

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
MUSEU NACIONAL
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA
E LÍNGUAS INDÍGENAS**

**OS DESAFIOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO DOS ALUNOS INDÍGENAS MEBÊNGÔKRE-
KAYAPO NA E.M.E.F MARECHAL RONDON, ZONA
URBANA DE SÃO FÉLIX DO XINGU-PA**

Clebson de Oliveira Alves

Rio de Janeiro

2023

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
MUSEU NACIONAL**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA
E LÍNGUAS INDÍGENAS**

**OS DESAFIOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO DOS ALUNOS INDÍGENAS MEBÊNGÔKRE-
KAYAPO NA E.M.E.F MARECHAL RONDON, ZONA
URBANA DE SÃO FÉLIX DO XINGU-PA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística e Línguas Indígenas, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Aurora Consuelo Alfaro Lagorio.

Linha de pesquisa: Língua, Cultura e Sociedade

Clebson de Oliveira Alves

Rio de Janeiro

2023

A474d Alves, Clebson de Oliveira

Os desafios no processo de alfabetização e letramento dos alunos indígenas Mebêngôkre-Kayapo na E.M.E.F. Marechal Rondon, Zona Urbana de São Félix do Xingu-PA. – Rio de Janeiro, 2023.

99 f. : il. (color.)

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aurora Consuelo Alfaro Lagorio

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas - PROFLLIND, 2023.

1. Línguas indígenas. 2. Bilinguismo. 3. Alfabetização. 4. Letramento. 5. Educação escolar. 6. Povo Mebêngôkre-Kayapó. I. Lagorio, Maria Aurora Consuelo Alfaro. II. Título.

CDD 498

Banca examinadora

Presidente, Maria Aurora Consuelo Alfaro Lagorio

Profa. Dra. Marília da Costa Facó Soares (PROFLLIND-MN-UFRJ)

Prof. Dr. José Ribamar Bessa Freire (UERJ)

Prof. Dr. Fernando Orphão de Carvalho (PROFLLIND -MN; suplente interno)

Rosângella Morello (IPOL; suplente externo)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, que me ama e zela por mim a todo instante.

Aos meus familiares; em especial, à minha esposa, Nádia Ribeiro, grande incentivadora de tudo, e aos meus filhos, Helson, Halanis e Pietro Portinari, por entenderem nossa ausência nos períodos em que viajamos para estudar no Rio de Janeiro.

Um agradecimento especial aos meus pais e aos meus irmãos.

Aos meus compadres Rosinaldo Ribeiro e Euza Alves, por cuidarem do nosso filho caçula com cuidado e com carinho.

À minha amada sogra Rita, sempre torcendo pelo nosso sucesso.

Um agradecimento especial aos amigos de luta; sem eles, não teria chegado aqui.

Aos meus colegas da turma de mestrado, que tive a oportunidade de conhecer durante esta caminhada e que participaram do meu processo de formação, possibilitando-me compreender a cultura indígena em toda sua diversidade.

A todos os professores do PROFLLIND; em especial, à nossa coordenadora, Profa. Dra. Marília da Costa Facó Soares, por sua atenção, sua confiança e sua dedicação à causa indígena, e à minha orientadora, Maria Aurora Consuelo Alfaro Lagorio, pela complacência, pela sapiência nos momentos de orientação e por acreditar em mim.

A toda a equipe da Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Rondon.

Aos alunos e aos pais indígenas, por aceitarem fazer parte desta pesquisa.

Finalmente, a todos que, de alguma forma, contribuíram para a elaboração deste trabalho.

RESUMO

Este estudo da área educacional é uma reflexão acerca da presença de alunos indígenas na E. M. E. F. Marechal Rondon, localizada na zona urbana do município de São Félix do Xingu, no estado do Pará, com o objetivo de analisar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos indígenas e os métodos adotados pela escola para tornar sua aprendizagem mais significativa. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa por meio de levantamento bibliográfico. Realizou-se uma pesquisa de campo com turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e entrevistas com seus respectivos professores. O estudo possibilitou uma melhor compreensão da realidade educacional vivenciada pelos alunos indígenas em escolas urbanas. Além de viabilizar a reflexão acerca da importância do papel do professor como sujeito mediador do fazer pedagógico, evidenciou-se a necessidade de intérpretes em sala de aula para o processo de inclusão dos indígenas, visto que esses alunos têm a língua portuguesa como segunda língua.

PALAVRAS-CHAVE: línguas indígenas; bilinguismo; alfabetização; letramento; educação escolar; povo Mebêngôkre-Kayapó.

ABSTRACT

This study, conducted in the field of education, is a relevant reflection on the presence of indigenous students at the E. M. E. F. I. Marechal Rondon urban school. It aimed to analyze the teaching-learning process of indigenous students and the methods adopted by this school to make learning more meaningful for them. The methodology used is based on qualitative research. Field research was conducted with classes from 1st to 9th grade, and interviews were held with the teachers of those classes. The study facilitated a better understanding of the educational reality experienced by indigenous students when they enter urban schools. In addition to fostering reflection on the importance of the teacher's role as a mediating figure in pedagogical work, it also became evident that, even if the process of inclusion of indigenous peoples becomes effective, there is a need for interpreters in the classroom. This is because one of the existing barriers to the meaningful effectiveness of learning is rooted in the Portuguese language used in schools.

KEYWORDS: indigenous languages; bilingualism; literacy; school education; Mebengokre-Kayapo people.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Quantidade de alunos por turma.....	46
Tabela 2- Dependências físicas e condições de uso	47
Tabela 3- Resultado de avaliações do 1º ao 5º ano (2019)	51
Tabela 4- Resultado de avaliações do 6º ao 9º ano (2019)	52
Tabela 5- Históricos das disciplinas críticas 2019	52
Tabela 6- Histórico de distorção idade-série: 1º – 5º ano	53
Tabela 7- Histórico de distorção idade-série: 6 – 9º ano.....	53
Tabela 8- Alunos indígenas matriculados em 1994	54
Tabela 9- Alunos indígenas matriculados em 1995	54
Tabela 10- Alunos indígenas matriculados em 1996	55
Tabela 11- Alunos indígenas matriculados em 1997	55
Tabela 12- Alunos indígenas matriculados em 1998.....	55
Tabela 13- Alunos indígenas matriculados em 1999.....	55
Tabela 14- Alunos indígenas matriculados em 2000.....	56
Tabela 15- Alunos indígenas matriculados em 2001.....	56
Tabela 16- Alunos indígenas matriculados em 2002.....	56
Tabela 17- Alunos indígenas matriculados em 2003.....	56
Tabela 18- Alunos indígenas matriculados em 2004.....	57
Tabela 19- Alunos indígenas matriculados em 2005.....	57
Tabela 20- Alunos indígenas matriculados em 2006.....	57
Tabela 21- Alunos indígenas matriculados em 2007.....	58
Tabela 22- Alunos indígenas matriculados em 2008.....	58
Tabela 23- Alunos indígenas matriculados em 2009.....	58
Tabela 24- Alunos indígenas matriculados em 2010.....	59
Tabela 25- Alunos indígenas matriculados em 2011.....	59
Tabela 26- Alunos indígenas matriculados em 2012.....	59
Tabela 27- Alunos indígenas matriculados em 2013.....	60
Tabela 28- Alunos indígenas matriculados em 2014.....	60
Tabela 29- Alunos indígenas matriculados em 2015.....	60
Tabela 30- Alunos indígenas matriculados em 2016.....	61
Tabela 31- Alunos indígenas matriculados em 2017.....	61
Tabela 32- Alunos indígenas matriculados em 2018.....	62

Tabela 33- Alunos indígenas matriculados em 2019.....	62
Tabela 34- Alunos indígenas matriculados em 2020.....	63
Tabela 35- Alunos indígenas matriculados em 2021.....	63
Tabela 36- Alunos indígenas matriculados em 2022.....	63
Tabela 37- Alunos indígenas matriculados em 2023	64

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Grau de instrução dos professores não indígenas	64
Gráfico 2- Letramento e alfabetização	65
Gráfico 3- Metodologia utilizada para letramento e alfabetização	66
Gráfico 4- Metodologia utilizada para ensinar alunos indígenas monolíngues de Mebêngôkre- Kayapó	68
Gráfico 5- Conteúdos da língua e da cultura do povo Mebêngôkre- Kayapó	69
Gráfico 6- Recursos que favorecem o processo ensino-aprendizagem dos alunos indígenas	70
Gráfico 7- Dificuldades encontradas no letramento e na alfabetização dos alunos indígenas	72
Gráfico 8- Autonomia da escola na proposta curricular.....	75
Gráfico 9- Motivos da migração dos alunos indígenas para a escola urbana.....	76
Gráfico 10- Aprendizado em sala de aula	77
Gráfico 11- Conteúdos que alunos indígenas gostariam de estudar na escola urbana	78
Gráfico 12- Principais dificuldades encontradas na sala de aula	79
Gráfico 13- Tratamento dos alunos indígenas pela equipe escolar	80
Gráfico 14- Principal motivo da migração dos alunos indígenas para a escola urbana	81
Gráfico 15- Língua em que alunos indígenas foram alfabetizados	83
Gráfico 16- Reprovação e evasão escolar de alunos indígenas	84
Gráfico 17- Fatores que levaram à reprovação e desistência	84
Gráfico 18- Participação dos pais de alunos indígenas no cotidiano escolar.....	86

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Primeiro prédio da E. M. E. F. Marechal Rondon	41
--	----

LISTA DE SIGLAS

E. M. E. F.- ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL

FUNAI- FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

LDB- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

MEC- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

ONU- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS

TI- TERRA INDÍGENA

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 REVISÃO DA LITERATURA	15
1.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA X EDUCAÇÃO INDÍGENA	15
1.1.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA CONTEMPORANEIDADE.	16
1.2 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	21
1.3 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE	24
1.4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM ENFOQUE NO ALUNO	28
1.5 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO	33
1.6 HISTÓRICO DA E. M. E. F. MARECHAL RONDON	41
2 METODOLOGIA	46
2.1 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	46
2.2 TIPO DE PESQUISA	48
2.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA	49
2.4 INSTRUMENTOS	49
2.5 COLETA DE DADOS	49
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	51
3.1 DADOS DAS MATRÍCULAS DE ALUNOS INDÍGENAS NA E.M.E.F.F MARECHAL RONDON	54
3.2 ENTREVISTAS COM PROFESSORES NÃO INDÍGENAS.....	64
3.3 PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM COM PAIS DE ALUNOS INDÍGENAS MEBÊNGÔKRE -KAYAPÓ	76
3.4 FAMÍLIA INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA CIDADE	81
CONCLUSÃO	88
REFERÊNCIAS	90
ANEXO A - Questionário para professores não indígenas	92
ANEXO B - Questionário para pais de alunos indígenas	94
ANEXO C - Questionário para alunos indígenas	96

INTRODUÇÃO

Mebêngôkre é a autodenominação de um grupo indígena brasileiro considerado, do seu ponto de vista, duas nações distintas, conhecidas como Kayapó e Xikrin. De acordo com Salanova (2001) e Reis (2001), Xikrin e Kayapó são um mesmo povo, falam variantes da mesma língua e compartilham inúmeras características - por exemplo, as atividades de subsistência, a estrutura sociopolítica e as manifestações culturais -, porém não se classificam na mesma etnia.

Apesar disso, observa-se, na literatura etnográfica, relações de costumes muito similares entre esses povos. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, houve a legitimação de organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos indígenas, substanciando uma educação escolar indígena alicerçada em diferença, especificidade, interculturalidade e bilinguismo.

Para conhecer a trajetória do povo Kayapó, foi necessário percorrer seus caminhos de sobrevivência, buscar fontes históricas sobre o assunto e conhecer o modo de navegação na sua sociedade e na constituição de suas organizações comunitárias. Nesse percurso, nota-se a dificuldade dos docentes de ministrar suas aulas nas escolas do espaço urbano e nas comunidades indígenas, motivando a escolha do tema.

A problemática da pesquisa gira em torno da alfabetização e dos letramentos dos alunos indígenas Mebêngôkre-Kayapó da E. M. E. F. Marechal Rondon. Mas como ocorrem os processos de alfabetização e de letramento dos alunos indígenas nessa instituição escolar, localizada na zona urbana de São Félix do Xingu, município do Pará?

O município de São Félix do Xingu, com uma imensa extensão territorial, é povoado por indígenas da etnia Mebêngôkre-Kayapó, que influenciam a cultura local com sua língua, histórias, costumes, modos de ser e modos de organizar o seu mundo. Este estudo se faz necessário, pois, a cada ano, a educação escolar de estudantes indígenas em escolas não indígenas do município se apresenta como um desafio para a rede municipal de ensino no contexto urbano, devido às dificuldades de implementar políticas públicas e práticas pedagógicas mais efetivas na perspectiva da diversidade, em direção a uma educação inter/multicultural que possibilite uma educação para todos.

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é investigar os processos de alfabetização e de letramento dos alunos indígenas da etnia Mebêngôkre-Kayapó matriculados na E. M. E. F. Marechal Rondon.

Por sua vez, os objetivos específicos são os seguintes:

- sondar os fatores que levam os pais de alunos indígenas a migrar para o espaço urbano e matricular os filhos nas escolas da cidade;
- analisar os dados de desempenho escolar de alunos indígenas da E. M. E. F. Marechal Rondon;
- pesquisar as dificuldades encontradas pelos alunos indígenas com a educação bilíngue;
- investigar as metodologias utilizadas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem dos alunos indígenas;
- investigar dados de evasão escolar e reprovação de alunos indígenas.

Por isso, espera-se que a pesquisa possa contribuir para mostrar a importância de trabalhar com os alunos indígenas, sempre respeitando e valorizando as suas peculiaridades culturais, sociais e educacionais no processo de ensino-aprendizagem, assim como a importância do papel do professor, do material didático e da língua materna frente a tal processo, na perspectiva de formar cidadãos críticos e reflexivos que respeitam sua cultura e ressignificam sua identidade cultural na sociedade.

Esta dissertação é apresentada em três capítulos. O primeiro capítulo contém uma breve introdução ao histórico, à localização geográfica e à língua Mebêngôkre. O segundo capítulo é dedicado a entender a educação escolar indígena, as metodologias de letramento, a alfabetização de alunos indígenas e as leis que norteiam o processo de educação escolar indígena. O terceiro capítulo apresenta a pesquisa de campo, com a análise dos resultados e o quadro teórico da temática. A conclusão retoma os pontos principais deste trabalho e indica perspectivas futuras de pesquisa.

1. REVISÃO DA LITERATURA

1.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA X EDUCAÇÃO INDÍGENA

Para dar ênfase à educação escolar indígena, é essencial, primeiramente, que possamos entender como se dá o processo de educação indígena. Nesse sentido, Feitosa e Vizolli (2021, p. 132) concluem que

A partir das narrativas imagéticas de crianças Mëbêngôkre-Kayapó em processo de escolarização, percebemos a destreza e habilidade que elas têm para se comunicar por meio de desenhos. Tracejo este que nos possibilitou, com interlocuções de narrativas orais de seis Mëbêngôkre-Kayapó adultos escolarizados, evidenciar que as crianças interpretam e representam as aprendizagens da educação indígena e educação escolar indígena de maneira bem distinta: a educação indígena é significada pelo pertencimento ao território, integração com o meio ambiente, vida familiar e comunitária na aldeia, tradição cultural e realização de atividades desempenhada entre homens e mulheres, ao passo que na educação escolar as aprendizagens são reveladas no contexto educacional ocidental, com atividades coletivas desenvolvidas no mesmo espaço e tempo, assim como pro-movidas por professores Kubë (não indígenas).

A representatividade das narrativas imagéticas indica que, na aldeia, há dois contextos de aprendizagem: o convívio com a família, alicerçado na educação indígena Mëbêngôkre-Kayapó *Ba kum akre* (“eu mostrei a ele/ela”) e *Ba kum iarem* (“eu contei a ela/ela”); e a vivência escolar, sistematizada pelo mundo dos *Kubë* (não indígenas), que, embora estejam presentes no mesmo território, não se comunicam, uma vez que não há entrelaçamento dos diferentes processos educacionais.

Em decorrência dessa percepção, torna-se relevante pesquisar porque crianças Mëbêngôkre-Kayapó em processo de escolarização na aldeia representam as aprendizagens da educação indígena e da educação escolar indígena de maneira tão distinta. É importante ressaltar que as narrativas imagéticas relacionadas às aprendizagens da educação indígena e da educação escolar indígena, em diálogo com as narrativas orais, não foram concebidas à luz da plena verdade, mas, sim, como representação de sujeitos que participam do processo de escolarização na aldeia. De acordo com essa concepção, não pretendemos esgotar o assunto, uma vez que a temática abordada foi pouco pesquisada no campo acadêmico, sobretudo ao considerar que a representação imagética sempre está sujeita a uma ressignificação.

Tendo, por base, o estudo realizado por Leni Barbosa Feitosa e Idemar Vizolli na aldeia Gorotire e comparando-o com práticas vivenciadas por mim ao longo da minha pesquisa e com práticas dos alunos indígenas Mëbêngôkre-Kayapó, pode-se inferir que, de fato, a educação indígena, mesmo com toda a influência da educação

escolar não indígena, está viva e forte, ao ponto de os estudantes serem capazes de aprender o conhecimento formal dos *Kubẽ* sem esquecer sua identidade, passada de pai para filho.

1.1.1 Educação escolar indígena na contemporaneidade

A mera obrigatoriedade do reconhecimento da diversidade cultural no Brasil tem um caráter antipedagógico que deve ser neutralizado, porque acirra preconceitos e resistências (Souza, 2012) quando as leis não provocam nos cidadãos uma reflexão sobre as intenções que motivam sua existência.

O ensino de conteúdos relativos à história e à cultura dos habitantes originários da América do Sul nas escolas do país é, de maneira mais imediata, uma medida compensatória pensada para auxiliar na reversão da posição estrutural degradada dos ameríndios no seio da sociedade; e para tentar, minimamente, redimir as dívidas históricas acumuladas pela civilização brasileira com os povos originários americanos. As escolas são, portanto, instrumentos de transformação social, ampliando a capacidade de tolerância das futuras gerações e desfazendo preconceitos antigos sobre os “selvagens” e “primitivos”.

Outra motivação imediata é a de servir como oportunidade histórica singular que se abre ao conjunto da sociedade brasileira. Para entender essa conjuntura de implementação de um projeto de “reconstrução nacional” – ou melhor, de “reconstrução (inter)nacional no interior do Brasil” – corretamente, é preciso partir do reconhecimento de que o conceito “índio” está vinculado a estereótipos genéricos produzidos pelo senso comum europeu e brasileiro ao longo dos séculos, desde a época de Cabral, mas também remete ao conceito jurídico de “imediato”, que se traduz melhor pelas ideias de nativo, autóctone, originário, aborígene e ocupante antecessor para uma legislação que veio copiada dos estrangeiros (alóctones) colonizadores.

Desde a Constituição Federal de 1988, os direitos originários foram consolidados no enquadramento jurídico da sociedade brasileira, agora pluriétnico e intercultural. Os agentes ameríndios deixaram de ser reduzidos a objetos e passaram a ser reconhecidos como agentes autônomos e como sujeitos capazes de autodeterminação e de protagonismo, em respeito aos seus valores e aos seus interesses culturais específicos.

No entanto, as rotinas coloniais (Oliveira, 1998) perduram, intactas, nas formas de organização, de decisão e de funcionamento das instituições públicas e privadas do país, mesmo depois de três décadas de vigência dessa nova ordenação jurídica. Os vícios do racismo e do preconceito estão presentes no cotidiano nacional.

O maior prejuízo sofrido, então, é a perda de autonomia territorial por quase todas as comunidades autóctones, situação agravada no sul do Brasil, onde sobrevivem, em grande parte dos casos, em pequenas ilhas tradicionais cercadas por latifúndios, propriedades privadas e áreas urbanas por todos os lados. Perdas irreversíveis – contabilizando milhões de mortes por doenças, massacres, estupros, escravidão, servidão, destituição das terras tradicionais e impactos deletérios produzidos nos sustentos dos povos originários – ocorreram por grandes obras de engenharia e outras formas de degradação social e ambiental.

Vícios e preconceitos étnicos estão arraigados na consciência das gerações mais velhas, que, hoje, controlam as instituições da nação, ainda acreditando que os ameríndios são meros objetos (fósseis vivos) do passado e (supostamente) estão em vias de desaparecimento. A Constituição Federal não produziu, ainda, a profunda transformação social esperada, e falta muito para que se concretize um Estado intercultural no Brasil.

Resta-nos projetar um futuro em que as novas gerações consolidem outras formas de relação e se tornem capazes de estabelecer maior simetria e mais diálogo com as alteridades originárias, atingindo um novo perfil de civilização, enriquecido pelas ciências nativas – ciências do concreto, segundo Claude Lévi-Strauss (1977).

Assim, o combate aos preconceitos étnicos e raciais no país não é para estimular remorsos e amargurar sentimento de culpa, mas para se deixar transformar pelas sabedorias nativas, bebendo da fonte de inspiração dos saberes e dos fazeres dos grupos originários.

Embora a violência civilizada, praticada ao longo da história, deva figurar como fonte de debate prioritário sobre os povos originários, há que se vislumbrar a sobrevivência de mais de duas centenas de etnias ameríndias, superando genocídios e etnocídios até hoje, como produto de estratégias bem-sucedidas de relações interétnicas e de interação com agentes privados e servidores do Estado. Há que se valorizar a perspicácia dos nativos, suas formas próprias de produzir conhecimentos e de estabelecer interação com forasteiros, com valores e crenças cosmológicas radicalmente distintas das ocidentais que fundamentam nossa nação. Há que trazer aos nossos termos científicos e filosóficos os saberes originários, reconhecer as contribuições herdadas pelo Brasil em termos de patrimônio genético e conhecimentos tradicionais associados na alimentação, no

sustento, na ambientação e mesmo na imaginação de muitos brasileiros. (Bergamaschi, 2012, p. 19)

Por educação indígena, entendem-se os processos próprios de produção e de transmissão de conhecimentos dos povos nativos do território brasileiro, os quais permitem cultivar a terra, caçar, pescar e encontrar as substâncias para a cura de enfermidades na natureza. Desenvolve-se com a participação de todo o grupo social; desse modo, é assumida como responsabilidade coletiva.

Segundo Silvia Lúcia (2018), em abordagem “dos jesuítas à contemporaneidade”, o modelo de escola imposto pelos colonizadores deixou marcas profundas na história da educação escolar dos povos indígenas. É verdade que os primeiros missionários, sobretudo os jesuítas, preocuparam-se com aprender as línguas dos povos litorâneos classificadas na família tupi-guarani. São conhecidos os textos produzidos por esses missionários, a exemplo dos autos teatrais. Há, também, uma gramática de língua Tupinambá elaborada por Pe. Anchieta no século XVI; essa era, então, “a língua mais usada na costa do Brasil” (Rodrigues, 2005, p. 35). O aprendizado das línguas indígenas servia ao propósito de realizar um trabalho catequético com maior eficácia.

As primeiras escolas para indígenas – e não indígenas -, centradas na catequese, ignoraram as instituições educativas indígenas e executaram uma política destinada a desarticular a identidade das etnias, discriminando suas línguas e culturas, que foram desconsideradas no processo educativo. (BESSA FREIRE, 2004, p. 11)

Mediante tais constatações, avalia-se e reflete-se, constantemente, sobre os efeitos da educação formal escolar em comunidades indígenas, os quais estão empenhados em redesenhá-las a partir de experiências pedagógicas modelares. Nesse sentido, vários aspectos de ordem jurídica têm que ser considerados e normatizados nos próximos passos. A escola indígena, como executora de uma experiência pedagógica peculiar, deve ser legitimada a partir da criação da categoria escola indígena junto aos sistemas estaduais e municipais de ensino.

Assim, a especificidade da educação intercultural será assegurada, e as escolas poderão ter acesso aos diversos programas de desenvolvimento da educação fundamental. Para que a regulamentação da categoria escola indígena se efetue, é necessário que o Conselho Nacional e os Conselhos Estaduais de Educação avancem no que tange a normatizações que atendam ao direito à diferença, garantido na legislação.

Conforme afirma Silvia Lúcia (2018), nos anos 1960, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) estabeleceu um convênio com o Summer Institute of Linguistics (SIL), entidade religiosa estadunidense, para a oferta de educação escolar aos povos indígenas. Todavia, essa entidade, que se apresentava como formada por linguistas, tinha o objetivo de traduzir a Bíblia para as línguas indígenas, sendo, portanto, uma nova catequese.

A face com que o S.I.L., se apresentava nos meios acadêmicos, quando de seu estabelecimento no Brasil, era a de linguistas. Mas todos sabiam, e seus integrantes e dirigentes não o ocultavam – que sua base financeira provinha da Wycliffe Bible Translators – entidade que se destina a promover trabalhos em grupos não alfabetizados com o objetivo de prover-lhes programas educativos e a tradução do Novo Testamento. (Leite, 2012)

O programa implementado pelo SIL também é chamado de modelo de transição, uma vez que as línguas indígenas tinham presença nas escolas somente nos dois primeiros anos, na fase inicial de aquisição da escrita, configurando uma situação de bilinguismo subtrativo, nos termos de Maher (2007). O SIL investiu na produção de cartilhas, as quais, na análise de Meliá (1979), traziam “a língua sem a língua”, pois as frases eram construídas pelos linguistas e não pertenciam a um contexto real de uso.

A educação escolar é apenas uma das formas encontradas pela civilização para sistematizar o processo de socialização de seus membros. Importa, pois, diferenciar “educação indígena” de “educação escolar indígena”: a educação indígena não se encerra nem jamais se encerrará na escola. Essa instituição foi forjada para transmitir certos conhecimentos e o faz a partir de preceitos e de condições que estão distantes de ser universais. Bergamaschi (2012, p. 7) afirma o seguinte: “Acredito na existência de um fundo humano comum que nos permite o diálogo, a comunicação entre as diferentes culturas, mesmo que haja alguns elementos incompreensíveis”.

Os povos indígenas mantêm vivas suas formas próprias de educação, que podem contribuir na formulação de uma política de educação escolar capaz de atender a anseios, interesses e necessidades atuais, diante das lutas por respeito e valorização da pluralidade e da autonomia de suas gerações. Muitas vezes, as propostas indígenas de escola provocam resistência, e inúmeras buscas apontam novas possibilidades de inovação educacional.

A obra *Povos indígenas e educação* (Luciano, 2006) coloca à disposição de estudantes, professores e pessoas que têm interesse no tema aspectos da história, da cultura, dos modos de vida e dos saberes dos povos que dividem conosco a “Terra Brasilis”. É uma obra que possibilita o diálogo étnico-cultural, cuja condição básica é o reconhecimento do outro como interlocutor legítimo, embasando a interação no respeito a esse outro com o qual dispomos a dialogar. O respeito aos povos indígenas supõe conhecê-los, a fim de reconhecê-los nos seus modos de viver. Por isso, a proposta desta dissertação se concretiza em torno de oferecer vários estudos que contribuam para aproximar a educação e os povos indígenas.

As comunidades, os povos e as nações indígenas são aquelas que, contando com uma continuidade histórica das sociedades anteriores à invasão e à colonização que foi desenvolvida em seus territórios, consideram a si mesmos distintos de outros setores da sociedade e estão decididos a conservar, a desenvolver e a transmitir às gerações futuras seus territórios ancestrais e sua identidade étnica como base de sua existência continuada como povos, em conformidade com seus próprios padrões culturais, suas instituições sociais e seus sistemas jurídicos. (LUCIANO, 2006, p. 27)

Estudar a história e os modos de vida dos povos indígenas nos aproxima de aspectos importantes da nossa ancestralidade. Mas, igualmente, esses povos querem se mostrar na atualidade, querem dialogar com as sociedades não indígenas que os cercam e escolheram a escola nas aldeias para aprender o sistema de vida fora dali, com o qual necessitam, cada vez mais, manter relações estreitas de contato, quer para a comercialização do artesanato, quer para usufruir de políticas públicas que lhes são dirigidas, como saúde, acesso à terra e demais bens.

Cada povo indígena tem seu sistema próprio de educação fundamentado em três aspectos principais, que formam uma unidade: a economia da reciprocidade; a casa, o pátio como um espaço educativo doméstico da família e da rede de parentesco; a religião, como concentração simbólica de todo sistema – rituais e mitos. (Meliá; Temple, 2004). Contudo, muitas aldeias adotam a escola como um meio de aprender o sistema de vida fora dali e de dialogar com as sociedades do entorno.

Se, por um lado, observamos as sociedades indígenas interessadas em conhecer o modo de vida não indígena e em qualificar o diálogo intercultural, por outro, professores das escolas da sociedade não indígena também querem

desenvolver propostas didático-pedagógicas mais condizentes com a realidade atual dos povos que compõem a diversidade cultural brasileira.

Contudo, necessitam de informações e de formação acerca da temática indígena. A ideia é disponibilizar informações, reflexões e sugestões que fomentem atividades didático-pedagógicas acerca dos povos indígenas contemporâneos.

Portanto, a proposta é viabilizar ações que cumpram o objetivo de, realmente, dialogar com professores e estudantes por meio de uma linguagem clara, direta e simples – sem simplificações.

Para que as escolas indígenas sejam respeitadas de fato e possam oferecer uma educação escolar específica e intercultural integrada ao cotidiano das comunidades indígenas e, também, em escolas não indígenas, torna-se necessária a criação de uma categoria para garantir uma autonomia no que se refere às políticas educacionais, ao próprio projeto pedagógico, aos recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar e à plena participação no funcionamento escolar.

Portanto, a educação indígena designa o processo pelo qual cada sociedade internaliza um modo particular de ser, garantindo sua sobrevivência em sua reprodução. Isso diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como de padrões de relacionamento social internalizados na vivência cotidiana dos indígenas com suas comunidades. Não há, nas sociedades indígenas, uma instituição responsável por esse processo: toda a comunidade é responsável por fazer com que as crianças se tornem membros sociais plenos.

Vista como processo, a educação indígena é uma maneira pela qual os membros de uma sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade de valores e instituições considerados fundamentais. É o processo pelo qual se forma o tipo de homem e de mulher que, segundo os ideais de cada sociedade, corresponde à verdadeira expressão da natureza humana.

1.2 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Para que o conhecimento seja amplo, e a atenção seja voltada à educação escolar indígena, é necessário percorrer os caminhos do saber sobre o tratamento dado pelas políticas públicas à questão da educação, em consonância com o que as comunidades indígenas convivem e, de fato, querem e necessitam. Sendo assim, é preciso que os sistemas educacionais estaduais e municipais considerem a grande

diversidade cultural e étnica dos povos indígenas no Brasil; e que revejam seus instrumentos jurídicos e burocráticos, uma vez que foram instituídos para uma sociedade que se representou, sempre, como homogênea.

Sem que isso aconteça, dificilmente propostas alternativas para o funcionamento das escolas indígenas poderão ser viabilizadas. Então, é preciso que os Conselhos Estaduais de Educação e os Técnicos de Secretarias Estaduais e Municipais conheçam as especificidades da educação escolar indígena e as considerem em suas tomadas de decisão. Todas as decisões devem ser debatidas com os povos indígenas que, futuro, receberão os frutos dessa educação formalizada.

Rever a construção e a implementação de propostas curriculares relevantes politicamente e sensíveis culturalmente requer, por parte das pessoas responsáveis por tal tarefa - gestores e professores das escolas indígenas - que avaliem as práticas curriculares em andamento. Sua atenção e sua atuação devem ser no sentido de promover o exercício da plena cidadania, da interculturalidade e do respeito às práticas linguístico-culturais.

Com a Constituição de 1988, assegurou-se, aos indígenas brasileiros, o direito de permanecer indígenas, isto é, de manter suas línguas, suas culturas e suas tradições. Ao reconhecer que os indígenas poderiam utilizar suas línguas maternas e seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnico-cultural desses povos e de ser um dos principais veículos de assimilação e de integração.

Subsequentemente à Constituição, leis que tratam da educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação, têm abordado o direito dos povos indígenas a uma educação pautada pelo uso das línguas maternas, pela valorização dos saberes milenares desses povos e pela formação dos próprios indígenas para atuar como docentes e/ou tradutores em suas comunidades. Comparativamente ao que acontecia há algumas décadas, trata-se de uma verdadeira transformação em curso, que tem resultado em práticas inéditas a partir de uma nova função social para a escola em terras indígenas.

O processo de educação indígena tem elegido propósitos similares ao da realidade de convívio, seguidos de movimentos interculturais indígenas. Com o surgimento de ordenamentos jurídicos em âmbito federal, detalhamentos e

normatizações são encontrados nas esferas estaduais, por meio de leis específicas que adequam preceitos nacionais às particularidades locais.

Encontram-se, no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), fundamentos políticos, históricos, legais e antropológicos de uma proposta de educação escolar indígena conforme são expressos pelas comunidades indígenas e por algumas de suas organizações. Seus destinatários principais são agentes dos sistemas de ensino estaduais e municipais e de órgãos afins, que, apenas muito recentemente, viram-se ligados à execução de uma política educacional formulada para as escolas indígenas. Nesse contexto, apresenta-se o marco geral das várias situações escolares indígenas, o qual referencia questões comuns a todo processo educacional indígena, como a necessidade de construção de programações curriculares e de projetos históricos e étnicos específicos.

O RCNEI resulta de marcos históricos precisos: o estado atual das práticas e da discussão teórica sobre a educação escolar indígena e a recente inserção das escolas indígenas nos sistemas educacionais. Sua formulação não foi calcada ou inspirada em uma única experiência concreta. A pretensão dessa referência é fornecer ações de implementação e de desenvolvimento às práticas pedagógicas das escolas indígenas. Há partes do documento que propõem cursos de formação de professores para atuar nas escolas indígenas e na formação de professores indígenas (indígenas e não indígenas), fundamentando metas, também, a respeito da pluralidade e da diversidade intercultural.

A interculturalidade é um conceito que promove políticas e práticas que estimulam a interação, a compreensão e o respeito entre diferentes culturas e grupos étnicos. Assinala uma política cultural e um pensamento de oposição não baseados, simplesmente, no reconhecimento ou na inclusão, mas também dirigidos a uma transformação estrutural e sócio-histórica.

O diálogo respeitoso entre a realidade de convívio e os conhecimentos vindos de diversas culturas humanas é a realização da interculturalidade, e a escola indígena deve tornar possível essa relação entre educação escolar e a própria vida em sua dinâmica histórica. Agindo assim na escola, que abre espaço para a identificação de alguns dos problemas sociais frequentes em determinada comunidade, são construídos opiniões, atitudes e procedimentos que deverão apoiar as soluções possíveis de tais problemas.

Os princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. Uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, ao invés de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas em suas particularidades (RCNEI, pág. 34).

Note-se que as legislações vigentes garantem uma escola que respeite e valorize as identidades culturais dos povos indígenas, que adote um currículo participativo, que facilite o aprendizado de modo significativo e que contemple as necessidades pedagógicas e culturais de cada povo indígena, mas que, acima de tudo, propicie aos estudantes indígenas o desenvolvimento pleno de suas capacidades, sem limitar o direito de viver sua identidade sociocultural.

1.3 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Aos processos educativos das sociedades indígenas, veio somar-se a experiência escolar, com as várias formas e modalidades que assumiu ao longo da história. A escola tem assumido essa relação entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas. Chama-se atenção para as contribuições que a educação escolar específica e diferenciada pode dar ao exercício da cidadania indígena.

No sistema nacional de educação, a escola indígena é um direito que deve estar assegurado por uma nova política pública a ser construída, atenta e respeitosa ao patrimônio linguístico, cultural e intelectual dos povos indígenas. Esse esforço de projetar uma nova educação escolar indígena só será concretizado com a participação direta dos principais interessados - os povos indígenas, por meio de suas comunidades educativas.

No Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), encontramos que todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade. As tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosa, as representações

simbólicas, a organização política e os projetos de futuro são consolidação sociocultural das sociedades indígenas e, na maioria dos casos, manifestos no uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são, hoje, falantes monolíngues de língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços de identificação, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante.

Uma educação escolar de qualidade, intercultural e bilíngue (ou multilíngue) é reivindicação e parte dos projetos de vida de comunidades, povos e organizações indígenas. A língua indígena deve, também, entrar no currículo, no caso de comunidades bilíngues, como um de seus princípios: língua indígena como primeira língua.

Portanto a apropriação linguística é a capacidade que o homem tem de utilizar a linguagem, característica universal da espécie humana. A linguagem serve para que seres humanos possam fazer muitas coisas; a linguagem tem muitas funções. A linguagem é, quase sempre, o meio mais importante pelo qual os povos constroem, modificam e transmitem suas culturas.

O homem usa a linguagem para expressar seus pensamentos, suas emoções e sentimentos, seus sonhos, seus desejos e intenções; pode usá-la para convencer e para construir discursos políticos; para fazer poesias, descrições, fatos. É a linguagem, também, que nos permite criar narrativas, cantos, rezas e mitos, espaços onde buscamos dar sentido para a nossa própria existência. A linguagem não é somente um instrumento de expressão humana; não é apenas um instrumento de comunicação entre o homem e seus semelhantes, entre o homem e suas entidades divinas. Ela serve, também, para dar nomes às coisas e às pessoas, para organizar coisas e pessoas em categorias. A linguagem serve para pensar e avaliar o mundo; serve para raciocinar, fazer operações, planejar ações. Graças à faculdade da linguagem os homens transmitem conhecimentos já adquiridos e aumentam, o tempo todo, o seu saber, adquirindo novos conhecimentos. (Brasil, 1998, p. 113)

Por meio do uso da linguagem, a maneira de viver de um povo é expressa e passa, constantemente, por reavaliação de uma geração para outra. Os modos específicos de usar a linguagem são, por isso, como documentos de identidade de um povo em determinado momento de sua história.

Apesar do direito garantido em leis (Menezes, 2018), os indígenas sabem, em tese, o que seja uma educação diferenciada. Os docentes têm encontrado dificuldades para que essa educação deixe ser uma proposta no papel para se tornar uma realidade. Um dos principais obstáculos é como ministrar o ensino da língua portuguesa como segunda língua.

Entre os Mebêngôkre, o processo de ensino bilíngue adotado ainda se encontra em fase de transição na visão indigenista integracionista. O ensino da língua portuguesa e da língua Mebêngôkre acontece de forma descontextualizada das necessidades e das realidades dos indígenas.

Para efetivar uma educação específica, diferenciada e bilíngue, faltam materiais didáticos baseados no cotidiano indígena que visem ao fortalecimento e à valorização das culturas e das tradições indígenas.

No entanto, a ação metodológica da escola também reflete, muito diretamente, a influência do pensar sobre a língua dessas orientações, adotadas com maiores cuidados e, principalmente, por meio de uma crítica aos pressupostos que subjazem a cada proposta metodológica de alfabetização - nesse processo, a integralização da língua.

As línguas do repertório verbal do aluno bilíngue influenciam-se mutuamente. Essa influência vai aparecer de formas diferenciadas e quase sempre permanece por toda a vida do indivíduo bilíngue. Quando dois bilíngues se comunicam, por exemplo, frequentemente fazem uso alternado das línguas, ou em uma mesma sentença ou em sentenças diferentes.

Conforme D'Angelis e Veiga (2000), porém, no processo de alfabetização bilíngue, existem coisas que não podem ser feitas, como alfabetizar em duas línguas ao mesmo tempo.

Para os autores, a alfabetização em língua materna deve anteceder a alfabetização na segunda língua. As justificativas para essa afirmação vêm de fatores como manutenção da autoestima e da autoconfiança do aluno e possibilidade de completo desenvolvimento das competências linguísticas do aluno em sua própria língua.

São apresentados dois modelos diferentes de programas bilíngues adotados pelas comunidades do sul do Brasil.

- (i) Programas Bilíngues de Substituição e Transição. Neste modelo, a alfabetização inicial é feita na língua indígena, mas o objetivo principal é mais tarde, substituir a língua nativa dos alunos pela língua portuguesa em todas as disciplinas.
- (ii) Programas Bilíngues de Manutenção ou Vitalização Linguística. Neste modelo, a alfabetização começa pela língua materna e só depois, os alunos são alfabetizados em português. O objetivo é desenvolver a competência das crianças nas duas línguas. A língua nativa permanece como a língua de instrução em todas as séries posteriores. (D'Angelis; Veiga, 2000, p 45)

Como as sociedades indígenas são pequenas se comparadas com a sociedade majoritária, suas crianças aprenderão a usar, oralmente, as línguas indígenas, de forma adequada a todas as situações sociais, no próprio convívio diário.

Os alunos indígenas, quando começam a frequentar a escola, já têm muito conhecimento sobre o uso oral de sua primeira língua, seja qual for. A experiência oral que a criança leva para a escola é a da conversação do dia a dia com as pessoas com as quais convive e com as quais compartilha referências culturais.

Outra função da escola é desenvolver a competência necessária para que os alunos possam entender e falar dos novos conhecimentos introduzidos pelo sistema escolar. Essa competência oral deverá ser desenvolvida, inicialmente, em língua indígena, se essa for a primeira língua dos alunos; caso contrário, em língua portuguesa.

A escola ter, como objetivo, simplesmente, alfabetizar seus alunos: tem o dever de criar condições para que aprendam a escrever textos adequados às suas intenções e aos contextos em que serão lidos e utilizados. O aprendizado da escrita em português tem, para os povos indígenas, funções muito claras: defesa e possibilidade de exercer sua cidadania; e acesso a conhecimentos de outras sociedades.

As experiências em andamento e as vivenciadas têm demonstrado que, com o passar do tempo, à medida que essas sociedades se conscientizam de que sua atitude negativa em relação à escrita de sua língua materna é fruto de políticas e de imposições externas, a situação se modifica, e o uso da língua indígena escrita passa a fazer sentido e a ser desejável. É verdade que a escrita das línguas indígenas é uma questão complexa e precisa ser pensada com cuidado, discutindo-se, amplamente, todas as suas implicações. Mas não são verdadeiras as afirmações utilizadas para desencorajar o uso escrito dessas línguas.

Mas as funções da escrita em língua indígena nem sempre são tão transparentes. Há sociedades indígenas que não querem fazer uso escrito de suas línguas tradicionais. Geralmente, essa atitude transparece no início dos processos de educação escolar indígena: a urgência da necessidade de aprender a ler e a escrever em português é percebida, ao passo que a escrita em língua indígena não é vista como necessária.

1.4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM ENFOQUE NO ALUNO

Ao acompanhar os ritos das formas de aprender dos povos indígenas, os quais têm características que podem representar as fases da formação do indivíduo, um valor significativo de informação contribui com seu desenvolvimento como leitores e aprendizes. Partindo, então, para o contexto da alfabetização e do letramento, o ritmo desta pesquisa apresenta algumas considerações sobre a utilização dos materiais com que se trabalha com os alunos indígenas em sala de aula. Assim, percebe-se que a prática da leitura e da escrita, para os estudantes indígenas, tem sido um constante desafio.

No que se refere à educação indígena e à educação escolar indígena, há um destaque da primeira, que é o reconhecimento do que se vive desde os primórdios, a cultura mediante as representações da ancestralidade tribal. Logo, o reconhecimento do processo de educação escolar indígena perpassa pela associação e pela assimilação da educação institucionalizada, que, muitas vezes, é imposta para as comunidades indígenas sem sequer uma consulta prévia aos povos.

Pretende-se, com esta pesquisa, apontar novas formas de abordagem de leitura e de escrita com o uso da linguagem indígena na escola, envolvendo uma aprendizagem contínua em suas formas de aprender. O indivíduo que lê bastante está mais integrado ao seu meio, porém a leitura não é, simplesmente, decifrar. O ato de ler é bem mais do que a definição da palavra propriamente dita; é entender, interpretar, debater e comparar. Por meio da leitura, podemos conhecer nosso próprio contexto e as especificidades do lugar em que habitamos.

Na perspectiva dos estudos de alfabetização e de letramento, refletimos sobre a leitura e a escrita no contexto indígena nas escolas não indígenas, tomando a escola indígena como parâmetro. Essas abordagens muito têm sido ponto de partida de discussões nos palcos escolares. A partir da educação formal, os símbolos e as letras tornaram-se elementos fundamentais para o conhecimento dos códigos não indígenas e para sua ascensão individual e coletiva.

A alfabetização tem tudo a ver com a escrita alfabética; é um ensino com o objetivo de dominar o alfabeto, seja na escrita, seja na leitura. Pode-se dizer que uma pessoa alfabetizada é capaz de ler e escrever no sistema alfabético vigente. Essa pessoa conhece todas as letras, sabe formar sílabas e, com as sílabas, sabe formar palavras e frases.

Entende-se, então, que a alfabetização é a ação de ler e escrever. Por sua vez, o letramento é a utilização dessa tecnologia em práticas sociais de leitura e de escrita. Segundo Soares (2003), de nada adianta aprender uma técnica e não saber usá-la. Assim, devemos ensinar a técnica, mas também envolvê-la nas práticas sociais de leitura e de escrita, independentemente de para quem se ensina.

A alfabetização é a aquisição de habilidades específicas que servem de base para o aprendizado geral. É um processo que começa e termina, geralmente, nos anos iniciais. O letramento é um sinônimo de alfabetização que leva em conta os contextos em que se sabe ler, escrever e se comunicar, a linguagem como um produto social.

Enquanto a alfabetização leva em conta a capacidade de juntar letras e formar palavras, o letramento avalia a interpretação de contextos e de textos. Em Soares (2004, p. 17), aprender a ler e a escrever é alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e do escrever, envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita. Tudo isso tem consequência sobre o indivíduo e altera seus aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e, até mesmo, econômicos.

Do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem efeitos de natureza social, cultural, política econômica e linguística sobre esse grupo. O “estado” ou a “condição” que o indivíduo ou grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é designado *literacy* – estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever.

A diferença entre **alfabetização** e **letramento** fica clara também na área das pesquisas em Educação, em História, em Sociologia, em Antropologia. As pesquisas que se voltam para o estudo do número de alfabetizados e analfabetos e sua distribuição (por região, por sexo, por idade, por época, por etnia, por nível socioeconômico, entre outras variáveis), ou que se voltam para o número de crianças que a escola consegue levar à aprendizagem da leitura e da escrita, na série inicial, são pesquisas sobre **alfabetização**; as pesquisas que buscam identificar os usos e práticas sociais de leitura e escrita em determinado grupo social (por exemplo, em comunidades de nível socioeconômico desfavorecido, ou entre crianças, ou entre adolescentes), ou buscam recuperar, com base em documentos e outras fontes, as práticas de leitura e escrita no passado (em diferentes épocas, em diferentes regiões, em diferentes grupos sociais) são pesquisas sobre **letramento**. (Soares,2004, p. 23)

Os estudos de Soares (1989) abordam temas significativos no campo da alfabetização, dos quais se desdobram princípios e métodos: propostas didáticas, prontidão, dificuldade de aprendizagem, concepção de alfabetização, métodos,

fatores determinantes de sucesso ou fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita, caracterização do alfabetizador, sistema fonológico e sistema ortográfico, cartilhas, avaliação, formação do alfabetizador, língua oral e escrita, conceituação de língua escrita, letra de forma e letra cursiva, literatura para alfabetizando.

Soares (2019) afirma que, na história da alfabetização no Brasil, o principal propulsor das mudanças de paradigma e de concepção de métodos tem sido o persistente fracasso da escola em levar as crianças ao domínio da língua escrita. Contextualizando os históricos no que se refere à alfabetização, temos o seguinte.

Até os anos 1980, via-se no método a solução para o fracasso na alfabetização, nesse período sempre concentrado na classe ou série inicial do ensino fundamental, traduzindo-se em altos índices de reprovação, repetência, evasão. Como o fracasso persistia a despeito do método em uso, a cada momento um novo método era tentado, e assim o pêndulo oscilava: ora uma ou outra modalidade de método sintético, ora outra modalidade de método analítico: silábico, palavração, fônico, sentencição, global. (Soares, 2019, p. 23)

Nos anos 1980, o construtivismo surge como uma alternativa de combate ao fracasso em alfabetização. Reconhecendo que as causas do fracasso eram, sobretudo, de natureza social (Ferreiro; Teberosky, 1986, p. 17), propunha-se que a solução para combater os altos índices de reprovação na aprendizagem inicial da língua escrita seria não um novo método, mas uma nova concepção do processo de aprendizagem da língua escrita, “tendo como fim último o de contribuir na solução dos problemas de aprendizagem da lectoescrita na América Latina, e o de evitar que o sistema continue produzindo futuros analfabetos” (Ferreiro; Teberosky, 1986, p. 32).

Entretanto, nos anos iniciais do século XXI, apesar da hegemonia exercida pelo construtivismo nas duas décadas, anteriores, o fracasso em alfabetização persiste, embora esse fracasso, agora configure-se de forma diferente: enquanto, no período anterior, o fracasso, revelado por meio sobretudo de avaliações internas à escola, concentrava-se na série inicial do ensino fundamental, a então geralmente chamada “classe de alfabetização”, o fracasso na década inicial do século XXI é denunciado por avaliações externas à escola - avaliações estaduais, nacionais e até internacionais -, e já não se concentra na série inicial da escolarização, mas espalha-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, traduzindo em alto índice de precário ou nulo domínio da língua escrita, evidenciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de quatro, sei, oito anos de escolarização. Nesse contexto, torna-se significativos o fato de o Plano de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 2014, ter estabelecido, como uma de suas 20 metas, “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. (Soares, 2019, p. 23)

Mais uma vez, vive-se um momento de constatação do fracasso na alfabetização, e, como sempre aconteceu ao longo do tempo, o método de alfabetização se configura como uma questão problemática: apontado como responsável pelo fracasso, torna-se uma dificuldade a resolver e um objeto de polêmica.

Nos anos iniciais do século XXI, reaparece a discussão de métodos na alfabetização, relativamente marginalizada durante as duas últimas décadas do século XX, e novas polêmicas, agora mais complexas, são enfrentadas; não apenas divergências em torno de diferentes métodos de alfabetização, mas também dúvidas sobre a possibilidade ou a necessidade de um método para alfabetizar em conflito com a tendência à *desmetodização*, consequência da interpretação dada pelo construtivismo.

Portanto, ao longo da história da escolarização em alfabetização, sobre no período compreendido entre as últimas décadas do século XIX e o início do século XX, duas vias de evolução se abriram no campo dos métodos para o ensino inicial da leitura e da escrita, alternando-se na prática pedagógica.

Por um lado, foi-se, progressivamente, dando prioridade ao valor sonoro das letras e das sílabas, de modo que, do nome das letras, isto é, da soletração, avançou-se para métodos fônicos e silábicos, que receberam a denominação genérica de sintéticos. Essa via é evidenciada nas seguintes palavras de Hilário Ribeiro, autor da Cartilha Nacional, escrita nos anos 1880, com edições sucessivas até os anos 1930: “Como a arte da leitura é a análise da fala, levemos desde logo o aluno a conhecer os valores fônicos das letras, porque é com o valor que há de ler e não com o nome delas”. (Ribeiro, 1936 *apud* Mortatti, 2000, p. 54).

Soares (2019) relata, por outro lado, que se passou a considerar a realidade psicológica da criança, a necessidade de tornar a aprendizagem significativa, partindo da compreensão da palavra escrita para chegar ao valor sonoro de sílabas e grafemas, dando origem aos métodos analíticos. Entre esses métodos, destacou-se o método da palavração, introduzido no Brasil nos anos 1880, pela Cartilha Maternal de João de Deus, de que Silva Jardim, eminente educador paulista das últimas décadas do século XIX, foi o grande divulgador. As palavras de Silva Jardim em uma conferência de 1884 evidenciam essa segunda via de evolução no campo dos métodos de alfabetização.

É fictícia a soletração, em que reúne nomes absurdos exigindo em seguida valores; transitória a silabação, em que se reúnem sílabas, isoladamente, para depois ler a palavra; definitiva a palavração, em que se lê desde logo a palavra [...]. Como aprendemos a falar? Falando palavras; Como aprendemos a ler? É claro que lendo essas mesmas palavras. (Silva Jardim, 1884 *apud* Mortatti, 2000, p. 48)

Dessas duas vias de evolução, nasceu a controvérsia, que se estendeu até os anos 1980, entre métodos sintéticos e métodos analíticos, controvérsia que se concretizou em um movimento pendular: ora a opção pelo princípio da síntese, segundo o qual a aprendizagem da língua escrita deve partir das unidades menores da língua – fonemas, sílabas – em direção às unidades maiores – palavra, frase, texto (método fônico, método silábico); ora a opção pelo princípio da análise, segundo o qual essa aprendizagem deve, ao contrário, partir das unidades maiores e portadoras de sentido – palavra, frase, texto – em direção às unidades menores (método da palavração, método da sentencição, método global). Uma ou outra orientação predominou em diferentes momentos. Ao analisar tais circunstâncias,

Indiferentemente, porém, da orientação adotada, o objetivo, tanto em métodos sintéticos quanto em métodos analíticos, é limitadamente, a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico da escrita. Embora se possa identificar, nos métodos analíticos, a intenção de partir também do significado, da compreensão, seja no nível do texto (método global), seja no nível da palavra ou da sentença (método da palavração, método da sentencição), estes – textos, palavras, sentenças – são postos a serviço da aprendizagem do sistema da escrita: palavras são intencionalmente selecionadas para servir à sua decomposição em sílabas e fonemas, sentenças e textos são artificialmente construídos, com rígido controle léxico e morfossintático, para servir a sua decomposição em palavras, sílabas, fonemas. (Soares, 2019, p. 19)

Assim, nas duas orientações, o domínio do sistema de escrita é considerado condição para que a criança desenvolva habilidades de uso da leitura e da escrita, lendo e produzindo textos reais. Primeiramente, é preciso aprender a ler e a escrever verbos considerados intransitivos, para, depois, tornar esses verbos transitivos e atribuir-lhes complementos: ler textos e livros, escrever histórias e cartas etc. (Soares, 2005).

O pressuposto, nas duas orientações, é o mesmo: o de que a criança, para aprender o sistema de escrita, depende de estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos com o único fim de levá-la a apropriar-se da tecnologia da escrita. Pode-se afirmar que, embora tenham sido considerados opostos e até incompatíveis, métodos sintéticos e métodos analíticos inserem-se no

mesmo paradigma pedagógico e no mesmo paradigma psicológico: o associacionismo.

Assim sendo, pode-se afirmar que a ruptura metodológica entre a soletração e esses métodos, ocorrida no final do século XIX, foi uma primeira mudança de paradigma na área da alfabetização; uma segunda e mais radical mudança de paradigma ocorre quase um século depois, em meados dos anos 1980, com o surgimento do paradigma cognitivista, na versão da epistemologia genética de Piaget, que aqui se difundiu na área da alfabetização sob a discutível denominação de construtivismo, paradigma introduzido e divulgado no Brasil, sobretudo pela obra de Emília Ferreiro e sua concretização em programas de formação de professores e em documentos de orientação pedagógica e metodológica. (Soares, 2019 p. 20)

Então, compreendendo tal sistemática, Soares (2019) descreve que o novo paradigma se opôs aos métodos sintéticos e analíticos, até então vistos como antagônicos e concorrentes, questionando suas características comuns:

- em ambos, o ensino prevalece sobre a aprendizagem, e, conseqüentemente, a alfabetização se reduz a uma escolha de método;
- ambos têm, como pressuposto, que a criança aprende por “estratégias perceptivas”, embora os métodos sintéticos coloquem o foco na percepção auditiva – percepção das correspondências entre o oral e o escrito –, enquanto os métodos analíticos colocam o foco na percepção visual – percepção das correspondências entre o escrito e o oral;
- ambos consideram a criança um aprendiz passivo que recebe o conhecimento que lhe é transmitido por meio do método e de material escrito – cartilha ou pré-livros – elaborados, intencionalmente, para atender ao método (Ferreiro; Teberosky, 1986).

1.5 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Embora não se possa atribuir a uma só causa a persistência de problemas e de controvérsias em torno de métodos de alfabetização, já que vários fatores se relacionam com a questão, uma explicação prevalece sobre outras possíveis: métodos de alfabetização tem sido, sempre, uma questão, porque derivam de concepções diferentes sobre o objeto da alfabetização, isto é, sobre o que se ensina quando se ensina a língua escrita.

Uma primeira causa de divergências quanto ao objeto da alfabetização é a maior ou menor importância atribuída, em diferentes métodos, a uma ou outra das duas funções da língua escrita: na etapa da aprendizagem inicial da língua escrita, ensina-se a ler ou ensina-se a escrever. Ao referenciar métodos de leitura,

Historicamente, a leitura foi o objeto privilegiado da alfabetização, o que se revela na referência frequente, até os anos de 1980, a “métodos de leituras” e a “livros de leitura”, independentemente do pressuposto pedagógico adotado: métodos sintéticos ou analíticos, predominantes nesse período, privilegiavam a leitura, limitando a escrita à cópia ou ao ditado; a escrita real, autêntica, isto é, a produção de textos, era considerada como posterior ao domínio da leitura, ou como decorrência natural desse domínio. Confirmando essa tendência, a bibliografia sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, durante quase todo o século XX, refere-se predominantemente ao ensino da leitura; até mesmo nas definições de dicionários para termos relativos a alfabetização a leitura é privilegiada: Maciel (2002), analisando definições de cartilha em diferentes dicionários, evidencia que, em todos eles atribuem-se à cartilha a função de ensinar a ler. (Soares, 2019, p. 25)

A partir de meados dos anos 1980, o privilégio atribuído à leitura pelos métodos de alfabetização se torna uma questão. No Brasil, em decorrência da mudança de paradigma que o construtivismo representou para a escrita, a escrita, entendida como produção textual, passa a desempenhar papel importante na alfabetização.

Ao contrário dos métodos sintéticos e analíticos, que rejeitavam a escrita não controlada – a criança deveria escrever palavras que houvesse aprendido a ler -, o construtivismo enfatizou o papel da escrita, sobretudo o de uma escrita “espontânea” ou “inventada”, considerada um processo por meio do qual a criança se apropriaria do sistema alfabético e das convenções da escrita, tornando desnecessário o ensino explícito e sistemático desse sistema e dessas convenções.

Também ao contrário dos métodos sintéticos e analíticos, que adiavam o convívio da criança com usos e funções da língua escrita, propôs-se, ao longo do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, a escrita de textos de diferentes gêneros. Descrevendo uma segunda causa de divergências quanto ao objeto da alfabetização, há a introdução do conceito de letramento na área da cultura escrita.

Nos anos 1980, os limites do ensino e aprendizagem da língua escrita se ampliam: em decorrência do desenvolvimento social, cultural, econômico, político em nosso país, durante o século XX, ganham cada vez maior visibilidade as muitas e variadas demandas de leitura e de escrita nas práticas sociais e profissionais, gerando a necessidade de mais avançadas e diferenciadas habilidades de leitura e de escrita (Soares, 1986), o que exigiu, conseqüentemente, reformulação de objetivos e introdução de novas práticas no ensino da língua escrita na escola, de que é exemplo a grande ênfase que se passa a atribuir ao desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita de uma gama ampla e variada de gêneros textuais. (Soares, 2019, p. 26)

Surge, então, o termo letramento, que se associa ao termo alfabetização para designar uma aprendizagem inicial da língua escrita entendida não apenas como a aprendizagem da tecnologia da escrita – do sistema alfabético e de suas

convenções -, mas também como, de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita.

Em síntese, o diferente peso atribuído, na aprendizagem inicial da língua escrita, a uma ou outra função da escrita – a leitura ou à escrita – e ainda a alternância entre considera-la como aprendizagem do sistema alfabético – ortográfico – alfabetização – ou como, mais amplamente, também introdução da criança aos usos da leitura e da escrita nas práticas sociais – ao letramento - representa, em última análise, uma divergência em relação ao objeto da aprendizagem: uma divergência sobre o que se ensina quando se ensina a língua escrita. (Soares, 2019, p. 27)

Essa divergência sobre o objeto da aprendizagem inicial da língua escrita se revela quando se considera o conceito de alfabetização que fundamenta os diferentes métodos. Alfabetização, no estado atual das ciências linguísticas, da Psicologia Cognitiva e da Psicologia do Desenvolvimento, é um processo complexo que envolve várias componentes e demanda diferentes competências.

Dessa complexidade, decorrem diferentes definições de alfabetização, cada uma privilegiando um ou alguns dos componentes do processo. Sirva como exemplo o verbete “leitura” de Harris e Hodges (1999). Três definições são apresentadas no verbete, diferenciadas segundo a fase do desenvolvimento do aprendiz e segundo as distintas concepções de leitura. Segundo Harris e Hodges (1999, p. 160), “as definições devem ser vistas no contexto das orientações teóricas e pragmáticas do definidor”. Portanto, conclui-se que

Concepções de aprendizagem da escrita diferenciam-se pela faceta do processo que elegem como objeto da aprendizagem; conseqüentemente, diferenciam-se as competências que cada concepção estabelece como objetivos a prosseguir, ou seja: distinguem-se os métodos de alfabetização – de forma mais ampla, e talvez mais adequadamente, os métodos de orientação da aprendizagem inicial da língua escrita. (Soares, 2019, p. 27-28)

Basicamente, três principais facetas de inserção no mundo da escrita disputam primazia nos métodos e nas propostas de aprendizagem inicial da língua escrita:

1. a faceta linguística da língua escrita – a representação visual da cadeia sonora da fala, faceta a que, no livro da autora, reservar-se-á a designação alfabetização;
2. a faceta interativa da língua escrita – a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens;
3. a faceta sociocultural da língua escrita – usos, funções e valores atribuídos à

escrita em contextos socioculturais, consideradas letramento pela autora.

Dessas três facetas decorrem três objetos de conhecimento diferentes na composição do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, objetos a que correspondem domínios cognitivos e linguísticos distintos e, conseqüentemente, três categorias de competências a serem desenvolvidas: se se põe o foco na *faceta linguística*, o objeto de conhecimento é a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita, objeto que demanda processos cognitivos e linguísticos específicos e, portanto, desenvolvimento de estratégias específicas de aprendizagem e, conseqüentemente, de ensino – neste livro, a *alfabetização*. Se se põe o foco na *faceta interativa*, o objeto são as habilidades de compreensão e produção de textos, objeto que requer outros e diferentes processos cognitivos e linguísticos e outras diferentes estratégias de aprendizagem e de ensino. Finalmente, se se põe o foco na faceta sociocultural, o objeto são os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita, objeto que implica conhecimentos, habilidades e atitudes específicos que promovam inserção adequada nesses eventos, isto é, em diferentes situações e contextos de uso da escrita. Essa tricotomia explica a *questão* – as controvérsias – entre os métodos, mencionada anteriormente. (Soares, 2019, p. 29)

Assim, a verdadeira questão resulta da diferença entre os objetos focalizados na aprendizagem inicial da língua escrita: a faceta linguística predomina nos métodos sintéticos e analíticos, para os quais o objeto da aprendizagem inicial da língua escrita é o sistema alfabético-ortográfico, e as competências visadas são a codificação e a decodificação da escrita.

Por outro lado, a faceta interativa predomina no construtivismo, em que a faceta linguística não é assumida, propriamente, como objeto da aprendizagem: as competências vinculadas são consideradas decorrências da inserção da criança no mundo escrito, ou seja, decorrências do desenvolvimento das facetas interativa e sociocultural.

Outra explicação seria a seguinte.

Para o fato de os métodos de aprendizagem inicial da língua escrita constituírem uma questão é, de certa forma, resultado da explicação anterior: como foi dito, as diferentes facetas da língua escrita implicam seleção de diferentes objetos para o processo de aprendizagem, gerando controvérsias sobre os métodos. Com o desenvolvimento da pesquisa sobre a aprendizagem da língua escrita em décadas recentes, cada faceta da língua escrita tem gerado estudos e investigações sobre objetos diferentes, a partir de quadros teóricos específicos; multiplicam-se e diversificam-se, assim, resultados de pesquisa e quadros teóricos e, conseqüentemente, multiplicam-se e diversificam-se também as implicações para os métodos de introdução da criança à língua escrita. (Soares, 2019, p. 30)

Em síntese, Soares (2019) expõe, em resposta ao tópico, que o método de alfabetização sempre foi uma questão, porque deriva de concepções diferentes

sobre o objeto da alfabetização, isto é, sobre o que se ensina e quando se ensina a língua escrita.

Diante do que foi exposto para fundamentar essa resposta,

Conclui-se que a aprendizagem inicial da língua escrita é um fenômeno extremamente complexo: envolve duas funções da língua escrita – ler e escrever – que, se se igualam em alguns aspectos, diferenciam-se em outros; é composto de várias facetas – aqui consideradas como faceta linguística, faceta interativa e a faceta sociocultural – que se distinguem quanto à sua natureza, ao mesmo tempo que se complementam como facetas de um mesmo objeto; é estudado e investigado fracionado em suas diferentes funções e facetas, cada uma delas assumida, isoladamente, como objeto de determinada ciências. (Soares, 2019, p. 32)

Uma reflexão sobre a questão dos métodos de alfabetização evidencia que privilegiam determinada faceta e determinados pressupostos teóricos, ignorando ou marginalizando os demais. Toma-se uma parte do objeto como se fosse o todo, o que lembra a conhecida história dos cegos e do elefante.

Seis homens cegos tentam descobrir como é um elefante. A primeira toca a barriga do animal, e afirma que ele é como uma parede; o segundo toca a presa, e discorda: um elefante é como uma lança; o terceiro toca a tromba, e declara que o animal é como uma serpente, o quarto toca a perna, e contesta: não, um elefante é como uma árvore; o quinto toca a orelha, e defende que ele é como um leque; finalmente o sexto toca o rabo, e assegura que o elefante é como uma corda. Conclusão: cada cego está certo em parte, mas todos estão errados. (Soares, 2019, p. 32)

O especialista – cientista, pesquisador – não pode deixar de agir como os cegos: fragmenta o processo de aprendizagem da língua escrita, estuda e pesquisa a parte que lhe cabe no quadro de sua área específica. Para os estudos e as pesquisas, é inevitável: se o todo é complexo e multifacetado, se cada faceta é de natureza específica, cada uma só pode ser investigada isoladamente. No entanto, quando o fenômeno passa a ser objeto não de pesquisa, mas de aprendizagem e de ensino, é adequado agir como os cegos? Eleger uma ou outra função, uma ou outra faceta? Ou é preciso reconstituir o todo?

Nos últimos parágrafos, que consistem em uma proposta, a autora discorre sobre o seguinte.

Retomando a analogia com a história dos cegos e o elefante: tal como cada cego examinou apenas uma parte do elefante, e erradamente generalizou, tomando a parte pelo todo, assim também as propostas e métodos para a aprendizagem inicial da língua escrita restringem-se em geral, a uma parte do processo, equivocadamente considerando que a parte é o todo. Com base nesse pressuposto é que foi propositadamente usada ao longo desse texto em capítulo do livro, e será usada ao longo de todo o contexto, a palavra faceta, para designar componentes da aprendizagem inicial da língua escrita: tal como, em uma pedra lapidada, as várias superfícies – facetas – se somam para compor o todo que é a pedra, assim também os

componentes do processo de aprendizagem da língua escrito – suas facetas – se somam para compor um todo que é o produto desse processo: de *alfabetização* e letramento. Uma só faceta de uma pedra lapidada não é a pedra; um só componente – faceta – do processo de aprendizagem da língua escrita não resulta no produto: a criança *alfabetizada* e inserida no mundo da cultura escrita, a criança *letrada*. (Soares, 2019, p. 33)

No entanto, há uma diferença fundamental entre a ação de cientistas e de pesquisadores e a ação de alfabetizadores em relação ao todo e às suas partes – suas facetas. Como acontece com qualquer tema multifacetado, esclarece-se que

Também na aprendizagem inicial da língua escrita o todo só pode ser compreendido se cada uma de suas partes é compreendida; por isso, para a ciência, para a pesquisa é necessário fragmentar essa aprendizagem, tomar cada uma de suas facetas separadamente, a fim de aprender as características específicas a cada uma, construir princípios e teoria que elucidem cada uma. Assim fazem os linguistas, os psicolinguistas, os sociolinguistas, os psicólogos. (Soares, 2019, p. 33)

Já aos que promovem e orientam o processo – aos que ensinam –, cabe considerar, sim, cada faceta separadamente, uma vez que é necessário desenvolver as competências específicas de cada uma, fundamentando-se nos princípios e nas teorias que a elucidam. Cabe, também, considerar as várias facetas em suas relações, de modo a desenvolver, harmonicamente, a aprendizagem do todo, não só como uma estratégia de ensino, mas, sobretudo, em respeito aos processos reais de leitura e escrita, em que as diferentes competências não atuam separadamente nem em sequência, mas simultaneamente.

Na verdade, pode-se dizer que os cientistas e os pesquisadores não tomam, como objeto de estudo e pesquisa, propriamente, a aprendizagem inicial da língua escrita, mas determinado componente do processo. Para o ensino, o objeto é o processo, que é o todo (embora, eventualmente, o processo possa tornar-se o objeto de pesquisa, quando pesquisadores investigam a prática de ensino da língua escrita, como um todo, em sala de aula).

Uma das mais conceituadas pesquisadoras na área da alfabetização, em obra que se tornou um “clássico” nessa área (Adams, 1990), após desenvolver uma interessante analogia entre o processo de construção e funcionamento de um automóvel e o processo de construção e funcionamento das “partes”, no ensino da língua escrita, diferencia os dois processos, já que, no segundo, [...], as partes não são discretas. Não podemos agir completando cada subsistema individualmente, em seguida atando-se a outro. Ao contrário as partes do sistema de alfabetização devem crescer simultaneamente. Devem crescer cada uma em relação a outra e cada uma a partir de outra. [...] Elas [as partes do sistema] devem estar interligadas no próprio processo de aquisição. E, o que é importante, essa dependência atua nas duas direções. Não se pode desenvolver adequadamente os processos mais avançados

sem a devida atenção ao menos avançados. Nem se pode focalizar os processos menos avançados sem constantemente esclarecer e praticar suas conexões com o processo mais avançados. (Adams, 1990, p. 6 *apud* Soares, 2019, p. 34)

As reflexões mediante o contexto em proposta apontam, sobretudo, seus limites, partindo do pressuposto de que os métodos de ensino da língua escrita têm origem na tendência histórica, que chega à atualidade, de, equivocadamente, fragmentar o processo: os métodos ou focalizam uma só faceta ou sequenciam as facetas, como se deveriam ser desenvolvidas separadamente, uma após a outra.

Consequentemente, nessa proposta de alfabetização, reconhece-se e se defende, como resposta à questão dos métodos, que, em sua dimensão pedagógica, isto é, em sua prática em contextos de ensino-aprendizagem inicial da língua escrita, embora entendida e tratada como fenômeno multifacetado, deve ser desenvolvida como um todo, porque essa é a natureza real dos atos de ler e de escrever. A complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê e escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. Isso é o que se tem denominado *alfabetizar letrando*.

Embora as facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita devam ser desenvolvidas simultaneamente, cada uma delas demanda ações pedagógicas diferenciadas, definidas por princípios e teorias específicos em que cada uma delas se fundamenta. Assim neste livro “alfabetização – a questão dos métodos” também se reconhece, e se defende, que a proposta à questão dos métodos requer que se considere não só a aprendizagem da língua escrita como um todo, mas também a especificidade de cada um de suas facetas as diferentes implicações metodológicas que decorrem dos princípios e teorias que esclarecem cada uma. Assim, afirma-se que a resposta à questão dos métodos é plural: há respostas, não uma resposta, e a questão não se resolve com um método, mas com múltiplos métodos (ou procedimentos, como se propôs no último capítulo), diferenciados segundo a faceta que cada um busca desenvolver – métodos de alfabetização, métodos de letramento. (Soares, 2019, p. 35)

Entretanto, o limite razoável para uma obra dessa natureza impõe que, no quadro da complexidade do processo de aprendizagem inicial da língua escrita e de cada uma das facetas, fundamentadas em várias e em diferentes teorias, de que decorrem vários e diferentes métodos de ensino, privilegie-se, neste momento, apenas uma das facetas.

Assim, Soares (2019), sempre na perspectiva do processo como um todo, discute apenas a faceta linguística, a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico, que conduz à habilidade de leitura e de produção de palavras escritas, a que se reserva, aqui, a designação alfabetização, por considerá-la, por um lado, o

alicerce das duas outras facetas, e, por outro, aquela que mais tem sido objeto da questão dos métodos.

Em primeiro lugar, a faceta linguística é *alicerce* das duas outras facetas porque, embora a aprendizagem inicial da língua escrita deva incluir habilidades de compreensão e de produção de texto escrito, e ainda de uso da língua escrita nas práticas sociais que ocorrem em diferentes contextos de sociedades letradas, estas habilidades, que constituem as facetas interativas e socioculturais, dependem fundamentalmente do reconhecimento (na leitura) e da produção (na escrita) corretos e fluentes de palavras. Como afirmam Tolchinsk (2003: XXIII).

[...] aprender o sistema de escrita é apenas um fio na teia de conhecimentos pragmáticos e gramaticais que as crianças precisam dominar a fim de tornarem-se competentes no uso da língua escrita, mas é uma aprendizagem imperativa, e promove as outras.

Em segundo lugar, a questão dos métodos de alfabetização tem-se caracterizado fundamentalmente por dúvidas e divergências sobre a adequada orientação da criança para a aprendizagem do sistema alfabético- ortográfico – para a leitura e escrita de palavras. (Soares, 2019, p. 36)

Embora a aprendizagem da faceta linguística deva ocorrer de forma simultânea e interativa com as duas outras facetas, a questão de métodos em relação a essas duas – métodos para o desenvolvimento da compreensão de texto escrito e para a produção do texto escrito nos contextos socioculturais – não tem merecido a centralidade que vem tendo, historicamente, a questão de métodos para a aprendizagem do sistema de escrita.

Para terminar esta seção, citam-se, mais uma vez, palavras de Adams, aquelas com que inicia sua obra de 1990, *Berjinning to Read*.

Antes de começar a ler esse livro “alfabetização – a questão dos métodos” você deve ter pleno conhecimento de que o tema nele discutido é a leitura de palavras. Entretanto, antes de terminar a leitura deste livro “alfabetização – a questão dos métodos” você deve ter o pleno conhecimento de que a habilidade de ler palavras rapidamente, corretamente e sem esforço é fundamental para a compreensão competente de textos – nos sentidos óbvios e em vários outros sentidos, mais sutis.

Leitura competente não é uma habilidade unitária. É um complexo e complexo sistema de habilidades e conhecimentos. No interior desse sistema, os conhecimentos e habilidades envolvidos no reconhecimento visual de palavras escritas são inúteis em si mesmos. Só tem valor e, de forma absoluta, só são possíveis se orientados e aprendidos por meio de conhecimentos complementares e atividades de compreensão da língua. Por outro lado, se os processos envolvidos no reconhecimento individual de palavras não funcionarem adequadamente, nada mais no sistema funcionará adequadamente. (Adams, 1990, p. 3)

Para Soares (2019), “são palavras que, na advertência presente no primeiro parágrafo, expressam, com precisão, o que também se espera do leitor de

Alfabetização – a questão dos métodos; e que, na argumentação desenvolvida no segundo parágrafo, reforça a justificativa para a opção de tematizar a faceta linguística da aprendizagem inicial da língua escrita – alfabetização.

1.6 HISTÓRICO DA E. M. E. F. MARECHAL RONDON

A figura seguinte exhibe a escola na década de 1980, quando era denominada Escola Estadual de 1º Grau Marechal Rondon, com endereço na Rua Constantino Viana, 97, Centro, atual SEMED, no município de São Félix do Xingu, no Pará. A Escola Municipal Marechal Rondon recebeu esse nome em homenagem ao militar e sertanista brasileiro Cândido Mariano da Silva Rondon, conhecido como Marechal da Paz e Patrono das Comunicações.

Figura 1 - Primeiro prédio da E. M. E. F. Marechal Rondon



Fonte: E.M.E.F. Marechal Rondon.

São Félix do Xingu é uma cidade localizada no extremo sul do Pará, entre o Rio Fresco e o Rio Xingu. Durante muito tempo, foi ponto de apoio de seringueiros, garimpeiros, índios kayapós e projetos de colonização.

O processo educacional de São Félix do Xingu deu seus primeiros passos na década de 1920. Nesse período, São Félix da Boca do Rio, como era conhecida a cidade, era considerada uma “região inculta”, fato que estimulou “os esforços e grande interesse dos denominados patrões da borracha” a plantar e irrigar “o sistema de alfabetização” nessa região (Santana, 2007, p. 103).

Entre 1920 e 1930, o cenário educacional de São Félix do Xingu era composto por escolas particulares mantidas e administradas por pessoas de grande

influência econômica da região. Porém, após a revolução de 1930, os ensinos estadual e municipal passaram por uma grande reestruturação, e, nesse ensejo, “as escolas particulares de modo geral, foram unificadas sob égide do Estado” (Santana, 2007, p. 104).

De acordo com o autor supracitado, nesse contexto de grande reestruturação educacional, iniciam-se as primeiras aulas ministradas sob a responsabilidade do Estado - primeiros passos da escola pública no povoado de São Félix da Boca do Rio - no ano de 1930 (Santana, 2007, p. 130).

Segundo relatos do autor retromencionado, em 1937, foi construída uma unidade de ensino sob a responsabilidade do padre Eurico Krautler, onde seria ministrado o ensino público de São Félix da boca do Rio (ainda Distrito de Altamira). O recurso para tal foi oriundo do Ministério da Agricultura e destinado para auxílio do ensino público nessa localidade (Santana, 2007, p. 71). De acordo com o Plano de Implantação do Ensino de 1º Grau, elaborado em 1983, (documento encontrado nos arquivos da Escola Marechal Rondon), esse estabelecimento de ensino funcionava como escola isolada.

Em 29 de dezembro de 1961, no governo de Aurélio Correia do Carmo e do vice Newton Burlamaqui de Miranda, o Distrito de São Félix da Boca do Rio torna-se município, passando a chamar-se São Félix do Xingu. Já com total autonomia administrativa, o prefeito de São Félix do Xingu dispensa maior atenção à questão educacional e eleva a escola isolada à categoria de grupo escolar (antigo primário, da 1ª à 4ª série), que recebe o nome Doris Burlamaqui de Miranda “em homenagem a genitora do ex-Vice-Governador do Estado Newton Burlamaqui de Miranda” (Santana, 2007, p. 74). Nesse ensejo, o Grupo Escolar Doris Burlamaqui de Miranda recebe a primeira professora nomeada pelo Estado: Carmina Gomes de Oliveira.

De acordo com os registros do historiador Luiz Ferreira de Santana (2007), “os disciplinadores da revolução de 1964”, ao tomar “conhecimento daquela homenagem”, determinou ao prefeito que mudasse, imediatamente, o nome do grupo escolar de Doris Burlamaqui de Miranda para Marechal Rondon. Consta nos anais da história que a primeira diretora da referida escola foi a professora Eulália Soares de Oliveira.

Na gestão do prefeito Raimundo Pinto de Mesquita e do vice-prefeito Luiz Ferreira de Santana (1969-1972), o referido grupo escolar foi demolido, e, no mesmo

local, foi edificada a nova sede do Grupo Escolar Marechal Rondon, inaugurada em 10 de outubro de 1969.

Em conformidade com o Plano de Implantação do Ensino de 1º Grau, acima mencionado, a autorização de funcionamento do grupo escolar ocorreu em 3 de março de 1969, sob a égide da Lei n. 5.692/71. As finalidades do Plano eram a de reformular a 5ª série e a de adaptar a 6ª série de acordo com a programação de implantação da reforma do ensino.

O documento mencionado relata que, nos anos 1980, o município vivia um forte desequilíbrio social e um cenário composto por famílias desajustadas, prostituição, casamento precoce, precária situação econômica, desemprego e desinteresse dos pais em relação à educação dos filhos, o que se refletia no setor educacional.

Até 1983, a escola do município ofertava até a 4ª série do 1º Grau, na contramão do que seria uma escola para todos. Além de serem ofertadas apenas as primeiras séries, a educação do município era seletiva, atingindo apenas algumas famílias de maior influência política. Nesse cenário de lamentável desajuste, precariedade e tamanha injustiça social, foram dados os primeiros passos em direção à garantia de continuidade dos estudos dos alunos egressos da Escola Marechal Rondon.

Em 1983, a irmã Terezinha Back, nomeada diretora da Escola Marechal Rondon pela Portaria n. 1651/83 e pela Aut. n. 074/86, elabora o Plano de Implantação do Ensino de 1º Grau (já referido anteriormente). O referido Plano de Implantação tinha o objetivo de ampliar o acesso à educação aos moradores da região.

A estrutura de funcionamento das atividades escolares ocorre no turno da manhã, das 8h às 12h, e na parte da tarde, das 13h30 às 17h30. O local era um prédio antigo de alvenaria destinado ao funcionamento das turmas da 1ª à 4ª série e, agora, um prédio novo (em acabamento) para o funcionamento da 5ª da 6ª séries e, futuramente, até a 8ª série.

O regime de funcionamento deveria obedecer às normas estaduais em conformidade com a legislação em vigor e com as resoluções do Conselho Estadual de Educação.

A diretora Terezinha Beck encaminha, em 10 de abril de 1984, um ofício ao Secretário de Estado de Educação, solicitando uma cópia do Ato Legal de Criação

da Escola Estadual de 1º Grau Marechal Rondon. Em atenção a esse Ofício, o então Secretário de Estado de Educação, por meio do Ofício n. 547, datado de 17 de maio de 1984, informou à diretora a inexistência de Decreto ou Portaria de criação do referido estabelecimento de ensino, que, até aquela data, funcionava com existência desconhecida.

Em julho de 1984, o Conselho Estadual de Educação emite o Parecer n. 173, que teve, como relator, o Conselheiro José Valente Ribeiro. O referido Parecer foi favorável ao funcionamento do ensino de 1º Grau e da 5ª e da 6ª séries na Escola Estadual Marechal Rondon, e, em 27 de julho de 1984, o Conselho publicou a Resolução n. 163, autorizando o funcionamento por um período de três anos.

Em 27 de agosto de 1985, o Conselho Estadual de Educação publicou a Resolução n. 440, autorizando o funcionamento do ensino de 1º Grau e da 7ª e da 8ª séries pelo prazo de dois anos. Por sua vez, em 7 de novembro de 1988, o Conselho Estadual de Educação, por meio da Resolução n. 347, concede reconhecimento do ensino de 1º Grau (da 1ª à 8ª série) da Escola Estadual Marechal Rondon, em atenção ao pedido de reconhecimento enviado pela diretora Terezinha Back em 15 de março de 1987.

Em se tratando do curso supletivo, em 10 de junho de 1983, o Secretário de Estado de Educação emitiu a Portaria n. 530/83, autorizando a implantação e o funcionamento da 3ª etapa do curso supletivo de 1º Grau. Em 4 de julho de 1984, emitiu a Portaria n. 440/84, autorizando a implantação e o funcionamento da 4ª etapa do curso supletivo de 1º Grau da Escola Estadual Marechal Rondon. Porém, somente em 27 de junho de 2007, por meio da Resolução n. 176, foi autorizado o funcionamento do Curso de Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental, 1ª a 4ª série) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Rondon.

A Secretária de Estado de Educação Therezinha Moraes, após implantar o Programa de Descentralização, determinou o funcionamento da Escola Marechal Rondon como escola sede no município de São Félix do Xingu em 19 de maio de 1989, por meio da Portaria n. 4162/89. De acordo com os documentos encontrados nos arquivos da escola, até o ano de 2001, a Escola Estadual Marechal Rondon era localizada na Rua Constantino Viana, 97, em São Félix do Xingu contava com diretora, vice-diretora e supervisora. No ano de 1988, começou a funcionar a maioria das turmas em um anexo em uma rua acima, que, em 1994, foram transferidas,

integralmente, para a Rua Elias Liarth de Freitas número, 447, no bairro Triunfo, no município de São Félix do Xingu, onde se encontra até a presente data.

2. METODOLOGIA

2.1 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

Esta pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Rondon, que oferece a modalidade Ensino Regular (Fundamental I e II), sob o CNPJ 01786089/0001-26 e o registro no Conselho Estadual de Educação n. 347/88 CE/PA, na zona urbana do Município de São Félix do Xingu, no estado do Pará. Atualmente, está localizada na Rua Elias Liarth de Freitas, 447. A diretora é Euza Maria Alves da Silva; a secretária Geral é Francirleia Bouche Guimarães; o coordenador pedagógico é Rafael Romão Fonte Pinto; e a orientadora educacional é Maria de Fátima Pereira de Moura.

A escola atende o Ensino fundamental do 1º ao 9º ano, o que corresponde Educação Básica. Na modalidade de nove anos, segue a tabela com a quantidade de alunos por turma e séries.

Tabela 1 - Quantidades de alunos por turma

ANO	MATUTINO			VESPERTINO			TOTAL
	Turmas	Alunos	NEE	Turmas	Alunos	NEE	
1º	1	30		2	102		
2º	1	30		2	44		
3º	-	-		2	48		
4º	-	-		1	40		
5º	1	33		-	-		
6º	2	46		-	-		
7º	2	23		-	-		
8º	1	17		-	-		
9º	1						
AEE							
Reforço							
TOTAL	10	285		9	234		519

Fonte: Gestor Escolar, 2022.

Tabela 2 - Dependências físicas e condições de uso

Dependências	Quantidade	Condições de utilização*		O que está inadequado?
		Adequada	Inadequada	
Diretoria	01	-	01	Sala pequena
Secretaria	01	01	-	
Sala de professores	01	-	01	Escura e sem ventilação
Sala de coordenação pedagógica	01	-	01	Biblioteca funciona junto
Sala de orientação educacional	-	-	-	
Sala de leitura ou biblioteca	-	-	01	Funciona junto com a sala da coordenação pedagógica
Sala de TV e vídeo	-	-	-	
Sala de informática	01	01	-	
Sala de multimeios	-	-	-	
Sala de ciências / laboratório	-	-	-	
Auditório	-	-	-	
Sala de aula	10	08	02	Salas improvisadas e impróprias devido ao tamanho ser pequeno e sem ventilação
Almoxarifado	01	-	01	Pequeno, escuro e sem ventilação.
Depósito material limpeza	-	-	01	Funciona no almoxarifado
Dispensa	01	-	01	Pequena
Refeitório	-	-	-	
Recreio coberto	01	-	01	Pequeno
Quadra de esportes descoberta	-	-	-	
Quadra de esportes coberta	-	-	-	
Circulações internas	04	-	02	Piso estragado
Cozinha	01	01	-	
Área de serviço	-	-	-	

Sanitário dos funcionários	01	-	01	Pequeno, escuro, instalação hidráulica danificada.
Sanitário dos alunos	02	02	-	
Vestiário dos alunos	-	-	-	
Sanitário dos alunos com necessidades especiais	-	-	-	

Fonte: E.M.E.F. Marechal Rondon, 2022.

As dependências estão adaptadas para os alunos com necessidades educacionais especiais, tendo rampas, sanitários adaptados, portas alargadas e sinalização.

2.2 TIPO DE PESQUISA

A estrutura metodológica desta pesquisa se caracteriza como bibliográfica, a fim de fundamentar, teoricamente, o estudo proposto, e, também, como pesquisa de campo, permitindo conhecer as impressões dos vários sujeitos. Consideremos da importância do ato de pesquisar.

Pesquisar é sempre também dialogar, no sentido específico de produzir conhecimento do outro para si, e de si para o outro. Pesquisar passar a ser ao mesmo tempo, método de comunicação [...] e conteúdo de comunicação. Quem não pesquisa apenas produz ou apenas escuta. Quem pesquisa é capaz de produzir instrumentos e procedimentos de comunicação. Quem não pesquisa assiste a comunicação dos outros. (Demo, 1990 *apud* Teixeira, 2001, p. 95)

Ainda a respeito da pesquisa, ressalta-se que

[...] é incursão do desconhecido e, por isso, ela pode ficar atreladas a esquema lógicos e preconcebidos. O desconhecido só se defere por confronto com o conhecido, isto é, ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo mediante a pesquisa ao domínio já conhecido. (Saviane, 1989, p. 38)

Os autores enfatizam que a pesquisa é necessária para a construção de saberes, pois objetiva conhecer como reforço dos conhecimentos já adquiridos. Quem não pesquisa e não buscar inovar e tornar-se autônomo estará sujeito a aceitar, mais rapidamente, a opinião alheia ou a ser dominado.

Esta pesquisa é qualitativa, o que, segundo Teixeira (2005, p. 135), significa que

a pesquisa deve se preocupar com a generalização, isto é, deve se buscar conclusões que possam ser generalizadas além dos limites registrados, pois procura interpretar os fatos, apresentados proposições, como descrever a

complexidades de indetermindos problemas foco, analisando, compreendendo grupos.

Além disso, é quantitativa, “pois interpreta os fatores apresentados nas proporções como descrever a complexibilidade do problema em foco, analisando, compreendendo e classificando processos dinâmicos apresentados” (Teixeira, 2005, p. 135). Assim, permite expressar opiniões por meio de dados estatísticos.

2.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA

Esta pesquisa foi realizada com um grupo nove professores não indígenas, sendo um do sexo masculino e oito do sexo feminino. Além desses, foram entrevistados alunos e pais de alunos indígenas para entender o processo de ensino-aprendizagem na escola da zona urbana, de forma a investigar a preferência por essa modalidade de ensino.

2.4 INSTRUMENTOS

Para realização da pesquisa de campo, utilizou-se um termo de consentimento de livre e espontânea vontade e um questionário com perguntas semiabertas para que se tornassem claras as ideias acerca da problemática em questão.

2.5. COLETA DE DADOS

Com o intuito de conhecer o processo de ensino-aprendizagem dos educandos indígenas, foram realizadas entrevistas com as categorias abaixo explicitadas, direcionadas por um questionário com perguntas semiabertas, para que se tornassem claras as ideias acerca da problemática em questão.

Na realização das entrevistas, foram aplicados os mesmos questionamentos a todas as categorias. Dessa forma, optou-se por analisá-las simultaneamente, fazendo referência à fala dos entrevistados e intercalando-as com as teorias apresentadas por autores que tratam da referida temática. Entrevistaram-se, portanto, professores, alunos e pais/responsáveis para entender o processo de ensino-aprendizagem dos e por que existe preferência por essa modalidade.

No decorrer da pesquisa, foram coletados dados sobre o entendimento dos entrevistados a respeito de letramento e alfabetização na referida escola, como elemento integrante do contexto escolar, assim como informações relativas à

utilização de letramento e alfabetização como estratégias que possibilitam uma maior aprendizagem ao educando.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com informações obtidas na análise do histórico de aproveitamento dos alunos e dos dados de avaliações internas, observa-se que a E. M. E. F. Marechal Rondon vem, ao longo dos últimos anos, enfrentando muitos problemas de reprovação, abandono e evasão, o que influencia, decisivamente, os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da instituição.

Tomando os resultados dos últimos anos como referência, podemos considerar que são preocupantes, haja vista as metas estipuladas não terem sido atingidas, devido a inúmeros problemas, como dificuldades de aprendizagem, defasagem idade/série, trabalho, desestrutura familiar, dentre outros. Esses fatores, além de interferir nos resultados da instituição, levam os alunos a evadirem-se da escola. Os quadros a seguir mostram resultados de avaliações internas nos últimos anos anteriores à pandemia de covid-19.

Tabela 3 - Resultados de avaliações do 1º ao 5º ano (2019)

Série/ ano	Matricula Inicial	Aband ono	Transf erência	Aprova dos	Reprov ados	Taxa de Aprova ção	Taxa de Reprov ação	Taxa de Aband ono
1º	131	27	13	70	33	53,84%	25,38%	20,76%
2º	75	8	3	58	21	63,73%	23,07%	11,11%
3º	79	8	3	62	19	69,66%	21,34%	8,98%
4º	79	5	5	64	7	82,05%	8,97%	6,41%
5º								
Total	364	48	24	254	80	66,49%	20,94%	12,56%

Fonte: Gerenciador Escolar, 2022.

Tabela 4 - Resultados de avaliações do 6º ao 9º ano (2019)

Série/ano	Matrícula Inicial	Afasta dos por Abandono	Afasta dos por Transferência	Aprovados	Reprovados	Taxa de Aprovação	Taxa de Reprovação	Taxa de Abandono
6º	69	15	2	53	07	70,66%	9,33%	20%
7º	46	7	3	36	1	81,81%	2,27%	15,90%
8º	23	1	4	24	-	96%	0%	4%
9º	17	2	3	11	2	73,33%	13,33%	13,33%
Total	155	25	12	124	10	78%	6,28%	15,72%

Fonte: Gerenciador Escolar, 2022.

As tabelas seguintes mostram o histórico de disciplinas críticas (com baixo desempenho) no Ensino Fundamental por ano/turma em 2019.

Tabela 5 - Histórico de disciplinas críticas em 2019

Ano/turma	Disciplina 1	Taxa de Reprovação	Disciplina 2	Taxa de Reprovação	Disciplina 3	Taxa de Reprovação
1º A	História	34,61%	História	34,61%	História	34,61%
1º B	Português	33,33%	Português	33,33%	Português	33,33%
2º A	Geografia	33,33%	Geografia	33,33%	Geografia	33,33%
2º B	Português	30,76%	Português	30,76%	Português	30,76%
3º A	geografia	30,76%	Geografia	30,76%	geografia	30,76%
3º B	Matemática	30,76%	Matemática	30,76%	Matemática	30,76%
4º A	História	29,16%	História	29,16%	História	29,16%
4º B	Português	27,58%	Português	27,58%	Português	27,58%
5º A	Matemática	27,58%	Matemática	27,58%	Matemática	27,58%
5º B	Português	25%	Português	25%	Português	25%
6º A	Matemática	25%	Matemática	25%	Matemática	25%
6º B	Português	23,52%	Português	23,52%	Português	23,52%
7º A	Ciências	23,07%	Ciências	23,07%	Ciências	23,07%
7º B	Português	22,22%	Português	22,22%	Português	22,22%
8º A	Português	22,22%	Português	22,22%	Português	22,22%
8º B	História	22,22%	História	22,22%	História	22,22%
9º	Geografia	22,22%	Geografia	22,22%	Geografia	22,22%

Fonte: Gestor Escolar, 2022.

A Escola Municipal Marechal Rondon não tem obtido os resultados esperados nas avaliações internas, o que, juntamente com os índices de reprovação e desistência, tem mantido muito baixo o IDEB da instituição. Embora busque, constantemente, reverter esse quadro, a realidade socioeconômica e cultural do alunado, assim como a desmotivação de muitos professores, constituem-se nos grandes obstáculos na mudança dos resultados apresentados. O colégio priorizará, em seu plano de ação, novas estratégias para a superação da realidade atual.

As tabelas seguintes mostram o histórico de distorção idade-série do 1º ao 5º ano (2019).

Tabela 6 - Histórico de distorção idade-série do 1º ao 5º ano (2019)

Ano	Idade certa	Matriculados Total (A)	Total de alunos com idade superior ao ano respectivo(B)	Taxa de Distorção (B/A) x 100
1º	6 anos	29	04	13,79%
2º	7 anos	32	06	18,75%
3º	8 anos	30	15	50%
4º	9 anos	34	12	35,29%
5º	10 anos			
TOTAL		125	37	29,06%

Fonte: Gestor Escolar, 2022.

Tabela 7 - Histórico de distorção idade-série do 6º ao 9º ano (2019)

Ano	Idade certa	Matriculados Total (A)	Total de alunos com idade superior ao ano respectivo(B)	Taxa de Distorção (B/A) x 100
6º	11 anos	29	04	13,79%
7º	12 anos	32	06	18,75%
8º	13 anos	30	15	50%
9º	14 anos	34	12	35,29%
TOTAL		125	37	29,06%

Fonte: Gestor Escolar, 2022.

Como pode ser observado nos dados, existe uma grande distorção idade/série entre os alunos da Escola Marechal Rondon. A maioria dos casos fora da faixa etária corresponde a alunos que reprovam; que começam e desistem no

decorrer do ano; e que param de estudar e retornam depois de algum tempo. As causas incluem desestrutura familiar, pobreza, drogas, ter que trabalhar cedo etc.

O colégio tenta inovar e buscar alternativas junto aos corpos docente e discente, porém os anseios dos alunos não correspondem ao que a escola se propõe. Existe uma grande desmotivação dos alunos, e a escola não tem sido atrativa o suficiente para garantir sua permanência, o que requer uma mudança de postura de todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

3.1 DADOS DAS MATRÍCULAS DOS ALUNOS INDÍGENAS NA E. M. E. F. MARECHAL RONDON

Instigados por saber quando se iniciou o processo de migração de alunos indígenas para escolas da sede do município; para saber se eram do sexo masculino ou feminino; e para saber se foram aprovados ou se eram desistentes ou reprovados, pesquisamos os arquivos da escola mais antiga; no caso, a Escola Marechal Rondon e os arquivos da Secretaria Executiva Municipal de Educação de São Félix do Xingu. De posse de algumas informações que encontramos nos chamados arquivos mortos, montamos os gráficos a seguir.

Tabela 8 - Alunos indígenas matriculados em 1994

Alunos indígenas Mebêngôkre matriculados na E. M. E. F. Marechal Rondon (1994)							
Série	Quantidade	Sexo		Resultado Final			
		Feminino	Masculino	Aprovado	Reprovado	Transferido	Desistente
1ª	01	-	01	-	-	-	01
Total de Alunos				01			

Fonte: Gestor Escolar, 2022.

Tabela 9 - Alunos indígenas matriculados em 1995

Alunos indígenas Mebêngôkre matriculados na EMEF Marechal Rondon (1995)							
Série	Quantidade	Sexo		Resultado Final			
		Feminino	Masculino	Aprovado	Reprovado	Transferido	Desistente
1ª	03	-	03	-	-	-	03
Total de Alunos				03			

Fonte: Gestor Escolar, 2022.

Tabela 10 - Alunos indígenas matriculados em 1996

Alunos indígenas Mebêngôkre matriculados na EMEF Marechal Rondon (1996)							
Série	Quantidade	Sexo		Resultado Final			
		Feminino	Masculino	Aprovado	Reprovado	Transferido	Desistente
1ª	04	-	04	03	-	-	01
Total de Alunos				04			

Fonte: Gestor Escolar, 2022.

Tabela 11 - Alunos indígenas matriculados em 1997

Alunos indígenas Mebêngôkre matriculados na EMEF Marechal Rondon (1997)							
Série	Quantidade	Sexo		Resultado Final			
		Feminino	Masculino	Aprovado	Reprovado	Transferido	Desistente
1ª	07	-	07	03	02	-	02
2ª	04	-	04	-	02	-	02
Total de Alunos				11			

Fonte: Gestor Escolar, 2022.

Tabela 12 - Alunos indígenas matriculados em 1998

Alunos indígenas Mebêngôkre matriculados na EMEF Marechal Rondon (1998)							
Série	Quantidade	Sexo		Resultado Final			
		Feminino	Masculino	Aprovado	Reprovado	Transferido	Desistente
1ª	06	-	06	02	02	-	02
2ª	02	-	02	-	-	-	02
3ª	01	-	01	-	-	-	01
Total de Alunos				09			

Fonte: Gestor Escolar, 2022.

Tabela 13 - Alunos indígenas matriculados em 1999

Alunos indígenas Mebêngôkre matriculados na EMEF Marechal Rondon (1999)							
Série	Quantidade	Sexo		Resultado Final			
		Feminino	Masculino	Aprovado	Reprovado	Transferido	Desistente
1ª	02	-	02	01	01	-	-
2ª	02	-	02	02	-	-	-
Total de Alunos				04			

Fonte: Gerenciador Escolar, 2022.

Tabela 14 - Alunos indígenas matriculados em 2000

Alunos indígenas Mebêngôkre matriculados na EMEF Marechal Rondon (2000)							
Série	Quantidade	Sexo		Resultado Final			
		Feminino	Masculino	Aprovado	Reprovado	Transferido	Desistente
1ª	02	-	02	01	01	-	-
2ª	02	-	02	02	-	-	-
Total de Alunos				04			

Fonte: Gerenciador Escolar, 2022.

Tabela 15 - Alunos indígenas matriculados no ano de 2001

Alunos indígenas Mebêngôkre matriculados na EMEF Marechal Rondon (2001)							
Série	Quantidade	Sexo		Resultado Final			
		Feminino	Masculino	Aprovado	Reprovado	Transferido	Desistente
1ª	02	01	01	02	-	-	-
2ª	-	-	-	-	-	-	-
3ª	01	-	01	01	-	-	-
Total de Alunos				03			

Fonte: Gerenciador Escolar, 2022.

Tabela 16 - Alunos indígenas matriculados em 2002

Alunos indígenas Mebêngôkre matriculados na EMEF Marechal Rondon (2002)							
Série	Quantidade	Sexo		Resultado Final			
		Feminino	Masculino	Aprovado	Reprovado	Transferido	Desistente
1ª	01	01	01	01	-	-	-
2ª	02	-	02	02	-	-	-
4ª	01	-	01	01	-	-	-
2ª EJA	01	-	01	01	-	-	-
Total de Alunos				05			

Fonte: Gerenciador Escolar

Tabela 17 - Alunos indígenas matriculados em 2003

Alunos indígenas Mebêngôkre matriculados na EMEF Marechal Rondon (2003)							
Série	Quantidade	Sexo		Resultado Final			
		Feminino	Masculino	Aprovado	Reprovado	Transferido	Desistente
1ª	-	-	-	-	-	-	-
2ª	01	-	01	01	-	-	-
3ª	05	01	04	04	01	-	-
Total de Alunos				05			

Fonte: Gerenciador Escolar, 2022.

Tabela 18 - Alunos indígenas matriculados em 2004

Alunos indígenas Mebêngôkre matriculados na EMEF Marechal Rondon (2004)							
Série	Quantidade	Sexo		Resultado Final			
		Feminino	Masculino	Aprovado	Reprovado	Transferido	Desistente
4ª	02	-	02	01	-	-	01
4ª	01	01	-	01	-	-	-
EJA							
Total de Alunos				03			

Fonte: Gestor Escolar, 2022.

Tabela 19 - Alunos indígenas matriculados em 2005

Alunos indígenas Mebêngôkre matriculados na EMEF Marechal Rondon (2005)							
Série	Quantidade	Sexo		Resultado Final			
		Feminino	Masculino	Aprovado	Reprovado	Transferido	Desistente
1ª	-	-	-	-	-	-	-
2ª	-	-	-	-	-	-	-
3ª	01	-	01	-	-	-	01
4ª	01	-	01	-	-	-	01
Total de Alunos				02			

Fonte: Gestor Escolar, 2022.

Tabela 20 - Alunos indígenas matriculados em 2006

Alunos indígenas Mebêngôkre matriculados na EMEF Marechal Rondon (2006)							
Série	Quantidade	Sexo		Resultado Final			
		Feminino	Masculino	Aprovado	Reprovado	Transferido	Desistente
1ª	-	-	-	-	-	-	-
2ª	-	-	-	-	-	-	-
3ª	-	-	-	-	-	-	-
4ª	-	-	-	-	-	-	-
5ª	01	-	01	-	-	-	01
3ª	01	-	01	-	-	-	01
EJA							
4ª	01	-	01	-	-	-	01
EJA							
TOTAL DE ALUNOS				03			

Fonte: Gerenciador Escolar, 2022.

Tabela 21 - Alunos indígenas matriculados em 2007

Alunos indígenas Mebêngôkre matriculados na EMEF Marechal Rondon (2007)							
Série	Quantidade	Sexo		Resultado Final			
		Feminino	Masculino	Aprovado	Reprovado	Transferido	Desistente
1ª	-	-	-	-	-	-	-
2ª	-	-	-	-	-	-	-
3ª	-	-	-	-	-	-	-
Total de Alunos				Não houve alunos indígenas Mebêngôkre matriculados em 2007.			

Fonte: Gerenciador Escolar, 2022.

Tabela 22 - Alunos indígenas matriculados em 2008

Alunos indígenas Mebêngôkre matriculados na EMEF Marechal Rondon (2008)							
Série	Quantidade	Sexo		Resultado Final			
		Feminino	Masculino	Aprovado	Reprovado	Transferido	Desistente
1ª	-	-	-	-	-	-	-
2ª	-	-	-	-	-	-	-
3ª	-	-	-	-	-	-	-
Total de Alunos				Não houve alunos indígenas Mebêngôkre matriculados em 2008.			

Fonte: Gestor Escolar, 2022.

Tabela 23 - Alunos indígenas matriculados em 2009

Alunos indígenas Mebêngôkre matriculados na EMEF Marechal Rondon (2009)							
Série	Quantidade	Sexo		Resultado Final			
		Feminino	Masculino	Aprovado	Reprovado	Transferido	Desistente
1ª	-	-	-	-	-	-	-
2ª	02	-	02	02	-	-	-
3ª	-	-	-	-	-	-	-
4ª	01	-	01	01	-	-	-
Total de Alunos				03			

Fonte: Gerenciador Escolar, 2022.

Tabela 24 - Alunos indígenas matriculados em 2010

Alunos indígenas Mebêngôkre matriculados na EMEF Marechal Rondon (2010)							
ANO	Quantidade	Sexo		Resultado Final			
		Feminino	Masculino	Aprovado	Reprovado	Transferido	Desistente
1º	-	-	-	-	-	-	-
2º	02	-	02	02	-	-	-
3º	01	-	01	01	-	-	-
Total de Alunos				03			

Fonte: Gerenciador Escolar, 2022.

Tabela 25 - Alunos indígenas matriculados no ano de 2011

Alunos indígenas Mebêngôkre matriculados na EMEF Marechal Rondon (2011)							
Série	Quantidade	Sexo		Resultado Final			
		Feminino	Masculino	Aprovado	Reprovado	Transferido	Desistente
1º	-	-	-	-	-	-	-
2º	-	-	-	-	-	-	-
3º	01	-	01	-	01	-	-
4º	02	-	02	-	-	-	02
5º	01	-	01	-	-	-	02
6º	03	-	03	-	-	-	03
7º	03	-	03	03	-	-	-
Total de Alunos				10			

Fonte: Gerenciador Escolar, 2022.

Tabela 26 - Alunos indígenas matriculados em 2012

Alunos indígenas Mebêngôkre matriculados na EMEF Marechal Rondon (2012)							
Série	Quantidade	Sexo		Resultado Final			
		Feminino	Masculino	Aprovado	Reprovado	Transferido	Desistente
1º	01	-	01	01	-	-	-
2º	-	-	-	-	-	-	-
3º	01	-	01	01	-	-	-
4º	02	-	02	01	01	-	-
5º	-	-	-	-	-	-	-
6º	-	-	-	-	-	-	-
7º	-	-	-	-	-	-	-
8º	02	-	02	02	-	-	-
Total de Alunos				06			

Fonte: Gerenciador Escolar, 2022.

Tabela 27 - Alunos indígenas matriculados em 2013

Alunos indígenas Mebêngôkre matriculados na Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Rondon no ano de 2013							
Série	Quantidade	Sexo		Resultado Final			
		Feminino	Masculino	Aprovado	Reprovado	Transferido	Desistente
1º	-	-	-	-	-	-	-
2º	01	-	-	-	-	-	01
3º	-	-	-	-	-	-	-
4º	01	-	01	01	-	-	-
5º	-	-	-	-	-	-	-
6º	-	-	-	-	-	-	-
7º	01	-	01	-	01	-	-
8º	01	-	01	-	-	-	01
Total de Alunos				04			

Fonte: Gerenciador Escolar, 2022.

Tabela 28 - Alunos indígenas matriculados em 2014

Alunos indígenas Mebêngôkre matriculados na EMEF Marechal Rondon (2014)							
Série	Quantidade	Sexo		Resultado Final			
		Feminino	Masculino	Aprovado	Reprovado	Transferido	Desistente
1º	-	-	-	-	-	-	-
2º	01	-	-	-	-	01	-
3º	-	-	-	-	-	-	-
4º	-	-	-	-	-	-	-
5º	-	-	-	-	-	-	-
6º	-	-	-	-	-	-	-
7º	02	-	02	-	01	-	01
4ª	01	-	01	-	-	-	01
EJA							
Total de Alunos				04			

Fonte: Gerenciador Escolar, 2022.

Tabela 29 - Alunos indígenas matriculados em 2015

Alunos indígenas Mebêngôkre matriculados na EMEF Marechal Rondon (2015)							
Série	Quantidade	Sexo		Resultado Final			
		Feminino	Masculino	Aprovado	Reprovado	Transferido	Desistente
1º	01	-	01	01	-	-	-
2º	01	-	01	01	-	-	-
3º	02	-	02	-	02	-	-
4º	03	-	03	-	02	-	01
5º	01	-	-	-	01	-	-
6º	01	01	-	01	-	-	-
7º	04	-	02	02	-	01	01
8º	01	-	01	-	01	-	-
Total de Alunos				14			

Fonte: Gerenciador Escolar, 2022.

Tabela 30 - Alunos indígenas matriculados em 2016

Alunos indígenas Mebêngôkre matriculados na EMEF Marechal Rondon (2016)							
Série	Quantidade	Sexo		Resultado Final			
		Feminino	Masculino	Aprovado	Reprovado	Transferido	Desistente
1º	01	-	01	01	-	-	-
2º	01	-	01	01	-	-	-
3º	02	-	02	-	02	-	-
4º	03	-	03	-	02	-	01
5º	01	-	-	-	01	-	-
6º	01	01	-	01	-	-	-
7º	04	-	02	02	-	01	01
8º	01	-	01	-	01	-	-
Total de Alunos				14			

Fonte: Gerenciador Escolar, 2022.

Tabela 31 - Alunos indígenas matriculados em 2017

Alunos indígenas Mebêngôkre matriculados na EMEF Marechal Rondon (2017)							
Série	Quantidade	Sexo		Resultado Final			
		Feminino	Masculino	Aprovado	Reprovado	Transferido	Desistente
1º	02	02	-	01	-	01	-
2º	04	01	03	03	-	-	01
3º	02	02	-	--	01	-	01
4º	03	-	03	03	-	-	-
5º	09	02	07	02	03	-	04
6º	03	-	03	-	03	-	-
7º	07	04	03	01	04	-	-
8º	03	-	03	-	03	-	-
9ª	02	-	02	-	-	01	01
Total de Alunos				35			

Fonte: Gerenciador Escolar, 2022.

Tabela 32 - Alunos indígenas matriculados em 2018

Alunos indígenas Mebêngôkre matriculados na EMEF Marechal Rondon (2018)							
Série	Quantidade	Sexo		Resultado Final			
		Feminino	Masculino	Aprovado	Reprovado	Transferido	Desistente
1º	03	02	01	01	-	-	02
2º	03	01	02	02	-	01	-
3º	06	02	04	03	01	-	02
4º	01	-	01	-	-	01	-
5º	11	03	08	-	08	-	03
6º	08	02	06	-	04	04	-
7º	02	-	02	-	01	01	-
8º	04	-	04	-	-	01	03
9ª	-	-	-	-	-	-	-
Total de Alunos				36			

Fonte: Gerenciador Escolar, 2022.

Tabela 33 - Alunos indígenas matriculados em 2019

Alunos indígenas Mebêngôkre matriculados na EMEF Marechal Rondon (2019)							
Série	Quantidade	Sexo		Resultado Final			
		Feminino	Masculino	Aprovado	Reprovado	Transferido	Desistente
1º	02	01	01	02	-	-	-
2º	02	-	02	01	-	01	-
3º	05	03	02	03	-	02	-
4º	01	-	01	-	-	01	-
5º	05	01	04	01	03	01	-
6º	04	02	02	-	03	01	-
7º	01	-	01	-	-	-	01
8º	-	-	-	-	-	-	-
9ª	-	-	-	-	-	-	-
Total de Alunos				20			

Fonte: Gerenciador Escolar, 2022.

Tabela 34 - Alunos indígenas matriculados em 2020

Alunos indígenas Mebêngôkre matriculados na EMEF Marechal Rondon (2020)						
Série	Quantidade	Sexo		Resultado Final		
		Feminino	Masculino	Aprovado	Reprovado	Transferido
1º	02	-	02			
2º	02	01	01			
3º	02	01	01			
4º	03	03	-			
5º	-	-	-			
6º	05	02	03			
7º	-	-				
8º	-	-				
9ª	-	-				
Total de Alunos				14		

Fonte: Gerenciador Escolar, 2022.

Tabela 35 - Alunos indígenas matriculados em 2021

Alunos indígenas Mebêngôkre matriculados na EMEF Marechal Rondon (2021)						
ANO	Quantidade	sexo		aprovado	reprovado	desistente
		Feminino	Masculino			
1º	*	*	*	*	*	*
2º	02		02	01		01
3º	02	01	01	*	*	02
4º	02	01	01	*	*	02
5º	04	02	02	01	01	02
6º	*	*	*	*	*	*
7º	06	02	04	*	*	06
8º	*	*	*	*	*	*
9º	*	*	*	*	*	*
Total de alunos						

Fonte: Gerenciador Escolar, 2022.

Tabela 36 - Alunos indígenas matriculados em 2022

Alunos indígenas Mebêngôkre matriculados na EMEF Marechal Rondon (2022)						
Série/ano	Quantidade	sexo		aprovado	reprovado	desistente
		Feminino	Masculino			
1º	02	01	01	02	*	*
2º	01	01	*	01	*	*
3º	04	01	03	02	*	02
4º	02	01	01	01	01	*
5º	02	02	*	*	02	*
6º	01	*	01	*	01	*
7º	03	02	01	01	01	01
8º	*	*	*	*	*	*
9º	*	*	*	*	*	*
Total de alunos			15			

Fonte: Gestor Escolar, 2022.

Tabela 37 - Alunos indígenas matriculados em 2023

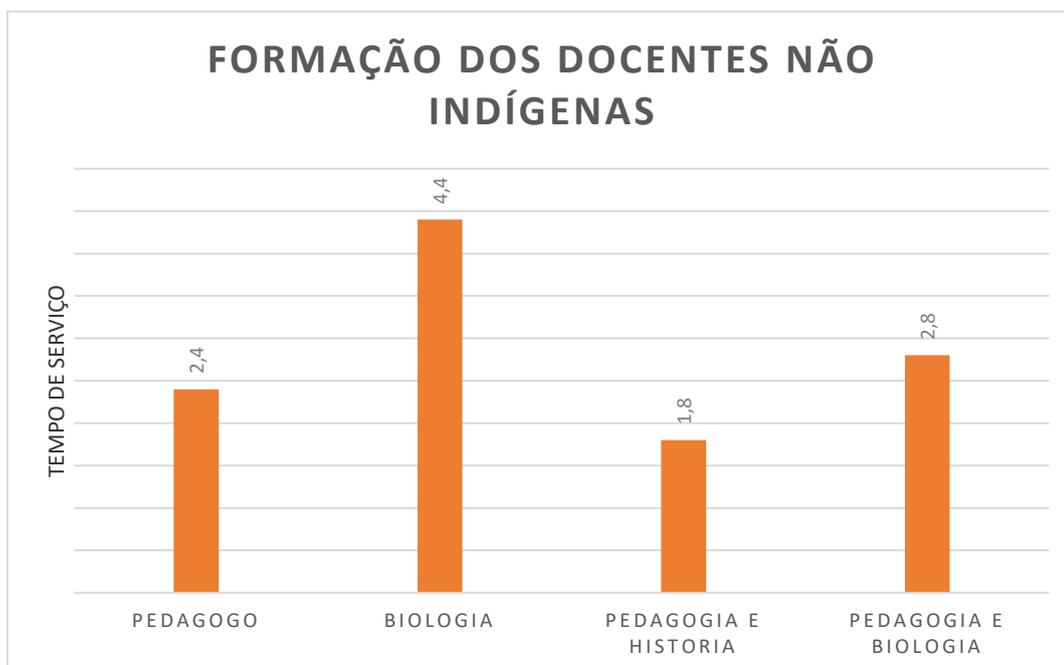
Alunos indígenas Mebêngôkre matriculados na EMEF Marechal Rondon (2023)			
Série/ano	Quantidade	sexo	
		Feminino	Masculino
1º	*	*	*
2º	03	02	01
3º	03	01	02
4º	03	01	02
5º	03	02	01
6º	*	*	*
7º	02	01	01
8º	*	*	*
9º	*	*	*
Total de alunos			14

Fonte: Gerenciador Escolar, 2023.

3.2. ENTREVISTAS COM PROFESSORES NÃO INDÍGENAS

Analisando as respostas dos questionários aplicados aos professores não indígenas atuantes na E. M. E. F. Marechal Rondon, observou-se o perfil dos pesquisados, conforme demonstra o gráfico abaixo. Deste grupo de entrevistados, um é do sexo masculino, e oito são do sexo feminino.

Gráfico 1 - Grau de instrução dos professores não indígenas entrevistados



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

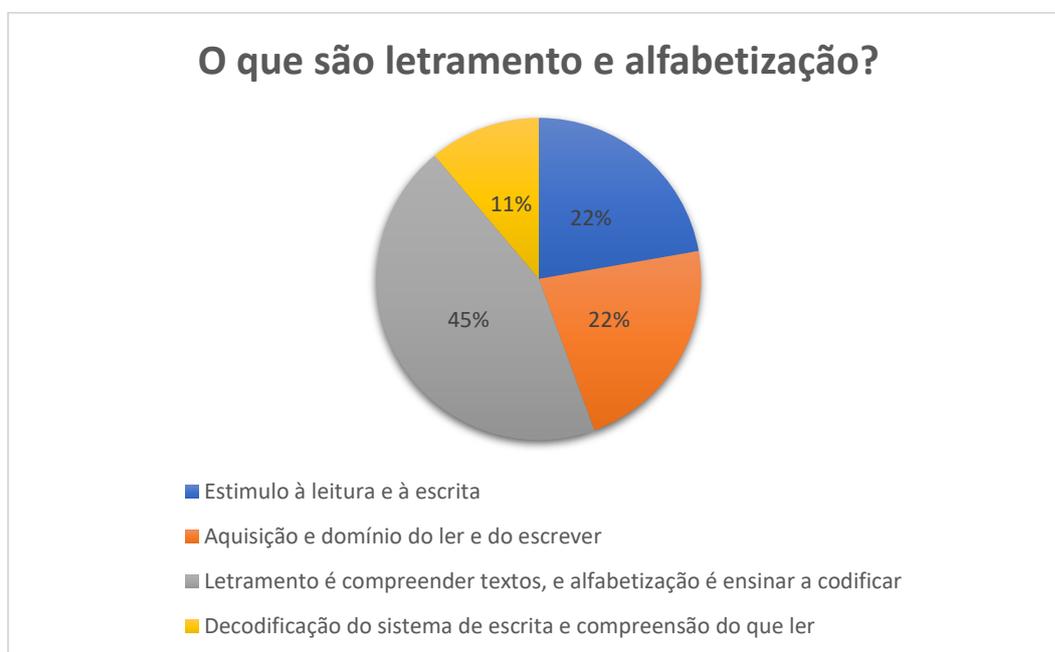
Observa-se que todos os professores têm graduação: quatro licenciados em Pedagogia, dois licenciados em Biologia, um licenciado em Pedagogia e em Geografia, um licenciado em Pedagogia e em História e um licenciado em Pedagogia e em Biologia. Notamos que o quadro de docentes atende ao que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei n. 9394/96), em seu artigo 62.

A formação de docentes para atuar na Educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de Educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade”. (Brasil, 1996, *on-line*)

A LDB estabelece, como regra, a formação dos professores em nível superior (licenciatura).

A primeira pergunta (“O que são letramento e alfabetização?”) teve, como objetivo, identificar a opinião dos entrevistados sobre alfabetização e letramento, obtendo os seguintes resultados.

Gráfico 2 - O que são letramento e alfabetização?



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Sintetizando as respostas dos entrevistados, temos o seguinte:

- 45% afirmam que letramento é compreender textos, e alfabetização é ensinar a

codificar;

- 22% afirmam que letramento e alfabetização são o estímulo à leitura e à escrita;
- 11% falaram que são a decodificação do sistema de escrita e a compreensão do que se lê;
- 22% afirmam que é a aquisição é o domínio de ler e escrever.

Segundo Soares (2003), a alfabetização desenvolve a aprendizagem das letras e dos símbolos escritos, ao passo que o letramento se ocupa da função social de ler e escrever. Ela se refere à compreensão, à interpretação e ao uso da língua nas práticas sociais: “Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno” (Soares, 2003, p. 72).

Em relação à questão 2 (“Quais metodologias são utilizadas para a alfabetização e o letramento em sua sala de aula?”), os sujeitos pesquisados apontam que os métodos de alfabetização e letramento são importantes para o processo de ensino-aprendizagem, como se pode observar no gráfico abaixo.

Gráfico 3: Quais metodologias são utilizadas para a alfabetização e o letramento em sua sala de aula?



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

- 50% dos entrevistados afirmam que os métodos de letramento e alfabetização de Magda Soares são eficazes e ajudam no processo de ensino-aprendizagem.

- 37% relatam que as atividades lúdicas de consciência fonológica promovem aprendizagem por meio de diferentes atividades.
- 13% afirmam que os métodos de letramento e alfabetização de diferentes autores, trabalhados de forma multidisciplinar, auxiliam no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, a barreira da linguagem dificulta o processo: os professores falam a língua portuguesa, e os alunos, a língua Mebêngôkre-Kayapó, embora os professores tenham conhecimentos de letramento e alfabetização.

Quanto ao processo de alfabetização e letramento de alunos indígenas em escola urbana, Grizzi e Silva (1981, p. 21) destacam que

Muitos índios que frequentaram a escola “nacional”, com o ensino em português, são aparentemente alfabetizados: copiam textos, escrevem algumas palavras, mas não são capazes de ler, nem de se expressar através da escrita; isso acontece em grande parte pelo fato de não dominarem o português. Alfabetizar não é ensinar a escrita de umas poucas palavras do português conhecido. Só se pode falar que uma pessoa está alfabetizada quando ela é capaz de se expressar através do código escrito. E o processo de alfabetização será muito mais eficaz quando feito na língua materna e não numa segunda língua, ou uma língua desconhecida.

Considerando essa premissa, é importante ressaltar que um professor, ao expressar-se acerca de sua concepção sobre a temática, tem consciência do quanto é importante trabalhar com os processos de alfabetização e letramento com os alunos indígenas, na perspectiva de alfabetizar-letrando, pois se preocupa com o futuro dos alunos indígenas. Para tanto, procura respeitar as limitações dos alunos na hora de realizar as atividades.

Nesse sentido, Soares (2000, p. 47) enfatiza que “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”. Em outras palavras, pode-se dizer que alfabetizar e letrar são desafios que o educador alfabetizador tem pela frente, principalmente quando isso diz respeito a uma criança indígena bilingue, uma vez que, ao lidar com essa criança no processo de ensino-aprendizagem, deve ter cuidado para que não perca sua identidade e, muito menos, a cultura de seu povo.

Gardner (1985) explicita que a utilização de diferentes recursos, rompendo os muros da escola, pode potencializar os desenvolvimentos de diversas competências, tornando a aprendizagem prazerosa e significativa. Assim, o docente, ao utilizar a

metodologia lúdica de jogos, histórias, dramatizações e manifestações artísticas, atrai e motiva o educando a participar, fazendo com que seja um pesquisador consciente daquilo que julgamos ser importante e adequado para aprender. Contrariamente às metodologias passivas, o aluno não é tido como um mero espectador do saber, evitando que a certeza da absorção do conhecimento se torne nebulosa.

Em relação à questão 3 (“Você tem aluno indígena? Quais metodologias são utilizadas para ensinar um aluno indígena monolíngue de Mebengokre-Kayapó?”), os sujeitos pesquisados apontam que têm alunos indígenas e que os métodos de alfabetização e letramento utilizados são os mesmos direcionados aos alunos não indígenas, sem auxílio de sua língua materna. Consideremos o gráfico abaixo.

Gráfico 4 - Metodologias para ensinar alunos indígenas monolíngues de Mebêngôkre-Kayapó

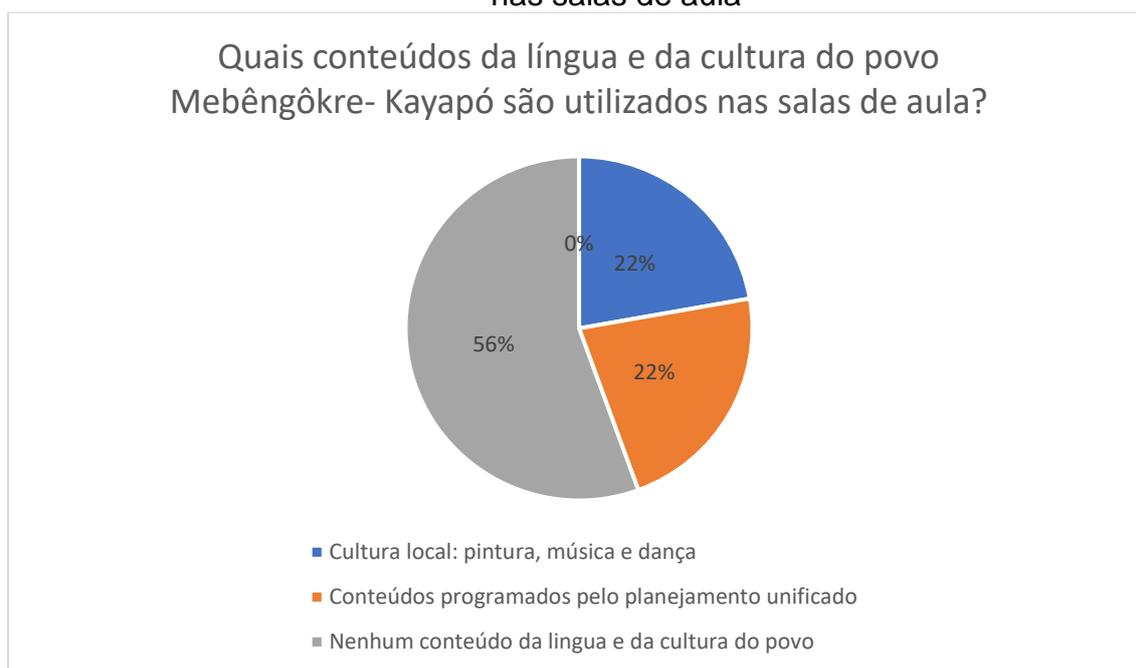


Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

- 45% dos entrevistados afirmam que os alunos recebem o mesmo atendimento que os não indígenas.
- 33% relatam que utilizam as atividades lúdicas de consciência fonológica, aliadas a todos os métodos ao seu alcance, para ajudar na hora da leitura e da escrita, propondo-se a ficar com a criança em outro horário, com o intuito de ajudá-la.
- 22 % afirmam que não sabem trabalhar com alunos indígenas.

Em relação à questão 4 (“Quais conteúdos da língua e da cultura do povo Mebêngôkre são utilizados em sala de aula?”), no geral, os sujeitos pesquisados relatam que não trabalham conhecimentos da língua e da cultura Mebêngôkre-Kayapó, apenas na semana dos povos indígenas.

Gráfico 5 - Conteúdos da língua e da cultura do povo Mebêngôkre/Kayapó utilizados nas salas de aula



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

- 22% dos entrevistados afirmam que trabalham somente o que está no conteúdo programado para o ano letivo pelo planejamento unificado.
- 22% relatam que utilizam conteúdos da cultura (pintura, música e dança, por exemplo) na semana dos povos indígenas, por ser um período tradicional do município, no mês de abril.
- 22 % afirmam que não trabalham conteúdo sobre os indígenas da região.

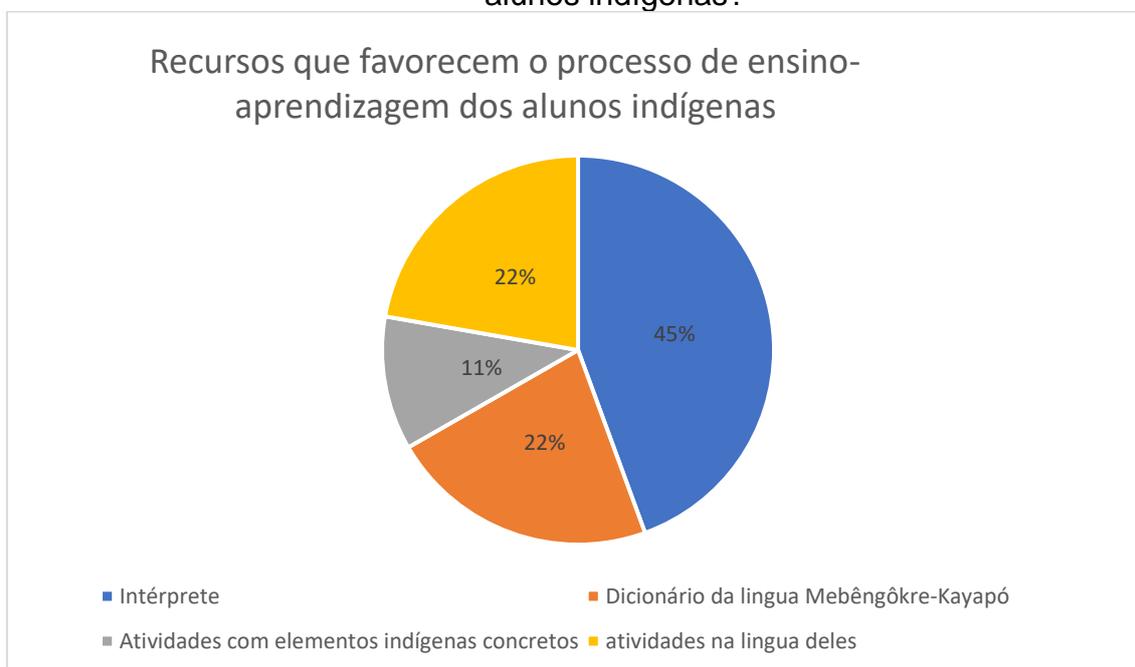
Diante disso, pode-se perceber que, apesar de os pesquisados não terem um conhecimento aprofundado acerca da cultura indígena e da língua Mebêngôkre-Kayapó, procuram respeitar a diversidade cultural existente em sua sala de aula e trabalham, na semana dos povos indígenas, a importância da cultura dos povos indígenas, como pintura, música e dança, já que

A tradição cultural dos antepassados é valor fundamental e base do fazer pedagógico; preserva-se a tradição da oralidade; valoriza-se o trabalho como meio educativo e como inserção na vida do grupo; [...] valor fundamental da terra é afirmado constantemente; aprende-se a conhecer e respeitar a natureza. (Cimi- Ane, 2002, p. 24)

Frente a essa perspectiva, apesar de alguns professores terem a concepção de respeitar a diversidade cultural das crianças indígenas em uma escola urbana, pode-se dizer que, ainda assim, existe uma política hegemônica de cultura, na qual a escola torna alunos e professores pessoas comuns ou até iguais quanto a aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos, inviabilizando o questionamento da diversidade existente por detrás dos muros da escola e na sociedade.

Em relação à questão 5 (“Quais recursos favorecem o processo de ensino-aprendizagem dos alunos indígenas?”), os sujeitos pesquisados relatam que são intérprete, dicionários da língua, atividades com elementos concretos do cotidiano indígena e conteúdo na língua indígena.

Gráfico 6 – Quais recursos favorecem o processo de ensino-aprendizagem dos alunos indígenas?



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

- 45% dos entrevistados afirmam que o recurso mais eficaz para os indígenas é um intérprete.
- 22% relatam que atividades que mobilizam a cultura e a língua dos indígenas são

muito eficazes no processo de ensino-aprendizagem.

- 22 % afirmam que trabalhar com dicionários da língua indígena seria um bom recurso.
- 11% dizem que atividades com elementos concretos da cultura indígena são bons recursos.

Sabe-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional contempla a educação escolar para os povos indígenas (artigo 32) e reproduz o direito estabelecido no capítulo 210 da Constituição Federal: “O ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988, *on-line*). Refletindo acerca das leis em sala de aula, observamos que a língua materna é mantida na maioria das comunidades indígenas do município de São Felix do Xingu.

De acordo com alguns professores indígenas, as crianças, até atingir a idade escolar (por volta dos seis anos), falam, exclusivamente, sua língua materna; e, ao entrar na escola na zona urbana, deparam com professores monolíngues de língua portuguesa despreparados para lidar com o ensino da língua materna e da cultura do povo Mebêngôkre-Kayapó.

Os materiais utilizados pelos pesquisados em sala de aula retrata exemplos distantes do que se vivencia na aldeia: não existe material na língua materna dos alunos indígenas. Entretanto, os pesquisados reconhecem a importância dos recursos, como intérprete, dicionário da língua indígena e conteúdo programático voltado à cultura e à língua do povo.

Em relação à questão 6 (“Quais são as dificuldades encontradas diante do letramento e da alfabetização dos alunos indígenas?”), os sujeitos pesquisados relataram o seguinte.

Gráfico 7 - Quais são as dificuldades encontradas diante do letramento e da alfabetização dos alunos indígenas?



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

- Observa-se que 56% dos entrevistados relatam que as dificuldades encontradas são a falta de materiais de apoio na língua Mebêngôkre-Kayapó e de materiais para confecção de jogos e dinâmicas.
- 33% expõem que a falta de formação continuada nas áreas de linguística e antropologia é um dos problemas encontrados pelos docentes para entender o povo e, assim, tornar o processo de ensino-aprendizagem eficaz.

Na concepção dos entrevistados, a principal dificuldade destacada se refere à falta de materiais específicos para realização das atividades e, sucessivamente, à formação dos profissionais em linguística e língua indígena.

No entanto, acredita-se, também, que, independentemente das situações externas, o professor precisa ser autônomo, criativo, crítico e transformador; enfim, um profissional que se preocupe com buscar novos fazeres e novas práticas para o futuro. Para Demo (1993),

O que se espera do professor já não se resume ao formato expositivo das aulas, a fluência vernácula, a aparência externa. Precisa centralizar-se na competência estimuladora da pesquisa, incentivando com engenho e arte a gestão de sujeitos críticos e autocráticos, participantes e construtivos. (Demo, 1993, p. 13)

Isso significa que as formações iniciais e as capacitações dos docentes devem acontecer tão rapidamente quanto for possível. As diferentes redes de ensino têm que proporcionar a esses profissionais formações iniciais e capacitações, de modo que as experiências daqueles que já trabalham com os alunos sejam aproveitadas e respeitadas. Além da formação, que é de grande importância, as experiências vividas em sala de aula são muito valiosas, seja um professor indígena, seja um docente não indígena.

No contexto da sala de aula, o professor é a pessoa mais experiente, ou seja, aquele que garante um ambiente prazeroso em que os educandos poderão expor suas experiências de vida e desenvolver brincadeiras e jogos, para que sua aprendizagem seja significativa.

Andrade (2006, p. 164) nos diz que “a formação docente não pode ser apenas como um processo de acumulação do conhecimento de forma estática, com cursos, teorias, leitura e técnicas, mas como a contínua reconstrução da identidade pessoal e profissional do professor”.

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (Libâneo, 2004, p. 227)

O autor expressa que não basta concluir um curso de licenciatura e partir para a prática pedagógica, sem se preocupar com a formação acadêmica. Ao contrário, é preciso ter a consciência de que a formação não acaba com a formatura e de que fará parte de toda a sua trajetória profissional. Observou-se, com a pesquisa, que a coordenação da educação escolar indígena não proporciona formação continuada para os indígenas. De acordo com a LDB (Brasil, 1996, *on-line*),

Art. 63§ III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 67- os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público.

§ II- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

§ V- período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluindo na carga de trabalho.

Por isso, justifica-se importância de capacitar os profissionais da educação escolar indígena, sendo a capacitação e a formação inicial dos indígenas

diferenciadas e específicas, pois, assim, terão subsídios para conduzir suas aulas, considerando as singularidades dos alunos indígenas de diferentes idades e as diversidades de hábitos, costume e valores.

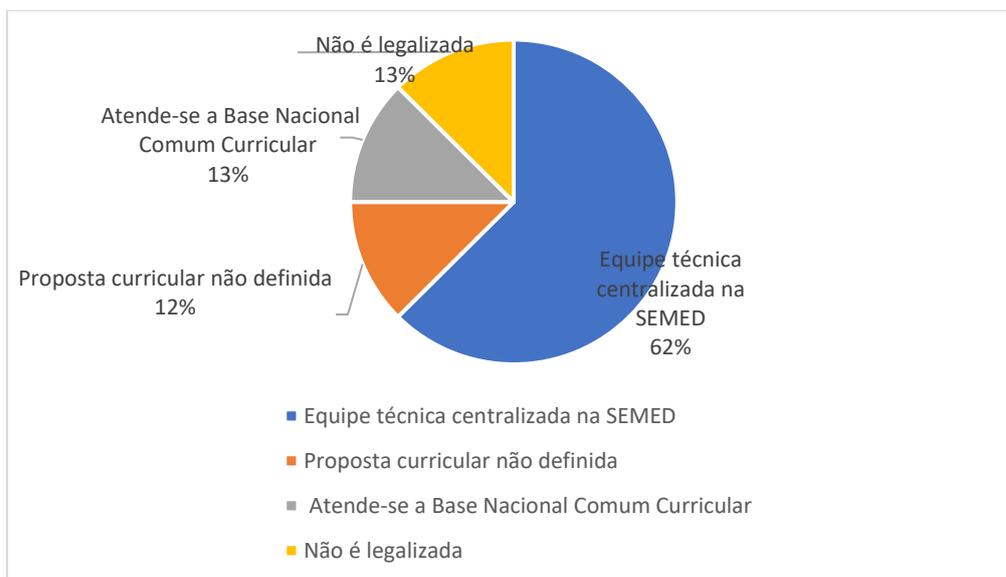
O espaço físico, os recursos pedagógicos, o domínio da língua e o interesse por parte do professor para desenvolver os jogos e as brincadeiras são justificativas que devem ser consideradas relevantes. No entanto, precisa-se repensar o que, realmente, é necessário para se ter uma aula com características lúdicas. Diante disso,

Uma aula com características lúdicas não precisa ter jogos ou brinquedos. O que traz ludicidade para a sala de aula é muito mais uma “atitude” lúdica do educador e do educando. Assumir essa postura implica sensibilidade, envolvimento, uma mudança interna e não apenas externa, implica não somente uma mudança cognitiva, mas, principalmente, uma mudança efetiva. A ludicidade exige uma predisposição interna o que não se adquire apenas com aquisição de conceitos, de conhecimentos, embora estes sejam muito importantes. Uma fundamentação teórica consistente dá o suporte necessário ao professor para o entendimento dos porquês do seu trabalho. Trata-se de ir um pouco mais longe ou, talvez melhor dizendo, um pouco mais fundo. Trata-se de formar novas atitudes, daí a necessidade de que os professores estejam envolvidos com o processo de formação de seus educandos. Isso não é fácil, pois, implica romper com um modelo, com um padrão já instituídos, já internalizado. (Almeida, 2013, p. 1)

Não se pode negar que os professores têm conhecimento sobre letramento e alfabetização, mas é válido reforçar que o papel do educador, no contexto escolar, não o é de apenas ensinar conteúdos; também é o de fazer os alunos seres capazes de intervir e conhecer o mundo, ensinando-os a pensar corretamente. De acordo com Assmann (1998), o docente deve proporcionar e tornar mais fácil uma educação que anseie e cobice seres humanos capacitados politicamente, habilitados e dispostos a atuar e a influenciar uma sociedade aniquiladora e inflexível.

Os educadores precisam buscar essa transformação da sala de aula, tentando fazer com que seus alunos sejam pessoas críticas, reflexivas e, acima de tudo, humanas, permitindo o afloramento de descobertas e de novos conhecimentos da sociedade nacional para fazer valer seus direitos e para se organizar na busca da sua autodeterminação.

Em relação à questão 7 (“A escola tem autonomia na construção da proposta curricular para atender os alunos indígenas?”), apresentaremos o gráfico a seguir.

Gráfico 8 - Autonomia da escola na proposta curricular

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

- 62% dos entrevistados acreditam que a escola não tem autonomia em sua proposta curricular.
- 13 % dos entrevistados afirmam que a escola tem Um Projeto Político-Pedagógico (PPP), porém não existem ações voltadas para os alunos indígenas.
- 13 % afirmam que a proposta curricular ainda não está definida.

Atualmente, discussões são levantadas amplamente, abordando essa problemática. Diversas garantias se encontram instituídas desde a Constituição de 1988, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e inúmeras resoluções do Conselho Nacional de Educação, as quais preconizam a autonomia da escola, inclusive na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, para garantir um ensino de qualidade aos alunos, independentemente da modalidade de ensino.

Quando questionados sobre a autonomia da escola, os entrevistados relatam que a equipe técnica também não tem autonomia, pois as ações das escolas dependem, exclusivamente, de decisão da Secretária Municipal de Educação (SEMED).

É importante ressaltar que, segundo o Conselho Nacional de Educação, a escola é autônoma. Nesse sentido, cabe aos atuantes nessa modalidade de ensino implantar o Projeto Político-Pedagógico, que é o centro das ações desenvolvidas

pela escola, pois essas ações são organizadas de modo a promover condições que favoreçam o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01), quando se trata da autonomia específica,

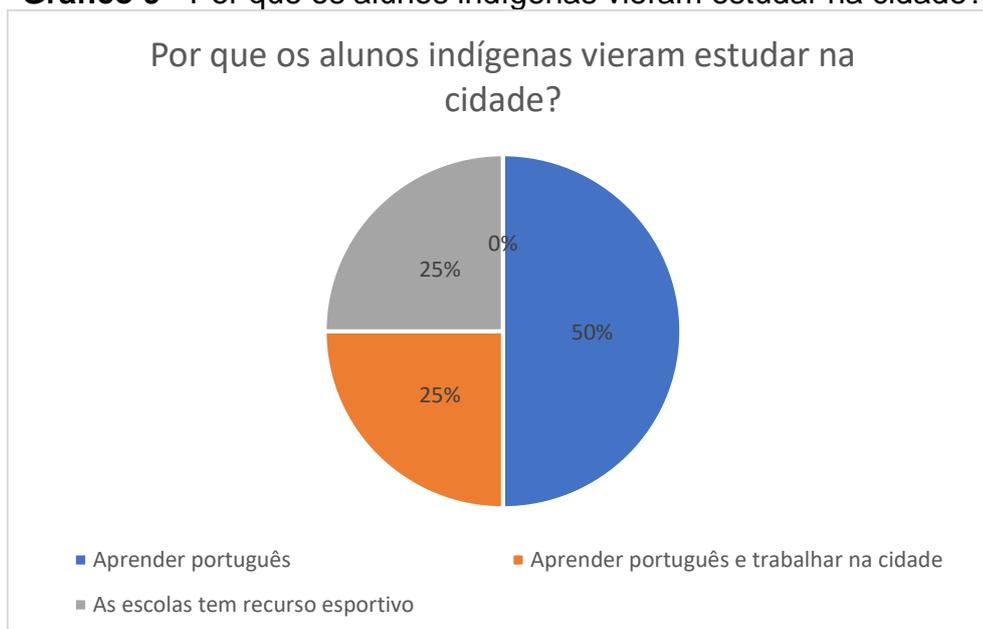
Assegura-se a autonomia das escolas, tanto no que se refere ao projeto político pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola". (Brasil, 2001, *on-line*)

Observa-se, nesse dispositivo legal, que está assegurada às escolas a autonomia para formular seu Projeto Político-Pedagógico e garantir o respeito a seus modos próprios de constituição e transmissão do saber. Portanto, falta na educação escolar indígena o conhecimento das bases legais por parte das lideranças, para que façam valer o direito de educação escolar indígena de qualidade.

3.3 ENTREVISTAS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM COM PAIS/MÃES DE ALUNOS INDÍGENAS MEBÊNGÔKRE/KAYAPÓ

Na questão 1 (Por que você trouxe seu filho para estudar na cidade?), o objetivo foi identificar a motivação do deslocamento dos alunos indígenas para estudar na cidade. De acordo com as respostas, obtivemos o seguinte gráfico.

Gráfico 9 - Por que os alunos indígenas vieram estudar na cidade?

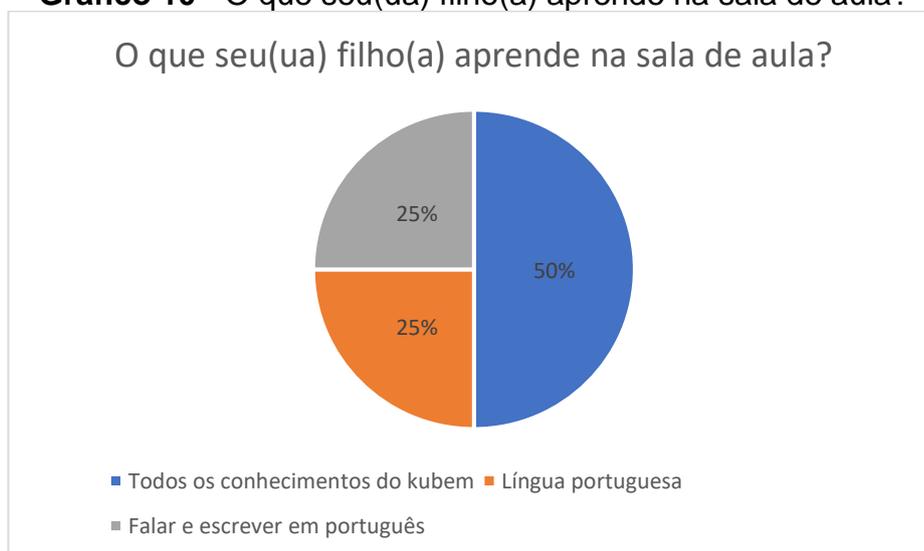


Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

- 50% afirmam que, com as aulas somente em português, os alunos aprenderão a falar e a escrever nessa língua com mais facilidade.
- 25% afirmam que, estudando na cidade, a possibilidade de arrumar um emprego e melhorar de vida é maior.
- 25% afirmam que os alunos passam a estudar na zona urbana porque as escolas têm quadra e eventos esportivos.

A questão 2 (“O que seu(ua) filho(a) aprende na sala de aula?”), teve, como objetivo, saber que conhecimentos os alunos desenvolvem. De acordo com as respostas dos entrevistados, obtivemos os seguintes resultados.

Gráfico 10 - O que seu(ua) filho(a) aprende na sala de aula?



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

- 50% da categoria pesquisada afirmam que aprendem todos os conhecimentos do *kuben*.
- 25% afirmam que aprendem a língua portuguesa.
- 25% afirmam que aprendem a falar e a escrever em língua portuguesa com os professores e com os colegas de sala de aula.

As disciplinas e os conteúdos previstos na Base Nacional Comum Curricular são assegurados nas escolas, mas também podem receber um tratamento mais atrelado ao contexto cultural do povo, como nos exemplos citados a seguir por professores indígenas como sugestão para escolas da cidade.

Às vezes, nós estudamos um pouco sobre a Lua num problema de Matemática, mas a gente está estudando a Astronomia, está estudando Física e Geografia, junto. Às vezes, a gente está fazendo um texto sobre os morros, sobre a floresta, sobre as águas, então está fazendo um trabalho de Geografia ali junto. (Kanatyo, Professor Pataxó, MG)

Também em cada lugar dessas terras tem terra dura, terra arenosa, terra vermelha, terra preta, terra argilosa. A terra firme é importante para se fazer roçado, mas na terra firme a gente não pode morar, porque recebe mais raios que a terra baixa. A terra firme ajuda a gente, porque a gente se comunica melhor à distância com outra pessoa em outras terras firmes. (professores indígenas do Acre)

Hoje conversamos e escrevemos o que estudamos no ano passado sobre assunto de ciências biológicas das plantas. Escreveram contando como faz a sementeira e o viveiro. Alguns deles contaram que o viveiro é muito importante, é um local de segurança para plantar alimentos como as frutíferas, que fazem bem à saúde. (Edson Ixã, professor Kaxinawá, AC)

Como cada escola é moldada para a cultura em que está inserida, faz sentido que os docentes façam parte da mesma cultura do que os alunos e que, portanto, estejam preparados para lidar com suas realidades. Como sintetiza Betire Kayapó, o objetivo da escola para os indígenas é formar cidadãos aptos a viver em distintos contextos sociais, sem renunciar a suas tradições e raízes. Professores devem buscar, sempre, a autoafirmação para o povo inserido na escola.

A questão 3 (“O que você gostaria que ele(a) estudasse na sala de aula?”) teve o objetivo de identificar o que os alunos gostariam de estudar nas escolas da cidade, conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 11 - O que os alunos gostariam de estudar nas escolas da cidade?



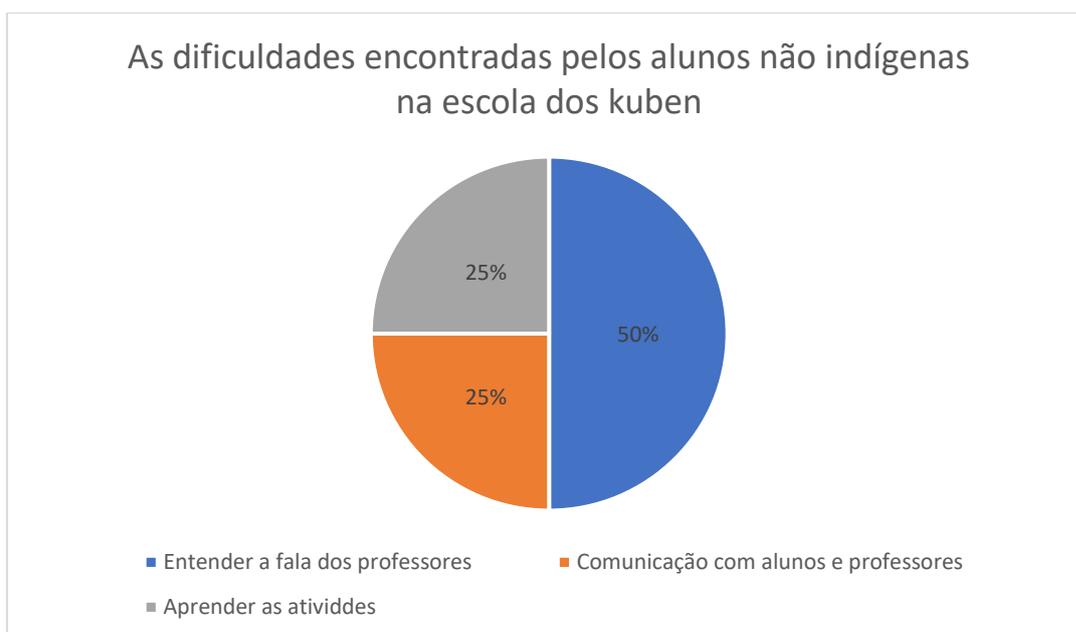
Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

De acordo com as respostas,

- 50% dos entrevistados pesquisados afirmam que gostariam de estudar a língua Kayapó,
- 25% afirmam que gostariam de estudar informática;
- 25% afirmam que gostariam de aprender os conhecimentos da sua cultura e da dos não indígenas ao mesmo tempo.

A questão 4 (“Quais são as dificuldades que seu(ua) filho(a) encontra na escola dos kuben?”) teve, como objetivo, identificar as dificuldades encontradas na sala de aula, conforme é apresentado no gráfico abaixo.

Gráfico 12 - Dificuldades encontradas pelos alunos não indígenas na escola dos kuben



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

- 50% da categoria pesquisada afirmam que a principal dificuldade é entender a fala dos professores.
- 25% afirmam que a principal dificuldade é a comunicação com professores e alunos.
- 25% afirmam que gostariam de aprender a resolver as atividades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), no artigo 78, estabelece que “o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas”. Entretanto, na prática, os alunos indígenas em contextos urbanos são atendidos conforme a necessidade da maioria dos alunos não indígenas, com aulas em línguas portuguesa, sem contextualização da sua realidade. De acordo com os alunos pesquisados, sua maior dificuldade é entender a fala dos professores e que gostariam de aprender a resolver as atividades.

A questão 5 (“Como você e seu(ua) filho(a) são tratados pela equipe da escola (professor, coordenador, merendeira e alunos)?”) teve, como objetivo, identificar o tratamento da equipe escolar.

Gráfico 13 - Tratamento da equipe escolar (coordenador, diretor, professores, merendeiros, serviços gerais e alunos) em relação aos alunos não indígenas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

- 50% dos entrevistados afirmam que não sabem avaliar o tratamento da equipe escolar, por não ter comunicação com a equipe.
- 25% afirmam que a equipe escolar é receptiva.
- 25% afirmam que a equipe é prestativa.

No ambiente escolar, o sucesso das relações interpessoais entre profissionais, alunos e comunidade escolar permite o bom andamento da gestão

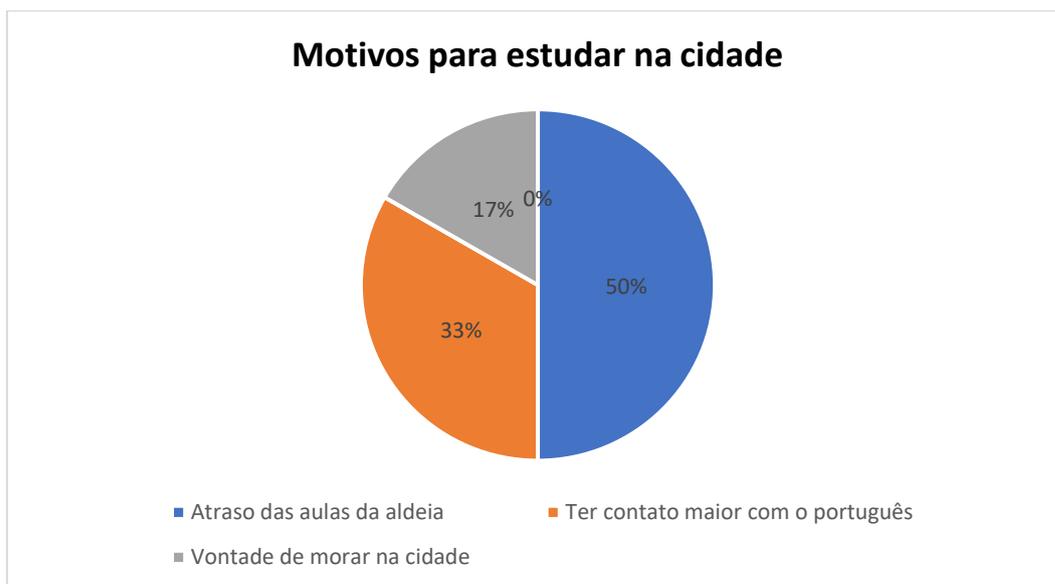
escolar no alcance de seus objetivos e contribui para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Gomes (2001) diz que “as relações interpessoais fortalecem não apenas o desempenho do profissional, mas também traz à tona boas expectativas para que as equipes atinjam objetivos que e o processo ensino aprendizagem”, uma vez que o melhor relacionamento não é aquele que une pessoas perfeitas, mas aquele em que cada um aceita o outro e consegue uma troca de saberes.

O relacionamento interpessoal na escola é importante, pois contribui para um bom ambiente e pode resultar em aumento da qualidade do ensino. Esse resultado só é conquistado quando as pessoas se conhecem e, portanto, são capazes de se colocar no lugar dos companheiros de equipe enquanto expressam suas opiniões.

3.4 FAMÍLIA INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA CIDADE

De acordo com as entrevistas realizadas com pais/mães de alunos indígenas da E. M. E. F. Marechal Rondon, a questão 1 (“Qual é o motivo de matricular seu(ua) filho(a) para estudar em uma escola da cidade?”) aborda a finalidade de estudarem em uma escola localizada na zona urbana do município. Os resultados obtidos estão no gráfico abaixo.

Gráfico 14 - Motivo que levou a trazer os filhos para estudar na cidade



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

- 50% dos entrevistados afirmam que as aulas na aldeia se iniciam com muito

atraso, por isso trazem seus filhos para estudar em uma escola da cidade.

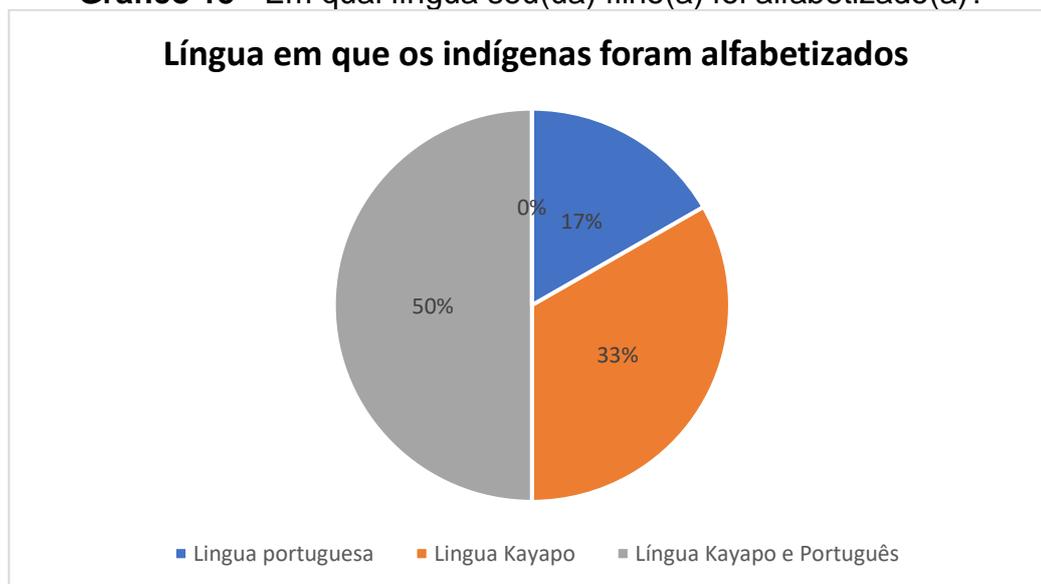
- 33% afirmam que, estudando na cidade, têm possibilidade de arrumar um serviço e melhorar sua qualidade de vida.
- 17% afirmam que vêm estudar na cidade porque acreditam que um contato maior com a língua portuguesa ajudará seu aprendizado.

Partindo do princípio de que a modernidade começou a fazer parte da vida dos indígenas em relação às tecnologias, à saúde e à educação, percebe-se que sentiram a necessidade de deixar a aldeia para residir na cidade, em busca de melhores condições de vida para sua família. Nesse sentido, a Revista do Conselho de Missão entre Índios (COMIN) destaca que

A busca do espaço urbano por um determinado grupo indígena pode ter vários motivos: a falta de terra e de incentivo para manter seu espaço no meio rural; a busca de recursos para cuidar da saúde; o estudo em escolas e universidades; maior possibilidade de vender seu artesanato; a visibilidade da situação dos povos no país, entre outras questões. Vão à busca de melhores condições de saúde e educação, venda do artesanato, visita a parentes, divulgação dos traços de sua cultura através de dança, artesanato e de palestras, entre outras questões. Este movimento para um novo espaço não lhes suprime sua identidade, ou seja, no espaço urbano, não deixam de ser quem são. (COMIN, 2008, p. 15)

Dessa locomoção em busca de melhores condições de vida, trazendo filhos e matriculando-os na rede municipal ou estadual de ensino com crianças não indígenas, resulta o enfrentamento de com outra realidade, com cultura, língua e costumes diferentes. Assim, os indígenas acabam por adotar uma cultura que não lhes pertence e, conseqüentemente, deixam sua origem de lado, mudando comportamentos e costumes para não serem discriminados.

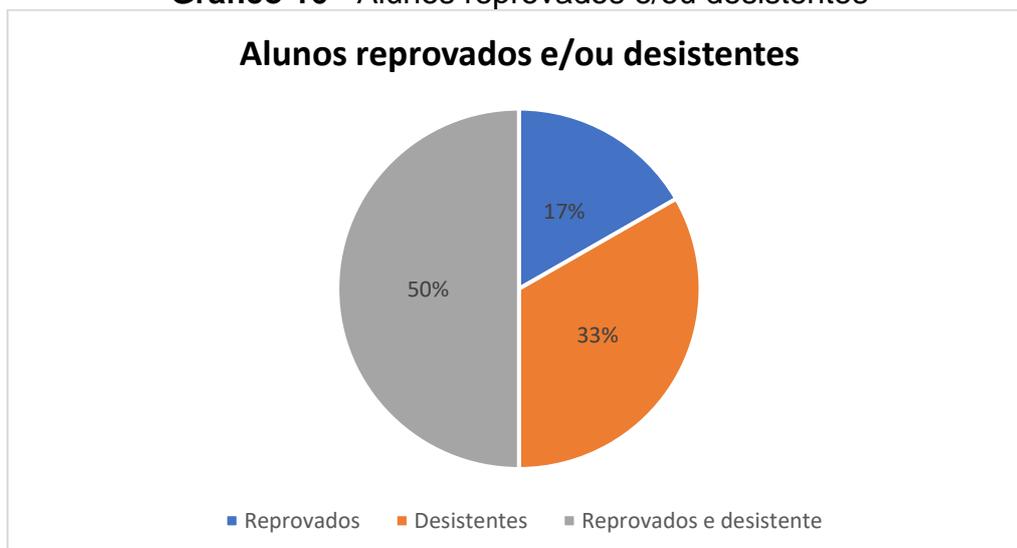
Os resultados da questão 2 (“Em qual língua seu(ua) filho(a) foi alfabetizado(a)?”) estão expressos no gráfico a seguir.

Gráfico 15 - Em qual língua seu(ua) filho(a) foi alfabetizado(a)?

- 45% dos entrevistados afirmam que seus filhos foram alfabetizados em língua Mebêngôkre.
- 32% afirmam que os filhos foram alfabetizados em língua portuguesa e em língua Mebêngôkre.
- 23% afirmam que seus filhos foram alfabetizados em língua portuguesa.

D'Angelis e Veiga (2002) afirmam que, por razões práticas de eficiência do ensino, é recomendável que a alfabetização seja feita na língua materna do aprendiz. Se estivermos diante de um grupo de aprendizes monolíngues (no caso, falantes apenas de língua indígena), obviamente há muitas vantagens na alfabetização em língua materna.

A questão 3 ("Seu(ua) filho(a) já foi reprovado ou desistiu?") aborda a evasão escolar e a reprovação, como demonstra o gráfico abaixo.

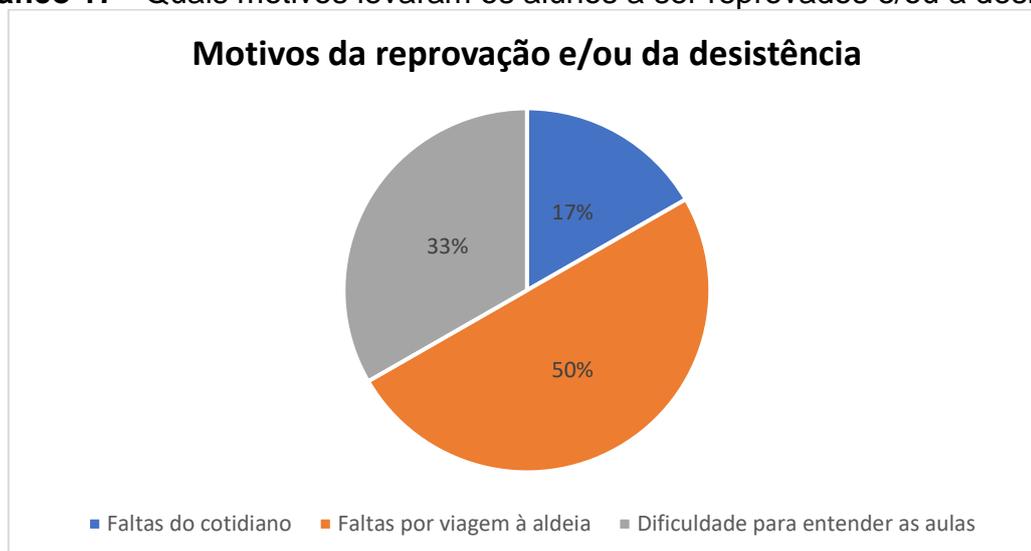
Gráfico 16 - Alunos reprovados e/ou desistentes

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Os resultados apontam o seguinte:

- 50% dos entrevistados afirmam que seus filhos já foram reprovados e desistiram;
- 33% afirmam que os filhos já desistiram;
- 17% afirmam que seus filhos foram reprovados.

A questão 4 (“Quais motivos levaram os alunos a ser reprovados e/ou a desistir?”), teve, como objetivo, descobrir as razões relacionadas à evasão escolar e à reprovação.

Gráfico 17 - Quais motivos levaram os alunos a ser reprovados e/ou a desistir?

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

As respostas dos entrevistados demonstram o seguinte:

- 50% dos entrevistados afirmam que seus filhos já foram reprovados ou desistiram por causa de viagens à aldeia para participar das festas culturais;
- 33% afirmam que os filhos já foram reprovados por dificuldade de entender as aulas;
- 17% afirmam que seus filhos foram reprovados por faltar às aulas cotidianas.

Os 200 dias letivos previstos na LDB são um direito do aluno, já que visam ao seu pleno desenvolvimento, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o mercado de trabalho, conforme estabelecem o art. 205 da Constituição Federal e o art. 2º da própria LDB.

É importante cumprir os 200 dias letivos do calendário escolar, com todas as atividades planejadas definidas para promover o engajamento dos alunos e os incentivar a cumprir os prazos, assumindo um compromisso com o próprio processo de ensino-aprendizagem.

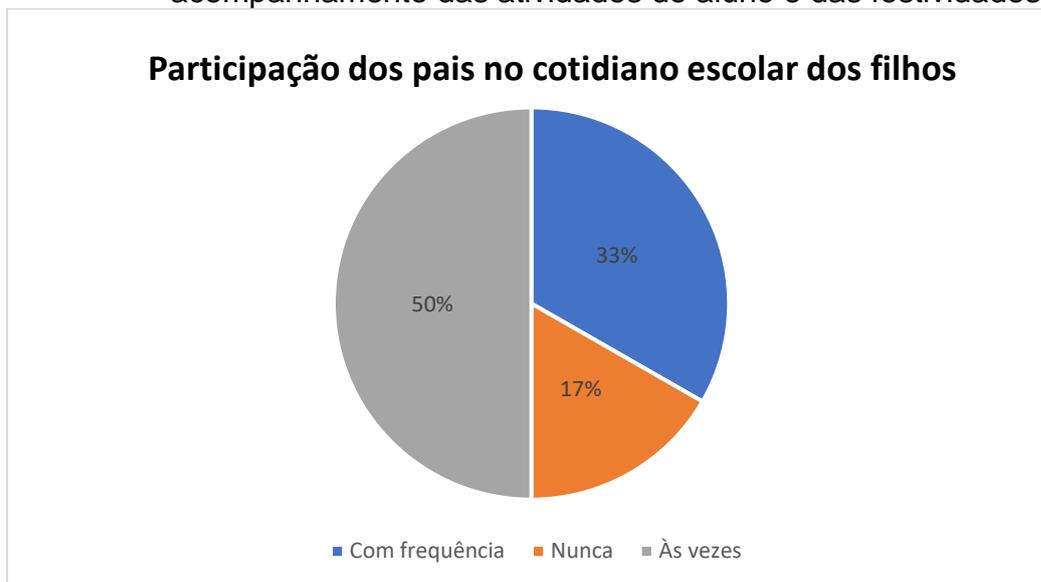
Portanto, os alunos devem acompanhar o calendário letivo, para garantir seu bom desempenho ao fim de cada etapa e para se preparar para a recuperação, se for o caso, pois saberão os prazos disponíveis para realizar cada atividade.

Entretanto, para elaborar o calendário escolar, as escolas precisam ter, como base, as definições legais, mas com autonomia para adaptá-lo à necessidade da instituição e ao contexto social, cultural e econômico no qual se encontra: “O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei” (Brasil, 2017, *on-line*).

Observamos, nas falas dos entrevistados que coordenam a escola, que não existem ações voltadas para os alunos indígenas, no calendário letivo, não tem nem uma data específica aos alunos indígenas, pela falta de conhecimento no assunto.

A questão 5 (“Os pais participam do cotidiano da escola, das reuniões, do acompanhamento das atividades do aluno e das festividades?”) teve, como objetivo, entender se os pais participam da vida escolar dos filhos ativamente.

Gráfico 18 - Os pais participam do cotidiano da escola, das reuniões, do acompanhamento das atividades do aluno e das festividades?



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

- 50% dos entrevistados afirmam que, às vezes, participam das reuniões dos seus filhos.
- 33% afirmam que participam, com frequência, das reuniões e das festividades e acompanham as atividades dos filhos.
- 17% afirmam que nunca participam das atividades dos filhos, das reuniões e das festividades.

De acordo com profissionais da Psicologia,

Os filhos precisam de pais presentes, que proporcionam a vivência da afetividade. É através das experiências vividas com seus pais que os alunos vão estruturar as relações com que elas viveram em sociedade” é na família presente que os alunos aprendem a conviver com o meio social, onde ela cria sua identidade e estrutura-se como ser humano. (Roberto, 2012, p. 11)

Os benefícios da parceria família-escola são aumento do rendimento escolar; maior envolvimento familiar na escola; acompanhamento constante do aluno; e desenvolvimento cognitivo e social do aluno, entre outros.

A família, sem dúvidas, tem papel fundamental na construção do caráter e da personalidade de um indivíduo. Afinal, em seu seio, os alunos têm o primeiro contato com a existência do outro, o que o faz desenvolver noções de afeto e de solidariedade e extrai relevantes princípios e valores éticos.

A escola também tem destaque no processo de aprendizagem de seus alunos, uma vez que é responsável por proporcionar conhecimentos e por permitir a convivência em coletividade, estimulando, assim, o respeito ao outro.

CONCLUSÃO

Com este trabalho, podemos constatar que a alfabetização e o letramento dos alunos indígenas da Escola Marechal Rondon acontecem de forma descontextualizada. Os processos de alfabetização e letramento deveriam partir da elaboração de aulas baseadas na língua e no povo indígena, considerando que tais aulas despertam a curiosidade e a atenção dos educandos, visando à realidade do aluno. Assim, a aprendizagem pode ser inovadora, apresentando os recursos pertinentes para contribuir com a busca do saber.

O ensino da língua Mebêngôkre deve ser valorizado no ambiente escolar e deveria ser aplicado a todos os alunos indígenas, em busca da manutenção da cultura, tão almejada pelos povos indígenas. A proposta de um ensino bilíngue pode proporcionar a manutenção da tradição do maior patrimônio cultural, a língua, tendo como políticas a afirmação da identidade étnica, a recuperação das memórias históricas, a valorização da língua e o conhecimento do povo Mebêngôkre-Kayapó, preocupando-se com a aprendizagem de habilidades e conhecimentos práticos.

Assim, visualizamos o bilinguismo como um método que ensina não só a dizer, mas também a fazer nas várias dimensões da vida humana, provocando os educandos com vivências e assegurando-lhes o direito de ter vez e voz no cotidiano educacional.

Os métodos de ensino e as estratégias didáticas utilizados pelos educadores devem incentivar os educandos a se assumir sujeitos do processo ensino-aprendizagem, com opiniões, posições, contestações e questionamentos.

A cidade de São Felix do Xingu retrata a pluralidade do estado do Pará, destacando a presença fundamental dos povos indígenas Mebêngôkre-Kayapó, que contribuíram com a formação e a criação do município e têm suas marcas na culinária, na dança, na música, no vocabulário etc.

Por meio da pesquisa de campo na E.M.E.F. Marechal Rondon, percebe-se que, desde 1994, alunos indígenas têm participado do processo educacional em contexto urbano; entretanto, ainda não há representatividade dessa diversidade na sala de aula, como atores sociais que, atualmente, têm, cada vez mais, buscado escolas urbanas.

Conclui-se, pois, que ainda não existem ações voltadas para o processo de ensino-aprendizagem de alunos indígenas. Por outro lado, observa-se que os alunos

indígenas são, de fato, acolhidos por seus colegas, como também pelos professores e por todos da comunidade escolar.

Cabe destacar que a compreensão da língua portuguesa permanece uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos indígenas ao buscar escolas urbanas. Isso foi identificado na teoria e confirmado na prática por meio desta pesquisa.

É importante destacar que a presença de intérpretes para alunos indígenas muito contribuiria para o melhor desenvolvimento desses alunos, o que se confirma na fala dos professores e dos alunos entrevistados.

REFERÊNCIAS

ADAMS, M. J. **Beginning to read thinking and learning about print**. Cambridge: MIT Press, 1994.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BERGAMASCHI, M. A. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC; SEF, 1998.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, df: MEC/SEF, 2002.

D'ANGELIS, W. R.; VEIGA, J. Bilingüismo entre os Kaingáng: situação atual e perspectivas. CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 4, 1995, Campinas. **Anais [...]**. Londrina: UEL, 2000. p. 307-326.

DEMO, P. Desafios da universidade. *In*: DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

FEITOSA, L. B.; VIZOLLI, I. Do silenciamento à vez e voz: historicidade e perspectivas educacionais da educação escolar indígena. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 15, n. 33, 2021.

FERREIRO, E.; Teberosk, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. 284p.

BESSA FREIRE, J. R. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. *In*. BESSA FREIRE, J. R. **Educação escolar indígena em Terra Brasilis**: tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

GRIZZI, D. C. S.; SILVA, A. L. da. A filosofia e a pedagogia da educação indígena: um resumo dos debates. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. **A questão da educação indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LEITE, M. S. Nutrição e alimentação em saúde indígena: notas sobre a importância e a situação atual. Saúde Indígena: uma introdução ao tema. In: GARNELO, L.; PONTES, A. L. (Org.). **Coleção Educação para Todos**. Brasília: MEC-SECADI, 2012. p.156-183.

LÉVI-STRAUSS, C. **L'Identité**. Paris: Grasset, 1977.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUCIANO, G. dos S. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: MEC; LACED/Museu Nacional, 2006.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística Aplicada** – suas faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p.255-270.

ROBERTO, I. Família e afetividade. **Brasil Cristão**, São Paulo, p. 11, fev. 2012.

RODRIGUES, I. C. História recente da educação escolar indígena no Paraná. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., Londrina, 2005. **Anais** [...]. [S. l.]: [s. n.], 2005.

SALANOVA, A. P. **A nasalidade em Mebengokre e Apinaye**: o limite do vozeamento soante. 93 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

SANTANA, J. V. J. de. **A produção dos discursos sobre cultura e religião no contexto da educação formal**: o que pensam/querem os Kiriri de sua escola? 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2007.

SILVIA LUCIA, B. B. **Estudos de línguas e educação indígena**. Campinas: Pontes, 2018.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Minas Gerais: Autêntica, 2003.

ANEXO A**Questionário sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos indígenas da E. M. E. F. Marechal Rondon**

Perfil dos pesquisados – professor e coordenador

Nome: _____

Formações: _____

Idade: _____

Anos em sala de aula: _____

Questionário

1- O que são letramento e alfabetização?

2- Quais metodologias são utilizadas para a alfabetização e o letramento em sua sala de aula?

3- Você tem aluno indígena? Quais são as metodologias utilizadas para ensinar o aluno indígena monolíngue de Mebêngôkre-Kayapó?

4- Quais conteúdos da língua e da cultura do povo Mebêngôkre são utilizados na sala de aula?

5- Quais recursos, na sua opinião, favorecem o processo de ensino-aprendizagem dos alunos indígenas?

6- Quais dificuldades são encontradas diante da alfabetização e do letramento dos alunos indígenas?

7- A escola tem autonomia na construção da proposta curricular para atender aos alunos indígenas?

ANEXO B**Questionário sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos indígenas
da E. M. E. F. Marechal Rondon****Perfil dos pesquisados – alunos**

Nome: _____

Série: _____ Idade: _____

Questionário

1- Por que você veio estudar na cidade?

2- O que você aprende em sala de aula?

3- O que você gostaria de estudar em sala de aula?

4- Quais dificuldades são encontradas na escola dos *kuben*?

5- Como você é tratado pela equipe da escola (professor, coordenador, merendeira e alunos)?

ANEXO C**Questionário sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos indígenas da E. M. E. F. Marechal Rondon****Perfil dos pesquisados – pais**

Nome: _____

Série: _____ Idade: _____

Questionário

1- Por que você trouxe seu(ua) filho(a) para estudar na cidade?

2- O que seu(ua) filho(a) aprende em sala de aula?

3- O que você gostaria que ele(a) estudasse em sala de aula?

4- Quais dificuldades seu(ua) filho(a) encontra na escola dos *kuben*?

5- Como você e seu filho (a) são tratados pela equipe da escola (professor, coordenador, merendeira e alunos)?

