvolvimento proximal* – caracterizado pela distancia entre o que o sujeito já sabe e aquilo que tem condições de aprender.

Daí o entendimento de que a alfabetização na língua materna é importante para a aprendizagem inicial da leitura e escrita, pois poderá se constituir num instrumento estratégico de registro do mito - ao lado das tradicionais práticas orais, contribuindo na preservação cultural destes povos. Entretanto, faz-se necessário a realização de processos de formação continuada que qualifiquem a atuação docente para esta atividade, pois:

O ensino bilíngue impõe (ou requer) uma capacitação específica desses professores em: – língua materna (o que não quer dizer,

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



16

apenas, 'saber falar' a língua; – língua portuguesa (idem); – ensino de línguas; – bilingüismo e ensino bilíngüe. A capacitação em língua materna, em língua portuguesa e no ensino de línguas supõe instrumentos próprios da lingüística que devem ser incorporados na formação do professor [...]. Essa é uma proposta há muito tempo defendida e justificada pela Linguística para a formação do professor de língua materna em nosso País. A capacitação na língua materna, especificamente, implica uma reflexão sobre a língua que permita ao professor interpretar as produções lingüísticas de seus alunos (quer orais, quer escritas) dentro de uma concepção adequada de linguagem, capaz de lidar com variação dialetal, com mudança lingüística e com o papel ativo do falante na elaboração de hipóteses sobre sua própria fala (sem incorrer em noções equivocadas de uma suposta "correção lingüística" que toma toda variação e diferença como "erro"). (D'ANGELIS, 2003, p. 37)

Nesta linha, avaliamos que foi importante o curso de formação uma vez que possibilitou aos professores e professoras indígenas o estudo de duas questões fundamentais: a) a construção de conhecimento lingüístico sobre sua própria língua, melhor compreensão sobre a relação oralidade e escrita, bem como uma formação na língua portuguesa que auxilie na compreensão do uso da língua, em lugar de uma abordagem exclusivamente gramatical, considerar o contexto sociolingüístico.

Portanto, a formação docente no âmbito da educação escolar, é de fundamental relevância, já que para ensinar, além de saber falar a língua, é importante compreender as diferenças presentes entre o ensino da língua materna e ensino da língua portuguesa no âmbito da relação oralidade e escrita.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação.(1998) *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. MEC: Brasília.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha.(2003) *Propostas para a Formação de Professores Indígenas no Brasil*. Em Aberto, Brasília, v. 20, n. 76, p. 34-43, fev.

FERREIRO, Emília.(1993) *Com todas as letras*. 4. ed. São Paulo, Cortez.

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



17

FREIRE, Paulo. (2003) *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 24.

GTA. Grupo de Trabalho Amazônico. (2008) *O fim da floresta? A devastação das Unidades de Conservação e Terras Indígenas no Estado de Rondônia*. Regional Rondônia, (p. 46).

LADEIRA, Maria Elisa. *Sobre a língua da Alfabetização Indígena*. Disponível em: http://www.trabalhoindigenista.org.br/Docs/lingua_alfabetiza.pdf Acesso em 8/1/2006.

_____. *De 'Povos Ágrafos' a 'Cidadãos Analfabetos': as concepções teóricas subjacentes às propostas educacionais*. Disponível em: <http://www.trabalhoindigenista.org.br/Docs/povosagrafoscidadaosanalfabetos.pdf> acesso 23/05/2009.

MOORE, Denny.(1978) *Relatório sobre o Posto Indígena Lourdes* da Oitava Delegacia Regional segundo as Diretrizes de levantamento de dados para elaboração de projetos. Brasília, UnB.

NEVES, Josélia Gomes.(2005) *Relatório de Extensão Universitária: Alfabetização, bilinguismo e interculturalidade*. Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia - GPEA. Ji-Paraná-RO, [s.n.].

ONG, Walter. (1998) *Oralidade e cultura escrita*. Campinas: Papirus.