

ALFABETIZAÇÃO INTERCULTURAL NA ESCOLA GAVIÃO IKOLEN: QUANDO OS CADERNOS FALAM...

INTERCULTURAL LITERACY AT GAVIÃO IKOLEN SCHOOL: WHEN NOTEBOOKS SPEAK...

Josélia Gomes Neves

Universidade Federal de Rondônia, Campus de Ji-Paraná
joselia.neves@unir.br

Alberto Júnior Ihv Kuhj Gavião

Universidade Federal de Rondônia, Campus de Ji-Paraná
alberto.kuhj@gmail.com

Vanubia Sampaio dos Santos

Universidade Federal de Rondônia, Campus de Ji-Paraná
vanubia.sampaio@gmail.com

RESUMO

O ingresso das sociedades indígenas na cultura escrita constitui o objeto deste estudo no âmbito da Educação Intercultural. O artigo analisa as concepções de alfabetização da docência indígena evidenciadas em cadernos escolares de crianças de uma escola da Amazônia. O estudo de caráter qualitativo adotou como fonte de dados a pesquisa documental. Os resultados apontam que no trabalho de alfabetização há atividades significativas com orientações construtivistas e algumas empiristas. Embora a história da aquisição da leitura e escrita na etnia Gavião Ikolen tenha ocorrido por meio da atuação missionária e suas cartilhas, atualmente é realizada por docentes indígenas que utilizam materiais diferenciados que sugerem processos próprios de ensinar/aprender com aproximações construtivistas.

Palavras-chave: Educação Intercultural. Alfabetização. Docência. Amazônia.

ABSTRACT

The entry of indigenous societies into written culture is the object of this study in the field of Intercultural Education. The article analyzes the conceptions of indigenous teaching literacy evidenced in school notebooks of children from a school in the Amazon. The qualitative study adopted documentary research as a source of data. The results indicate that in literacy work there are significant activities with constructivist orientations and some empiricists. Although the history of the acquisition of reading and writing in the Gavião Ikolen ethnicity has occurred through missionary work and its booklets, is currently performed by indigenous teachers who use differentiated materials that suggest their own teaching/learning processes with constructivist approaches.

Keywords: Intercultural Education. Literacy. Teaching. Amazon.

Introdução

[...]. Por mais de cinquenta anos, evitei atravessar o oceano por razões afetivas e históricas. Eu achava que não tinha muita coisa para conversar com os portugueses — não que isso fosse uma grande questão, mas era algo que eu evitava. Quando se completaram quinhentos anos da travessia de Cabral e companhia, recusei um convite para vir a Portugal. Eu disse: “Essa é uma típica festa portuguesa, vocês vão celebrar a invasão do meu canto do mundo. Não vou, não”. (KRENAK, 2019, p. 7).

A entrada dos Povos Indígenas nas culturas do escrito por meio da Educação/Alfabetização Intercultural constitui o objeto de estudo que tem mobilizado nossa atenção há mais de uma década (NEVES, 2005). A ancoragem teórica fundamenta-se nos estudos de Emília Ferreira e Ana Teberosky (1991) que promoveram nos anos 1970 uma ruptura com as concepções mecanicistas que durante muito tempo orientaram as práticas pedagógicas no campo das aprendizagens iniciais da leitura e da escrita. Além de outras questões situa a escrita como uma forma de representação da linguagem e em função disso, este saber não pode se limitar a um mero treinamento, pois trata de um conhecimento de ordem conceitual.

De acordo com a Psicogênese da língua escrita, popularizada no Brasil como proposta construtivista, o processo de ler e escrever leva em conta os contextos culturais, educacionais e linguísticos do aprendiz. Essa trajetória ocorre em três grandes momentos: a diferenciação entre os modos de representação envolvendo desenho e escrita, a distinção entre as primeiras grafias que o aprendiz elabora e por último, a relação entre grafema/fonema, etapa de compreensão da língua que no início é a mais próxima do sistema convencional da escrita. (FERREIRO, 2017).

A Alfabetização Intercultural constitui um desdobramento da Educação Intercultural, uma proposição educacional assegurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/1996. Uma marcação fronteiriça que caracteriza a Educação Escolar Indígena brasileira no que se refere à inserção de estudos das culturas originárias em dialogia com os saberes ocidentais no currículo das aldeias.

O pensamento freireano também é suporte teórico da Alfabetização Intercultural na medida em que enxerga na educação problematizadora modos de potencializar o ato de aprender como um mecanismo de compreensão que pode impulsionar ações de enfrentamento à condição oprimida. Um referencial necessário a essa discussão se considerarmos que a escrita chegou às aldeias indígenas por meio das entidades religiosas e estatais com os objetivos coloniais de evangelizar, catequizar e civilizar.

Neste sentido, o presente trabalho é resultado da investigação desenvolvida no Projeto de Pesquisa: Alfabetização intercultural - o que evidenciam os cadernos das crianças indígenas Gavião Ikolen, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Pesquisa nas Ações Afirmativas (PIBIC AF) no ciclo 2018-2019. A finalidade principal foi analisar pistas referentes às concepções de alfabetização presentes nas atividades iniciais (do desenho às grafias de palavras) de crianças indígenas de turmas de 1º e 2º anos da Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental **Zavidjaj** Xikov Pipòhv localizada na Terra Indígena Igarapé Lourdes em Ji-Paraná, Rondônia.

A pesquisa que realizamos foi de caráter qualitativo, compreendida neste trabalho como um estudo que exige “[...] um vaivém entre observação, reflexão e interpretação à medida que a análise progride [...]”. (GIL, 2018, p. 90). Entendemos que este tipo de pesquisa permite uma movimentação inventiva em busca de epistemologias disruptivas, pois: “[...] a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques”. (GODOY, 1995, p. 21).

O procedimento metodológico utilizado foi a pesquisa documental cuja “[...] fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. (LAKATOS; MARCONI, 2017, p. 173). Outras leituras compreendem a pesquisa documental como um recurso que permite selecionar elementos explicativos sobre uma determinada realidade: “[...] os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno”. (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 244).

Os documentos adotados foram atividades extraídas de cadernos escolares, fontes primárias importantes para a compreensão e elaboração do trabalho. Estes materiais têm sido cada vez mais adotados nas análises historiográficas que buscam compreender fenômenos pedagógicos relacionados às práticas sociais e culturais. (MIGNOT, 2008). Apontam para um conjunto de pistas que podem ser importantes para a construção de uma memória da alfabetização (SILVEIRA, 2016), além de documentar registros atuais da Educação Intercultural que podem ser examinados e reexaminados na perspectiva da História da Educação.

Foram úteis para informar aspectos relacionados às concepções de alfabetização que orientam o fazer docente em escolas indígenas. Como instrumentos da cultura escolar se constituem em documentos pedagógicos que podem evidenciar saberes e percursos de aprendizagem. Estes materiais foram solicitados junto a docentes, pais, **mães** e às próprias crianças em alguns casos. Ao todo foi possível recolher 11 (onze) exemplares, destes, trabalhamos dez, que era o quantitativo previsto no Projeto. Na ocasião, selecionamos 20 (vinte) atividades para análises correspondentes ao ano de 2018, de crianças de 1º e 2º anos do ensino fundamental.

Sobre a Alfabetização Intercultural

[...] Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia [...], trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu [...]. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 11).

Inferimos que as crianças indígenas se deparam com escritos em línguas indígenas e em língua portuguesa com muita frequência. Em suas aldeias, para além do espaço escolar ou religioso, observam e participam de diversos eventos comunicativos expressos em suportes escritos e/ou eletrônicos. Significa dizer que o ler e o escrever na atualidade são atos cada vez mais observados nas práticas sociais em âmbito indígena, como a troca de mensagens escritas ou faladas possibilitadas por meio de aplicativos, além do acesso aos recursos audiovisuais nas aldeias que dispõe de internet, energia elétrica ou gerador de energia.

Na cidade quando ali transitam com seus familiares em situações periódicas ou permanentes certamente podem observar uma quantidade ainda maior de registros escritos. Estes contextos fazem pensar, produzem interpelações de natureza pedagógica, social, cultural e linguística, daí a necessidade de propor um recurso conceitual que procure compreender as aprendizagens da leitura e escrita em dialogia com a oralidade e as especificidades dos contextos indígenas.

A Alfabetização Intercultural, neste sentido tem buscado documentar como ocorreram e como ocorre o ingresso inicial das sociedades indígenas nas culturas do escrito – em versão impressa e digital, na língua originária ou portuguesa. Os procedimentos metodológicos adotados utilizam principalmente a pesquisa autobiográfica (memoriais) e a pesquisa documental - materiais didáticos e cadernos no intuito de localizar pistas explicativas sobre as práticas escolares, sociais e culturais no âmbito da aprendizagem da linguagem.

As concepções empiristas e construtivistas na alfabetização

A publicação do livro “A Psicogênese da língua escrita” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991) em meados dos anos oitenta no Brasil provocou múltiplas mudanças nas formas de pensar a alfabetização. Dentre as questões inaugurais colocadas uma delas foi o argumento que classifica a perspectiva sobre a escrita em dois aspectos por ocasião das aprendizagens iniciais deste objeto do conhecimento e que, “[...] conforme o modo de considerá-la as consequências pedagógicas mudam drasticamente. A escrita pode ser considerada como uma *representação* da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. [...]”. (FERREIRO, 2017, p. 10, grifo da autora).

Os estudos que compreendem a escrita como representação da linguagem defendem que a aquisição da leitura e da escrita é “[...] uma construção real e inteligente por parte das crianças desse objeto cultural, [...]”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 283). Esta afirmação, dentre outras representou uma das contundentes críticas à mentalidade empirista que entendia (e ainda entende) que a alfabetização diz respeito a um conjunto de técnicas de decifração e cópia, sustentadas por práticas de repetição e memorização, veiculadas pela metodização através das cartilhas.

Até então as práticas empiristas realizadas no decorrer da alfabetização eram dominantes e o debate que ocorria limitava-se a âmbitos internos sobre que métodos ou cartilhas eram melhores neste campo de atuação. Não havia questionamentos sobre as cópias excessivas e as confusões conceituais que tratavam os verbos escrever e copiar como sinônimos. Diante desta “normalidade” pedagógica, “Foi preciso mostrar que os copistas não são produtores de textos, destroçar os rituais de recitação das famílias silábicas, ridicularizar os enunciados escolares... e deixar entrar [...] a língua escrita e a criança que pensa”. (FERREIRO, 2017, p. 58- 59).

Nesta mesma direção à concepção empirista nas salas de alfabetização foi interpretada como uma tradição que influencia o trabalho docente ao longo dos tempos. Sustentada pela ideia que as crianças aprendem a ler e escrever por meio de sucessivas atividades de reprodução de letras, sílabas e frases, essa compreensão sintetizou nestas técnicas um modelo para alfabetizar: “[...] A hipótese subjacente a essa concepção é a de que o aluno precisa memorizar e fixar informações — as mais simples e parciais possíveis e que devem ir se acumulando com o tempo. O modelo típico de cartilha está baseado nisso”. (WEISZ, 2001, p. 79).

Embora não adote o termo empirista, Paulo Freire utiliza uma expressão que a nosso ver atende os propósitos desta discussão que é o conceito de educação bancária. Ele foi criado para expressar, nomear as práticas autoritárias e verticais da escola tradicional. Designa as práticas pedagógicas centradas na docência que despeja os conteúdos nas mentes dos estudantes com a expectativa que sejam devolvidos da mesma forma: “[...] Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram [...]. Quatro vezes quatro, dezesseis; Pará, capital Belém, que o educando fixa, memoriza, repete, sem perceber o que realmente significa quatro vezes quatro. (FREIRE, 1987, p. 37).

Assim considerando que há registros desde a primeira metade do século XX (GIACONE, 1944) da existência das cartilhas nos territórios indígenas e que práticas desta natureza persistem ainda que de forma pontual na atualidade nas salas de aula das aldeias (ZORÓ; ZAWANDU ZORÓ; NEVES, 2019), entendemos que há necessidade de discutir esta questão. Discussão que exige um referencial para fazer o contraponto que, a nosso ver, é a concepção construtivista na alfabetização. Mas o que quer dizer a expressão Construtivismo? O entendimento que “[...] o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações [...]”. (BECKER, 1993, p. 88).

Acolhemos então a explicação que sustenta que os processos de elaboração do conhecimento escrito passam por sucessivas etapas de ampliação de entendimento sobre o objeto de atenção. A nosso ver, a popularização do termo Construtivismo ocorreu de forma mais efetiva na alfabetização após a disseminação dos estudos de Emília Ferreiro (2017) e pesquisadoras colaboradoras (WEISZ, 2016). Posteriormente a discussão se estendeu para o ensino fundamental e ensino médio (ZABALA, 2014).

Assim, temos classificado de modo geral que as atividades empiristas na alfabetização correspondem a todos os registros que de algum modo reproduzem os modelos pedagógicos expressos no diretivismo docente baseados nas cartilhas, tais como: treinos de coordenação visomotora próprios do chamado período preparatório que após algum tempo sugeriam prontidão para a alfabetização, que se expressavam/expressam por meio das atividades de cobrir pontilhados, letras ou números. Incluímos as cópias excessivas envolvendo letras, sílabas, palavras e numerais confundidas como atividades de escritas e geralmente acompanhadas de atos de decifração em coro que de forma equivocada é entendida como leitura. Mas, como sair de uma zona que por tanto tempo respondeu nossas demandas na aquisição da leitura e da escrita? Talvez considerando que há elementos que precisam ser levados em conta nesta discussão, que:

[...] as mudanças necessárias para enfrentar sobre bases novas a alfabetização inicial não se resolvem com um novo método de ensino, nem com novos testes de prontidão, nem com novos materiais didáticos. É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas discussões. Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 16).

Romper com o modelo empirista no processo alfabetizador para buscar outras formas de trabalho pedagógico com sentidos sobre a escrita de modo que possa ser utilizado para além dos muros da escola passa necessariamente por problematizações consistentes. Implica dentre outras questões um trabalho efetivo de formação docente que resulte em desconstruções e disponibilidades para reexaminar a criança que aprende e os saberes que ela possui sobre este objeto do conhecimento. Essas leituras podem impulsionar a feitura de rearranjos na sala de aula mobilizando modos outros que levem em conta os saberes infantis sobre o que é ler e escrever. Além de outros elementos, entender que o conhecimento não é doação ou transferência de conhecimentos (FREIRE, 2002), mas um processo que considera a interação entre as compreensões existentes e aquelas que são novidades.

Particularmente nos contextos indígenas passa pelo entendimento da escrita como uma prática cultural recente para alguns povos. Os indígenas da etnia Uru Eu Wau Wau, por exemplo, tem menos de cinquenta anos de contato com esse formato comunicativo. Assim, é preciso estar atento às diversas funcionalidades da língua escrita que circula nos usos sociais das aldeias para selecionar proposições que em âmbito escolar possam se traduzir em conteúdos de aprendizagem. É comum que algumas pessoas mais velhas dependam de jovens indígenas para escrever a lista de compras de gêneros alimentícios que precisam ser adquiridos na cidade.

Em outras situações enviam uma mensagem escrita por meio de aparelho celular de um nome de medicamento para alguém que está em meio urbano adquirir. Há trocas de pequenos textos ou áudios românticos entre jovens, comunicações entre adultos e núcleos familiares informando casos de doenças, falecimentos, anúncios de festas, encerramentos de períodos letivos, organização de caçadas e pescarias, enfim, um conjunto de registros em língua indígena e/ou portuguesa que na atualidade são veiculados através de aplicativos possibilitados pela internet.

Entendemos que estas atividades próprias das práticas sociais podem ser pesquisadas pela docência indígena na medida em que discutem elementos da condição fronteiriça que envolve as etnias. Mensagens impressas ou em formatos digitais constituem boas propostas de conteúdos com potencial de repercussão no trabalho escolar. O nome do medicamento, por exemplo, “SELOZOK”, utilizado com frequência em caso de pressão alta, pode ser explorado juntamente com o uso dos alfabetos fixo e móvel. Uma situação de reflexão sobre as relações com o mundo não indígena, uma oportunidade que pode possibilitar “[...] boas atividades de alfabetização: desde que haja informação disponível e espaço/condições para a reflexão sobre o sistema de escrita, *os alunos constroem os procedimentos de análise necessários para que a alfabetização se realize*”. (WEISZ, 2016, p. 18, grifos da autora).

O anúncio da pescaria divulgado por *watsapp* sintetizada na palavra “TIMBÓ” prática tradicional feita a partir de um cipó da floresta disseminada na estiagem entre vários povos no 2º semestre pode representar uma oportunidade de pensar a tradição indígena através de um debate em que as crianças exponham seus saberes sobre o tema, isto é, como funciona esta técnica ancestral de captura de peixes. E do modo anterior, caso da palavra “SELOZOK”, este termo pode se articular também ao alfabeto para discutir, por exemplo, a quantidade de letras que possui e que letras são essas de modo que haja um trabalho mental envolvido.

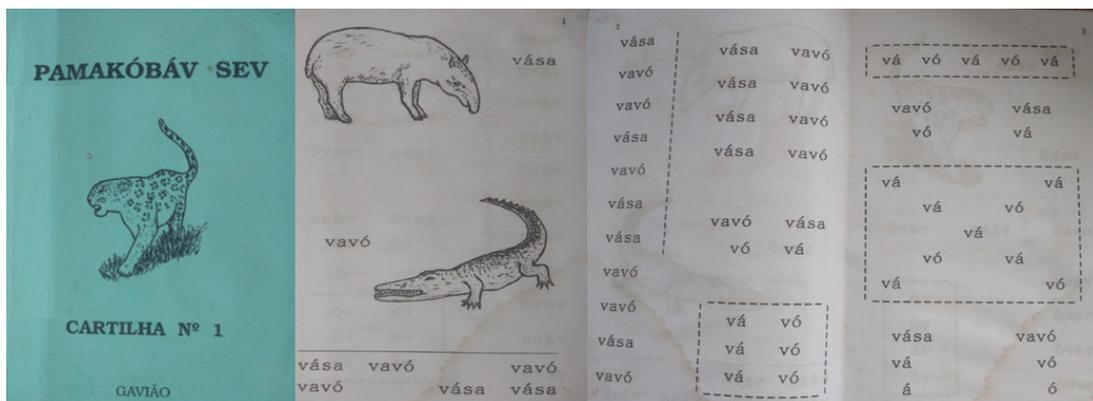
Entendemos que os processos de formação docente propiciado pelos próprios coletivos docentes nas escolas ou pelos sistemas de educação e/ou instituições formadoras precisam considerar como pauta fundamental nos estudos, a compreensão conceitual referente às relações entre as concepções e práticas na alfabetização. Acolhemos o entendimento que, “Quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de ideias que as orienta. Mesmo quando ele não tem consciência dessas ideias dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes”. (WEISZ, 2001, p. 79). De igual modo, avaliamos a urgência desta discussão porque em um mundo em que a escrita cada vez mais é exigida, “É preciso denunciar [...] tantas vezes quantas forem necessárias até criar uma consciência pública de que não é possível alcançar os objetivos educativos colocados [...] se não se modificar rapidamente a própria concepção de alfabetização. [...]”. (FERREIRO, 1993, p. 60).

Povos Indígenas, concepções docentes e cadernos escolares

Onça no mato é o wāwā, o pajé. Qualquer onça: preta, pintada, suçuarana, de dia ou de noite. [...]. São instantes: o pajé vem, veste o couro do jaguar, não precisa mais, num piscar de olhos é gente outra vez, a onça se foi. (MINDLIN et al., 2001, p. 75).

A documentação do ingresso do Povo Gavião Ikolen nas culturas do escrito (NEVES, 2009) aponta que sua inserção neste modo de comunicação iniciou em 1966 através dos missionários da Missão Novas Tribos do Brasil (MNTB) com atividades exclusivas em língua indígena. Como em outras sociedades indígenas, as entidades religiosas entraram nas aldeias pela porta da escola para disseminarem suas verdades e instalar suas igrejas. Para além da educação formal ofereciam digamos, outros préstimos no âmbito da saúde e da comercialização, por exemplo: “[...]. Traziam remédios contra as doenças desconhecidas pelo Pajé, ensinavam a ler em Gavião e vendiam produtos industrializados [...]. Viraram em pouco tempo a ‘nova tribo’ modelo. Em 1975 estavam todos batizados e catequizados. Até o Pajé ia ao culto dominical [...]”. (LEONEL JR., 1984, p. 90).

Figura 1 – Cartilha Gavião.



Fonte: Missão Novas Tribos do Brasil (MNTB).

Em 1976 há o registro das primeiras aulas em português com duração de apenas um mês ministradas por um chefe de posto ou uma enfermeira. Após esta interrupção as aulas só foram retomadas no ano seguinte em 1977 por um linguista que permaneceu 8 (oito) meses atuando na alfabetização de adultos, ocasião que utilizou o material do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) com uma turma de cerca de 6 (seis) estudantes. (MOORE, 1980). Posteriormente, a Fundação Nacional do Índio (Funai) contratou professores e professoras, para ministrar aula em língua portuguesa. Parte significativa destes profissionais não tinha formação para a docência.

A educação formal acontecia de forma paralela de um lado os missionários, com o trabalho em língua indígena e de outro, os profissionais do órgão indigenista que atuavam em língua portuguesa, sem uma formação adequada para um contexto com tantas demandas específicas: “[...]. Os funcionários chamam ‘gíria’ a língua do povo Gavião. Referem-se a ‘selvagens’, ‘bravos’ [...] ‘civilizados’, ignorando estarem em contato com uma outra civilização. Nenhum ensino resultará sem uma mudança desta mentalidade e linguagem. (LEONEL JR., 1983, p. 34).

Após 40 (quarenta) anos muitas mudanças ocorreram em relação à educação escolar indígena na sociedade Gavião. Neste contexto, a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio *Zavidjaj Xikov Pipòhv* é considerada importante pelo Povo porque assume uma posição de mediação cultural entre o mundo indígena e o mundo do “branco”: “Aos processos educativos próprios das

sociedades indígenas veio somar-se a experiência escolar [...], a escola tem sido assumida progressivamente pelos índios em seu movimento pela autodeterminação. [...]”. (BRASIL, 1998, p. 24).

A estrutura física é de alvenaria e possui ao todo cinco salas de aulas. Funciona pela manhã e à tarde atendendo o ensino fundamental e médio, sob a responsabilidade de docentes indígenas e não indígenas. A pesquisa documental foi realizada a partir de 10 (dez) cadernos escolares de 10 (dez) estudantes do 1º ano e 7 (sete) do 2º ano, totalizando em 17 (dezesete) crianças com idades entre 6 (seis) e 9 (nove) anos. A razão desse recorte considerou a Resolução nº 2 referente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): “[...] no primeiro e no segundo ano do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, de modo que se garanta aos estudantes a apropriação do sistema de escrita alfabética, a compreensão leitora e a escrita de textos [...]”. (BRASIL, 2017, p. 8).

Há uma sala de aula específica onde funcionam as turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental. É o local em que o saber formal, a escrita em diálogo com o pensamento indígena produz as primeiras grafias em língua materna. Geralmente é uma representação de algo de sua realidade, uma articulação necessária que contribui para a produção de sentidos com a compreensão que: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, [...]. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. [...]”. (FREIRE, 1989, p. 9).

Figura 2 – Sala de Aula



Fonte: Alberto Júnior *Ihv Kuhj* Gavião (2018).

O alfabeto fixo exposto na parede – com letras minúsculas e maiúsculas, cursivas e de imprensa - sugere que ali se encontra o espaço inicial de conhecimento do sistema de escrita de um Povo que tradicionalmente se comunicou por meio oral, pois não havia necessidade da escrita. “Pendurado na parede desde o primeiro dia de aula, ele ocupa uma posição central na classe [...] é a ele que os pequenos recorrem [...]. Se sabem que “gato” se escreve com G, mas esqueceram o jeitão dele, é só caminhar pela sequência de letras até encontrá-lo.[...]. (REVISTA ESCOLA, 2009, p. 1).

É uma proposta adotada para que as crianças possam ler diariamente com vistas a se apropriar do nome das letras, compreender a sequência alfabética e a pesquisar e ter condições de responder os nomes de letras do alfabeto móvel e letras iniciais ou finais de palavras. Em algumas situações isso é feito através da oralidade, por exemplo, o professor pergunta: como é o nome da primeira letra da palavra *ba?*

Em língua Gavião, quer dizer “cobra” ou por meio de exposição do cartaz de vacinação existente no Posto de Saúde da aldeia, são atividades que permitem discutir a funcionalidade da língua escrita, também identificadas como construtivistas: “[...] é função da escola introduzir a língua escrita como tal [...] permitir explorações ativas dos distintos tipos de objetos materiais que são portadores de escrita [...]; participar em atos sociais de utilização funcional da escrita; [...]”. (FERREIRO, 1993, p. 72-73).

Não foi uma tarefa fácil ter acesso aos cadernos escolares. Como em outras instituições estes materiais ainda são vistos como objetos descartáveis. Após o término dos períodos letivos, geralmente são jogados no lixo, o que exige discussões reflexivas junto aos sistemas educacionais e às escolas para a conservação destes recursos, potenciais fontes de estudos da História da Educação na medida em que disponibilizam elementos importantes referentes às memórias formativas.

Selecionamos 20 (vinte) atividades e analisamos 14 (catorze), as restantes foram excluídas tendo em vista a repetição de temas. Nem todas as atividades tinham datas, em função disso organizamos a sequência de discussão fazendo inferências a partir dos conteúdos e das páginas dos exemplares tendo como recorte as atividades iniciais envolvendo desenhos até as grafias das primeiras palavras. As atividades (1ª e 2ª) correspondentes à Figura 3 envolvem a produção de grafias e desenhos, possivelmente foram feitas a partir das próprias concepções infantis confirmando que: “[...] as primeiras escritas infantis aparecem, do ponto de vista gráfico, como linhas onduladas ou quebradas (zigueza-gue), contínuas e fragmentadas, ou então como uma série de elementos discretos repetidos (séries de linhas verticais, ou de bolinhas)”. (FERREIRO, 2017, p. 18).

Figura 3 – Ensaio de escrita



Fonte: Alberto Júnior Ihv Kuhj Gavião (2018).

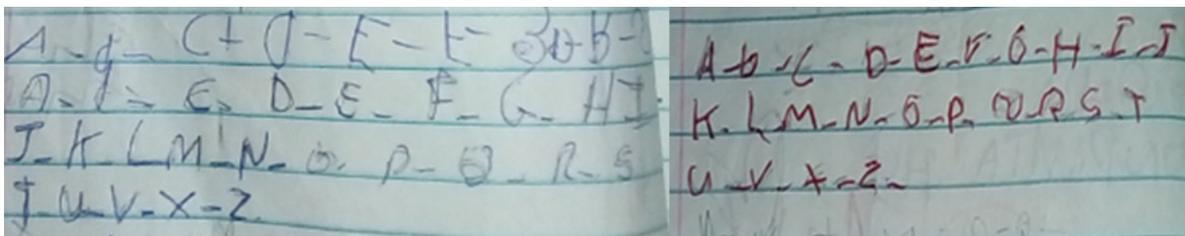
E possível inferir que essas atividades podem significar evidências da formação docente construtivista que orienta o trabalho pedagógico para este tipo de produção gráfica, a contação de histórias. São recursos importantes para o processo de levantamento dos saberes das crianças, solicitar que produzam escritos a partir de suas perspectivas, uma forma de avaliar as representações infantis sobre a cultura escrita. Um importante aspecto da psicogênese da escrita que reconhece que as crianças elaboram saberes sobre a educação formal antes de ingressarem na escola: “[...] as crianças pensam a propósito da escrita, e que seu pensamento tem interesse, coerência, validade e extraordinário potencial educativo. Temos de escutá-las. [...]”. (FERREIRO, 2002, p. 36).

Ainda sobre a imagem da Figura 4, é preciso pensar que ao longo dos tempos estas iniciativas de

escritas das crianças eram entendidas como simples rabiscos sem muita importância. Limitavam-se aos ‘aspectos gráficos’, caracterizados pela aparência dos traços que dizem pouco em comparação com a linguagem convencional. Sobre a questão há novos argumentos interpretativos que situam estas experiências como ensaios de compreensão inicial da cultura escrita, são os ‘aspectos construtivos’ que “[...] têm a ver com o que se quis representar e os meios utilizados para criar diferenciações entre as representações”. (FERREIRO, 2017, p. 18).

Na sequência de atividades (3ª e 4ª) localizamos registros do trabalho envolvendo o alfabeto. A cópia foi feita pelas próprias crianças no caderno isso é importante, pois pode funcionar como um material de pesquisa para as atividades que são realizadas na escola e principalmente em casa onde não há a exposição das letras na parede. É um conhecimento essencial para a docência alfabetizadora, pois: “Conhecer todas as letras do alfabeto e seus respectivos nomes é fundamental para a alfabetização. Não é possível falar sobre algo cujo nome se desconhece. [...]. cada aluno pode ter o seu, colado no próprio caderno”. (BRASIL, MEC, 1999, p. 75).

Figura 4 – Alfabeto



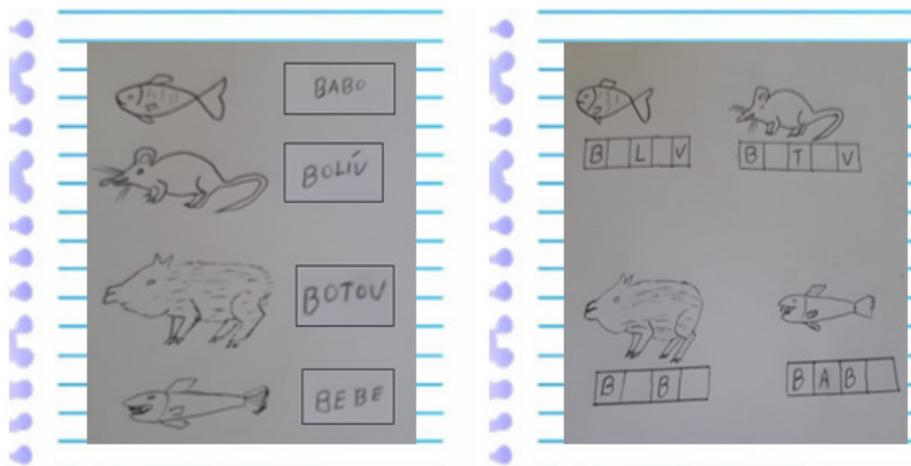
Fonte: Alberto Júnior *Ihv Kuhj Gavião* (2018).

As cópias do alfabeto registradas nos cadernos observados permitem afirmar que estas atividades são produzidas mais de uma vez, mas sem repetições excessivas. No início e em algumas situações em que a criança se depara com esta tarefa, notamos o “espelhamento”, caso da letra “D”, ou seja, uma inversão do traço. Uma situação bem comum nas salas de alfabetização e superada no decorrer do processo. Lamentavelmente algumas interpretações ainda classificam este registro como uma falta de atenção, patologia ou dificuldade na alfabetização. O alfabeto móvel (letras soltas) pode contribuir para tornar este erro em um erro observável (MACEDO, 1994), a sugestão é fazer uma marcação na parte inferior da letra e combinar com as crianças que ela sempre deverá ficar para baixo. Esta regra acompanhada das atividades comparativas possibilita reflexões sobre a questão.

Sobre o erro construtivo na alfabetização, é importante ressaltar que este tema é reposicionado pela psicogênese da língua escrita, inclusive porque segue lógica semelhante da Epistemologia Genética de Piaget. Assim, há necessidade de fazer distinção entre os erros que ocorrem por desconhecimentos e aqueles que se referem a lógicas explicativas que são produzidas pelos sujeitos no decorrer dos processos de aprendizagem. Neste sentido, a discussão nem sempre vai ser superada com correções, às vezes puramente artificiais, mas por problematizações que exijam revisões cognitivas.

O conhecimento do alfabeto possibilita a formação das primeiras palavras (5ª e 6ª) conforme a Figura 5, geralmente com ilustrações que representam animais que as crianças indígenas Gavião conhecem como, *bolív*/peixe ou *bebe*/porco do mato, por exemplo. Este tipo de atividade é mediado pela oralidade em língua Gavião, um dos principais instrumentos na alfabetização indígena. Talvez esta atividade represente uma forma específica da docência Gavião propor atividades para a alfabetização ao articular imagem e palavras, dispensando as famílias silábicas.

Figura 5 – Desenho e escritas



Fonte: Alberto Júnior *Ihv Kuhj Gavião* (2018).

A oralidade é utilizada nos diálogos entre docentes e crianças como língua de instrução oral conforme recomenda o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998). É a partir destas conversações que alguns conteúdos como a lista de nomes de animais que as crianças conhecem podem ser demonstrados. Nestas discussões duas formas de representação acompanham o processo de alfabetização por um bom tempo: o desenhar e o escrever. Estas interações vão contribuir para o entendimento de que são diferentes, que há “[...] distinção entre o modo de representação icônico e não-icônico [...]”. (FERREIRO, 2017, p. 19). Vale informar que as crianças indígenas Gavião aprendem a falar inicialmente em sua língua originária e só depois aprendem a língua portuguesa. Assim, após conversarem na linguagem oral sobre animais da Terra Indígena Igarapé Lourdes, desenham e em seguida o docente escreve na lousa os seus nomes.

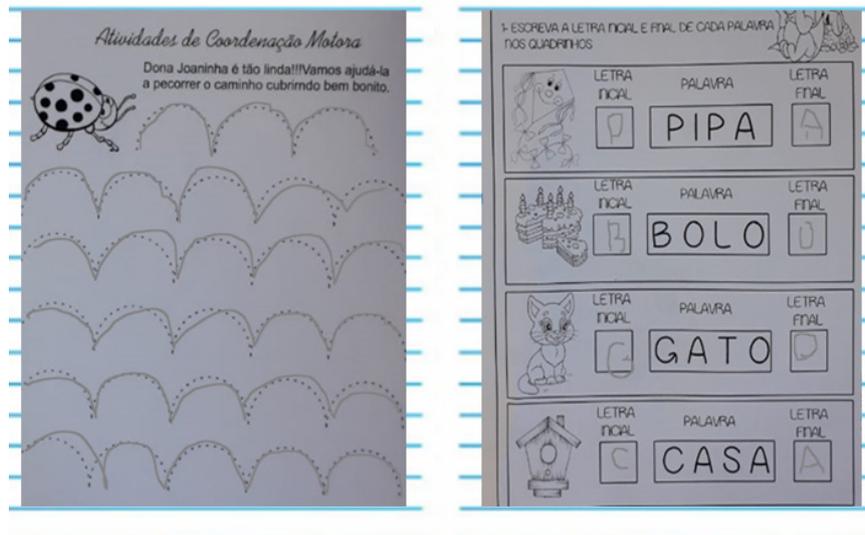
O desafio na 5ª atividade foi ligar a imagem ao nome do animal em língua indígena, tendo como elemento comum a letra “B”, conhecimento que pode ser possível a partir das leituras diárias do alfabeto fixo e assim as crianças podem fazer a ligação entre desenho e a palavra correspondente. Já na 6ª atividade que tem relação com a primeira, a tarefa é completar os nomes com as vogais que faltam. A princípio as crianças poderão copiar as palavras da atividade anterior, no entanto, dependendo da ação docente pode representar uma oportunidade para fazer comparações entre as palavras relacionadas quanto a quantidade e variedade de letras, seguindo as dicas da pronúncia.

Estas atividades evidenciam aproximações com a concepção construtivista, uma proposta que procura “[...] construir uma descrição do processo pelo qual o sujeito reconstrói para si mesmo determinado objeto presente em sua cultura, mediado por outros sujeitos que atuam como interpretantes”. (WEISZ, 2016, p. 12). Nessa direção, o uso de textos como o caso das listas, é um gênero textual bem vindo para a compreensão da escrita: “[...] A escrita de listas ou quadrinhas que se sabe de cor permite, por exemplo, que a atividade seja realizada em grupo e que os alunos precisem se pôr de acordo sobre quantas e quais letras irão usar para escrever. [...]”. (BRASIL, 1999).

No decorrer do processo de coleta de dados verificamos que há atividades, (7ª e 8ª) correspondentes a Figura 6 que evidenciam características das atividades empiristas. Trata-se de São materiais baixados de páginas da internet, como São blogs que disseminam vários tipos de atividades semelhantes àquelas apresentadas pelas cartilhas e enfatizam bastante a visão do currículo ancorado em datas comemorativas. São interdependentes e podem ser impressas e distribuídas aos estudantes de uma forma bem prática, dispensando talvez até o planejamento e que mantém as crianças ocupadas por longos períodos.

A cartilha não foi embora. Seus vestígios são percebidos nos cadernos escolares. Uma situação que nos levar a pensar que junto com as novas tecnologias da informação e comunicação, ressurgem outros formatos das conhecidas práticas mecanicistas de alfabetização.

Figura 6 – Pontilhados e letras iniciais e finais.



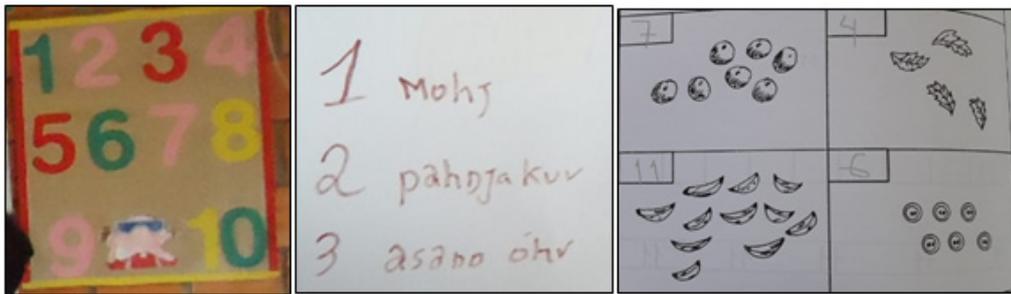
Fonte: Alberto Júnior *Ihv Kuhj Gavião* (2018).

A tarefa proposta é para a criança cobrir os pontilhados, pois a suposição docente sustenta que é preciso treinar o movimento da mão para a aprendizagem dos traços das letras. Nessa direção “[...] a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica [...]”. (FERREIRO, 2017, p. 16). A preocupação com estas atividades de cobrir traçados, letras e números, durante muito tempo influenciou/influencia a docência na alfabetização. Constitui um conjunto de técnicas identificadas como prontidão. Após a proposição da psicogênese da língua escrita, este entendimento sobre o ler e escrever tem sido denominado de concepção empirista, como já discutido anteriormente é caracterizado por meio dos seguintes elementos: “[...] o conhecimento está “fora” do sujeito e é internalizado através dos sentidos, ativados pela ação física e perceptual. O sujeito da aprendizagem seria “vazio” na sua origem, sendo “preenchido” pelas experiências que tem com o mundo”. (WEISZ, 2001, p. 80).

A atividade ao lado foi também extraída da internet propõe uma tarefa com foco nas letras iniciais e finais das palavras “pipa” e “bolo” que também podem ser trabalhadas juntamente com o alfabeto fixo e assim diferente da anterior, ir além de uma simples cópia. Neste sentido, intervenções didáticas desafiadoras são importantes para as crianças, pois, “[...] a escrita lhes apresenta desafios intelectuais, problemas que terão que resolver, precisamente para chegar a entender quais são as regras de construção internas do sistema”. (FERREIRO, 1993, p. 32).

Como em outras experiências de alfabetização, a Matemática foi visibilizada nas atividades iniciais da leitura e da escrita conforme apontam as atividades (9ª e 10ª) referentes à Figura 7. Envolve a grafia dos numerais em língua indígena, um conhecimento que pode sugerir processos próprios de aprendizagem demandados e sistematizados pelo processo alfabetizador. Não localizamos nas cartilhas produzidas pelos missionários o nome dos numerais em Gavião, o que permite entender que referem-se ao trabalho do coletivo docente em discussão com a comunidade que definiu estas formas de grafias.

Figura 7 – Cópia e escrita dos numerais na língua indígena.

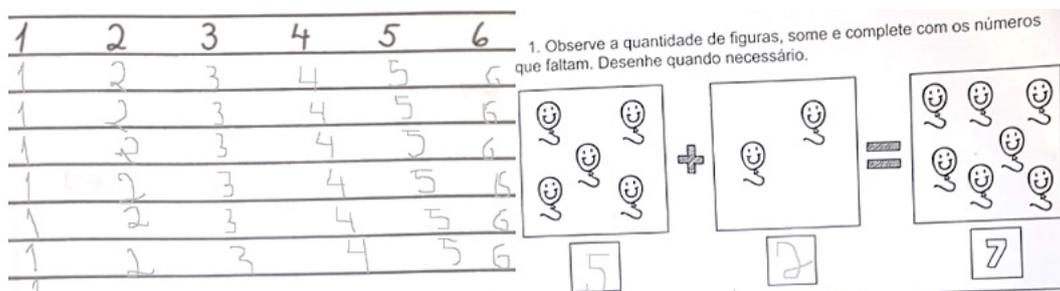


Fonte: Alberto Júnior *Ihv Kuhj* Gavião (2018).

Assim como o alfabeto fica exposto na parede da sala de aula, os numerais também estão fixados possivelmente para a realização de leituras diárias e para o trabalho da relação representação/quantidade e a oralidade é exigida mais uma vez para contribuir no entendimento do processo: “Antes de começar o trabalho com a escrita dos números, é importante trabalhar a contagem *oral* [...]. A própria origem do sistema decimal e dos algarismos [...] está relacionada à contagem dos dez dedos das mãos”. (BRASIL, 1998, p. 168). É importante relacionar este tema à realidade das crianças indígenas, discutindo suas diversas finalidades. Há também outras atividades (11^o e 12^a) referentes à Figura 8 envolvendo a Matemática como a leitura e cópias dos números e a relação entre os algarismos e os conjuntos tendo em vista a aprendizagem da representação numérica – correspondência entre o número e a quantidade.

A utilização de imagens como os balões neste conteúdo pode ampliar o entendimento sobre o significado dos números. Outros recursos também podem ajudar na compreensão da Matemática: “[...] o uso do ábaco facilita a compreensão e permite integrar a habilidade de contagem com o significado do valor posicional na escrita numérica. [...]”. (BRASIL, 1998, p. 172). Mas observamos a ausência da Etnomatemática compreendida neste texto como “[...] o conjunto de artes, técnicas de explicar e de entender, de lidar com o ambiente social, cultural e natural, desenvolvido por distintos grupos culturais”. (D’AMBROSIO, 2008, p. 1). Os modos e formas próprias de calcular e representar que o Povo Gavião Ikolen utilizava/utiliza nas práticas sociais não foram visualizados nos materiais observados.

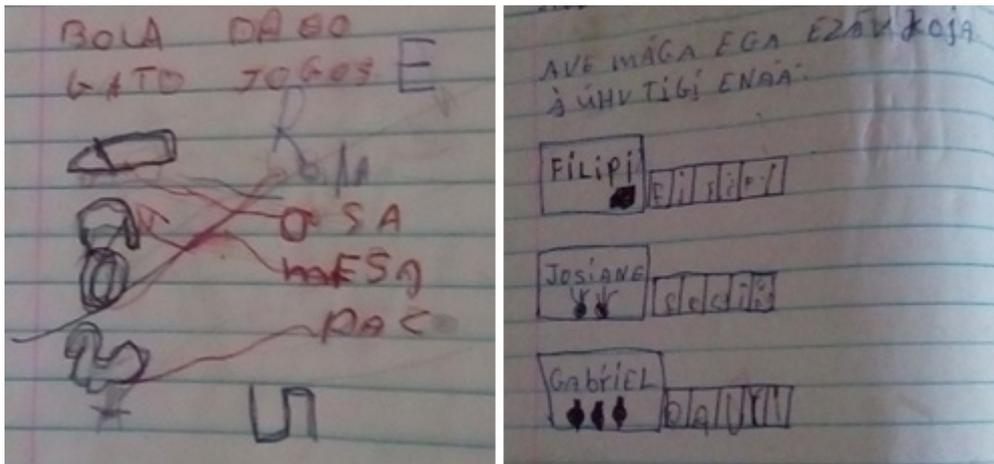
Figura 8 – Numerais e quantidades.



Fonte: Alberto Júnior *Ihv Kuhj* Gavião (2018).

A introdução do estudo da segunda língua parece ocorrer de forma mais intensificada no 2^o ano do ensino fundamental na Escola *Zavidjaj Xikov Pipòhv*. As atividades (13^o e 14^a) apontadas na Figura 9 evidenciam que a inserção da língua portuguesa ocorre a partir de grafias de palavras e desenhos de objetos ou animais conhecidos pelas crianças, como bola ou gato, por exemplo. E como no trabalho alfabetizador envolvendo línguas indígenas os temas relacionados também em língua portuguesa fazem parte dos conhecimentos das crianças.

Figura 9 – A língua portuguesa na alfabetização da escola Gavião.



Fonte: Alberto Júnior *Ihv Kuhj* Gavião (2018).

O estudo da língua portuguesa constitui uma questão de interesse dos Povos Indígenas na atual relação pós-contato: “Aprender e saber usar a Língua Portuguesa na escola é um dos meios de que as sociedades indígenas dispõem para interpretar e compreender as bases legais que orientam a vida no país, [...] que dizem respeito aos direitos dos povos indígenas”. (BRASIL, 1998, p. 121). Um saber utilizado com frequência em seus processos comunicativos na atualidade, inclusive em perspectiva literária crítica: “A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, [...]. Somos mesmo uma humanidade? [...]”. (KRENAK, 2019, p. 8).

Em relação à 14ª atividade, desde a publicação de *A Psicogênese da Língua Escrita* (1991) por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, passamos a enxergar as possibilidades do trabalho pedagógico de iniciação à leitura e à escrita a partir do nome das crianças. Além de representar um momento inaugural de reflexão sobre a identidade, permite oportunizar um estudo aprofundado relacionando prática social e contexto escolar: qual o seu significado, quem deu seu nome, quantas letras têm, quais são estas letras, qual é a letra inicial e a final, por exemplo. Deste modo, o estudo do nome das crianças na alfabetização pode significar o primeiro texto estável que pode contribuir para o entendimento do sistema de escrita.

Assim, o trabalho referente à língua portuguesa no dia a dia da escola indígena no início da escolarização pode dialogar com as práticas sociais orais e escritas para ampliação dos saberes, inclusive na perspectiva do direito, seja por meio das grafias de objetos conhecidos ou através dos nomes próprios: “[...]. Os alunos indígenas são cidadãos brasileiros e, como tais, têm o direito de conhecer esses documentos para poderem intervir, sempre que necessitarem, em qualquer esfera da vida social e política do país”. (BRASIL, 1998, p. 121).

Em estudos anteriores (NEVES, 2009) verificamos que para a sociedade indígena Gavião o conhecimento da língua portuguesa, tanto no aspecto oral como no escrito, tem importância na atualidade considerando que é preciso saber cada vez mais do funcionamento desta sociedade hegemônica para poder ter acesso a leituras de documentos e outros materiais necessários para o Povo. De igual modo, o uso da língua portuguesa pode ser uma forma de comunicação do pensamento indígena, um mecanismo de socialização de seus saberes na perspectiva da Lei 11.645/2008. Normativa que tornou obrigatório no currículo o estudo das Histórias e Culturas Indígenas e Afrodescendentes.

A Matemática é apresentada oficialmente às crianças Gavião a partir do sistema de numeração decimal, por meio das grafias dos algarismos arábicos em língua indígena e na contagem numérica que relaciona a representação dos números às quantidades correspondentes. Notamos a ausência de atividades relacionadas à Etnomatemática uma área do conhecimento que reconhece que todas as sociedades produzem formas próprias de calcular e representar quantidades, dentre outros aspectos. Nesta direção é importante conhecer as práticas sociais da tradição para que possam ser valorizadas reafirmadas no ambiente escolar.

Considerações Finais

Este trabalho mobilizou um conjunto de interesses relacionados ao ingresso das sociedades indígenas nas culturas do escrito, tendo em vista as possibilidades de uso destas práticas sociais em suportes impressos e/ou digitais. Preocupação acadêmica que tem sido desenvolvida através de um campo do conhecimento que denominamos Alfabetização Intercultural.

Nesta direção, é o resultado da pesquisa desenvolvida através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Pesquisa nas Ações Afirmativas (PIBIC AF) por meio do Projeto “Alfabetização Intercultural na Escola Gavião Ikolen: quando os cadernos falam” (2018-2019). A finalidade principal foi analisar as concepções de alfabetização – empiristas ou construtivistas que são evidenciadas em atividades de cadernos escolares de estudantes indígenas da Escola *Zavidjaj Xikov Pipòhv* em Ji-Parraná, Rondônia, por meio da pesquisa documental.

O texto apresentou breves elementos referentes à historiografia da educação escolar indígena Gavião, evidenciando que por um determinado período a educação andou *pari passu* com a alfabetização. O trabalho pedagógico foi realizado de forma dual: de um lado em língua indígena por meio da ação missionária através de cartilha e de outro em língua portuguesa por funcionários da Funai ou linguistas com materiais didáticos ocidentais. A pesquisa realizada permite afirmar que, na atualidade, o trabalho da alfabetização é realizado pelos próprios docentes indígenas do Povo Gavião. Os cadernos escolares apontaram pistas importantes sobre as concepções de como a alfabetização é pensada e também como ocorre à inserção da sociedade Ikolen na cultura escrita.

As atividades informam que as crianças aprendem a ler e escrever em língua indígena a partir de representações de seu mundo. Há indícios que evidenciam aproximações com a concepção construtivista expressas nas produções de grafias e desenhos autorais que podem significar compreensões iniciais das crianças sobre o sistema de escrita. O trabalho é materializado por meio do estudo com o alfabeto, seguido da formação das primeiras palavras com ênfase nas letras iniciais e finais e posteriormente a língua portuguesa é introduzida na alfabetização a partir das grafias de palavras e desenhos de objetos conhecidos dentre os quais, os nomes próprios das crianças. A Matemática está presente por meio da inserção do sistema de numeração decimal com a indicação das grafias correspondentes em língua indígena.

Por outro lado há registros que apontam para a presença da concepção empirista na alfabetização. Uma forma de pensar que sustenta que este processo exige que as crianças treinem movimentos repetitivos envolvendo a mão e o olho para um futuro exercício da escrita. Os materiais são oriundos da internet e focalizam a coordenação visomotora. Evidências que sugerem que há demandas para a reflexão destas práticas nas formações de caráter inicial e continuada.

Inferimos que embora a história da aquisição da leitura e escrita do Povo Gavião Ikolen tenha ocorrido por meio da ação missionária mediante a adoção de cartilhas, na atualidade este trabalho é realizado exclusivamente por professores e professoras indígenas que utilizam materiais diferenciados e que apontam para processos próprios de ensinar/aprender. Estas práticas de Educação Intercultural se aproximam das concepções construtivistas e nesta direção podem repercutir nas práticas sociais por meio de atos críticos de leitura e escrita de modo a atender os interesses comunicativos das sociedades indígenas no mundo atual.

Referências

- BECKER, Fernando. *O que é Construtivismo*. Idéias. São Paulo: FDE, nº 20, p. 87-93, 1993.
- BRASIL. Brasília. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833- 6544 de 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. MEC. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília, 1998.
- BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares em Ação*. Alfabetização. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1999.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2*, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: CNE, 2017.
- CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Rev. Fac. Educ.* vol. 23 n. 1-2 São Paulo jan./dec. 1997.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. O Programa Etnomatemática: uma síntese. *Acta Scientiae*, v.10, n.1, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/74>> Acesso em: 18 mai. 2019.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FERREIRO, Emília. *Com Todas as Letras*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FERREIRO, Emília. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo, Cortez, 2002.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2017.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 49. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. [2. Reimpr.]. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.
- GIACONE, Antonio. *Cartilha para as escolas das Missões Indígenas Salesianas do Rio Uaupés – Rio Negro, Amazonas*. 1944. Disponível em: <<http://lemad.fflch.usp.br/node/3767>> Acesso em: 18/05/2019.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas São Paulo*, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. *Anais. CIAIQ 2015*. Disponível em: <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252>> Acesso em: 10/06/2019.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LEONEL JR., Mauro. *Relatório Complementar de Avaliação das invasões no Posto Indígena Lourdes – PIL dos índios Gavião e Arara (Karo)*. Ji-Paraná, agosto, 1984.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro, Ed. UERJ, 2008.

NEVES, Josélia Gomes. A Psicogênese na Aldeia: refletindo o processo de alfabetização com professores e professoras indígenas. *Revista P@rtes*.

Disponível em: <<https://www.partes.com.br/2005/10/25/a-psicogenese-na-aldeia-refletindo-o-processo-de-alfabetizacao-com-professores-e-professoras-indigenas/>> Acesso em: 10/06/2019.

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

REVISTA ESCOLA. *O alfabeto não pode faltar*. 2009. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/3151/o-alfabeto-nao-pode-faltar>> Acesso em: 10/03/2019.

SILVEIRA, Alessandra Amaral da. Cadernos de alunos em fase de alfabetização: o que revelam sobre os tipos de letras ensinados na escola (1930-1970). *Anais XI Anped Sul*. 24 a 27 de julho de 2016. UFPR – Curitiba-PR, 2016.

WEISZ, Telma. *Idéias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas*. In: BRASIL. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Módulo 1. Brasília: MEC/SEF, 2001.

WEISZ, Telma. A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas. *Revista Veras*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 11-20, janeiro/junho, 2016, vol. 6. nº 1, 2016.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2014.

ZORÓ, Tapip; ZAWANDU ZORÓ, Agnaldo; NEVES, Josélia Gomes. Alfabetização Intercultural indígena: aprender a ler e escrever na Aldeia Galandjurej - Povo Zoró. *Anais XII Seminário de Educação – SED*. Universidade Federal de Rondônia. Ji-Paraná-RO, 2019.

Recebido em: 24/03/2021

Aceito em: 23/09/2021