

Alfabetização e Aprendizagem da Língua Materna como Língua Estrangeira em Escolas Indígenas no Paraná

Literacy and learning of the native language as a foreign language in indigenous schools in Paraná

Maria Christine Berdusco Menezes*

*Universidade Estadual de Maringá, UEM, Maringá - PR, 87020-900,
e-mail: mcbmenezes@gmail.com

Rosângela Célia Faustino**

**Universidade Estadual de Maringá, UEM, Maringá - PR, 87020-900,
e-mail: rcfaustino@uem.br

Maria Simone Jacomini Novak***

***Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR, Paranavaí - PR, 87703-000,
e-mail: maria.novak@unespar.edu.br

RESUMO: Há estudos sobre os índios Kaingang no Paraná que contribuem para o entendimento da sua história, cultura, organização social e linguística. Entretanto, são raras as publicações e pesquisas sobre a escolarização e a apropriação da linguagem escrita, tanto da língua kaingang, como da língua portuguesa, a pesar de ser um tema muito relevante, haja vista o ritmo acelerado da perda de línguas minoritárias no mundo e no Brasil, decorrente de uma política neoliberal de estado mínimo e pouco investimento em formação de professores para atuarem em áreas socialmente relevantes como as línguas, dentre elas as línguas indígenas, que requerem investimento na formação de linguistas indígenas. Neste artigo apresentamos aspectos históricos sobre registros desta língua indígena, o projeto de alfabetização bilíngue implementado no Brasil e como esta vem ocorrendo com os povos Kaingang na região do Vale do Ivaí, no Paraná, com crianças do Ensino Fundamental. Por meio de pesquisa bibliográfica e empírica, foi possível perceber que o ensino da língua materna indígena, mesmo entre crianças monolíngues em kaingang, entra no currículo como ensino de língua estrangeira, o que pode comprometer seriamente a aprendizagem, a alfabetização, tanto da língua indígena como da língua portuguesa. Evidencia-se que o investimento na formação continuada de professores indígenas é uma das estratégias para a superação de tal situação.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Crianças Kaingang; Metodologias de ensino de Línguas.

ABSTRACT: There are studies on the Kaingang Indigenous peoples of Paraná that contribute to the understanding of their history, culture, social and linguistic organization. However, on schooling and the appropriation of written language, both in the Kaingang language and in the Portuguese language, the researches and publications are rare, even though it's a very relevant theme, given the accelerated pace of the loss of minority languages in the world and in Brazil, because of a neoliberal policy of minimal state and little investment in teacher training to work in socially relevant areas such as languages, including indigenous languages that

require investment in the training of indigenous teachers and linguists. In this article, the result of bibliographical, documentary and empirical researches, we present the literacy process during the appropriation of written language, the relationship with bilingualism and the process of teaching and learning of the indigenous native tongue that even among monolingual children in Kaingang, is put into the organization of the curriculum and receives the treatment of a foreign language, which can seriously compromise learning and literacy of both the indigenous language and the Portuguese language. It is evident that investment in the continued education of indigenous teachers is one of the strategies to overcome this situation.

KEY WORDS: Literacy; Kaingang children; Language teaching methodologies.

INTRODUÇÃO

Mesmo após a aprovação da Constituição Federal de 1988, que garantiu a presença da língua indígena nas escolas por meio de processos próprios de aprendizagem, a política educacional envolvendo os povos indígenas se limita a mencionar o direito à alfabetização em língua indígena, que esta deve respeitar os processos socioeducativos de cada povo e que o ensino deve ser bilíngue (BRASIL, 1994; BRASIL, 1998; BRASIL, 2012).

No Paraná, em consonância com o Parecer nº 14 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 1999, as escolas indígenas foram estadualizadas entre 2008 e 2009 e, concomitante a este processo, estava em curso, desde 2005, a elaboração de um programa de formação intercultural e bilíngue para professores indígenas. Denominado Magistério Indígena, proposto por uma comissão, nomeada pela Resolução Secretarial nº 802/2005, que organizou uma formação para atender “[...] prioritariamente professores das etnias Kaingang e Guarani que estão em exercício nas escolas indígenas” (PARANÁ, 2008, p. 9).

Embora a Resolução nº 3/99 do Conselho Nacional de Educação, os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (BRASIL, 2002), a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1989) e outras legislações tenham garantido a participação indígena em todas as políticas e os projetos que os envolvem, na referida comissão governamental não houve a presença de indígenas. Segundo Midlin (2003, p. 149), “[...] as secretarias são legalmente responsáveis por executar o programa de educação escolar indígena, sob orientação do MEC; no entanto, ainda não têm o preparo para essas atribuições”.

Atualmente, na grande maioria das escolas em comunidades cujas crianças são monolíngues em língua indígena, o ensino da língua materna ocorre a partir do 3º ano do Ensino Fundamental, quando a criança já está alfabetizada em língua portuguesa. Configura-se, assim, o chamado bilinguismo direto, dado que as crianças aprendem a falar e ler, ao mesmo tempo, a língua oficial, o português, o que requer delas muito esforço de leitura sem aprofundamento da compreensão e torna extremamente árduo o trabalho dos professores.

Partindo dessas questões, o presente texto, resultado de pesquisas empíricas¹, bibliográficas e documentais, apresenta e discute como vem ocorrendo o ensino da língua indígena kaingang em uma comunidade indígena Kaingang da região do Vale do Ivaí, no Paraná, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que, por decisão das lideranças, as crianças são alfabetizadas em língua portuguesa, apesar de chegarem à escola monolíngues em língua kaingang, e o ensino desta, em sua forma escrita, passa a ter organização e encaminhamento semelhantes ao de uma língua estrangeira.

Segundo a UNESCO (2003), muitos povos indígenas, associando sua condição social desfavorecida com sua cultura podem acreditar que não vale a pena salvaguardar suas línguas. Pretendem aprender mais a cultura ocidental e a língua dominante com a esperança de vencer a discriminação, ter assegurado um meio de vida e melhorar sua mobilidade social.

A partir destas questões, destacamos no texto o processo de alfabetização e aspectos de como ocorre em escolas indígenas no Paraná. Fazemos uma breve discussão sobre o registro das línguas, o bilinguismo e as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a reflexão sobre a alfabetização. Por fim, descrevemos situações de ensino e aprendizagem em uma turma de 1º e 3º anos do Ensino Fundamental, a fim de manifestar que o ensino da língua indígena, em algumas situações, recebe tratamento de uma língua estrangeira, mesmo que seja a língua materna, L1, da comunidade.

ALFABETIZAÇÃO: APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

O sistema de escrita, por ter recebido contribuições de diferentes povos e culturas que se debruçaram, durante séculos, para criar e ordenar símbolos gráficos que

¹ A pesquisa teve autorização do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP) por meio do Parecer nº 573.633 de 27/01/2014 do COPEP e da Autorização nº 42 AAEP/PRES/2015 da Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

expressassem e comunicassem ações, pensamentos e sentimentos humanos, tornou-se universal, representando uma poderosa ferramenta de comunicação e aprendizagens humanas. Muito tempo se passou e muitas foram as lutas para que essa invenção datada de 4.000 a. C. fosse acessível a todos, e não apenas a uma elite dominante, conforme permaneceu por muitos séculos. A partir de sua disseminação, o domínio de códigos escritos, a alfabetização, passa a ser reivindicada pela quase totalidade dos grupos humanos.

Os povos Maia, Olmeca e outros, na Mesoamérica, desenvolveram ou estavam desenvolvendo sistemas próprios de registro, escrita e numeração (PIMENTA-SILVA, 2011), porém, muitos destes foram obstruídos pela invasão europeia, que impôs o sistema alfabético ocidental por meio de processos de instrução e evangelização. Submetidos à instrução escolar, indígenas passaram a aprender a ler e escrever nas línguas dominantes, sendo um dos principais objetivos acessar conhecimentos ocidentais para, assim, ampliar a capacidade de resistência.

Atualmente no Brasil há mais de 180 línguas indígenas faladas pelos mais de 300 povos que sobreviveram à colonização (IBGE, 2010). No entanto, devido à hegemonia e imposição da língua portuguesa, muitos grupos indígenas acreditam que na escola as crianças devem ser alfabetizadas em português para, assim, serem menos discriminadas, terem maiores oportunidades e êxito nas relações com a sociedade envolvente. Aprender a ler e escrever na língua majoritária do país tornou-se, então, uma necessidade, o que contribui para que as línguas indígenas continuem periféricas e desatendidas pelas políticas públicas, podendo esse fato levar a maiores perdas linguísticas.

Diante de tantas ameaças, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) elegeu o ano de 2019 como Ano Internacional das Línguas Indígenas, visando a maior conscientização, preservação e revitalização das línguas indígenas.

No caso dos Kaingang, sua língua materna, o kaingang, foi registrada por Telêmaco Borba e Frei Luiz de Cimitile ainda no século XIX. O Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado em 1910, instituiu, a partir de 1930, algumas escolas junto aos aldeamentos, nos Postos Indígenas, com o objetivo de alfabetizar crianças e adultos indígenas, ensinando-lhes a ideia de pátria, os cultos cívicos com cerimônias em torno da bandeira e hinos, a história cronológica do Brasil, bem como noções de limpeza e higiene, trabalhos manuais e domésticos para meninas e mulheres, práticas agrícolas e

pecuárias para meninos e homens (BRASIL, 1942). Todos estes conhecimentos e informações eram apresentados e trabalhados em língua portuguesa sendo a professora, geralmente, a esposa do Chefe de Posto do SPI.

Com o golpe civil-militar ocorrido em 1964, o SPI foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e esta realizou convênios com a agência missionária norte-americana, Summer Institute of Linguistics (SIL), que se instalou entre os povos indígenas para aprender as línguas, produzir vocabulários, cartilhas de alfabetização e tradução da Bíblia para a conversão dos indígenas ao cristianismo.

Esses programas de educação bilíngue dirigiram-se, fundamentalmente, para a doutrinação religiosa, em algumas situações por meio da criação de cartilhas com historietas escritas pelos missionários ou monitores por eles formados, e tradução de textos escolares ocidentais, o que caracterizou o bilinguismo no período de 1967 a 1991, em que a FUNAI conduziu a educação escolar indígena. Há uma ampla discussão sobre a escrita em sociedades cujas ciências são criadas, disseminadas e mantidas pela oralidade (BARROS, 1994).

Para além destas questões, sem a efetiva presença de linguistas e outros intelectuais indígenas, quando se projetam programas de leitura e escrita em línguas indígenas para a educação escolar, em grande parte dos casos, perduram ações limitantes que levam professores a manterem a prática de traduzir conteúdos de livros e planejamentos de aulas para a referida língua. Nesse encaminhamento não há espaço para o debate e o desenvolvimento das diferentes práticas sociais e linguísticas fundamentadas nas estruturas próprias das línguas indígenas.

Oriunda dos programas e projetos de formação docente, ou de encaminhamentos das próprias escolas, grande parte do material usado para a alfabetização em línguas indígenas é composta por coletâneas preparadas pelos próprios professores ou textos e exercícios didáticos provenientes de traduções dos materiais didáticos disponíveis em língua portuguesa. Raras são no Brasil as experiências em projetos de alfabetização em que haja as condições para desenvolver as potencialidades das línguas indígenas e suas diferentes situações comunicativas.

Os povos indígenas², historicamente, têm lutado por sua existência e pela defesa dos territórios que habitam. Com muita sabedoria e resistência, buscam acessar tecnologias e conhecimentos das sociedades com as quais têm contatos e se relacionam

² “Quando os portugueses chegaram ao Brasil, havia de 6 a 10 milhões de índios e aproximadamente 1.300 línguas indígenas” (BRASIL, 1998, p. 117). Atualmente são 305 povos e 180 línguas, conforme o IBGE (2010).

ao mesmo tempo em que se organizam para preservar suas tradições culturais e línguas próprias, que predominam na oralidade. Esse fenômeno, porém, não ocorre sem contradições e tem relações com as condições objetivas de vida.

Estudos como os de Faustino (2006) e Menezes (2016) permitem perceber que a criança indígena desenvolve diferentes linguagens em suas experiências vividas junto ao seu grupo familiar extenso: observando o meio ambiente, brincando, participando com sua família da coleta de alimentos e sementes; pescando, caçando, indo para as roças, convivendo com irmãos e primos mais velhos, observando e convivendo com animais do seu entorno, participando das assembleias comunitárias, das festas e dos rituais religiosos; transitando nos diferentes espaços institucionais de suas comunidades, incorporando-se às atividades e ao trabalho dos adultos, viajando para as cidades para venda de artesanato, ouvindo histórias narradas, aconselhamentos e ensinamentos dos mais velhos.

Porém, devido ao pouco prestígio que as línguas indígenas têm no Brasil, as escolas indígenas carecem de recursos didáticos e metodologias consolidadas na área da alfabetização bilíngue. Somado a isto está o fato de os povos indígenas terem ingressado muito recentemente no Ensino Superior (NOVAK, 2014): muitas vezes, a ausência de formação acadêmica, exigida pela legislação brasileira para contratação de docentes, exclui professores indígenas das salas de aula.

No Paraná, conforme dados levantados junto à Secretaria de Estado da Educação; em um universo de mais de 800 professores que atuavam nas 38 escolas estaduais indígenas, no ano de 2018, apenas 310 eram índios. Somado a isto, observa-se que o estado não disponibiliza formação pedagógica em línguas indígenas e educação bilíngue para professores que atuam em escolas indígenas.

Conforme a Teoria Histórico-Cultural, a escrita é uma função cultural complexa, é também uma linguagem e uma função psicológica superior. Para a criança indígena que provém de uma organização sociocultural fundamentada na oralidade, apropriar-se da linguagem escrita requer a compreensão de que a fala pode ser representada por símbolos, tomada de consciência da relação grafema e fonema e das funções e uso da linguagem escrita.

A aquisição da linguagem escrita passa por diferentes processos iniciando-se com o simbolismo de primeira ordem, momento em que a criança poderá fazer rabiscos para se lembrar de algo que lhe foi falado, desenhar, ou desenvolver algum outro sinal demonstrando sua compreensão. Quando, por meio de atividades de leitura e escrita

conduzidas em sala de aula, a criança avança para o simbolismo de segunda ordem, compreendendo que há sinais escritos que representam os símbolos das palavras faladas, isto é, letras, palavras, frases e textos. Este é o principal momento da aprendizagem durante a alfabetização, quando a criança aprende que o pensamento pode ser representado por palavras e que essas podem ser escritas (desenhadas) com o uso de símbolos (letras/códigos) próprios.

Vigotski (2000, p. 316) demonstrou que a aprendizagem da escrita requer operações mentais complexas, pois a criança “[...] deve ter consciência da estrutura sonora da palavra, desmembrá-la e restaurá-la voluntariamente nos sinais escritos”. Para tomar consciência desse processo, ela passa, em suas experiências, por diferentes linguagens (gestos, brincadeiras, rabiscos, desenhos) e só depois compreende a linguagem representada pela escrita.

As formas de interação entre as crianças e o/a professor/a são determinantes na qualidade da internalização dos elementos culturais, no caso, a escrita. No contexto escolar, o conceito de mediação pedagógica pode ser compreendido como uma ação fundamental para organizar o processo de ensino e aprendizagem. Para Vigotski (2007, p. 103): “O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”.

Assim a organização do ensino nos anos iniciais em salas de alfabetização deve ter como objetivo um processo que possibilite o entendimento da técnica, de saber representar sons, escrevendo letras, sílabas, palavras e frases, sendo essa técnica o caminho para a apropriação de um código (signos) linguístico que, após compreendido e apropriado, possibilitará que a criança faça uso da escrita de diferentes maneiras, de forma autônoma, em situações que a requeiram.

OS KAINGANG DO VALE DO IVAÍ: A ALFABETIZAÇÃO E O BILINGUISMO

Segundo estudos do Instituto de Linguística Guaraní del Paraguay (IDELGUAP, 1994), o bilinguismo é caracterizado por diferentes métodos. No *método direto* as crianças aprendem a falar e ler ao mesmo tempo a língua oficial do país. Em uma comunidade onde todos são falantes da língua materna indígena, este método é pedagogicamente inadequado porque procura ensinar duas matérias desconhecidas de

uma vez, sem nenhuma relação com a língua materna e os conhecimentos prévios da criança. Esse método, que apresenta muito conteúdo novo, sem nenhum significado, torna-se muito pesado e difícil para a criança.

Caso a escola busque ensinar, em concomitância, a língua indígena escrita, os alunos são levados a se alfabetizar nas duas línguas e isso exige maior tempo e muito esforço, tanto dos professores como das crianças. As famílias, pela ausência de compreensão aprofundada sobre os diferentes métodos de ensino bilíngue, temem que seus filhos não aprendam bem a língua oficial e por isso podem dar pouco valor aos livros escritos na língua indígena.

O mais apropriado seria o *método bilíngue* onde a criança monolíngue em língua indígena se alfabetiza em sua língua materna e, assim, consegue entender o que lê e, desde o início, aprende a ler com compreensão. Neste método, a criança tende a progredir mais rapidamente nos conhecimentos escolares, podendo comunicar aos seus pais os conteúdos que aprendeu na escola, usando sua língua materna. Se aprendeu a ler e escrever em sua língua, aplica esta aprendizagem à leitura em português. Por exemplo: quando aprende uma sílaba “pe” em kaingang, usada na palavra *pepo* (sapo), a mesma sílaba ela poderá ler em português.

Para tanto, a primeira língua usada na escola, do ponto de vista linguístico e pedagógico, deve ser a língua materna da criança, na versão oral e escrita. Apenas por volta do terceiro ano do Ensino Fundamental entraria a aprendizagem da língua portuguesa de forma escrita. A língua materna indígena deve seguir sendo a língua preponderante nas relações escolares e na aprendizagem de todas as matérias e cada realidade escolar indígena, devido à situação sociolinguística da comunidade, requer um programa de ensino específico para a afirmação da identidade indígena de crianças e jovens.

Estudos como os de Cook-Gumperz (1991) e Macedo (2000) afirmam que, quando uma pessoa percebe seu progresso na aprendizagem, adquire hábito de estudo e desenvolve gosto pela escola. Nesse caso, as famílias apoiam os filhos para que continuem os estudos até concluí-los. Sabe-se que o processo de alfabetização será muito mais eficaz quando feito na língua materna e não numa segunda língua ou numa língua desconhecida (GRIZZI; SILVA, 1981, p. 21).

Porém, como o Estado brasileiro não promoveu as línguas indígenas; pela necessidade dos povos de ter o domínio da língua portuguesa; em razão das pressões das avaliações externas padronizadas às quais as escolas estão submetidas e outros

motivos, lideranças indígenas têm optado, majoritariamente no Paraná, pelo *método direto*, ou seja, uma criança indígena que chega à escola sem saber falar a língua portuguesa é alfabetizada nesta língua para depois aprender a leitura e a escrita em sua língua materna, como se esta fosse uma língua estrangeira.

Conforme Cavalcanti e Maher (2005), a escolha da língua de alfabetização é feita pelas lideranças que em muitos casos exigem que a escola alfabetize em português mesmo as crianças não conhecendo essa língua na oralidade. Segundo nossas pesquisas de campo, este fato ocorre devido às estratégias que os indígenas tiveram que desenvolver para manter seus territórios e garantir a sustentabilidade, após o aldeamento a que foram submetidos.

No Paraná, desde o início do século XX, os Kaingang empregaram a linguagem escrita para registrar e garantir acordos feitos com o poder público. Usaram e usam o gênero Carta para fazer denúncias sobre invasões das terras demarcadas, violências que sofrem por parte de pessoas ou grupos do entorno, descumprimento de acordos feitos e ataques aos seus direitos. Considerando o total desconhecimento do poder público brasileiro em relação às línguas indígenas do país, esses registros só podem ser feitos em língua portuguesa, o que explica, em grande parte, porque as lideranças exigem que a escola alfabetize em português crianças e jovens monolíngues em kaingang.

Em 1935, Herbert Baldus estuda os Kaingang de Palmas, no sul do Estado, e [...] reproduz uma carta de chefes Kaingang à comissão de proteção ao índio, de maio de 1933, que expõe o conflito entre índios e fazendeiros, além do pedido de ajuda aos órgãos competentes (MOTA, 1994, p. 203).

Conforme Mota e Novak (2011), a região do Vale do Ivaí onde estão territorializadas as Terras Indígenas (TIs), Ivaí e Faxinal, a partir do final do século XIX, foi palco de grandes lutas dos Kaingang para defender seus territórios, invadidos por exploradores e fazendeiros, com anuência do governo do Paraná. Mesmo tendo sido drasticamente reduzidas as terras indígenas, as comunidades da região conseguiram preservar parte de suas tradições e cultura.

Os Kaingang das Terras Indígenas dessa região são todos falantes da língua kaingang como primeira língua, a L1, e dela têm um profundo conhecimento oral. Porém, os mais velhos relatam ter sofrido muito por não entender muitas das questões que os envolviam em relação ao governo, ao SPI, à FUNAI e às leis que lhes foram impostas, devido à ausência de compreensão da língua portuguesa. Por isso, é consenso

entre as comunidades dessa região, que as crianças precisam aprender a falar bem o português. Para isso, usam várias estratégias, além de mandar os filhos para a escola. Uma delas, observada nas TIs, é adquirir aparelhos de televisão e rádio mantendo-os ligados o dia todo para que as crianças ouçam e aprendam.

As crianças, quando têm entre quatro e cinco anos de idade, começam a se inserir mais efetivamente em situações de língua portuguesa, sendo a principal delas o ingresso na escola onde a direção e a maioria dos professores não são indígenas. Quando têm por volta de oito ou nove anos, já entendem questões básicas da língua portuguesa, mas dela não fazem uso oralmente. No espaço da escola, pronunciam poucas palavras, as necessárias à convivência com os professores não índios, tais como cumprimentos e respostas diretas.

Alguns mais velhos da comunidade, principalmente as mulheres, entendem pouco, ou quase nada da língua portuguesa e, nesta situação, não pronunciam palavra em português.

A grande maioria das crianças, quando está entre o terceiro e o quarto ano do Ensino Fundamental, já foi alfabetizada em língua portuguesa, lê textos de livros didáticos, copia do quadro e escreve frases em língua portuguesa. Os jovens nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio falam a língua portuguesa, escrevem textos nessa língua, mas, permanecem em muitas escritas a troca de letras, principalmente o L pelo R, e a ausência de produções textuais livres (FAUSTINO, 2006; MENEZES, 2016).

Neste encaminhamento as línguas indígenas são ensinadas usando a metodologia do ensino da língua estrangeira, pois entram com carga horária semanal específica no currículo independentemente da situação sociolinguística da comunidade. Não há pesquisas, informações ou dados que permitam um conhecimento aprofundado sobre a realidade linguística de cada comunidade, cada Terra Indígena no Paraná. A Instrução N.º 006/2012 – SEED/SUED, em atendimento à legislação específica, regulamenta que sejam quatro horas/aula de língua indígena como conteúdo curricular na educação básica. As demais disciplinas do currículo são ministradas em língua portuguesa.

O modelo de bilinguismo, inserido desde os acordos da FUNAI com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), foi o chamado bilinguismo de ponte, que se utiliza da língua materna indígena da criança como uma “ponte” para ensinar a língua escrita em português (BARROS, 2004). Conforme Faustino (2006, p. 233), houve influência dos organismos internacionais na adoção do bilinguismo de ponte, pois, de acordo com o

documento intitulado *Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza*: “Todo aluno deverá começar seus cursos escolares na língua materna” e “Nada na estrutura de uma língua impede que esta se converta em um veículo de civilização moderna” (UNESCO, 1954, p. 75-76). O enfoque do uso da língua materna pela escola, nos anos iniciais, permanece cinquenta anos depois, nas orientações internacionais:

Por lo general, se entiende por enseñanza en la lengua materna el empleo de la lengua materna de los educandos como medio de enseñanza, aunque la expresión pueda también referirse a la lengua materna como asignatura. Se trata de un componente importante de la educación de calidad, en particular en los primeros años. En opinión de los expertos, se debe combinar a la vez la enseñanza de la lengua materna y la enseñanza *mediante* esta lengua (UNESCO, 2003) (Grifos do documento).

Entre as diversas consequências discutidas por linguistas (BARROS, 2004), frente a este modelo de ensino bilíngue implantado no Brasil desde o final dos anos de 1950, ocorre a inferiorização da língua indígena, usada especificamente para a aprendizagem do código escrito, que ocorre nos primeiros anos de escolarização – na sequência, nos anos finais, todos os conteúdos científicos são transmitidos pela língua majoritária do país, o que contribui com o aportuguesamento de crianças e jovens falantes da língua materna indígena. A adoção no país deste tipo de bilinguismo também nos ajuda a compreender porque muitas lideranças determinam à escola que a alfabetização ocorra em língua portuguesa.

Temos que nos perguntar, por exemplo: por que os conhecimentos geográficos, históricos, matemáticos, biológicos e outros, provenientes das sociedades indígenas não fazem parte das matérias ensinadas nas escolas e nas universidades? Por que estas matérias quando ensinadas nas escolas indígenas mesmo por professores indígenas, usa-se a escrita em língua portuguesa? Conforme Calvet (2007), há que se promover as línguas.

No Paraná, inclusive em salas de Ensino Médio, devido à origem evangelizadora da escrita em língua kaingang, permanece a aprendizagem de palavras e frases isoladas. Assim, não se desperta o interesse e a criatividade dos jovens estudantes. Professores indígenas relatam o desinteresse dos jovens pela aprendizagem da língua materna indígena, agravado pelo fato de que esta entra no currículo como uma língua estrangeira e, assim, fica totalmente dissociada dos conteúdos das demais matérias ensinadas.

Não existe um livro sequer nas escolas indígenas que contenha conhecimentos étnicos das matérias escolares em línguas indígenas. Não há conteúdo de biologia, geografia, história, ciências, arte, matemática, educação física, filosofia... em línguas indígenas. Todos os livros didáticos e paradidáticos recebidos pelas escolas indígenas, para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, são escritos na língua dominante, o português. Conforme Calvet (2007, p. 62), “Se, por razões políticas se desejar utilizar essas línguas nessas funções, será necessário reduzir seus déficits, equipá-las para que possam desempenhar seu papel”.

A reforma educacional elaborada pelo Ministério da Educação (MEC), a partir da Constituição de 1988, para atender às demandas indígenas, buscou trilhar o caminho do reconhecimento e respeito à diversidade cultural, anunciou a possibilidade de autonomia política dos povos indígenas, divulgando que “a educação indígena tem como objetivo a conquista da autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo” (BRASIL, 1994, p. 178).

Porém, decorridos mais de 30 anos desta Constituição e leis complementares, nenhuma política linguística foi ou tem sido desenvolvida no sentido de formar linguistas indígenas e equiparar o valor das mais de 180 línguas indígenas existentes no Brasil ao valor da língua portuguesa. A língua kaingang, por exemplo, não conta com a existência de gramáticas e de livros acadêmico-científicos. O que existe e está disponível aos professores é um Dicionário (WIESEMANN, 2002), presente e utilizado nas escolas mas repleto de expressões do credo cristão que pouco corresponde à ciência étnica, à ancestralidade Kaingang.

Nenhum programa de formação inicial e continuada de linguistas indígenas foi constituído no Paraná. Há no Brasil experiências isoladas de algumas universidades que, lentamente, formam alguns linguistas, em programas de pós-graduação, entre os 305 povos indígenas territorializados no Brasil.

OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM EM TURMAS DE 1º E 3º ANOS.

Com vistas à aprendizagem da escrita em língua portuguesa, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, professoras regentes não são indígenas. Como as crianças nesta

fase não falam português, há a presença de professor indígena auxiliar, nas salas de alfabetização.

Uma das atividades observadas em uma turma do 1º Ano B, no primeiro bimestre de 2016, em uma sala de aula, em escola na região do Vale do Ivaí, foi uma contação da história, sendo esta a dos Três Porquinhos. Após a professora não indígena contar a história, a professora auxiliar indígena recontou-a em kaingang, como tradução para as crianças.

Em seguida houve um breve momento de conversa e explicação da professora regente com as crianças, seguida pela tradução feita pela professora indígena, e, na sequência, as atividades de escrita foram feitas em língua portuguesa. Nesse dia a professora regente trouxe impressas, para a sala de aula, atividades retiradas da internet, sobre a história dos Três Porquinhos. As crianças foram orientadas a pintar as casinhas dos porquinhos e observar letras e palavras da história.

Esse tipo de prática é comum e ocorre, cotidianamente, em muitas escolas não-indígenas, sendo resultado da política educacional e da formação de professores alfabetizadores no Brasil. Com essas práticas as crianças

[...] são aparentemente alfabetizadas: 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 (GRIZZI; SILVA, 1981, p. 21).

Ao reproduzir em uma escola indígena práticas como esta, evidencia-se a falta, tanto para os professores índios, como para os não-índios, de uma formação continuada, teórico-prática que possibilite estudos para que sejam compreendidas e problematizadas as diversas concepções, e superados determinados métodos de ensino tradicional. Com professores indígenas, atuando por meio de programas de alfabetização interculturais, será possível adotar ou formular outras metodologias e concepções de ensino em que conteúdos, procedimentos pedagógicos e atividades valorizem as tradições indígenas, e não apenas europeias, na aprendizagem escolar da criança.

Os professores alfabetizadores devem ter o conhecimento de que, quando a criança inicia sua vida escolar, ela já percorreu um precioso caminho, tendo muitos conhecimentos de suas vivências que podem contribuir com a aprendizagem da escrita, pois desenvolveu a linguagem oral, gestual, pictórica, passou do simbolismo de primeira ordem para o simbolismo de segunda ordem (VIGOTSKI, 2000) e todo esse

desenvolvimento foi feito com o uso da língua kaingang, imersa em uma cultura indígena específica.

Estar com a mãe em situações que envolvem buscar taquara no mato para o artesanato, fazer a coleta, amarrar em feixes, transportar, separar para secar, destalar, cortar a taquara em tamanhos determinados, comprar anilina para tingir; trançar, montar, selecionar, organizar, planejar uma viagem, observar placas e letreiros, usar transporte coletivo, procurar abrigo adequado/seguro para pernoitar nas ruas e, durante o dia, pontos de alta circulação de pessoas nas cidades, são ações repletas de informações detalhadas das quais as crianças Kaingang da região do Vale do Ivaí participam constantemente. Em tais vivências, elas se apropriam e elaboram conhecimentos sobre a vida da comunidade indígena na aldeia, o trabalho, as relações com as cidades e diversos outros processos de sustentabilidade.

No período em que estivemos na escola, ano de 2016 e 2017, não presenciamos, em nenhuma das turmas e aulas, conteúdos relacionados com o artesanato ou outros elementos que permeiam a vida e os conhecimentos prévios das crianças.

A partir de conhecimentos culturais da comunidade, quanto mais oportunidades de aprendizagem forem oferecidas em sala de aula, maior o desenvolvimento intelectual das crianças e maior a possibilidade de aprender a ler e escrever em português e em kaingang. Como afirma Luria (2001, p. 143), “[...] quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto”.

Essa questão remete ao que Vigotski (2003) afirma em relação ao trabalho pedagógico. Para ele há a necessidade de ampliar as experiências das crianças, pois, quanto mais experiências elas tiverem, mais oportunidades de participação em histórias, ilustrações, pintura, interação na organização da sala, isto é, mais elas aprendem e elaboram uma base sólida para a sua própria atividade criadora.

Na Terra Indígena Ivaí, por decisão da comunidade, as crianças iniciam a aprendizagem da escrita em língua kaingang apenas a partir do 3º ano do Ensino Fundamental sendo esta uma disciplina com carga horária semanal específica. Segue desta forma, também, nas turmas do 6º ao 9º Anos e Ensino Médio. Em nosso entendimento, o kaingang deveria ser contemplado como língua oficial, uma vez que é a língua materna, a L1 da comunidade e todos se comunicam por ela e a dominam plenamente na oralidade. Seria importante, também, o currículo ter uma unidade, ou seja, a presença dos mesmos temas trabalhados nas duas línguas. E, ainda, a leitura

constante, na escola, de textos em língua kaingang acompanhados de perguntas e atividades para que os alunos apresentem, com suas palavras e criações, o que estão entendendo sobre os conteúdos estudados.

Em nossa pesquisa, com uma turma do 3º Ano do Ensino Fundamental, as aulas observadas foram ministradas por um professor Kaingang, que possui o domínio da escrita nesta língua. Em 2016, ele atuava no Colégio há quatro anos e estava cursando o 2º ano do curso de *Formação Docente da Educação infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, em nível médio, modalidade normal.

A sala possui um professor auxiliar de regência, indígena, que naquele momento estava na instituição há três anos e cursava a mesma formação docente. Como ele é auxiliar “da sala”, permanece em aula mesmo quando a matéria é a língua kaingang. O seu contrato, como o do professor de língua, era por tempo determinado, pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS) da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Em entrevista com o professor indígena sobre como ensina as crianças a ler e escrever em língua kaingang, explicou-nos que inicia apresentando as vogais, depois as consoantes, sílabas, palavras e, por volta do mês de abril, introduz algumas frases. Observamos que mesmo o professor ensinando a língua kaingang, os enunciados das atividades são escritos no Quadro de Giz em língua portuguesa “Atividade kaingang” “Vogais ag” Consoantes ag” e “Sílabas kaingang”. O alfabeto em língua portuguesa está disponível na sala, localizado abaixo e acima do Quadro. Não está disponível, em nenhum espaço da sala de aula, o alfabeto kaingang.

Após a leitura, o professor solicita às crianças que tentem escrever, em kaingang, palavras com as sílabas registradas no Quadro. Algumas vão ao quadro e escrevem. Ao retornarem à carteira, fazem o registro da palavra no caderno.

Os Planejamentos e Planos de Aula são feitos com acompanhamento da/o pedagoga/o, geralmente, usando o recurso tradução. As aulas de kaingang repetem a mesma dinâmica do ensino em língua portuguesa. Pela sequenciação (vogais, consoantes, sílabas e frases), o professor adota o método sintético. Ao ser indagado sobre procedimentos e métodos de ensino, ele não os nomina, mas considera que assim é mais fácil as crianças aprenderem. Quando questionado sobre a metodologia que usa para ensinar, ele explica o passo a passo, informando começar das unidades menores (letras), para depois ensinar as unidades maiores (palavras) e afirma: “*acho importante que as crianças aprendam o kaingang*”.

O método sintético, a despeito de já ter sido largamente criticado, é um dos mais antigos e conhecidos na área da alfabetização e muito utilizado, também, em escolas indígenas no Paraná. Não localizamos nenhuma formação específica para professores indígenas abordando bilinguismo, situações sociolinguísticas e métodos de ensino. Em relação às concepções teóricas, aos métodos de alfabetização e o Letramento (ROCKWELL, 2010), demonstra serem raras as experiências e os estudos que apresentam possibilidades de avanço na busca de concepções indígenas próprias.

Carecemos, no Brasil, de estudos que tematizam como os professores indígenas se apropriam e se utilizam dos diferentes métodos de alfabetização e como os problematizam frente as línguas indígenas escritas nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, a aprendizagem da língua portuguesa, a apropriação da linguagem escrita e a valorização das tradições tem sido uma demanda efetiva dos Kaingang no Paraná. Porém, mesmo decorridos 30 anos da Constituição Brasileira de 1988, que preconiza o direito dos povos indígenas à educação intercultural e ensino bilíngue, o desconhecimento e a desvalorização das línguas indígenas – pelo poder público – associados à ausência de projetos formativos no Brasil, voltados à qualificação de linguistas indígenas faz permanecer práticas descontextualizadas e abordagens sintéticas que pouco estimulam crianças indígenas a ler e escrever com autonomia em suas próprias línguas ou em língua portuguesa.

Ainda que a decisão das comunidades seja pela alfabetização em língua portuguesa, raros são os elementos culturais Kaingang trabalhados pelos professores nessa etapa do ensino. Não há pesquisas e sistematizações feitas pelos professores, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em salas de alfabetização, sobre as vivências das crianças e os inúmeros conhecimentos culturais que elas manejam. Os professores não recebem do Estado estímulos, recursos e estrutura para desenvolver estudos e pesquisas junto às comunidades indígenas em que atuam como docentes.

Falta aos profissionais que atuam nas escolas indígenas, maiores conhecimentos sobre o processo de alfabetização bilíngue e de aspectos relevantes da cultura e língua indígena, bem como melhor compreensão sobre aspectos da cultura Kaingang, da comunidade em que está inserida a escola indígena. Saber como são as crianças que

chegam à escola? Como elas brincam? Como aprendem? O que é relevante para elas? Como interagem com seu grupo familiar? Qual a função da escola e da aprendizagem da escrita nessas comunidades? Estas e outras questões necessitam ser conhecidas, requerendo estudos e pesquisas para os quais o professor da educação básica, não-indígena, cuja presença predomina na escola investigada, não tem condições objetivas para realizar.

Os povos indígenas compõem grupos populacionais cuja organização sociocultural se dá por meio da oralidade. A criança indígena chega à escola conhecendo pouco sobre a função da escrita. As instituições educativas necessitam organizar seu ensino de forma que a criança tenha elementos (muitas situações de leitura em ambas as línguas, atividades práticas com a escrita que circula nas comunidades no dia a dia), para refletir sobre esta função, para compreendê-la e dela poder se apropriar plenamente, desenvolvendo novas potencialidades intelectuais.

Este processo requer diagnósticos, contínua formação dos professores, adequada organização do espaço educativo, desenvolvimento de Projetos de Trabalho pertinentes culturalmente e que ampliem e se insiram nos programas curriculares; produção e disponibilidade de diferentes materiais escritos, na língua indígena e língua portuguesa.

Dependendo da forma como a escola conduzir os processos de ensino e aprendizagem das duas línguas no contexto bilíngue, com a devida valorização e o uso da língua indígena, como língua materna, poderá contribuir com a ampliação e o desenvolvimento de repertórios orais em língua kaingang que podem estar em desuso, caso, por exemplo, de músicas, rezas que eram realizadas nos rituais religiosos, de caça, de pesca, nas receitas alimentares tradicionais, nas plantas medicinais usadas pela comunidade, na feitura e comercialização do artesanato e tantas outras práticas que fazem parte da vida Kaingang e que ficam ausentes da escola, principalmente porque o estudo da língua indígena se restringe a uma carga horária específica na Proposta Pedagógica Curricular que carece de unidade e articulação bilíngue.

Trabalhos em equipe envolvendo professores de diferentes materiais também propiciam a utilização de conteúdos, de conhecimentos e acontecimentos do mundo indígena, da realidade da criança.

Portanto, se faz necessário um bom trabalho da escola com a língua indígena, mas, principalmente, uma política linguística estatal, tanto para formar linguistas indígenas, como para disseminar os conhecimentos indígenas levando a sociedade a conhecer, reconhecer e valorizar as línguas e os conhecimentos étnicos indígenas.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. Educação bilíngüe, lingüística e missionários. *Em Aberto*. Brasília. v.14, n.63, jul./set. 1994
- BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. A missão Summer Institute of Linguistics e o indigenismo latino-americano: história de uma aliança (décadas de 1930 a 1970). *Revista de Antropologia*. São Paulo, v. 47, n. 1, p. 45-85, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referenciais para a formação de professores indígenas*. Brasília: MEC, ano.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília, 1998.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 23. ed. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena. *Em aberto*, Brasília, v. 14, n. 63, p. 175-187, jul./dez. 1994.
- BRASIL. Serviço de Proteção ao Índio. *Relatório Geral de Atividades do SPI*. 1942.
- CALVET, Jean-Louis. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial IPOL, 2007.
- CAVALCANTI, Marilda do Couto; MAHER, Terezinha de Jesus M. *O índio, a leitura e a escrita: O que está em jogo?* São Paulo: Cefiel, 2005.
- COOK-GUMPERZ, J. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FAUSTINO, Rosângela Celia. *Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena*. 2006. 329 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- GRIZZI, Dalva Carmelina Sampaio; SILVA, Aracy Lopes 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.
- IDELGUAP. *Instituto de Linguística Guaraní del Paraguay*. Assunción, 1994.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2010: características gerais dos indígenas: resultados do universo*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- LURIA, Alexander R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: LEONTIEV, Alexis; VYGOTSKY, Lev. S.; LURIA, Alexander Romanovich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001.
- MACEDO, Donaldo. Alfabetização, linguagem e ideologia. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, v. 21, n. 84, dez. 2000.
- 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.
- MINDLIN, Betty. Referenciais para a Formação de Professores Indígenas: um livro do MEC como bússola para a escolaridade. *Em Aberto*. Brasília, v. 20, n. 76, p. 148-153, 2003.
- MOTA, Lucio Tadeu. *As guerras dos índios Kaingang: a história épica dos índios Kaingang no Paraná: 1760-1924*. Maringá: Eduem, 1994.
- MOTA, Lúcio Tadeu; NOVAK, Éder da Silva. *Os Kaingang do vale do rio Ivaí: história e relações interculturais*. Maringá: Eduem, 2008.



NOVAK, Maria Simone Jacomini. *Os Organismos internacionais, a educação superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná: estudo das ações da Universidade Estadual de Maringá*. 2014. 342 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. *Resolução Secretarial nº 802/2005*. Paraná: SEED, 2008.

PIMENTA-SILVA, Miguel. Os antigos Maias no pensamento ocidental: entre factos e mitos. *CADMO Revista de História Antiga*. Lisboa, n. 22, p. 225-244, 2011. Disponível em: <https://impactum.uc.pt/en/content/revista?tid=15808&id=15808>

OIT. Organização Internacional do Trabalho. *Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e resolução referente à ação da OIT*. Brasília: OIT, 1989.

ROCKWELL, Elsie. Culturas orais ou múltiplos letramentos? A escrita em contextos de bilinguismo. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 101-124.

UNESCO. *Informe de la Reunion de Especialistas Organizada por la UNESCO en 1951*. Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza. UNESCO, 1954.

UNESCO. *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*. Reunión Internacional de Expertos sobre el programa de la UNESCO “Salvaguardia de las Lenguas en Peligro”. Paris, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Fernández Ciudad, 2003.

WIESEMANN, Ursula Gojtéj. *Dicionário*. Kaingang-Português. Português-Kaingang. Curitiba: Editorial Evangélica Esperança, 2002.

Data de recebimento: 31/03/2019

Data de aprovação: 02/05/2019