

Uma discussão sobre materiais didáticos em português para escolas indígenas

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v53i2.3657>

Lígia Egídia Moscardini¹
Cristina Martins Fargetti²

Resumo

Os materiais didáticos específicos têm se mostrado uma demanda cada vez maior das comunidades indígenas, mas se questiona quais são os métodos de alfabetização em língua portuguesa voltados para as diversas etnias. Por tais motivos, o objetivo deste trabalho é de analisar três livros-base para séries iniciais indígenas: *Português básico para as escolas indígenas* (Amapá), *Cartilha de Alfabetização Guarani* e *Aprendendo português nas escolas do Xingu*. Essas cartilhas foram analisadas em relação ao Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas, por meio de teorias linguísticas, de métodos de alfabetização e realidade cultural. Para isso, utilizamos a metodologia comparativa, de natureza descritiva e documental, visando uma análise inicial desses livros. Os resultados evidenciaram maior adequação de um dos livros de língua portuguesa, fato que aponta para novas edições deste mesmo material e para seu potencial em servir como referência a futuros materiais didáticos diferenciados.

Palavras-chave: alfabetização; materiais didáticos; português L2.

1 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil; lmosca2120@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-6079-6512>

2 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil; cristina.fargetti@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0001-8999-8601>

An Analysis of Portuguese Didactic Materials for Indigenous Schools

Abstract

Specific didactic materials have seen an ever-increasing demand from indigenous communities, but this raises questions about the literacy methods in the Portuguese language tailored to the various ethnicities. Therefore, the objective of this study is to analyze the quality and pertinence of three foundational textbooks for initial-level classes in indigenous schools: *Basic Portuguese for the Indigenous Schools (Amapá)*, *Guarani Literacy Book*, and *Learning Portuguese in the Schools of Xingu*. These books were analyzed in relation to the National Curriculum Guidelines for Indigenous Schools, through the lens of linguistic theories, literacy methods, and cultural reality. For this purpose, we used a descriptive and documentary comparative methodology to conduct an initial analysis of these textbooks. The results indicate the greater adequacy of one of the Portuguese language books, a fact that points to the new editions of the same material and to its potential to serve as a reference for future differentiated didactic materials.

Keywords: literacy; didactic material; portuguese L2.

Introdução³

A Educação Escolar Indígena em nosso país teve um passado a que muitas críticas foram feitas, podendo contar com alguma alteração de práticas e objetivos a partir da década de 1970. A partir de então, a escola passou por uma reversão histórica, pela qual sua função foi redefinida, para incluir o resgate e a valorização das culturas tradicionais. Ao se buscar uma educação formal que se queria aos poucos diferenciada, houve crescente onda de movimentos indígenas, com demanda inclusive pela aprendizagem do português como segunda língua, dessa vez como língua franca para melhorar a interlocução entre indígenas e não-indígenas (RCNEI, 1998). Por isso, compreendeu-se a alfabetização em português como empoderamento, como forma de vencer assimetrias históricas.

Nos anos 1990, Maria Cristina Troncarelli coordenou o projeto *Urucum, Pedra Brilhante* de magistério indígena, que capacitou alfabetizadores de diversas etnias que ainda hoje trabalham nas escolas das aldeias. Segundo ela, os professores indígenas produziram, sob sua orientação e de pesquisadores de diversas áreas, 38 livros didáticos impressos

³ Este texto tem origem em pesquisa realizada por Lígia Egídia Moscardini, em nível de pós-doutorado, por um ano, entre final de 2022 e 2023, com bolsa pela Unesp, em Chamada pública para seleção de bolsistas para apoio a Grupos de Pesquisa (AGRUP), Edital PROPe 13/2022. Contou nessa pesquisa também com a supervisão de Cristina Martins Fargetti, em inserção ao seu Grupo de Pesquisa LINBRA. As autoras agradecem a todas as instituições que acolheram o projeto e que franquearam acesso a seu banco de dados e de publicações. Sem tal acolhimento, este trabalho não teria sido possível. Contudo, as autoras assumem as análises aqui feitas e eximem de qualquer responsabilidade os professores e funcionários envolvidos.

e 20 não impressos. Vários desses materiais estão disponíveis no *site* do Instituto Socioambiental (ISA). Contudo, os exemplares físicos estão esgotados (Troncarelli, 2021).

Nessa época, o Referencial Curricular Nacional Para a Escola Indígena (RCNEI), documento oficial de 1998, pontuava que havia mais de 70 mil alunos, entre todas as etnias, matriculados no primário. Entretanto, havia muita evasão, pois nem toda escola estava inserida na realidade sociocultural dos alunos, havia pouca assessoria de políticas públicas aplicadas a essas escolas e muitos professores indígenas não tinham passado pelo magistério ou frequentavam licenciaturas que não contemplavam o multiculturalismo (RCNEI, p. 39-40). D'Angelis (2012, p. 46) endossava, mais de uma década depois, o que dizia o documento oficial:

[...] Na prática, provavelmente mais de 80% das escolas em comunidades indígenas no Brasil atual ainda pratica um ensino que “nega a diferença” e busca “abrasileirar” os índios, levando-os a assumir lealdades patrióticas para com o Brasil, transformando-os “em algo diferente do que eram”.

Diante deste cenário, que, embora se refira a um período histórico de mais de vinte anos atrás, pode-se dizer que houve melhoras muito relevantes, mas ainda longe de ser ideais: nem todos os povos indígenas têm acesso a uma escola diferenciada, tampouco acesso a materiais didáticos, seja de forma impressa ou eletrônica, ainda hoje. Por isso, algumas etnias solicitam a reimpressão dos materiais existentes para sua escola e a elaboração de novos. Para melhor atender a essa demanda, é importante analisar se esses livros ainda são adequados para a atualidade e se ainda contribuem para a alfabetização dos alunos indígenas. Caso seja comprovada sua eficácia, é preciso incentivar a sua produção e distribuição para outras comunidades que carecem de livros didáticos de qualidade.

Para tanto, é importante analisar a abordagem do português como segunda língua, se ela é tradicional e se abrange atividades de letramento, a presença de identidade cultural, a realidade das comunidades indígenas nesses materiais de alfabetização, para que sejam adequados e relevantes. Essa ideia é apoiada pela evidência da falta de mais materiais diferenciados, bem como de pesquisas sobre a relação deles com a aprendizagem em português como segunda língua para as escolas indígenas. Por isso, será investigada a qualidade de alguns materiais difundidos em comunidades.

É possível que existam bons materiais adequados à realidade indígena atual, considerando que muitos indígenas cursam a licenciatura intercultural e há pesquisadores e ONGs que fazem um bom trabalho nessa área. Mas, considerando que nem todas as escolas indígenas são diferenciadas, há materiais tradicionalistas circulando nelas. Por isso, este estudo analisa três livros didáticos de língua portuguesa utilizados em escolas indígenas do país, com o objetivo de avaliar as práticas educacionais e metodologias empregadas

e refletir sobre o desenvolvimento de futuros materiais para outras séries do ensino fundamental.

A constituição, as leis educacionais e o RCNEI

As políticas públicas para a Educação Escolar Indígena tiveram maior consolidação principalmente após a Constituição de 1988 (Brasil, 1988). O art. 210, inciso 2º, estabelece a seguinte redação: “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”. Com base na Constituição Federal, a Lei das Diretrizes e Bases de 1996 dispõe sobre outro aparato no que diz respeito à Educação Escolar Indígena. Nela, há dois artigos voltados para essa modalidade educacional: o Artigo 78 trata da provisão de uma educação escolar bilíngue e intercultural destinada aos indígenas para recuperarem suas memórias, identidades étnicas, garantir-lhes informações e conhecimento científico. O Artigo 79, por sua vez, aborda a questão do financiamento do ensino e pesquisa interculturais (Brasil, 1996, p. 27-28). Tais leis abriram um importante precedente para a educação decolonial.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) foi publicado em 1998, mesma data dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) voltados para educação básica de escolas não-indígenas, e tem como objetivo “contribuir para diminuir a distância entre o discurso legal e as ações efetivamente postas em prática nas salas de aula das escolas indígenas” (RCNEI, 1998, p. 11). Segundo o documento, pretende-se dar voz ao exercício da cidadania indígena e, por isso, a educação escolar indígena “é um direito que deve estar assegurado por uma nova política pública a ser construída, atenta e respeitosa frente ao patrimônio linguístico, cultural e intelectual dos povos indígenas. Isso só será feito pelos povos indígenas” (RCNEI, 1998).

Para isso, o documento deixa claro que “não é suficiente que os conteúdos sejam ensinados através do uso das línguas maternas: é necessário incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas e acolher modos próprios de transmissão do saber indígena” (RCNEI, 1998, p. 33), mas que é necessário viabilizar uma escola: a) comunitária, porque conduzida pela comunidade indígena de acordo com seus princípios, b) intercultural, porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística indígena e não-indígena de forma horizontal, c) bilíngue/multilíngue, uma vez que a preservação sociocultural das comunidades indígenas é frequentemente expressa por múltiplas línguas, d) específica e diferenciada: porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia (RCNEI, 1998).

Por isso, o próprio documento esclarece que ele não deve ser utilizado mecanicamente e em qualquer contexto, mas que pretende “fazer refletir sobre o desenvolvimento curricular e as experiências pedagógicas existentes ou que poderão emergir no interior das escolas”

(RCNEI), contribuir para o diálogo, ser lido criticamente por professores indígenas e servir como material de apoio em escolas de formação, visando auxiliar na reflexão de uma educação intercultural e apresentar os princípios mínimos de cada disciplina para esse objetivo (RCNEI, 1998). Dessa forma, pretende oferecer referências básicas para que cada etnia construa seu projeto político pedagógico. Inclusive, posicionamentos de professores indígenas foram registrados, nas páginas do documento do RCNEI, como propósitos/metapas a orientar decisões do âmbito escolar:

Assim, ao pensarem os grandes objetivos que hoje são comuns às escolas indígenas, representantes de professores índios de algumas etnias do norte ao sul do país redigiram para este RCNEI/Indígena alguns propósitos que devem orientar as decisões curriculares:

- Contribuir para que se efetive o projeto de autonomia dos povos indígenas, a partir de seus projetos históricos.
- Desenvolver em seus alunos e professores a capacidade de discutir os pontos polêmicos da vida da sociedade envolvente e oferecer para a comunidade indígena a possibilidade de críticas e conhecimento de problemas. Walmir, professor Kaingang, RS.
- Ser um instrumento para a interlocução entre os saberes da sociedade indígena e a aquisição de outros conhecimentos: pontilhão de dois caminhos, lado a lado, de conhecimentos indígenas e conhecimentos não-indígenas. Darlene, professora Bakairi, MT.
- Ser um centro de produção e divulgação dos conhecimentos indígenas para a sociedade envolvente. Fausto, professor Macuxi, RR (RCNEI, 1998, p. 58-59).

Nesse sentido, está demonstrada a interculturalidade, realidade cultural dos indígenas e, ainda, autonomia e consideração de seus saberes ancestrais. Mas como fazer isso na escola? O documento RCNEI (1998, p. 61) enfatiza que: “Nesse processo de estudo, ficam presentes tanto os conhecimentos originários, daquele povo, sobre a Lua, como os conhecimentos trazidos pelas Ciências sobre o mesmo assunto, traduzidos pela cultura escolar” e que, nessa interação entre saberes articulados, “os alunos das escolas indígenas têm condição de reelaborar (às vezes modificando, às vezes ampliando) seu próprio conhecimento sobre o tema/problema em estudo” (RCNEI, p. 61). Além disso, “As questões gerais vividas pelos povos indígenas e suas comunidades podem tornar-se conteúdos escolares a perpassar todas as atividades escolares” e “a escola deve estar a serviço das necessidades políticas mais amplas da comunidade”, além de temas como a pluralidade cultural, a não-discriminação de etnias, a relação com o meio ambiente e a luta por direitos (RCNEI, 1998, p. 64).

Pensando a interculturalidade, há que se considerar a língua majoritária e a necessidade de seu estudo: “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 tecnologias variadas" (*op. cit.*, p. 121). Essa necessidade de uso do português para diálogo com o não-indígena relaciona a sua importância no diálogo com etnias diferentes: "Mas a língua portuguesa não tem apenas a função de tornar os povos indígenas conhecidos junto aos não-índios: é quase sempre ela que – como língua-franca – permite que povos indígenas se conheçam e estabeleçam alianças políticas entre si" (RCNEI, 1998, p. 122). Portanto, conhecer a língua portuguesa e dela fazer uso passa a ser não uma imposição do colonizador, como no passado o foi, mas sim uma necessidade para melhor interação, para melhor condição de um diálogo menos assimétrico com os mais diversos interlocutores. Esse conhecimento, obviamente, não anula, hoje em dia, a diversidade linguística, o uso das línguas indígenas, que, pelo contrário, são valorizadas e revitalizadas inclusive através de projetos e ações governamentais (como as ações do IPHAN).

D'Angelis ressalva que, por conta de prazos, nem todas as contribuições e pareceres de diversas pessoas, entidades e comunidades indígenas foram recebidas na elaboração desse Referencial Curricular (D'Angelis, 2012, p. 43). Por esse aspecto, inclusive, compreendemos que é necessário que esse documento tão importante tenha atualizações em um momento de expansão da educação escolar indígena. Ainda assim, podemos sumarizar suas importantes referências curriculares e enfatizar que não basta ensinar a mesma coisa nas escolas indígenas, só que na língua materna: é necessário garantir uma educação intercultural, específica e diferenciada, que considere a diversidade cultural e as particularidades das sociedades indígenas, seus valores e modos de passarem os saberes.

Além disso, outros documentos possuem significativa importância. Em 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio das deliberações de sua Câmara de Educação Básica (CEB), emitiu o Parecer CNE/CEB nº 14/99, que estabeleceu as primeiras "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena". Esse documento objetivou articular as discussões entre professores e líderes indígenas, incorporando seus princípios, conceitos e currículos, bem como tratou da formação docente e de propostas específicas para essa forma de ensino. Ele também reconheceu a necessidade de abordagens diferenciadas nas políticas estaduais para as escolas indígenas, assegurando ajustes que respeitassem sua realidade sociocultural e o ensino bilíngue (Brasil, 2013, p. 359).

Ainda no ano de 2013, surgiu uma proposta do Ministério da Educação que foi materializada pela Portaria nº 1.061. Essa iniciativa recebeu o nome de "Ação Saberes Indígenas na Escola" e teve como foco a capacitação contínua de professores. Seu propósito era: "II – oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas". Acreditamos que tais aspectos devem ser considerados também na aprendizagem do português segunda língua. Por

isso, as cartilhas serão analisadas de acordo com tais propostas curriculares presentes no RCNEI e nos documentos oficiais posteriores.

Métodos de alfabetização, concepções de linguagem e fatores de textualidade

Segundo Soares (2016, p. 344-345), definir quando uma criança está alfabetizada realmente é algo praticamente impossível, e mesmo o processo de alfabetização seria “*uma das três facetas da aprendizagem inicial da língua escrita, necessária, mas não suficiente, porque esta só se completa se integrada com as facetas *interativa* e *sociocultural*, essas duas constituindo o *letramento*.*” Nota-se então o quanto caminhou, teoricamente, a compreensão dos processos de alfabetização e de letramento, e o quanto se modificaram as práticas pedagógicas do século XX.

De acordo com Soares (2016, p. 167):

[...] até meados dos anos 1970, atividades como a oralidade, na área da aprendizagem da língua escrita, voltavam-se para o desenvolvimento das recepções e produções orais, da discriminação auditiva e da memória auditiva, no quadro, então vigente, de que a criança deveria atingir certo nível de “maturidade” como requisito para a alfabetização – a chamada “prontidão”. Por exemplo, os testes ABC, de Lourenço Filho (1954), incluíam avaliação de “coordenação auditiva-motora”, “capacidade de prolação” (pronúncia adequada de palavras), “resistência à ecolalia” (dificuldade de reprodução de palavras ouvidas), “memorização auditiva”. No entanto, essas habilidades não tinham como referência a relação entre os sons da língua oral e sua representação na língua escrita.

Podemos nos questionar, portanto, em que medida os conhecimentos da área da linguística contribuíram para mudanças de concepções de linguagem, observáveis em materiais didáticos, que nem sempre explicitam os métodos que adotam. Esta é uma indagação, em especial, para o que se adota em escolas indígenas em nosso país. Afinal, entre outras, qual a relação que estabelecem entre oralidade e escrita?

Para uma análise mais aprofundada das cartilhas, além das considerações da legislação e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena, é essencial examinar noções linguísticas relacionadas aos métodos de alfabetização. Entre outros pesquisadores, Travaglia (2009) enfatiza que o modo como o professor concebe a língua influenciará na estrutura de seu ensino. Assim sendo, o autor levanta três concepções de linguagem: a) *linguagem como expressão do pensamento*, em que a enunciação não é afetada pelas situações e há a necessidade de seguir regras prescritas pela gramática tradicional para “falar e escrever bem”; b) *linguagem como instrumento de comunicação*,

visão estruturalista em que a língua é vista como um conjunto de códigos para transmitir mensagens do emissor ao receptor; c) *linguagem como forma ou processo de interação*, em que a linguagem não apenas traduz e externaliza um pensamento, mas também é um espaço de interação humana que possibilita ao indivíduo realizar ações sobre o interlocutor e ambos ocuparem lugares sociais (Travaglia, 2009). É pertinente analisar concepções de linguagem também no contexto da produção de materiais didáticos voltados para a alfabetização em L2, pois foram encontradas tanto cartilhas que refletem uma concepção de linguagem pautada no prescritivismo quanto materiais que evidenciam uma abordagem sociointeracional, que amplia as possibilidades pedagógicas no português como segunda língua. Nesse sentido, trabalhos basilares, como o de Travaglia aqui mencionado, são de grande importância para a reflexão sobre concepções de linguagem.

Também entre tais trabalhos basilares, Cagliari (1999), ao pesquisar sobre cartilhas de alfabetização, enfatiza que elas são compostas, principalmente, pela concepção tradicional de linguagem, prescritivista e descontextualizada.

As cartilhas partem de uma concepção de linguagem segundo a qual uma palavra é feita de sílabas, uma sílaba, de letras, uma frase é um conjunto de palavras e um texto é um conjunto de frases. Isso está evidente nas atividades de “desmonte” das palavras e reagrupamento das unidades geradoras. Ora, a linguagem tem esses aspectos, mas ficar apenas nisso produz uma imagem distorcida. A linguagem é basicamente a união de sons e significados, tudo muito bem ligado, através das diferentes estruturas gramaticais que exercem funções próprias e que têm usos específicos nos diferentes contextos em que ocorrem. A maneira como as cartilhas lidam com a fala e a escrita confunde as crianças, uma vez que passa a ideia de que a linguagem é uma “soma de tijolinhos” (Cagliari, 1999, p. 82).

Dessa maneira, o pesquisador nos conduz a uma reflexão sobre a fala e a escrita nas séries iniciais, com o manejo hiperestimado de sílabas e palavras e a abordagem inadequada de textos. A língua abrange, de fato, esses componentes, porém não se restringe unicamente a eles. Para exemplificar este ponto, o autor chama a atenção à possível confusão que o método silábico pode gerar para o aluno, pois, ao desmontar BATATA, por exemplo, tem-se BA, TA, TA, e, com esses pedaços, pode-se formar novas palavras como “Tatá”, “bata” e “taba”. Ele aponta que alguns alunos conseguem atingir o padrão esperado, mas que outros formam palavras como “tapabapa”, mostrando que o método não ensina limites e usos reais da junção de sílabas (Cagliari, 1999).

Ao explicar sobre as cartilhas como um todo, o autor distingue dois métodos de alfabetização, denominando-os como Método 1, que é o método do ensino, e Método 2, que é o método da aprendizagem. Esclarece que, com o método 1, há uma suposta “hierarquia de conteúdos” e que, embora possa existir uma sequência, ela dependerá

...
muito mais da abordagem pessoal do professor do que da verdade das coisas que ensina. Pressupõe-se, por exemplo, que a letra X é intrinsecamente mais difícil do que a letra A, mas, para uma criança que não sabe ler, qualquer palavra é difícil.

Adicionalmente, Cagliari (1999) problematiza a questão de que as cartilhas partem do zero e vão acrescentando informações, uma após a outra, as quais o aprendiz precisa dominar. Neste processo, ele afirma que o estudante que domina uma lição parte para a lição seguinte, mas, se não a dominou, é preciso voltar atrás e repeti-la, de modo que a memorização da “resposta certa” se torna aparentemente o melhor a se fazer, pois o erro é uma questão que o método não consegue resolver. Ele mostra então que o método 1 não ensina a aplicar o conhecimento, mas a reproduzir um modelo e a corresponder às expectativas do professor que ensina. Cagliari aponta que é comum, por exemplo, que o aprendiz acerte palavras “já dominadas”, mas se confunda em palavras cuja escrita lhe é desconhecida, por isso, o aluno não descobre como se decifra a escrita para ler. Esse fato comprova, segundo ele, que não há um espaço dedicado à verdadeira aprendizagem nesses materiais.

A avaliação da aprendizagem é outro ponto negativo que Cagliari (1999) analisa nas cartilhas tradicionais, pois ao avaliar, a língua é vista como algo que deve ser corrigido, não em seu uso real. Ele aponta que, uma vez que os acertos são previsíveis, concede-se um excesso de atenção aos erros, que são vistos como problema sem, entretanto, explorá-los ou analisá-los; com isso o método oferece tudo pronto ao aluno e o recurso mais frequente para consolidar a aprendizagem é a cópia, esperando que todos sigam o modelo estabelecido. Cagliari então afirma que, por esse método, caso o aprendiz consiga reproduzir esse padrão, não é necessário entender o motivo dos acertos ou erros. Essa questão do erro como “problema” também foi apontada por Ferreiro (1992, p. 29), que nos lembra que os adultos compreendem tentativas de expressão oral da criança, mas “reagem de maneira oposta – particularmente os professores – às tentativas de leitura e escrita, desqualificando-as e considerando-as como erros, não como aproximações à escrita.”

Além da questão de sílabas e palavras, outro fator importante a se pensar nos textos das cartilhas é seu tamanho que, aparentemente, são sempre curtos e vão ficando longos, mas, no fim, se apresentam como amontoados de palavras e frases. Além de Cagliari (1999), Soares (2016, p. 19) também critica isso:

[...] palavras são intencionalmente selecionadas para servir à sua decomposição em sílabas e fonemas, sentenças e textos são artificialmente construídos, com rígido controle léxico e morfo sintático, para servir à sua decomposição em palavras, sílabas, fonemas.

Antunes (2010, p. 30-33) enfatiza que, em se tratando de texto, é consensual “admitir que um conjunto aleatório de palavras ou de frases não constitui um texto” porque, no cotidiano, utilizamos textos com objetivos específicos, buscando comunicar o que é relevante ou de interesse do interlocutor, além de sua unidade temática e semântica. Tal conceito é compreendido pelos fatores de textualidade apontados por Beaugrande e Dressler (1981) que propõem alguns critérios para que um texto seja, de fato, um texto: a coesão, a coerência, a intencionalidade e aceitabilidade, a informatividade, a intertextualidade, a situacionalidade, bem como suas diversas formas de fazê-lo, tais como a união de padrões ou a relação entre conceitos. Os autores argumentam que aceitabilidade, adequação e raciocínio são padrões mais cruciais para textos do que gramaticalidade (Beaugrande; Dressler, 1981). Nesse sentido, Magda Soares (2016, p. 124) reflete no que chama de *consciência metalinguística*, que vai além da decodificação de sons e sua relação com letras:

[...] para aprender a ler e a escrever, é necessário que o aprendiz volte a sua atenção para os sons da fala, e tome consciência das relações entre eles e sua representação gráfica, tanto no nível da palavra quanto no nível das relações fonema-grafema; por outro lado, para compreender e produzir textos, é necessário que a atenção se volte para o texto escrito, as peculiaridades estruturais e linguísticas que o distinguem do texto oral. Ou seja: para aprender a ler e a escrever, e para se tornar um leitor e um produtor de textos competente, o aprendiz precisa desenvolver a *consciência metalinguística*, entendida não apenas como capacidade de *ouvir* a língua, analisar seus “sons” e relacioná-los com marcas gráficas, mas entendida também como capacidade de *refletir* sobre o texto escrito, sua estrutura e organização, suas características sintáticas e contextuais.

Portanto, os fatores para um texto real, os fatores de textualidade, devem ser pensados ao se analisar métodos de alfabetização e seus materiais. Em que medida eles os incorporam ou os ignoram? Iriam além da segmentação em sílabas, das letras e das frases descontextualizadas? Smith (1989, p. 237) assevera que as crianças aprendem a língua falada mais facilmente se estiverem envolvidas em sua utilização, quando ela faz sentido e com espaço para tentar hipóteses; elas tentarão compreender a escrita da mesma forma. Sfinal, podemos nos perguntar: “Por que as pessoas criam e aprendem a língua escrita? Porque precisam dela! Da mesma forma que aprendem a língua oral, usando-a em eventos de letramento autênticos que respondem a suas necessidades” (Goodman, 1986, p. 24).

Por isso, Soares (2016) esclarece que o novo paradigma, de linha piagetiana, propõe que o processo de aprendizagem da língua escrita é algo que se vai construindo, com o conceito de escrita como representação de sons da fala por sinais gráficos, e que a criança deve ter contato com textos reais, de diferentes gêneros que sejam “para ler” e não textos elaborados artificialmente “para aprender a ler” (Soares, 2016).

Tais propostas estão convergentes com o que Cagliari (1999) nomeia de Método 2, voltado para o processo de aprendizagem. Este método considera o aprendiz como um ser racional, que junta conhecimentos adquiridos pela vida toda. É um método distinto por causa da concepção de linguagem: “[...] o falante a usa de maneira intencional para interagir com os outros”. Assim, de acordo com o pesquisador, o segundo método é centrado na reflexão e considera a realidade do estudante, e o professor precisará interagir com os alunos e deixá-los se expressarem, além de fornecer explicações adequadas aos estudantes em momentos oportunos, proporcionando-lhes mais autonomia. Por fim, no caso do método 2, o aluno aprende primeiro a ler, depois a escrever e somente então passa a se preocupar com a ortografia (Cagliari, 1999).

Esse segundo método converge com os ensinamentos de Paulo Freire. Preocupado com uma educação crítica e com os índices de analfabetismo, o educador e filósofo conceitua o que seria uma educação bancária e centrada na memorização. Como alternativa, ele propõe uma aprendizagem crítica e voltada para a realidade, com interação professor-estudante. Principalmente na obra *Educação como Prática de Liberdade* (2019 [1967]), explana a alfabetização por palavras geradoras, em que se levanta o universo vocabular do grupo que será alfabetizado, com escolha das palavras de acordo com a riqueza fonêmica e maior significado existencial e emocional àquela comunidade. Ocorre então debate em torno de situações em que a palavra aparece, o que chama de “descodificação” e decomposição de famílias fonêmicas para se gerar outras palavras a partir daquela palavra.

Isso se relaciona com o que Soares (2016) chama de *consciência fonológica* que, segundo ela, foi um conceito utilizado a partir dos anos 1970, que evidenciou a necessidade e a capacidade de a criança ter atenção aos sons da fala, dissociar a cadeia sonora da fala de seu conteúdo semântico e chegar ao princípio alfabético.

Procedimento de análise dos materiais didáticos

Pelos assuntos até então discutidos, temos dois pontos principais: a legislação e o currículo indígena, se estariam convergentes a uma educação diferenciada; e a divisão feita pelos autores em ao menos dois métodos de alfabetização predominantes nas cartilhas. Contemplando tais pontos, serão analisados três livros-base de alfabetização em língua portuguesa: *Português Básico para as Escolas Indígenas*, *Cartilha de Alfabetização Guarani* e *Aprendendo português nas escolas do Xingu*. As duas primeiras cartilhas constam da biblioteca da Universidade de São Paulo e a última consta do *site* do Instituto Socioambiental. Elas foram escolhidas por serem as únicas em português como segunda língua voltadas para comunidades indígenas, que se encontram disponíveis, em acesso irrestrito ao público. Nossa comparação busca verificá-las em sua pertinência para o uso em escolas de comunidades indígenas.

Assim sendo, nossa pesquisa pode ser compreendida como em caráter documental, pois se objetiva identificar informações concretas e contextualizadas nos documentos que estão relacionadas às questões ou hipóteses de interesse (Lüdke; André, 2014). Este é, portanto, o propósito deste estudo, uma vez que investiga informações e hipóteses relacionadas ao sistema de alfabetização que estão presentes nos três materiais didáticos. Para isso, descrevemos o conteúdo de cada material e utilizamos o método comparativo que, de acordo com Fachin (2017), “consiste em investigar fatos e explicá-los segundo suas semelhanças e diferenças”, além de permitir a análise de dados concretos e a dedução dos elementos constantes, abstratos e gerais.

No procedimento de análise, visamos investigar nosso objetivo geral, que é o de averiguar a adequação das abordagens de alfabetização presentes nos três materiais didáticos. Para isso, também nos fundamentamos em considerações de Travaglia (2009), Massini-Cagliari (1997), Cagliari (1999) e Soares (2016). Além do mais, consideramos alguns critérios tanto de linguística quanto de educação escolar indígena, que são: a) adequação ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI); b) concepções de linguagem e fatores de textualidade c) realidade cultural. Para interpretar tais dimensões, essa é uma pesquisa de caráter qualitativo. As quantificações apresentadas têm o objetivo de constatar a presença ou ausência de alguns elementos.

Português básico para as escolas indígenas

Na cartilha *Português Básico para as Escolas Indígenas*, elaborada pelo Núcleo de Educação Indígena da Secretaria de Educação do Amapá, consta a informação “desenho da capa/ traços e desenhos dos Aparai e Wayana”. No entanto, não há informações sobre a autoria das ilustrações na cartilha, nem é especificado se os grafismos e ilustrações pertencem ao primeiro ou ao segundo povo mencionado.

A apresentação do material também não indica a autoria e apenas menciona que se trata de uma versão experimental desenvolvida para ensinar a Língua Portuguesa nas escolas indígenas, prossegue com uma alusão de que “o vocabulário faz parte do cotidiano escolar” e registra que a cartilha tem como método associar palavras a seus significados e gravuras, argumentando que isso torna o aprendizado mais prático, pois não se precisaria traduzir as palavras para a língua materna. Relata-se, por fim, que o professor pode “utilizar outras palavras e outras atividades para o aprendizado da língua portuguesa” (Núcleo de Educação Indígena, [s. d.]).

As primeiras páginas da cartilha nos mostram frases aleatórias sobre pai e mãe e as páginas seguintes iniciam, de forma abrupta, com os exercícios para estudantes. O material é composto por um total de vinte e sete exercícios sendo que a versão escaneada, à qual tivemos acesso, apresenta exercícios fora de ordem a partir do número 16. Além

do mais, não se encontram, na versão digital, os exercícios de número 7 a 13, o que nos leva à hipótese de que se perderam antes de digitalizarem a cartilha.

Assim sendo, temos concretamente vinte exercícios. Percebeu-se que seguem alguns padrões: dentre esses vinte, nove deles são da categoria “ouça e repita”, ou seja, quase metade do material didático solicita ao professor dizer uma palavra em português para que os estudantes a escutem, observem as ilustrações e repitam o som. Seis dos exercícios pedem ao estudante que complete com sílabas ou palavras conforme a progressão da cartilha e os outros seis exercícios, alternativos a esses dois padrões principais, consistem em ligar o desenho à palavra, pintar palavras, colorir números, fazer desenhos para determinadas frases, ler frases e desenhar o que entendeu, e o último, dar nome às partes do corpo humano. Pode-se dizer que a maioria de exercícios da categoria “ouça e repita” remete ao que Soares (2016) diz sobre como era a alfabetização até os anos 1970, pois priorizava a memória auditiva do estudante, com testes de “coordenação auditiva-motora”, pronúncia adequada de palavras e sua capacidade de reprodução. Estes pontos não têm relação com o uso social da linguagem.

Em relação ao critério de “realidade cultural”, foram encontradas apenas treze palavras voltadas ao universo indígena, como “tipiti, arco, rio, rede, pescando, fogo, cipó, brasa, mata, capim”. Todas as outras palavras se referem principalmente ao cotidiano escolar e, portanto, poderiam também estar inseridas ao universo não-indígena, tais como “aluno, caderno, quadro de giz, ralo, remédio, tesoura, copo, lata, martelo, flor, chuva, pedras, pente, cárie, colar, anel, cachorro, gato”. Na figura 1, temos representada a maioria dos exercícios, que seguia o padrão “ouça e repita”:

Figura 1. Exercícios do tipo “ouça e repita”, com palavras da realidade indígena e não-indígena, grafismos e ilustrações sem autoria



Fonte: Núcleo de educação indígena/GEA/SEED (s/d, p. 7)

Pela descrição e figura, o material possui alguns padrões e se restringe à repetição de palavras e reprodução de frases. Não há, sequer, pequenos textos. Na página 27, há a expressão “tu estás molhando as plantinhas”, que é ainda mais alheia às comunidades indígenas. Por fim, a cartilha não conta com uma conclusão. Como um todo, o material não parece uma cartilha, mas uma lista de palavras com desenhos sem nenhum tipo de progressão que leva da decodificação à escrita de uma palavra inteira. Tal abordagem é considerada insatisfatória, uma vez que o livro consiste inteiramente de palavras isoladas, em uma concepção prescritiva da linguagem, carente de um trabalho adequado de contextualização e abordagem intercultural. Diante disso, questiona-se de que forma se promove uma educação intercultural e a alfabetização em segunda língua.

Cartilha de Alfabetização Guarani

Na capa da *Cartilha de Alfabetização Guarani*, nota-se uma ilustração com um texto em letra cursiva dizendo que a vida na cidade é difícil, que não há terra, que há pessoas pedindo esmola. Na apresentação da cartilha, tem-se a informação de que este material integra uma série de materiais para os Guarani, os Krahô e os Txukarramãe, e também enfatiza seu caráter “experimental”. Ele foi elaborado em 1977, com colaboração de Noemi Dias Martinez e alterações de Maria Inez Ladeira. Foi um material criado para atender a 72 pessoas da etnia Guarani-Nhandeva, que já moravam na cidade de São Paulo em um bairro periférico e que, por isso, solicitaram estudo de escrita e leitura. Segundo a apresentação da cartilha, esses indígenas não moravam em território próprio, não tinham caça, mas permaneceriam “na identidade de serem índios”. Em 1977, o programa de alfabetização teve verba da Funai e começou em 1978 com Maria Inez Ladeira, que atuou nele por muito tempo. Depois, o ensino continuou dentro da aldeia e o indígena José Fernandes assumiu a escola, tendo aprendido a ler e a escrever por meio desse material.

Ainda na apresentação, registra-se que este material é “um modelo que não se pretende perfeito, mas que a prática tem mostrado eficaz” (p. 1) e propõe estimular a elaboração de novos materiais de alfabetização adequados às especificidades de cada etnia. Também citam que este material já serviu de modelo para outros, como o material para os Kaxinauá do Acre, o que é outra ênfase na questão da prática. Mencionam que o material “corresponde a toda uma postura e uma maneira de pensar o lugar e o papel da escola e da alfabetização nas sociedades indígenas”, e convidam o leitor a refletir sobre o sentido de se alfabetizar em português e em língua materna, ressaltando que a escola indígena não pode ser “instrumento de penetração da sociedade dominante”.

O texto de apresentação também pontua que o material foi elaborado e aplicado para indígenas “que mal sabiam ler e escrever em português” e que o objetivo do livro é possibilitar a alfabetização sem uma professora não-indígena e com indígenas monitores. Por isso, é um material que tem a “garantia, pela repetição, de sua eficácia” e é

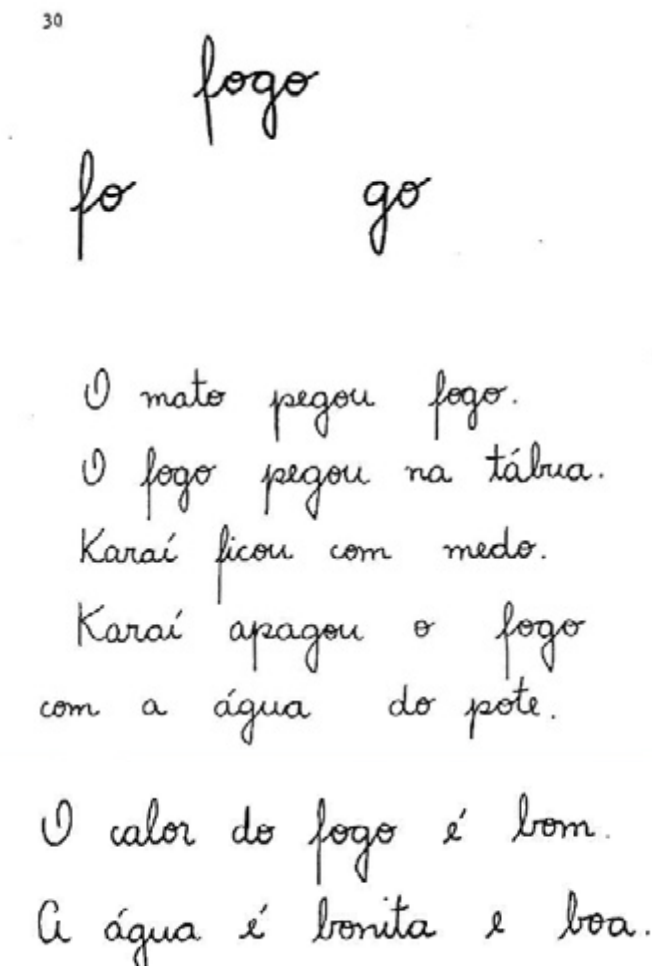
“redundante de propósito”, elaborado com o sistema de fichas de reforço, sendo que cada página corresponde a uma “lição-ficha”. Segundo a apresentação, esse modelo permite o aprendizado individual, leva em conta que a sala de aula indígena é heterogênea e que a frequência oscila muito, além de estimular a complementação de um material que não se pretende pronto ou acabado. Ainda segundo a apresentação, a cartilha buscou se aproximar “do português falado pelos índios” [sic].

Analisando o material, nota-se que um critério interessante é o da ordem, no qual as palavras-chave têm sons aproximados na língua indígena. Há uma preocupação, segundo a apresentação, com a linguagem, que procurou se aproximar “do português falado pelos índios”, considerando a influência da língua indígena no português, para que os textos tivessem mais sentido para eles. Há também uma preferência para formas do infinitivo.

Nesta cartilha, há algumas características que podem nos remeter a Paulo Freire pois, na apresentação, esclarecem que estão “distantes do modelo em que o professor como sinônimo daquele que tudo sabe”, o que nos remete a estar longe de uma educação bancária, na qual o professor, que tudo sabe, faz depósito de seus discursos aos alunos. Além do mais, percebemos que o livro didático tem o que poderia ser definido como “palavras geradoras”, do Paulo Freire, como “pato/paca, tupi/tupã”, “arco/porco” “gado/fígado/gato”, “gato/gado/gordo”, “cuia/caiu”, “macaco/come”. A cartilha apresenta algumas páginas de palavras com a sua silabação. Além disso, tem sete páginas inteiras só de silabação. Outro aspecto freiriano pode ser constatado na lição “terra”, que tem um pouco de conscientização e visão crítica, o que faz com que talvez os guaranis se identificassem com essa cartilha. A lição “guarani” também fala de ter pouca terra. Assim como a lição da “terra”, a lição do “palmito”, descrita na cartilha como uma atividade pesada, tinha muito potencial para ser freiriana.

Entretanto, é uma cartilha que apresenta alguns problemas. Apresenta alguns erros de grafia, devidos provavelmente a uma falta de revisão na época. Há coisas também mal adaptadas da cartilha do branco, como “O rato roeu o saco de semente do meu avô” (p. 46), que lembra o célebre “O rato roeu a roupa do rei de Roma”, mas se salva pela contextualização, uma vez que roedores podem mesmo roer sacos que armazenam sementes e alimentos. Mas o que seria considerado um problema metodológico maior é o fato de existir um total de sete textos incoerentes, cujo exemplo representativo é o texto do “fogo”, conforme ilustrado na figura 2.

Figura 2. Lição sobre o fogo, da qual consta silabação e um exemplo sobre textos incoerentes encontrados



Fonte: Martinez e Ladeira (1977, p. 30)

Observa-se uma breve menção ao fogo na mata, o que é algo preocupante, faz pensar nos incêndios e seus problemas, mas em seguida se diz que "o fogo é bom". Esta é uma incoerência em um exemplo de texto tão pequeno, que deve induzir a textos escritos incoerentes, malformados em termos de coesão, que se distanciam de uma oralidade coesa e coerente, como nos aponta Massini-Cagliari (1997, p. 51-52). Como afirma Cagliari (1999, p. 89), "Os textos das cartilhas não lidam adequadamente com os elementos coesivos e, às vezes, nem com a coerência discursiva, o que faz deles péssimos exemplos para os alunos". Ele ainda prossegue:

As cartilhas apresentam os piores textos, elaborados por “razões pedagógicas”, para gerar as unidades das lições com os elementos já dominados. Basta comparar os textos das cartilhas com os textos espontâneos das crianças para perceber imediatamente como os primeiros são ridículos e idiotas (Cagliari, 1999, p. 90).


Cagliari (1999) chama atenção, ainda, para a letra cursiva. Para ele, a cartilha traz muita preferência para a letra cursiva, sendo que a letra de forma é melhor para quem está aprendendo a ler, por ter melhor definição dos limites de cada forma de letra e permitir posteriormente colaborar com as primeiras experiências de escrita dos aprendizes.

Cartilha de alfabetização para o Território Indígena do Xingu

A cartilha *Aprendendo Português nas escolas do Xingu* (Troncarelli *et al.*, 2004) era manuscrita, originalmente, sob o título *Cartilha de Alfabetização Para o Xingu* (Troncarelli; Leite; Yamanaka, 1990). Em sua apresentação, Troncarelli, Leite e Yamanaka (1990) relatam que ela é “uma somatória de trabalhos realizados por diferentes professoras que atuaram no Parque Indígena do Xingu, na década de 1980”, que, em épocas distintas, alfabetizavam em português enquanto recebiam histórias e desenhos para organizar o material completo. As autoras juntaram seus materiais com outras cartilhas já existentes, como a do alto Xingu, com o objetivo de atender ao parque inteiro, pois havia uma demanda de alfabetização em língua portuguesa.

As autoras também relatam que os povos do Xingu participaram ativamente da confecção do livro com desenhos, textos e sugestões. Foi utilizada desde 1986 por meio de cópia xerox, por professores não indígenas e indígenas em diversas aldeias e períodos, e foi reeditada “[...] porque é um material bastante apreciado pelos professores e alunos das escolas indígenas do Parque. Apresenta uma linguagem simples e vocabulário regional, sendo um material precioso para o aprendizado inicial da língua portuguesa” (Troncarelli; Leite; Yamanaka, 1990).

É possível notar um dos nove textos elaborados por indígenas já nas primeiras páginas, que conta com uma apresentação de Megaron Txukarramãe, que menciona a união dos indígenas para “defender nossas terras, culturas, línguas, tradições” (*op.cit.*, p. 8) e que isso se relaciona com aprender português, pois “[...] é bom que nossos filhos aprendam a ler e escrever melhor que nós, para que continuem defendendo nossa terra e nossa cultura” e outro texto de Pirakumã Yawalapiti que fala que é importante estudar na aldeia para a preservação da cultura indígena. Em Troncarelli (2021), há a menção de que Megaron Txucarramãe, que era diretor do Parque do Xingu, contribuiu muito com a educação na área, o que facilitou com que os povos do Alto, Médio e Baixo Xingu participassem dos projetos e da confecção das obras escritas, inclusive contribuindo com textos para os livros (Troncarelli, 2021).



Quanto ao conteúdo da cartilha a professora mencionou que houve inspiração em Paulo Freire (Troncarelli, 2021). Nota-se, pelo sumário, que todas as palavras abordadas se relacionam com a realidade indígena e muitas são elementos da natureza. Elas são o que Paulo Freire chamava de “palavras geradoras”. Isso ocorre bem no início, como “o pato”, cujas primeiras sílabas viram “o pai”. “Arara” é um bom exemplo de palavra geradora também. Vemos que o material não está em ordem alfabética, pois já começa na lição do tatu, privilegiando o conteúdo, não se limitando a uma ideia preconcebida de “letra difícil se ensina no fim”, como tão bem questiona Cagliari (1999).

Nota-se, nesta cartilha, que as palavras e os textos foram intencionalmente selecionados com o objetivo de gerar reflexão e conscientização em comunidades indígenas. Essa cartilha também contém padrões, como silabação de todas as palavras, textos pequenos e muitas lições de completar; apesar da crítica à silabação feita por Cagliari (1999), pensar em padrões silábicos diferentes, muitas vezes, dos encontrados em sua própria língua pode ser algo produtivo, se bem aplicado como o fizeram as autoras, para o ensino de segunda língua, em contexto multilíngue e multicultural.


Um dos pontos altos dessa nova edição são os quadros com sugestões para o professor trabalhar com os alunos, que já sugerem que contem histórias, leiam frases em voz alta, peçam para que façam desenhos, peçam que falem nomes de bichos com a letra que está sendo aprendida, peçam para que montem palavras com as letras, entre outros. Essas sugestões para o professor também são freirianas.

Figura 3. Lição comum pequeno texto, a palavra geradora “água” e as sugestões para o professor

ÁGUA

Onde tem garimpo a água fica suja. Os peixes morrem e a gente não pode usar a água para beber nem para banhar.

O fazendeiro também suja a água. A chuva leva para o rio o veneno que o fazendeiro joga nas plantações.



desenho: Makaulaka Aweti Mehinaku

Sugestões para o professor:

Converse com seus alunos sobre as atividades que se faz com água no dia-a-dia e escreva na lousa.

Depois disso peça para escreverem um texto dizendo porque não se deve poluir o rio.

Junte as sílabas para formar palavras:

Á

LÍN

RÉ

}

GUA

GUA

{


RANÁ

RANI

RIBA

- 108 -

Fonte: Troncarelli *et al.* (2004, p. 108)



A concepção de linguagem dessa obra é interessante, pois até pequenos textos são coerentes e dentro da realidade indígena. Há pequenos textos que correspondem à realidade vivida no Xingu, falando por exemplo da vinda de um avião da Funai, para buscar pacientes para tratamento na cidade. Além das palavras geradoras, alguns textos mostram conscientização sobre problemas do entorno, por exemplo, em que a poluição do agrotóxico de fazendas próximas há muito prejudica a vida das populações.

Esta cartilha foi desenvolvida de maneira coletiva em um curso de magistério intercultural, caracterizando-se como um material que representa avanços significativos na produção de materiais didáticos voltados para populações indígenas. Observam-se melhorias nos processos de elaboração de tais materiais, refletindo um progresso nesta modalidade educacional. Essa tendência, iniciada na década de 1990, é convergente, por exemplo, com os estudos de Maher (1994), que, ao contribuir na elaboração de materiais em um curso de formação de professores, aborda a criticidade e as diferenças de estilos interacionais em contexto intercultural, considerando as vivências comunicativas dos próprios professores e relações de poder que elas possam acarretar. Esses materiais buscam promover o desenvolvimento da competência comunicativa na L2 em uma linguagem contextualizada, muito além de sílabas e frases soltas (Maher, 1994).

Tais iniciativas apontam para uma direção importante no desenvolvimento de novos materiais didáticos indígenas e, acreditamos, estiveram na base de muitas propostas feitas pelos próprios professores indígenas, em suas comunidades, ao longo de mais de vinte anos. Infelizmente, o acesso aos materiais produzidos por tais professores é restrito, mais ainda que os materiais a que tivemos acesso e que aqui analisamos, uma vez que, em sua grande maioria, não foram publicados, por uma série de fatores. Entre tais fatores, podemos mencionar o financeiro, pois uma publicação de material didático tem sempre alto custo.

Conclusão

Sabemos da existência de variedade de livros de alfabetização voltados para comunidades indígenas, cujo acesso é restrito, por vários motivos, entre eles: seu suporte papel e sua ainda não digitalização; seu arquivamento em instituições que não contam com estrutura para seu tratamento digital e disponibilização; seu esquecimento, enfim, em algum arquivo desconhecido do público. Diante desse pouco acesso, a qualidade deles é pouco conhecida, pouco analisada.

Este estudo preliminar mostrou que a cartilha do Amapá, *Português Básico para as Escolas Indígenas*, mostrou-se com aspecto de lista de palavras descontextualizadas e foco no “ouvir e repetir”. Também mostrou que a concepção de linguagem dessa cartilha provavelmente é a de língua portuguesa como forma de representação.

Já a *Cartilha de Alfabetização Guarani* tem alguns méritos, como trazer palavras geradoras e considerar a heterogeneidade da sala de aula indígena. Mas se mostrou um material incompleto e com textos incoerentes. Provavelmente, outros materiais, ainda por nós não conhecidos, tenham essas características e, longe de execrar sua proposta, pensamos que podem ser um ponto de partida, mesmo porque a comunidade que os utiliza os tem como uma referência, em termos de material didático. Esse aspecto não deveria ser esquecido, ao se pensarem em novas propostas.

O material *Aprendendo Português nas escolas do Xingu*, de Troncarelli *et al.* mostrou-se adequado para a promoção da alfabetização na região do Xingu quando comparado a outros livros, por exemplo, os materiais didáticos fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso, os quais não são voltados à realidade xinguna. Das três obras analisadas, essa nos parece a única a contemplar a concepção de linguagem como interação, pois, pela sua contextualização na realidade vivida no Xingu, prevê possíveis diálogos, interações com não-indígenas (em situação de auxílio médico, de comércio, de luta pelo território, etc.) e com indígenas de outras etnias, que utilizam o português como língua franca.

Nesse sentido, a cartilha de Troncarelli *et al.* (2004), com sua primeira edição datada de 1990, tem se mostrado um material promissor para consolidar a alfabetização de povos indígenas xinguanos (e talvez para povos de outras regiões próximas), pois tal cartilha, além de ter o mérito de aplicar as palavras geradoras, postuladas por Paulo Freire, apresenta textos pequenos e coerentes e foi elaborada com a contribuição das próprias etnias. Troncarelli (2021), ao relatar sua experiência de alfabetização no livro *Urucum, pedra brilhante*, afirma que as cartilhas anteriores apresentavam personagens como palhaços, mágicos e alimentos industrializados, totalmente descontextualizados, sem referências à realidade xinguna.

Atualmente, o dilema das comunidades não é tanto a falta de professores, mas sim a qualidade dos materiais já existentes para as séries iniciais e a falta de materiais para o ensino fundamental II e médio. Uma vez que nem sempre as escolas são diferenciadas, algumas podem apresentar cartilhas ultrapassadas, que não promovem uma interação, ou mesmo a escola indígena pode receber exclusivamente material não indígena.

Entre os diversos livros de língua portuguesa disponíveis para o Xingu, é possível destacar a relevância dos propostos por Troncarelli *et al.* (2004), que apresentam abordagens eficazes até hoje. Os resultados da pesquisa apontam que essa abordagem pode ser um caminho promissor para a alfabetização e o letramento, incentivando a produção de novos livros didáticos de língua portuguesa para as séries do ensino fundamental II e médio. Dessa forma, é importante valorizar e investir em materiais de qualidade que promovam o desenvolvimento da educação na região do Xingu e em todo país. É imprescindível que se exija um material de qualidade e com boa concepção de linguagem a ser utilizado na

alfabetização indígena em português segunda língua e isso vai além do estabelecimento de políticas linguísticas, de metas para o desenvolvimento de projetos de publicação. Acreditamos que experiências anteriores devam trazer contribuições, devam inspirar e mesmo renovar as práticas e concepções pedagógicas e linguísticas, presentes em toda proposta de livro, de material e de suas aplicações.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. U. *Introduction to Text Linguistics*. Londres: Longman, 1981.

BRASIL. Portaria n. 1.061, de 30 de outubro de 2013. Institui a Ação Saberes Indígenas na Escola. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, v. seção 1, n. 212, p. 44, 30/10/2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16385-portaria-1061&category_slug=setembro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 set 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n. 3/MEC/CEB: fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas*, 7/4/1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13203-resolucao-ceb-1999>. Acesso em: 28 set 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília/DF: MEC, 1998. Disponível em: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf. Acesso em: 28 set 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, ano 124, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 set 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Art. 231. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 set 2023.

CAGLIARI, L.C. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1999.

D'ANGELIS, W. R. *Aprisionando sonhos*. A educação escolar indígena no Brasil. Campinas: Curt Nimuendaju, 2012.

FACHIN, O. *Fundamentos da Metodologia Científica*: noções básicas em pesquisa científica. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

FERREIRO, E. *Com todas as letras*. Tradução Maria Zilda da Cunha Lopes e Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019 [1967].

GOODMAN, K. S. *What's whole in whole language?* Portsmouth: Heinemann, 1986.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2014.

MAHER, T. O ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas. *Em Aberto*, v. 14, n. 63, 1994. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2284/2023>. Acesso em: 28 set 2023.

MARTINEZ, N. D.; LADEIRA, M. I. *Alfabetização Português/Guarani*. São Paulo, 1977. Disponível em: <https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/cartilha%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20guarani.pdf>. Acesso em: 28 set 2023.

MASSINI-CAGLIARI, G. *O texto na alfabetização*: coesão e coerência. Campinas: Edição da Autora, 1997.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INDÍGENA/GEA/SEED. *Português básico para escolas indígenas*. Amapá, [s.d.] Disponível em: <https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/portugu%C3%AAs%20b%C3%A1sico%20para%20as%20escolas%20ind%C3%ADgenas.pdf>. Acesso em: 28 set. 2023.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura*: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Tradução Daise Batista. 4. ed. Porto alegre: Artmed, 1989.

SOARES, M. *Alfabetização*: a questão dos métodos. São Paulo:Contexto, 2016.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez Editora. 2009.

TRONCARELLI, M. C. *Urucum, pedra brilhante: onze anos de formação de professores indígenas do Território Indígena do Xingu 1994-2005* [e-book]. Cuiabá: Carlini & Caniato Editorial, 2021. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/index.php/acervo/livros/urucum-pedra-brilhante-projeto-yrykum-itaenyfuk-onze-anos-de-formacao-de-professores>. Acesso em: 28 set. 2023.

TRONCARELLI, M. C.; YAMANAKA, N.H., WÜRKER, E.; KAHN, M.; GAUDITANO, C. (org.). *Aprendendo português nas escolas indígenas do Xingu – Parque Indígena do Xingu, Terra Indígena Panará, Terra Indígena Capoto/Jarina*. São Paulo: Imprensa Oficial, ATIX, ISA, 2004. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/publications/0PL00004.pdf>. Acesso em: 28 set. 2023.

TRONCARELLI, M. C.; LEITE, M. E.; YAMANAKA, N. H. (org.). *Livro de alfabetização do Parque Indígena do Xingu*. 1990. (Manuscrito)