



PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COM CRIANÇAS KAINGANG: REPENSANDO AS PRÁTICAS ESCOLARES

244

Maria Christine Berdusco Menezes

RESUMO

Neste texto, por meio de pesquisa bibliográfica e empírica, abordamos os processos de alfabetização e de letramento em uma comunidade indígena Kaingang, no Vale do Ivaí, com o objetivo de analisar os métodos utilizados com as crianças indígenas no início da aquisição da língua escrita, seja em kaingang ou em língua portuguesa. Os resultados evidenciam que os processos de alfabetização e letramento não foram desenvolvidos em proximidade aos conteúdos e formas próprias de aprendizagem Kaingang. As práticas pedagógicas adotam os métodos tradicionais, prevalecendo o método sintético, que resulta em leitura mecânica de decodificação, com pouquíssimas possibilidades de emprego social mais abrangente da linguagem escrita, o que implica em propormos metodologias que possam fortalecer o direito de uma escola específica, bilíngue e diferenciada.

Palavras-Chave

Alfabetização; Letramento; Indígenas Kaingang; Métodos de alfabetização; Escola diferenciada e bilíngue.

PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN Y ALFABETIZACIÓN CON NIÑOS KAINGANG: REPENSAR LAS PRÁCTICAS ESCOLARES

RESUMEN

En este texto, a través de una investigación bibliográfica y empírica, abordamos los procesos de lectoescritura y alfabetización en una comunidad indígena Kaingang del Valle de Ivaí, con el objetivo de analizar los métodos utilizados con niños indígenas en el inicio de la adquisición de la lengua escrita, ya sea en Kaingang o en idioma portugués. Los resultados muestran que los procesos de lectoescritura y lectoescritura no se desarrollaron en proximidad a los contenidos y formas de aprendizaje Kaingang. Las prácticas pedagógicas adoptan métodos tradicionales, prevaleciendo el método sintético que resulta en lectura mecánica de decodificación, con muy pocas posibilidades para un uso social más amplio de la lengua escrita, lo que implica proponer metodologías que puedan fortalecer el derecho de una forma específica, bilingüe y diferenciada.

Palabras clave

Literatura; literatura; indios Kaingang; Métodos de alfabetización; Escuela diferenciada y bilingüe.



PROCESSES OF LITERACY AND LITERACY WITH KAINGANG CHILDREN: RETHINKING SCHOOL PRACTICES TÍTULO EM ESPANHOL

ABSTRACT

In this paper, we explore the processes of literacy and literacy development within a Kaingang indigenous community located in the Vale do Ivaí, Brazil. Employing a combination of bibliographic research and empirical studies, we aim to analyze the methods used to introduce indigenous children to written language, whether in Kaingang or Portuguese. The results reveal that the processes of literacy and literacy development were not aligned with the Kaingang community's unique learning content and forms. Pedagogical practices predominantly adhere to traditional methods, with a prevalence of the synthetic approach, leading to mechanical decoding reading and offering limited possibilities for a broader social application of written language. Consequently, there is a need to propose methodologies that can strengthen the establishment of a specific, bilingual, and differentiated school.

Keywords

Literacy; Literacy development; Kaingang Indigenous; Literacy methods; Differentiated and bilingual school.

1 INTRODUÇÃO

O texto que se segue visa discutir os processos de alfabetização e letramento em uma comunidade indígena do Vale do Ivaí no Paraná. Tem como objetivo analisar os métodos empregados com as crianças indígenas no início da aquisição da linguagem escrita seja em língua kaingang ou em língua portuguesa. Sua produção é resultado de estudos teóricos e empíricos realizados junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) e Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História da Universidade Estadual de Maringá (LAEE/UEM). Realizou-se no âmbito do Observatório da Educação Escolar Indígena (OBEDUC/UEM) e do Programa Saberes Indígenas na Escola, Núcleo UEM (SIE-UEM), com autorização da comunidade, da equipe escolar gestora, da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e do comitê de ética na pesquisa do CNPq¹.

De acordo com a Secretaria da Agricultura e Abastecimento do Paraná (PARANÁ, 2012), são, ao todo, 16 terras indígenas habitadas por 11.678 indígenas Kaingang: 11 regularizadas, duas em processo de regularização e três não regularizadas. Na Terra Indígena Ivaí vivem 1.891 indígenas Kaingang (BRASIL, 2022) e todos são falantes da língua kaingang (L1). Pertencentes ao tronco linguístico Jê, também denominados Macro-Jê, apresentam

¹ Parecer nº 573.633 de 27/01/2014 - COPEP e Autorização nº 42 AAEP/PRES/2015 - FUNAI.

algumas características que os diferenciam dos povos Tupi, principalmente em relação aos rituais de nomeação das crianças, ao culto aos mortos – *kiki*, à uxorilocalidade, à patrilinearidade, às pinturas corporais e à relação das metades – *Kamé* e *Kairu* (MOTA, 2003).

A língua kaingang é constantemente empregada em sua forma oral, nas conversações entre eles, e é essa a primeira língua aprendida pelas crianças na oralidade. Embora todos sejam falantes da língua kaingang, a sociedade ao entorno raramente reconhece e valoriza a língua kaingang, não há panfletos, nomes de produtos nos mercados ou qualquer outro tipo de escrita em kaingang. Toda forma de escrita é em língua portuguesa, o que obriga os Kaingang a decidir pela aprendizagem da língua portuguesa em suas formas oral e escrita a partir dos cinco anos, na educação infantil, ocorrendo isso, com maior sistematização, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Destacamos, em nossa observação, a autonomia que as crianças têm, mesmo com a presença da mãe e familiares junto a ela, permanentemente. A criança Kaingang tem liberdade de fazer o que quer e está sempre presente com os adultos, estejam eles nos afazeres domésticos ou quando saem da aldeia para a venda de artesanatos. Menezes, Faustino e Novak (2020, p. 278) relatam que a criança Kaingang, “[...] quando tenta calçar um chinelo, mesmo sendo muito pequena, os pais a observam, com paciência e discrição, até que ela consiga, à maneira dela, colocar os chinelos”. Com seus processos próprios de aprendizagem, a criança é formada para ter autonomia e isso faz com que tenha liberdade, uma vez que, para as famílias Kaingang, esse processo fará com a criança se torne forte.

Essas crianças quando ingressam no primeiro ano do ensino fundamental, por volta de cinco ou seis anos, não tem um histórico de contato com materiais escritos em sua língua materna, uma vez que os Kaingang do Vale do Ivaí são falantes da língua kaingang que tem uma longa tradição que se desenvolveu e estabeleceu na oralidade (RODRIGUES, 1978).

Mesmo as crianças que ingressam mais cedo na escola, por volta dos quatro anos, na Educação Infantil, têm pouco ou nenhum acesso à escrita em sua língua, haja vista a ausência de publicações, nos diferentes gêneros textuais, em kaingang.

As crianças falam em kaingang, se comunicam em casa e em seu ambiente por meio dessa língua, interagem com a família extensa, brincam usando essa língua, participam e aprendem todas as atividades da aldeia por meio dessa língua. Em situações em que suas

famílias viajam para a cidade para comercializar o artesanato, fazer compras, buscar atendimento médico, participar de igrejas, acessar políticas públicas, ou outras das inúmeras atividades nas quais se envolvem, as crianças que não se afastam de seu grupo familiar, permanecem usando, efetivamente, a língua kaingang.

Crianças Kaingang da Região do Vale do Ivaí no Paraná não possuem domínio da língua portuguesa em sua forma oral, são raras situações, por influência da televisão e rádio e do contato com os não indígenas, que utilizam algumas palavras em língua portuguesa. Nesse sentido, torna-se importante a discussão dos processos de alfabetização e letramento às crianças Kaingang.

Quando a discussão se refere a como ensinar as crianças a ler e a escrever, a questão se direciona para a escolha de um método de ensino. É sabido que as discussões, reflexões e análises sobre métodos de alfabetização não são algo recente, mas estão sempre presentes quando se discute o tema. De maneira geral, os métodos de alfabetização se dividem em duas categorias: os sintéticos e os analíticos e, posteriormente, os analítico-sintéticos. Os métodos sintéticos partem das partes para o todo; os métodos analíticos, do todo para as partes.

No processo de escolarização dos indígenas, iniciado com os jesuítas, a metodologia empregada, de acordo com Casimito e Silveira (2012), aproximava-se dos princípios do método sintético, por se tratar de um ensino mnemônico e repetitivo da doutrina católica. Nesse sentido e para compreendermos como ocorrem os processos de alfabetização e letramento em uma comunidade indígena Kaingang no Vale do Ivaí, organizamos o texto por meio dos seguintes itens: i) em materiais e métodos, discorremos sobre a forma de organização da pesquisa e a revisão da literatura sobre a alfabetização e o letramento; ii) em resultados e discussão, abordamos a pesquisa empírica que demonstrou a prática pedagógica desenvolvida com crianças no início do processo de escolarização de uma escola indígena Kaingang; iii) e, por fim, apontamos o que evidencia os resultados da pesquisa que se relaciona com a conclusão do texto.

2 MATERIAIS E MÉTODO

Para a realização da pesquisa que teve como objetivo uma análise dos métodos de alfabetização empregados com as crianças Kaingang no início do processo de escolarização,

recorremos à metodologia pautada em uma pesquisa bibliográfica a fim de entendermos os fundamentos teórico-metodológicos do processo de alfabetização e letramento e à pesquisa empírica, que envolveu a observação, durante um ano e meio, em duas turmas de alfabetização com crianças indígenas de cinco e seis anos e uma turma do terceiro ano, com nove e dez anos, em razão de o ensino da língua kaingang em sua forma escrita ocorrer a partir desse ano de ensino. As crianças Kaingang são falantes da língua kaingang e, quando ingressam na escola, por decisão da comunidade indígena, o processo de alfabetização ocorre em língua portuguesa, em suas formas oral e escrita.

Meliá (1999, p. 15) afirma que, “entre os métodos indígenas, um dos principais é a participação da comunidade na ação pedagógica. É precisamente a participação da comunidade que assegura uma alteridade bem entendida”. A decisão tomada para que a alfabetização se inicie com a língua portuguesa é explicada pelos indígenas (lideranças, professores indígenas e famílias) pelo fato de que as crianças necessitam se inserir na sociedade envolvente e que a escola tem, como função educativa, ensinar os conhecimentos locais e universais, aos quais os kaingang querem ter acesso, sendo a alfabetização um desses conhecimentos.

No espaço escolar, a língua kaingang é utilizada com mais frequência na oralidade entre os próprios Kaingang. Ressaltamos que a equipe do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História da Universidade Estadual de Maringá, no âmbito do Programa Saberes Indígenas da Escola, desenvolveu encontros de formação pedagógica aos professores indígenas da escola e, em uma das oficinas, houve o ensino da produção de cartazes como uma das possibilidades de letramento, assim, a escrita kaingang passou a ser inserida em cartazes e folhetos de divulgação de eventos da escola. Para além do emprego da escrita kaingang no Projeto Político Pedagógico da escola, é afirmado que, durante o ano letivo, “[...] são realizados eventos pedagógicos que visam à participação e envolvimento dos pais e responsáveis, como apresentações artísticas, mostra cultural, semana de integração da família no Colégio” (PROJETO..., 2018), momentos de valorização e interação da cultura Kaingang.



2.1 Alfabetização: conceito e fundamento teórico-prático

Discorrer sobre a alfabetização direciona-se ao entendimento dos métodos utilizados que definem os procedimentos para a aprendizagem da leitura e da escrita. O primeiro método utilizado no processo de alfabetização diz respeito aos métodos sintéticos, que “são tão velhos quanto o alfabeto”, na Antiguidade e Idade Média já se fazia uso do método da soletração no ensino das primeiras letras.

No Brasil, sob influência de Portugal, o primeiro método utilizado para ensinar a leitura e escrita, sobretudo às crianças indígenas, refere-se ao emprego da *Cartinha de aprender a ler*², de João de Barros Lisboa. Perfeito (1999, p. 76) confirma que é bem “provável que a Cartinha de aprender a ler, de João de Barros Lisboa, tenha sido usada, com o intuito de associar o ensino de leitura e escrita à leitura, no processo de conversão dos nativos”. Da mesma forma, Maciel (2008) afirma que as Cartinhas de aprender a ler chegaram ao Brasil no final do século XVI e tinham como função ensinar as letras, a leitura e difundir os valores da fé cristã.

Os *Métodos Sintéticos* se dão de forma mecânica, pela repetição e memorização das letras, sílabas e palavras a essa forma de organização do ensino do código linguístico e correspondem aos métodos: a) *alfabético ou soletração*, em que a unidade é a letra; b) *fônico*, em que a unidade é o fonema; c) *silábico*, em que a unidade é a sílaba. De forma geral, afirma Frade (2007, p. 22): “a escolha por apenas um caminho para a sistematização das relações fonema-grafema a letra, o fonema ou a sílaba, é que diferencia o tratamento em torno das correspondências fonográficas”.

O *método alfabético ou soletração* consistia em se apresentar partes da escrita, iniciando-se pelas letras do alfabeto. Primeiro, os aprendizes deveriam decorar o alfabeto, para isso se apresentavam as letras minúsculas e maiúsculas de imprensa e a letra cursiva, depois, as vogais a-e-i-o-u, na sequência, as combinações das vogais ei-ai-oi-ui e combinações com as consoantes formando as sílabas simples ba-be-bi-bo-bu. Nessa metodologia, o professor deveria mostrar às crianças que, quando as letras se juntam, representam sons, as sílabas e que, juntando-as, formam palavras.

² Para aprofundamento do assunto, ver o livro **Cartinha com os preceitos e mandamentos da santa madre igreja**, reproduzido por Gabriel Antunes de Araujo em 2008.



Ainda nesse método, há a fase da soletração, “que gerou exaustivos exercícios de ‘cantilenas’ (cantorias com os nomes das letras e suas combinações) e o treino com possíveis combinações de letras em silabários” (FRADE, 2007, p. 23). As atividades perpassavam por combinações para se formar sílabas, be-a-ba, depois para formar palavras be-o-bo, ene-e-ne, c-a-ca = boneca. O objetivo principal da soletração era ensinar às crianças a combinatória de letras e sons. A leitura e o entendimento da função da escrita pareciam não ter nenhuma importância nesse método de alfabetização.

Face ao período em que se fez emprego desse método, entendemos que este traduz, na prática, um ensino pautado na memorização e repetição, desvinculado da realidade do aprendiz; letras, sílabas e palavras são apresentadas sem nenhum significado, e não há qualquer relação com a função social da escrita.

Outro método muito empregado para se alfabetizar é o *método fônico*. Esse método consiste em se ensinar as relações entre sons e letras, e sua unidade de análise é o som das letras. De acordo com Braslavsky (1992) e Araújo (1995) *apud* Frade (2007, p. 23), esse método surge em razão das várias críticas ao método de soletração: “[...] seu uso é mencionado na França, por Vallange, em 1719, através da técnica de figuras simbólicas; na Alemanha através de revista pedagógica, em 1803, por Henrique Stefani e é trabalhado por Montessori em 1907”.

Embora outros métodos fossem surgindo ao longo da história da alfabetização (como veremos mais adiante), nos anos 2000, pesquisadores do Laboratório de Neuropsicologia Cognitiva do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) foram desenvolvendo estudos sobre o emprego do método fônico no processo de alfabetização de crianças ouvintes e surdas.

Capovilla e Capovilla (2004) afirmam que a alfabetização brasileira passa por uma grande crise que “se aprofundou no último quarto de século”. Por essa crise, os autores responsabilizam a adoção da concepção construtivista que norteou a organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais e foi referência para as escolas públicas na década de 1990 e para o processo de alfabetização. Indo além dessa responsabilização, os autores afirmam que, para a superação da crise, necessária se faz a adoção do método fônico.

Nesse sentido, desde os anos 2000, “volta” para o debate acadêmico o método fônico, com a mesma proposta que antecede os anos de 1980, o método fônico traz uma

sequência do menor (letras) para o maior (sílabas e textos) para se ensinar o código alfabético.

Quando do surgimento do método fônico, já havia a explicação de que este deveria estabelecer a relação entre o som e a letra, e o professor, nesse processo, deveria ensinar uma letra de cada vez, iniciando pelas vogais, consoantes e depois o que se considerava dificuldades – tr, pr, cl, br –, na sequência, as famílias silábicas ba-be-bi-bo-bu. Havia sempre a priorização em se escolher os sons mais fáceis para os mais complexos. As cartilhas *A Casinha Feliz*, de Iracema Meireles e Eloisa Meireles (1963); *O Método da Abelhinha*, de Alzira S. Brasil da Silva, Lúcia Marques Pinheiro e Riso Ferreira Cardoso, muito empregado na década de 1970, representam o método fônico no Brasil.

Como terceiro método sintético, há o *método silábico*, em que a sílaba é a unidade inicial do processo ensino aprendizagem. Embora Capovilla e Capovila (2004) afirmem que o método fônico nunca foi utilizado no Brasil e remete ao passado como se este tivesse sido incorporado às práticas do método alfabético, o método silábico surge em um momento de superação às dificuldades do método fônico. Criado no final do século XVIII, na França, por Viard e Cherrier, autores que discutiam metodologias de ensino da leitura e escrita e que propõem, como ponto de partida para alfabetização, a sílaba, após o conhecimento das letras do alfabeto, não sendo mais necessário ensinar a combinação $b+a=ba$, mas diretamente o ba (MENDONÇA, MENDONÇA, 2008).

O método silábico segue a estratégia de se ensinar as vogais, na sequência, as consoantes e, depois, as denominadas “famílias silábicas” para, então, se formar palavras; a ideia desse método é sempre do mais “fácil” para o mais “difícil”, do “simples” para o “complexo”. Ao contrário do método fônico, Mendonça e Mendonça (2008, p. 24) pontuam que, “no método da silabação, a sílaba é apresentada pronta, sem se explicitar a articulação das consoantes com as vogais”. As palavras apresentadas são para destacar as famílias silábicas já apresentadas, e, somente a partir dessas sílabas, é que se formam novas palavras e, gradativamente, pequenas frases e textos. *A Cartilha da Infância*, de Thomas Paulo do Bom Sucesso Galhardo, publicada em 1880, “defende o método da silabação como o mais adequado para o estado atual do ensino primário em nosso país” (MORTATTI, 2000, p. 55).

Mortatti (2000) esclarece que, em 1892, outra forma de se pensar o ensino das primeiras letras começa a surgir, em um contexto de mudanças republicanas: o método

analítico vai ganhando adesões e se oficializando em São Paulo, por meio da reforma da instrução pública. Entretanto, outras cartilhas se destacaram, enfatizando o método da silabação, aqui nos referimos à *Cartilha Sodré*, de Benedicta Athal Sodré e a *Cartilha Caminho Suave*, de Branca Alves de Lima, publicada em 1948.

Essas cartilhas buscam garantir, na prática, o método silábico, e a preocupação com a sílaba a ser ensinada é maior do que em relação ao sentido do texto, ao significado e à função da escrita. Sempre se inicia a lição com um desenho, palavra, e a sílaba é a que tem maior destaque; os textos não apresentam sentido e significado com a realidade das crianças, eles dependem da composição de sílabas a ser ensinadas. Por exemplo, ao ensinar a família silábica do PA, na cartilha consta o desenho de uma “pata”, seguida da palavra PATA e com destaque da sílaba e, na sequência, aparece a frase “A pata nada”. Desta frase, trabalham-se o PA de pata e o NA de nada, procurando-se formar outras palavras com essas sílabas: pata, papa, nana, nada.

Há muitas críticas em relação aos métodos sintéticos. Autores como Ferreiro (1985), Mortatti (2000) e Frade (2007) afirmam que os métodos sintéticos seguem uma sequência mecânica de ensino; que há a lógica da memorização; que os textos são sem significado e não apresentam qualquer função social da escrita e que são utilizados especificamente para o treino de atividades; que há o controle da aprendizagem; e que priorizam do simples ao complexo e a decodificação.

Outros métodos adotados no Brasil como possibilidade de alfabetização referem-se aos métodos analíticos. Ao contrário dos métodos sintéticos, aqueles tomam como unidade de análise a palavra, a frase ou o texto. Assim, as crianças partem da análise de unidades, dependendo do método, seja ele de sentencição, cuja unidade é a *frase*; palavração, cuja unidade é a *palavra*; ou global, cuja unidade é o *texto*.

No *método da palavração*, apresenta-se a palavra, há a memorização desta e, na sequência, a decomposição da palavra em sílabas. A partir das sílabas, busca-se a formação de novas palavras, depois há o estudo e análise dos grafemas e fonemas e, por fim, a formação de frases e textos.

No *método de sentencição*, apresentam-se a sentença/frases, que, de preferência, façam parte do universo da criança; há a memorização por meio da escrita da frase e a

observação de palavras iguais que contemplem a sentença; depois disso, separam-se as palavras e analisam-se as sílabas e os fonemas e grafemas.

No *método global* (historietas, contos, textos), apresenta-se o texto, buscam-se a leitura e a memorização, depois se realiza a decomposição em frases e palavras até se chegar nas sílabas. No Brasil, o método global foi divulgado na década de 1930, com a denominação de método global de contos ou historietas.

A divulgação do método analítico no Brasil se deu em 1880, por Antonio da Silva Jardim que tentou romper com o método sintético e em 1990 é que esse método tomou força. As primeiras tentativas de emprego do método analítico no Brasil não foram fáceis, pois demandavam romper com um ensino centrado na sistemática da marcha sintética.

Nesse sentido, houve um embate: por um lado, os defensores do método sintético e, por outro, os defensores do método analítico. E havia também educadores que entendiam que o processo de alfabetização poderia ser realizado pelo emprego dos dois métodos (método misto).

Considerando que a maioria das escolas que hoje existem nas Terras Indígenas do Paraná foram construídas na década de 1970, como aponta Faustino (2006), e que nesse período o Brasil adotava o projeto educacional do *Summer Instituto of Linguistic – SIL*, que apresentava a proposta de estudar as línguas indígenas, o método utilizado com as crianças indígenas estava próximo dos métodos empregados em escolas não indígenas.

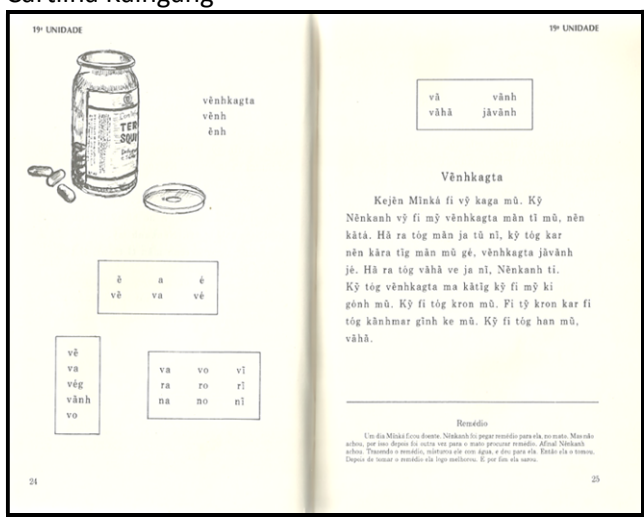
A atuação do *SIL* foi permitida por intermédio do Museu Nacional. Com a extinção do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e a criação da FUNAI, o *SIL* oficializou uma parceria com este órgão e propôs um novo projeto de educação aos povos indígenas, codificando as línguas indígenas e promovendo a integração deles à sociedade nacional, convertendo os índios ao protestantismo. O *SIL*, por meio de convênios governamentais, tornou-se oficialmente responsável pela educação escolar dos povos indígenas no Brasil.

O método empregado por esse modelo de educação pautava-se em um tipo de bilinguismo técnico/religioso, cujos objetivos eram “aprender e decodificar as línguas indígenas para realizar a tradução de textos bíblicos e abrir caminho à conversão indígena ao protestantismo via escola” (FAUSTINO, 2006, p. 233). A autora chama a atenção a essa forma de trabalhar o bilinguismo como um tipo de “bilinguismo de ponte”.

No modelo de bilinguismo de ponte, a língua materna é o caminho para se ensinar a língua nacional – a língua portuguesa. Parte-se da língua materna, que passa a ser ensinada, mas sem a preocupação de que as crianças estejam aprendendo-a. A língua indígena, afirma Faustino (2006), é “tolerada” para se sistematizar e instruir as crianças indígenas para o domínio da língua portuguesa. Com a obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa, como determinou o Diretório dos Índios, e sem a pretensão de que a aprendizagem da língua indígena se efetive, o *SIL*, por meio desse projeto bilíngue, enfatiza a aprendizagem da língua portuguesa como necessária aos indígenas a fim de obterem melhor desempenho nas aulas e posteriormente apresentarem melhores níveis de aprendizagem para, então, concorrerem com os não indígenas no mercado de trabalho.

Analisando a Cartilha Kaingang 2, *Nenkanh mré Minká fi kãme* (Figura 1) e o livro de leitura Kaingagn *Nenkanh mré Minká fi kãme* (Figura 2), que fazem parte de uma série de publicações, cujo objetivo era que os monitores indígenas fizessem uso desses materiais no programa de educação bilíngue da FUNAI, observamos que os textos escritos são muito semelhantes aos modelos dos métodos de alfabetização utilizados no Brasil nesse período, uma mistura entre o sintético e analítico.

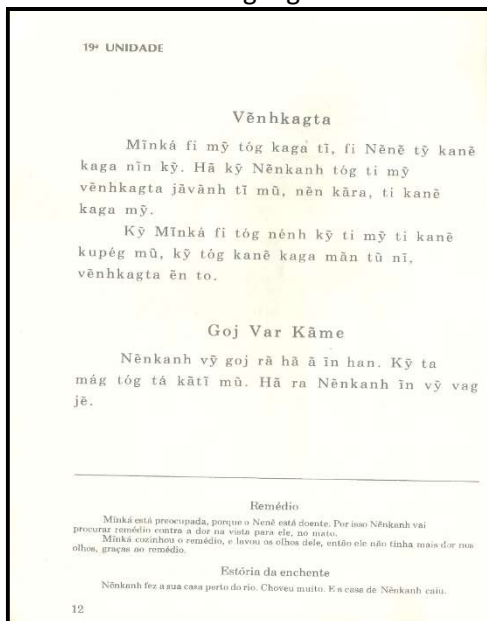
Figura 1
Cartilha Kaingang



Fonte: Cartilha Kaingang. *Nênkanh tỹ Mĩnka fi mre kãme 2*, 1977.

**Figura 2**

Livro de leitura Kaingang



Fonte: Cartilha Kaingang. Nēnkanh tỹ Mĩnka fi mre kāme, 1977.

Na cartilha (Figura 1), cada unidade inicia-se com palavras e, depois, as letras e sílabas, na sequência, vêm os textos que vão relatando histórias que tentam inserir aspectos da cultura, mas que acabam destoando da realidade da cultura indígena, como demonstra a Figura 1, em que se inicia o assunto “remédio”. A cartilha aproxima-se do método misto, entretanto não há uma atividade que as crianças possam realizar, apenas palavras, letras e textos.

O livro de leitura (Figura 2) apresenta-se com uma sequência de textos, e, a cada unidade, é apresentado um texto relatando fatos descontextualizados da cultura Kaingang com os personagens *Nenkanh* e *Minká*. O material carece de ilustrações e cores que possam chamar a atenção das crianças.

Nas palavras de Faustino (2006, p. 234), o projeto do *SIL* e o emprego de seus materiais traduzem um ensino cujo foco centra-se “[...] na memorização de vocabulário (listas de palavras), flexões, tradução de textos frásicos e realização de vários exercícios escritos de fixação”. Por meio desta metodologia e da utilização desses materiais, alguns indígenas Kaingang do Paraná, afirma a autora, aprenderam a ler e escrever e passaram a

[...] dominar o código conhecendo letras e sons correspondentes por meio de técnicas de associação, memorização e repetição na língua materna, mas os grupos dela não se apropriaram e o uso que se faz da escrita e da leitura

na própria língua, além de ser fragmentário, ficou restrito ao contexto específico da escola ou da igreja (FAUSTINO, 2006, p. 234).

As práticas de alfabetização em escolas indígenas no Paraná vêm revestidas pelo processo de repetição de letras, sílabas e frases, é o que observou Menezes (2016) na escola indígena Kaingang, em que verificou que as atividades de escritas visam à memorização do código por meio da repetição e de cópias com os objetivos de memorização das letras e formação de palavras, e, em algumas situações, essas práticas se tornam descontextualizadas da cultura e saberes Kaingang. O emprego da técnica, afirma Menezes (2016, p. 205), “[...] se torna o principal caminho para a aprendizagem da escrita e não como o resultado de mecanismos que precisam ser ensinados com vistas a propiciar a aquisição da habilidade de ler e escrever”.

256

2.2. Letramento: contribuições a alfabetização

O letramento, no Brasil, tem sido tema de pesquisas e discussões e seu início data dos anos de 1980, período de redemocratização no país e da necessidade de se rever os altos índices de analfabetismo.

Soares (2004, p. 17), em estudos sobre o letramento, afirma que esse termo é a versão para o português da palavra *literacy*, cujo significado refere-se ao “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”. A escrita, nesse sentido, traz transformações sociais, culturais, econômicas, cognitivas tanto para o grupo quanto para o indivíduo que se apropriaram do código linguístico e passaram a fazer uso desse código nas diferentes práticas sociais.

Diante das transformações sociais e econômicas por que o país passou a partir dos anos de 1990, o letramento fortalece as produções teóricas e científicas e incorpora as práticas de alfabetização nas escolas brasileiras, uma vez que a exigência da sociedade não se restringe à aquisição do código alfabético, mas ao emprego social da leitura e escrita em diversas situações que sejam requeridas, daí a necessidade de práticas educativas que valorizem o letramento. Essa questão fica evidente na educação escolar indígena a partir do Censo de 2010, que descreve assim o conceito de alfabetização:

[...] a pessoa **capaz de ler e escrever um bilhete simples** no idioma que conhecesse. Foi considerada analfabeta a pessoa que aprendeu a ler e escrever, mas que esqueceu devido a ter passado por um processo de

alfabetização que não se consolidou e a que apenas assinava o próprio nome (BRASIL, 2010, p. 41, grifos nosso).

A citação acima deixa clara a alteração no critério que foi estabelecido no Censo para se verificar o número de crianças/pessoas indígenas alfabetizadas ou não. Da capacidade de escrever o próprio nome, que permaneceu por muito tempo, altera-se para a capacidade de ler e escrever um bilhete simples, o que infere o emprego da leitura e escrita em uma prática social.

Os autores Kleiman (1995); Soares (2004); Leite e Colello (2010), que se dedicaram para estudar o letramento desde sua origem, chegam à conclusão inicial de que o letramento está relacionado à escrita, não faz sentido dissociar o termo letramento da escrita, seja na dimensão individual em que a criança ou adulto adquire a habilidade de ler e escrever ou na dimensão social em que há transformações na sociedade por influência da escrita, não fazendo sentido dissociar o letramento da alfabetização.

A relação estabelecida entre alfabetização e letramento, nesse sentido, está diretamente ligada à ideia de domínio de um sistema de escrita, e o que se concebe por domínio é o que diferencia a alfabetização do letramento: a alfabetização diz respeito à aquisição do código linguístico, enquanto o letramento se refere aos aspectos socio-históricos que direcionam a forma com que o sujeito se manterá diante das práticas sociais que envolvem a escrita.

Em estudos realizados por Brian Street (2010) sobre eventos de letramento, esse autor afirma que o letramento varia em diferentes culturas e em diferentes espaços de uma cultura: “[...] as pessoas podem estar envolvidas em uma forma e não na outra [...], seus envolvimento em relações sociais podem ser diferentes. Por isso selecionar só uma variedade de letramento pode não ter os efeitos que se espera” (STREET, 2010, p. 36).

Com as crianças Kaingang, no espaço de sua comunidade, é possível observarmos que muitos eventos de letramento acontecem: a escrita com giz pelas paredes das casas, nos muros da escola, panfletos de propaganda política colados nas casas, o calendário no interior de algumas das casas, esse seria um tipo de letramento que envolve a escrita. Além desses, podemos dizer que os grafismos, o artesanato, o fazer a cestaria envolve a compreensão muito complexa de leitura de mundo, de significado, de combinações de



cores, de trançados, de métricas, de medidas e representação de valores de uma cultura que define uma forma de letramento.

Outra questão que observamos refere-se à oralidade desenvolvida entre os indígenas, que se torna uma forma de letramento que não necessariamente está sendo representado pela escrita, entretanto é permeado de valores, de negociações, de entendimentos de ensinamentos da leitura que realizam das relações internas e externas da aldeia. A observação é outro ponto importante a ser refletido, uma vez que é uma prática dos Kaingang observar o espaço, a natureza, as interações com os não indígenas e indígenas, enfim observam tudo o que fazem e no que participam. Leem com facilidade semblantes, percepções, gestos, olhares e intenções. São muito atentos ao meio, tanto que os desenhos são representações belíssimas dos elementos do entorno.

Entendemos, a partir das pesquisas de Street (2010), que o letramento é consequência da organização social e cultural de cada povo, o que nos leva à compreensão de que se modifica de acordo com o contexto em que a criança vive, o que podemos inferir como letramento ideológico. Essas práticas culturais e a forma de organização devem ser consideradas e incorporadas no processo de alfabetização das crianças indígenas, mas, muitas vezes, não são considerados pelas escolas porque geralmente prevalece um único tipo de letramento, o letramento escolar. Apresentar os diferentes gêneros textuais às crianças tornou-se uma prática para se garantir a associação entre alfabetização e letramento.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para verificarmos na prática escolar os processos de alfabetização e letramento das crianças indígenas, realizamos observação em uma escola indígena que pertence a uma Terra Indígena do Vale do Ivaí, Paraná.

Trata-se de uma escola bilíngue, uma vez que busca, ainda que de forma incipiente, a organização intercultural a fim de proporcionar, às crianças, a aprendizagem e o emprego da língua portuguesa e da língua kaingang, nas modalidades oral e escrita, em cumprimento à legislação da atual política educacional. O ensino acontece e é permeado pelas duas línguas, dentro das possibilidades de formação e trabalho dos professores e de materiais escritos com os quais o colégio pode contar.

Às crianças, quando iniciam o primeiro ano do ensino fundamental, leitura e escrita são ensinadas em língua portuguesa e por professores não indígenas. Há a presença de professores indígenas (BRASIL, 2015), nas turmas de primeiro ano, que atuam como tradutores da língua portuguesa e auxiliam na condução das atividades desenvolvidas em sala (MENEZES, 2016).

Ficamos em um período de um ano e meio nessa escola para registrarmos o início do ano letivo, o período em que retornavam das férias de julho e o término do ano letivo. Foram observadas três turmas, duas turmas do primeiro ano, com idade de cinco e seis anos, e uma turma do terceiro ano, esta em razão de ser o ano em que se inicia o ensino da língua kaingang em sua forma escrita.

Nas turmas de primeiro ano, os processos de alfabetização e letramento ocorrem por uma professora não indígena, e, às crianças, é ensinada a língua portuguesa em suas formas oral e escrita. A professora auxiliar indígena traduz em kaingang as explicações da professora não indígena na oralidade, e as atividades de escritas são em língua portuguesa.

Observamos que há uma rotina estabelecida pelas professoras, que se inicia por uma oração, embora não faça parte da cultura indígena; na sequência, entrega-se, às crianças, um lanche (bolachas ou barrinhas de cereal) e depois é que se iniciam atividades de leitura do alfabeto, das vogais, dos números e regras de convivência. A professora não indígena mostra a letra, fala o nome desta e as crianças repetem, e da mesma forma ocorre com os números e regras de convivência. Após a leitura, a professora, junto com a professora indígena auxiliar, entrega, às crianças, uma pasta com o caderno, lápis, borracha e lápis de cor, dessa forma, é solicitado, às crianças, o registro no caderno da pauta do dia, colocando a data e, assim, são iniciadas as atividades de escrita.

Diante dos estudos dos métodos de ensino, entendemos que essa rotina se embasa no método sintético, que parte de unidades menores (letras) para unidades maiores (palavras, frases e textos) (FRADE, 2007). O ensino da escrita se torna uma repetição e cópia do quadro e das atividades impressas que são entregues às crianças: atividades de ligar, completar, traçar letras sublinhadas, copiar letras do quadro. A maioria das atividades é retirada de modelos prontos da *internet*.

Na turma do terceiro, observamos que as aulas seguem a rotina semelhante ao processo de alfabetização em turmas do primeiro ano. Nessa turma, o professor regente é



indígena e há um auxiliar indígena. São aulas que ocorrem três vezes por semana. Ao entrar em sala, o professor cumprimenta a turma e escreve vogais, consoantes e sílabas no quadro de giz, pedindo às crianças, que as copiem no caderno. Na sequência, faz a leitura e as crianças repetem em voz alta. Algumas crianças vão até o quadro para escrever. Verificamos que as aulas de kaingang, em sua forma escrita, repetem a mesma organização do ensino em língua portuguesa, isto é, observa a sequência de vogais, consoantes, sílabas e frases, atividades impressas para identificar animais e pintura. Em nosso entendimento, mesmo sendo um professor indígena, ainda carece de formação continuada para aperfeiçoar os encaminhamentos didáticos, a fim de contextualizar e inserir, nos planejamentos pedagógicos, as práticas culturais Kaingang, como os jogos indígenas, as brincadeiras, o uso das plantas medicinais, as narrativas tradicionais, a pesca do *Pãri*, as caçadas, os rituais indígenas.

Compete à escola ensinar o código alfabético, mas, como diz Soares (2004), é necessário ir além e, para isso, há a necessidade de incorporar, nas práticas pedagógicas, em contexto indígena, a relação da alfabetização com o letramento, e, para isso, uma das possibilidades é que os textos sejam

[...] escritos em cartazes, com uso de imagens, símbolos, narrativas contadas pelos mais velhos, receitas de alimentos tradicionais, como por exemplo, a receita do *Êmi* (bolo azedo); listas de nomes de animais que vivem na aldeia, listas de nomes próprios kaingang e outros materiais que podem ser produzidos e trabalhados pelos professores indígenas objetivando dar significado no processo de ensino e melhor evidenciar a função da linguagem escrita (MENEZES, FAUSTINO; NOVAK, 2020, p. 288).

Nesse sentido, os processos de alfabetização e letramento em escolas indígenas se tornam significativo e contextualizados, possibilitando que a criança relacione o conteúdo de ensino com o conhecimento que possui e amplie as competências linguística e bilíngue.

Carece-se, no espaço escolar, da relação entre as práticas culturais praticadas pelos Kaingang e as práticas de letramento (Street, 2010), como, por exemplo, fazer uso do processo de fabricação do artesanato durante o ensino da escrita. Com o artesanato, é possível se produzir textos coletivos, identificar, traçar e reconhecer letras, fazer listas com palavras do que se usa para se produzir os balaios, fazer cartazes apresentando o caminho feito, desde a retirada da taquara no mato até a produção final do balaio, as pinturas e cores

usadas. Pode se reunir com os parentes no espaço da escola para cada família, junto com a criança, produzir o balaio, discutindo cores, traçados, tamanho, isto é, propor encaminhamentos didático-metodológicos contextualizados, incorporando as práticas culturais indígenas nos planejamentos pedagógicos, contribuindo, assim, no processo de alfabetização e letramento das crianças Kaingang.

4 CONCLUSÃO

As discussões sobre os temas da alfabetização e letramento não se esgotam e em escolas indígenas se tornam ainda mais complexas, uma vez que é necessário considerarmos o direito a uma escola específica, diferenciada e bilíngue em consonância às conquistas dos povos indígenas desde a Constituição de 1988.

Neste texto, por meio do processo histórico dos métodos de alfabetização no Brasil e do entendimento sobre o letramento, verificamos que as práticas pedagógicas na escola indígena se aproximam dos métodos sintético e analítico, sendo o emprego do método sintético mais recorrente, o que resulta em uma prática mecânica, de cópias, decodificação, memorização e pouquíssimas possibilidades de uso social mais abrangente da língua escrita, isto é, a relação com o letramento.

O povo Kaingang possui cultura própria, e a língua é um veículo pelo qual aquela se produz e reproduz, assunto complexo e que requer maiores estudos, considerando que, no Brasil no século XVI, havia 1.078 línguas indígenas (RODRIGUES, 2019) e, atualmente, conforme dados do IBGE (BRASIL, 2022), são 274 línguas indígenas faladas. Aprender o registro escrito da língua kaingang e da língua portuguesa se torna função da escola indígena. Ressaltamos que, conforme decisão da comunidade, o processo de alfabetização ocorre com o ensino de língua portuguesa em suas formas oral e escrita, entretanto carece, na prática pedagógica, da relação com os saberes das crianças indígenas, com os aspectos culturais Kaingang, tanto nos conteúdos como nas práticas pedagógicas.

No Brasil, há uma política educacional intercultural e bilíngue que valoriza e respeita a cultura dos povos indígenas, entretanto necessita de programas governamentais que possam dar segurança sobre a alfabetização e letramento em línguas indígenas. Nesse sentido, requer-se formação continuada, constantemente, no âmbito das escolas indígenas,



com ênfase na cultura indígena e em metodologias que incorporem as práticas culturais Kaingang.

Concluimos, ressaltando a necessidade de maiores estudos e pesquisas acerca da alfabetização e letramento com crianças indígenas, de forma a valorizar a língua indígena e que contemple o currículo da escola, não e somente a definição de uma carga horária mínima para o ensino da língua kaingang, mas os saberes e práticas indígenas relacionadas ao artesanato, dança, plantas medicinais, alimentação, jogos, pinturas corporais, além disso, a definição de uma concepção de ensino que valorize os conhecimentos das crianças indígenas, quando estas chegam à escola, e, por fim, maior investimento na formação continuada dos professores indígenas e não indígenas que atuam em escolas indígenas, uma vez que são estes que desenvolverão a prática pedagógica para a aprendizagem da leitura e escrita no âmbito da sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Censo Demográfico 2010**: características gerais dos indígenas: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=795&view=detalhes>>. Acesso em: 30 jul. 2023.

_____. **Resolução nº 1 de 7 de janeiro de 2015**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&Itemid=30192. Acesso em: 28 set. 2023.

_____. **Censo demográfico 2022**: indígenas: primeiros resultados do universo. IBGE, 2022. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102018>>. Acesso em: 25 set. 2023.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. **Alfabetização**: método fônico. 1ª ed. 2002, 3ª ed. São Paulo: Memnon, 2004.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos; SILVEIRA, Camila Nunes Duarte. Notas sobre a ação pedagógica da Companhia de Jesus no Brasil de 1549 a 1599. In: TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; RIBAS, Maria Aparecida de Araújo Barreto; SKALINSKI JUNIOR, Oriomar (Org.). **Origens da educação escolar no Brasil colonial**. Maringá: Eduem, 2012. Vol. 1, p. 199 a 229.



FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena.** Tese (Doutorado). Florianópolis, 2006. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Revista Educação.** Santa Maria. Vol. 32. n.1. p. 21-39. 2007. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>> Acesso em: 02 fev. 2015.

KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; COLELLO, Silvia M. Gasparian. Alfabetização e Letramento. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva; COLELLO, Silvia M. Gasparian; ARANTES, Valéria Amorim. **Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos.** 2ª ed. São Paulo: Summus, 2010.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. O aprendizado da leitura no Brasil do século XIX. In: V Congresso Brasileiro de História da Educação. São Cristóvão. Universidade Federal de Sergipe. **Anais.** Aracaju, Sergipe: Universidade Tiradentes, 2008. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/87.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

MELIÁ, Bartomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes,** Campinas, SP, ano 19, n. 49, p. 11-17, dez. 1999. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/LP3BV6QHbqSgTdPYXT9YZFG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 27 set. 2023

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa. **Alfabetização: método sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire.** 2 ed. São Paulo, Cortez, 2008.

MENEZES, Maria Christine Berdusco. **A política de educação escolar indígena e o processo de alfabetização em uma comunidade Kaingang no Paraná.** 2016. 244 f. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

MENEZES, Maria Christine Berdusco; FAUSTINO, Rosângela Célia; NOVAK, Maria Simone Jacomini. O ensino da leitura e escrita em uma escola indígena Kaingang: contribuições ao bilinguismo. **Debates em Educação,** Maceió, v. 12, p. 275-296, set. 2020. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/100200>>. Acesso em: 27 jul. 2023.



MOTA, Lúcio Tadeu. (Org.). **Diagnóstico etno-ambiental da terra indígena Ivaí-PR**. Maringá: UEM, 2003.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: (São Paulo 1876-1994). 3. reimp. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PARANÁ. **Projeto multissetorial para o desenvolvimento do Paraná**: estratégia de participação dos povos indígenas (EPPI). Curitiba: SEPL, SEAB, SEED, SESA, 2016.

PERFEITO, Alba Maria. Discurso da escrita: da teoria à prática. In: MELO, Lélia Erbolato. (Org.) **Tópicos de psicolingüística aplicada**. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999, p. 75-93.

PROJETO político pedagógico. **Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot**. Manoel Ribas, Pr, 2018.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Kaingáng e Tupinambá**: evidências de parentesco genético? Unpublished paper read in the Meeting of the Associação Brasileira de Antropologia. Recife, 1978.

_____. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. **DELTA**: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 9, n. 1, p. 83-103, 2019. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45596>>. Acesso em: 25 set. 2023.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed., 9ª. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a.

STREET, Brian Vincent. Os novos estudos sobre o letramento: históricos e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. **Cultura escrita e letramento** (orgs). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

AUTORA

MARIA CHRISTINE BERDUSCO MENEZES: Doutora em Educação, Professora Adjunta no Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil.

Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) e do Mestrado Profissional em Agroecologia (PROFAGROEC) da Universidade Estadual de Maringá.

Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação de Professores, Ação Docente e Educação Escolar Indígena (GPEFEEI). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3097-5242>. E-mail: mcbmenezes@uem.br