

A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA DAS CRIANÇAS INDÍGENAS DA ESCOLA LACUI ROQUE ISNARD: REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA DE VIGOTSKY

Lenilza Flôres da Silva¹

Almerinda Maria dos Reis Vieira Rodrigues²

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de investigar como ocorre a aprendizagem da leitura e escrita das crianças indígenas da Escola Lacui Roque Isnard do Município de Dourados. As reflexões seguiram o referencial teórico de Piaget e Vygotsky sobre essa aprendizagem. Considerando as limitações de um trabalho de conclusão de Curso, destacamos que essas reflexões são provisórias. A pesquisa foi por meio de uma pesquisa bibliográfica, com uma abordagem etnográfica, para que pudesse descrever as aproximações da cultura indígena guarani. E, ainda, procurando refletir sobre essa cultura, principalmente, sob um olhar da teoria de Vygotsky. Também foi realizada uma pesquisa de campo, onde se buscou ouvir crianças e professores, por meio de relatos orais, sobre questões ligadas ao tema aprendizagem e escrita. Os resultados, aqui apresentados não se constituíram em resoluções para os problemas que afligem as comunidades indígenas, contudo serviram para apaziguar meu coração indígena, ao me possibilitar compreender porque se torna tão difícil para as crianças indígenas aprenderem algo que não usam no dia a dia da aldeia. Agora sei que, não se trata de falta de capacidade, mas diferença entre as cultura, aldeia e escola, e essa primeira não pode ser suprimida, mas ressignificada na escola.

Palavras Chaves: aprendizagem; leitura e escrita; cultura indígena.

Língua Guarani; MOPETIMBAVA: Ko tembiapo oheka omombe'u haġua mba'eichapa umi mitã onhemoarandu jehai pyre rupi, Mbo'e róga Laku'i Isnard Roque pegua, Tetã Mbojoapy Douradospe oĩva. Onhemyakasãta ko tembiapo Piaget ha Vygotsky, omombe'u ohay pyre rupi amyasãkãta, ja'etava ko jehaipe, peicha noimbai, ko tembiapo ha'e peteĩ Arandu Mohenhoiha rehegua, upéagui noimbairi. Pe tembiapo ojejapo haġua, ojeoporavo umi Jehai yma guára, che pytyvõ ha amoguãhe haġua te'ýi reko rehe, peicha aheka anheporandu haġua pe Vygotsky ohai va'ekue rehe. Avei ojejapo peteĩ tembiapo umi mitãnguera ndive, ahendu, ichupe kuéra avei umi mbo'ehara kuéra, nheporandu umi mitãnguéra reheguava, oikuaáva. Pe tembiapo ohechauka, mombyru gueteri oĩ iktu haġua opa umi noiporãiva te'ýi kuéra pa'ũme, peicha ohecheuka chéve ko che py'apy ava mba'eva, aikuaa haġua hasyetereiha mitãnguérape oikuaapa haġua umi mba'e mitãnguéra ndoiporúiva. Ko'anga aikuaa ndaha'eiriha ndojejapokuaáigui, hakatu, tekojoja ndaikatuiva onhemokanhy, ikatuva ojehechuaa pyahúva.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia UEMS/Dourados

² Professora Orientadora

KEYWORDS: *Learning; Reading and writing; Indigenous culture. Guarani*

Nhe'e myasãi: Nhemoarandupy; Nhemombe'upy ha jehaipyre; Te'yi reko

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de preocupações relacionadas aos problemas que afligem toda a população indígena, dentre a qual faço parte de uma das etnias, especificamente, a etnia terena.

Não é novidade dizer que a educação escolar indígena carrega a ideologia do homem branco que, acreditando fosse o melhor, desconsiderou diferenças, valores e necessidades próprias desse segmento. Os objetivos da educação escolar indígena, inicialmente, estavam voltados mais ao aprendizado da língua oficial “portuguesa” que mais servia para o controle do que para a comunicação. Junto com a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa havia a ideia de homogeneização cultural, de uma cultura considerada “melhor”, mais adiantada, advinda da cultura europeia. Essa ideia permaneceu desde a colonização até os anos 70 quando começou a tomar forma o movimento indigenista no Brasil. O Movimento indigenista não foi algo isolado no contexto nacional. Surgiu em conjunto aos outros movimentos de reorganização social que marcaram os anos finais da ditadura militar e especificamente era formado por diferentes setores da população que começaram a apoiar os povos indígenas, marco para mudanças.

Em Dourados, ainda que de acordo com as condições específicas locais, a história não é divergente. Dessa forma é necessário considerarmos que, assim como outros povos, as comunidades indígenas de Dourados são donas de “universos culturais próprios” (BRASIL, RCNEI, 1998, p.22), construídos, assim como acontece em qualquer comunidade ou nacionalidade, a partir dos modos distintos de viver e organizar-se social econômica e politicamente.

São as diversas trajetórias, as diferentes experiências que passam ao longo de suas vidas, o contato com diferentes pessoas indígenas ou não que permitem aos seres humanos refletir sobre as coisas de forma geral e disso resultam os diferentes modos de interpretar o mundo. Assim como outras sociedades, não há como desconsiderar os

valores de cada cultura, nascidas de diferentes visões de mundo. Com isso não podemos desconsiderar também, que como esse mundo está em constante transformação esses valores também estão em constante mudança, como consta no RCNEI (BRASIL, 1998, p. 22) “Culturas e línguas são frutos da herança de gerações anteriores, mas estão sempre em eterna construção, reelaboração, criação, desenvolvimento”.

A reserva de Dourados, segundo Renata Lourenço (2008, p. 57), criada especificamente para abrigar índios Guarani (decreto n. 404, de 03 de setembro de 1917), compreende uma área de 3.539 hectares, está devidamente titulada e registrada na folha 82 do livro n. 23, em 14 de fevereiro de 1965, no Cartório de Registro de Imóveis na Delegacia Especial de Terras e Colonização de Campo Grande (MS).

A História mostra que, com o passar do tempo devido à grande procura de trabalho, muitas pessoas começaram a vir de outros lugares para essa região do município de Dourados-MS. Foi a partir daí que começou haver presença de etnias permanecendo então os Guarani, Kaiwoá e Terena.

São três etnias com culturas e linguagem próprias convivendo no mesmo espaço e socializando saberes. Entretanto, essa convivência forçada provoca conhecimentos e também muitas dificuldades, dentre as quais daremos enfoque àquela que nos interessa para este estudo: a alfabetização das crianças.

O interesse pelo tema se iniciou no período em que realizei o estágio na Escola Indígena Tengatui Marangatu na reserva indígena de Dourados – MS, quando percebi que alguns alunos tinham dificuldade em relação ao processo de aquisição da leitura e da escrita. Minha inquietação se relaciona à demora das crianças em se alfabetizarem. Na maioria das vezes, as crianças indígenas são alfabetizadas até os dez anos.

Daí vem a pergunta: Porque o seu processo de aprendizagem é de forma lenta? Teriam elas menor capacidade que as outras? Seria o problema com a metodologia? Seria falta de recursos ou mesmo falta de apoio dos pais? Enfim, porque as crianças indígenas demoram tanto para se alfabetizarem?

Desta forma, tenho como objetivo investigar como ocorre a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças indígenas, tendo por base as contribuições de Wygosty. As reflexões se darão a partir das vivências realizadas na escola indígena Lacuí Roque Isnard do município de Dourados-MS.

Busco efetivar este estudo por meio de revisão bibliográfica, de uma pesquisa de campo, sob um olhar etnográfico em que se priorizou descrever como é a alfabetização das crianças indígenas na escola indígena.

Segundo Mattos (2011) a

[...] etnografia implica em: 1) preocupar-se com uma análise holística ou dialética da cultura; 2) introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica e modificadora das estruturas sociais; 3) preocupar-se em revelar as relações e interações significativas de modo a desenvolver a reflexividade sobre a ação de pesquisar, tanto pelo pesquisador quanto pelo pesquisado. (MATTOS, 2011, p. 49).

E, por essas implicações ela torna-se uma abordagem importante para o olhar sob a cultura indígena e escolar quanto a aprendizagem. Para isso, foi organizado um questionário semiestruturado em que se busca ouvir os professores e as crianças: qual a sua língua de nascimento, aprendem a ler em quais das línguas, o que pensam, o que sentem e o que querem e, também, para alguns professores que atuam na escola sobre quais as dificuldades dos alunos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Tenho como base teórica principal os seguintes autores: Renata Lourenço que trata sobre a Política Indigenista do Estado Republicano; Suely Amaral Mello que trata sobre Linguagens Infantis; e Vygostky, que trata sobre o processo de apresentação da escrita à criança.

PRIMEIRAS DIFICULDADES ENCONTRADAS: DE ONDE PARTE MEU OLHAR?

Em algum momento, ainda sem aprofundar estudos, me dei conta de que estava, mesmo que inconsciente, compartilhando de ideias, pensamentos e verdades como uma índia que não fala a língua materna. Claro! Apesar de ser indígena, domino muito bem a língua portuguesa porque minha comunidade não usa a língua Terena.

Sou de uma aldeia Terena que se localiza no município de Aquidauana - aldeia Ipegue. Como cada aldeia possui uma realidade, na aldeia em que nasci e me criei a língua portuguesa é a mais utilizada, sendo que somente os mais velhos falam a língua de nascimento e pouquíssimos dominam a sua escrita.

Dessa forma, compreendo que esse processo de mistura de culturas em que me vejo envolvida é resultado de toda a minha vida. Desde que nasci, no ano de 1990 até o ano de 2006, sempre convivi com pessoas da mesma etnia.

A partir do final do ano de 2006 até os dias atuais, passei a conviver com pessoas de outras etnias, sendo elas: a etnia Guarani e a Kaiowa, devido a minha mudança para o município de Dourados. Com essa nova realidade, foi necessário me adaptar às

diferenças de cultura e língua, pois apesar dessas aldeias estarem muito próximas da zona urbana, ainda conservam a língua de nascimento e utilizam a língua portuguesa como segunda língua.

Continuando a minha história, e justificando de onde parte o meu olhar, posso dizer que continuei meus estudos dentro dessa nova realidade.

Em 2007 fui matriculada na Escola Estadual Guateka Marçal de Souza localizada na aldeia Jaguapirú do município de Dourados-MS. Nesta escola conheci várias pessoas com quem tenho amizade até hoje. Em 2008 concluí o ensino fundamental na extensão da escola Abigail Borralho – EJA (Educação de Jovens e Adultos) também localizada na aldeia Jaguapirú.

Com o término do Ensino Médio, pensava comigo mesma em não mais continuar meus estudos devido à grande dificuldade de fazer o vestibular e também passar a conviver com pessoas não indígenas, e, muitos(as) amigos (as) diziam: “vestibular é uma prova muito difícil”, “a redação tem peso maior na nota”, “poucos conseguem passar”. Para mim, a Universidade era vista como algo impossível, pois certo medo me amedrontava pelo fato de ser indígena.

Em dezembro de 2009, prestei vestibular para o curso de Pedagogia entrando pelo programa de cotas que é a reserva de vagas em instituições públicas ou privadas para grupos específicos classificados por “raça ou etnia, na maioria das vezes, negros e indígenas. Em 2010, ingressei na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) no curso de pedagogia. Não nego que sofri preconceito dentro da sala de aula tanto de professor quanto de colegas. Ouvi um professor dizer “- Odeio questão Indígena! Não gosto de índio!”. Quanto aos colegas, jamais me procuravam para formar grupos de trabalho! Engoli calada, mas me sentia mal!

E, isso fez com que eu me esforçasse ainda mais, em busca da minha formação, pois, sou diferente, pois todos somos, mas sou igual a todas as pessoas, pois todas possuem seus direitos e também possui os mesmos direitos. Como diz Boaventura Souza Santos (2003)

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p. 56).

Muitas pessoas pensam que o índio é incapaz de conquistar tudo aquilo que deseja e dizem: “índio é burro”, “índio não pensa”, “índio não gosta de estudar”, “índio é relaxado”, “índio é preguiçoso”.

A palavra "índio" é muito ampla, pois só quem conhece, sabe. Existem no mundo inteiro índios de várias etnias que possuem suas crenças, culturas e costumes diferentes umas das outras. Portanto, "índio" não é ser único, é intercultural.

Segundo o autor Bessa (2000, p. 13), “[...] interculturalidade é justamente o resultado da relação entre culturas, da troca que se dá entre elas. E, quando congelamos suas culturas não estamos dando liberdade para se expressarem e darem opiniões”.

Em abril de 2010 fui selecionada no Programa Vale Universidade Indígena (PVUI) e, para receber esse Vale, tive que estagiar numa escola indígena cumprindo 12 horas semanais. Escolhi então a Escola Indígena Tengatui Marangatu para realizar o estágio, sendo esta para mim a escola mais próxima. Foi exatamente nesta escola que comecei a conviver com pessoas de outras etnias onde a realidade era totalmente diferente da minha. Dentro da sala de aula, percebi que a maioria dos alunos tinham dificuldades para aprender a ler e a escrever. Faziam cópias mas não conseguiam ler o que escreviam.

Como não havia um número suficiente de professores indígenas para lecionarem, houve a inserção de professores da etnia terena e também de professores não indígena nesta escola, que não são falantes da língua guarani e kaiowa, e a realidade da escola indígena está mudando cada vez mais.

Em 2014, a escola me convocou para lecionar as disciplinas complementares (Leitura, Literatura e Produção Textual, Conhecimento Lógico Matemático e Educação, Vida e Sociedade. Essas disciplinas abrangiam desde a pré-escola até o 5º ano dos anos iniciais. Em 2015 continuei lecionando nesta escola só que como professora regente do 5º ano. Já em 2016 continuei como professora regente do 4º ano. Quase na metade desse ano passei a substituir a professora regente do 2º ano (alfabetização) que está em licença maternidade.

No início enfrentei muitos desafios, pois na pré-escola as crianças falavam apenas a sua língua de nascimento e nos dias atuais isto não é diferente. A maioria dos alunos eram da etnia Kaiowá, alguns da etnia Guarani e dois alunos Terena. Apenas estes dois eram falantes do português. Como os três grupos faziam parte de um mesmo território, seus objetivos eram considerados iguais: busca pelos seus próprios direitos, uma educação de qualidade para seus filhos.

Inserida em uma "Universidade de brancos" em que pouco se conhece sobre as diferentes culturas indígenas, me apropriei de conhecimentos, teorias sem relacioná-los às diversidades possíveis. Quanto ao problema relacionado às dificuldades de alfabetização das crianças indígenas, cheguei mesmo a pensar que os métodos dos professores das escolas brancas eram mais eficazes! Foi necessário um retorno aos princípios da educação do meu povo. Sou brasileira, mas sou indígena, de uma das diversas etnias que compõem este país! Dessa forma, para continuar a desenvolver o meu trabalho, foi necessário abandonar medos e me desfazer dos preconceitos construídos. Esta questão foi fundamental para a escolha da base teórica sobre a qual faço daqui para frente minhas reflexões!

Para chegar a este ponto, me apoiei no autor José Ribamar Bessa Freire (2000) que aponta cinco ideias equivocadas sobre os índios: “o índio genérico”, “culturas atrasadas”, “culturas congeladas”, “os índios pertencem ao passado” e “o brasileiro não é índio”.

Sobre o primeiro equívoco, os brasileiros consideram o índio como único, tendo a mesma cultura, a mesma crença e a mesma língua, sendo então, “índio genérico”. Afirmo aqui, como indígena, que índio não é um ser único. Pois, se dividem por etnias onde suas línguas, costumes, crenças e culturas não são as mesmas uma das outras. Sobre o segundo equívoco, muita gente considera as culturas indígenas como atrasadas e primitivas. Sobre o terceiro equívoco, as pessoas acham ou acreditam que a cultura indígena está congelada, ou seja, o índio ainda vive nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha. Sobre o quarto equívoco, muitas pessoas acham que os índios fazem parte do passado. Sobre o quinto e último equívoco, os brasileiros não consideram a existência do índio na formação de sua identidade.

Estamos num mundo de avanços! A cultura indígena nunca foi congelada, sempre esteve em constante mudanças e nos anos históricos os primeiros indígenas viveram sim, no meio da floresta com arco e flecha, vivendo apenas da caça e da pesca e isso não significa que está congelado até hoje. Em relação à aprendizagem, a escrita é muito recente na comunidade indígena. O que quero dizer é que apesar de os indígenas aprenderem a ler e escrever em qualquer língua, não escreviam na língua materna porque não havia um sistema organizado para a escrita das línguas indígenas.

Somos indígenas brasileiros, guerreiros e persistentes que lutamos pelos nossos direitos. Possuímos saberes e processos próprios de aprendizagem sendo ela demorada

ou não. Nossos saberes indígenas são muito valorizados dentro da nossa comunidade, e para quem não conhece não significam nada.

UM POUCO DE HISTÓRIA E PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O PROBLEMA ESTUDADO

Durante dois anos em que realizei o estágio vinculado ao programa Vale Universidade Indígena, acompanhei muitos problemas enfrentados pela professora regente, relacionados à alfabetização.

O estágio se deu na escola Tengatui Marangatu. Não foi difícil descobrir onde os alunos encontravam dificuldade durante o processo de alfabetização. Percebi que quando a professora, da etnia Terena, não falante, se comunicava com os alunos ou tentava ensinar algo, algumas crianças não entendiam, pois a turma era formada por crianças das três etnias, (guarani, kaiwoá e terena), onde a minoria falava a língua portuguesa. Com o passar do tempo e com a persistência da professora regente, as crianças aprenderam a se comunicar na língua portuguesa. Entretanto a professora não tinha o domínio das línguas das crianças. E foi aqui, neste momento em que necessitei redimensionar a proposta para a realização deste trabalho. Afinal, o que é melhor: as crianças aprenderem a língua portuguesa para poderem algum dia, em algum momento compreenderem como ela está sistematizada ou é mais importante que dominem e desenvolvam a língua de nascimento para poderem interpretar seu próprio mundo para depois se apropriarem de uma língua que não a sua?

Desde o momento em que passei a assistir as aulas da professora e auxiliá-la durante o período do estágio, convivendo com as dificuldades das crianças e como seria possível um trabalho que as auxiliasse, tive a certeza da pesquisa que gostaria de realizar.

Assim como acontecia na escola Tengatui Marangatu, na Escola Lacuí Roque Isnard, que atende crianças das etnias Guarani e Kaiowa, com maior concentração das Kaiowá, o número de professores indígenas formados para lecionarem não era suficiente, e em decorrência disso houve a inserção de professores de outra etnia (terena), que não são falantes dessas línguas, dentre os quais sou integrante.

É uma aldeia um pouco mais afastada da cidade e isso faz com que as crianças que ingressam na pré escola, devido ao pouco contato com a língua portuguesa, falem apenas sua língua de nascimento. E, no processo de alfabetização, ou seja, do pré-

escolar até o 3º ano das séries iniciais é obrigatório que o professor regente seja falante da língua materna guarani ou kaiwoá.

Então verifiquei que é na escola que os mesmos aprendem a falar o português. E eles aprendem o uso oral dessa língua com mais facilidade do que a escrita de sua língua de origem. São muitos os conflitos! Para mim, assumir uma sala de segundo ano sem dominar a língua das crianças foi um grande desafio! Entretanto, as crianças dessa sala já dominam o português.

Ainda assim, muitos conflitos vivi e continuo vivenciando, pois acabo indo na contramão do que defendem os indígenas: para ser professor é necessário que haja o domínio da língua de nascimento. Entretanto, me pareceu que era melhor eu, uma professora indígena que não escrevo e nem falo aquela língua, mas entendo e posso fazer a mediação do que um professor branco que não entende a língua e nem conhece nada da cultura.

APROXIMANDO DA CULTURA INDÍGENA :SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA

Considerando minha trajetória de vida dividida entre a cultura indígena e a cultura do branco, senti necessidade de aprofundar os conhecimentos relacionados à minha origem. Ingressei no Programa Ação Saberes Indígenas na Escola.

O (SIE) Saberes Indígenas na Escola é uma ação de formação continuada para professores indígenas, preferencialmente aqueles que trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), que tem como objetivo realizar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos. A coordenadora responsável pela ação é a professora indígena Mestre Teodora de Souza.

O Ação Saberes Indígena na escola procura trabalhar uma educação escolar indígena específica e diferenciada, onde a escola indígena passa a respeitar e resgatar a cultura da comunidade. É valorizada também a língua indígena materna da comunidade. Com esta ação, os anciãos, isto é, as pessoas indígenas mais velhas da comunidade têm a oportunidade de serem levados à escola para fazer uma palestra e poder transmitir um pouco de seus conhecimentos sobre a cultura, a crença, brincadeiras antigas, histórias, ervas medicinais, pintura, e entre outros.

E, a partir dessas palestras são produzidos vários materiais para serem utilizados dentro da sala de aula. Um exemplo de material foi a confecção dos livros de história ilustrada sobre as lendas e os mitos indígenas, produzidos a partir de histórias contadas pelas pessoas mais velhas da comunidade indígena. Nesta Ação, os professores indígenas foram divididos por etnia: (guarani, kaiwoá e terena) onde cada qual produziu seu próprio material.

No ano de 2014 foram realizadas apenas as aulas teóricas e em 2015 foram às práticas, ou seja, a construção de materiais para alfabetização na língua portuguesa, língua terena, guarani e kaiwoá. A partir da Ação Saberes Indígenas na Escola, a escola passou a valorizar ainda mais a cultura indígena.

A cada dia as crianças estão aprendendo muito mais, pois é valorizado todo o seu saber indígena; trabalhamos de acordo com a sua realidade. Elas se interessam bastante quando as aulas estão de acordo com tudo aquilo que elas sabem e conhecem, participando mais das aulas, acrescentando coisas interessantes e contribuindo também com o conhecimento do professor, ou seja, o professor também aprende com as crianças. Dentre os temas dominados pelas crianças indígenas estão as plantas medicinais, comidas típicas indígena, lendas e mitos, entre outros. Isso pode ser observado nas produções das crianças e principalmente na oralidade.

Esse grupo é fundamental para resgatar, principalmente, o orgulho de ser indígena! Ele nos auxilia na compreensão e valorização da cultura ao mesmo tempo em que orienta o trabalho do professor. Apesar disso, esse Curso não respondia às minhas questões em relação à compreensão das dificuldades das crianças em aprenderem a ler e escrever.

CONHECENDO UM POUQUINHO DA ESCOLA LACU'I ROQUE ISNARD

Figura 1- Escola M.I. Lacuí Roque Isnard



Fonte: Ivan Jorge (2015)

A Escola Lacuí Roque Isnard, segundo a coordenadora, professores e funcionários da unidade escolar em 2015, período em que iniciei este trabalho, foi fundada em julho de 2007, e está situada na reserva indígena Bororó, próximo à reserva indígena Jaguapirú. Até o ano de 2015, 196 alunos eram matriculados nesta unidade escolar, sendo que no período matutino funciona a pré- escola, o 1º ano e o 2º ano e no período vespertino funciona o 3º ano, o 4º ano e o 5º ano das séries iniciais.

A escola segue as determinações da Coordenadoria Especial de Assuntos Indígenas (CEAID) criada pela prefeitura do Município de Dourados no que se relaciona ao contrato de professores, formações, calendário escolar, conteúdos, carga horária e outros.

Possui seu projeto político pedagógico construído pela própria comunidade indígena e, dentre as características específicas dessa escola pode-se dizer que é a única que ainda mantém a alfabetização na língua materna. Isso se deve ao fato de que nas demais escolas indígenas da região, apesar de constar no Projeto Pedagógico que o ensino deve ser na língua materna, isso já não é feito mais.

Alguns professores relatam que antigamente era mais difícil estudar, pois a escola além de ser longe, não tinha meios de transporte, materiais escolares, merenda escolar, e, principalmente roupas e calçados. Atualmente, além de um prédio próprio, temos muito mais recursos que antigamente. Ainda não é o suficiente, mas comparado ao que tínhamos, melhorou. O que não mudou está relacionado às condições sociais das crianças, pois muitas delas vêm de famílias carentes, e, muitos pais não tem condições

de ensinar seus filhos a ler e escrever em casa isso pelo fato de não dominarem a leitura e a escrita.

O número de crianças que chegam ao terceiro ano do Ensino Fundamental de 9 anos sem estarem alfabetizados é muito alto o que dificulta o trabalho do professor do quarto ano. De acordo com a professora regente, mais da metade das crianças! Pode-se dizer que é o maior problema enfrentado pela escola indígena: a dificuldade de as crianças se alfabetizarem no primeiro ciclo de alfabetização.

Neste ponto há que se considerar que antigamente o indígena dominava sua língua de nascimento de forma oral e não se preocupava com a escrita porque não se fazia uso desse tipo de linguagem.

UM FRAGMENTO DA TEORIA DE VYGOTSKY PARA MINHAS REFLEXÕES

Apesar de Vygotsky ser nossa referência e, considerando a diversidade de sua obra bem como os problemas quanto às traduções que foram realizadas, nossos estudos se basearam na obra *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* de Vigotskii e seus colaboradores (traduzido em 1988 por Maria da Penha Villalobos) e ao trabalho de dois autores que tratam de explicar suas ideias: Suely Amaral (2005) e Tereza Cristina Rego (1997).

As novas gerações segundo Vigotskii, apud Amaral (2005), se apropriam dos instrumentos culturais criados pelos homens ao longo da história. No caso da linguagem escrita isso acontece na medida que realizam com esses instrumentos as atividades para as quais esses foram criados, suas funções sociais: para escrever ao registrar vivências, expressar sentimentos e emoções, comunicar-se.

A escola, na pressa de acelerar esse processo, inicia pelo ensino das letras e durante muito tempo permanece nessa atividade tomando o tempo do que realmente importa: a comunicação. Isso faz da alfabetização um ato mecânico – tarefas de treino de escrita de letras e essas não são atividades de expressão. “Sem exercitar a expressão, o escrever fica cada vez mais mecânico, pois sem ter o que dizer, a criança não tem por que escrever” (AMARAL, 2005, p.31).

Amaral (2005, p.32) ainda nos diz, que para Vigotskii,

[...] aprender envolve atribuir um sentido ao que se aprende. Só a criança que entende o objetivo do que lhe é proposto e que atua motivada por esse objetivo é capaz de atribuir um sentido que a envolva na atividade.

Isso nos remete à situação vivenciada na escola pesquisada pois as crianças se dispersam facilmente das atividades, não gostam de ficar dentro da sala de aula, muitas não gostam de escrever e até fazer contas. Claro! As atividades propostas não lhes motivam! Não tem sentido! As crianças aprenderão a escrita quando esta fizer sentido a ela, quando responder a uma necessidade criada na criança (AMARAL, 2005, p 33).

As diretrizes de Vygotsky segundo Amaral (2005, p.40) em relação ao processo da apresentação da escrita à criança são 4:

1-que o ensino da escrita se apresente de modo que a criança sinta necessidade dela,

“[...] da mesma forma que a linguagem oral é apropriada pela criança naturalmente, a partir da necessidade nela criada no processo de sua vivencia social numa sociedade que fala, a escrita precisa fazer-se uma necessidade natural da criança numa sociedade que lê e escreve” (AMARAL, 2005, p.33).

2- que a escrita seja apresentada não como um ato motor, mas como uma atividade cultural complexa,

“[...] por isso a inserção do sujeito no mundo da cultura escrita deve-se dar com a compreensão da função social da escrita que possibilita sua utilização não como uma técnica , mas como um instrumento da cultura que permite comunicação e registro da expressão e do conhecimento” (AMARAL, 2005, p.40).

3- que a necessidade de aprender a escrever seja natural, da mesma forma como a necessidade de falar,

4- que ensinemos à criança a linguagem escrita e não as letras.

Vigotskii apud Rego (1997, p. 103) atribui um grande valor ao papel da escola. Para ele a escola oferece conteúdos e desenvolve modalidades de pensamento bastante específicos, por isso, tem um papel diferente e insubstituível na apropriação pelo sujeito da experiência culturalmente acumulada. A escola

“[...] promove um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade: o pensamento conceitual. As crianças [...] são desafiadas a entender as bases dos sistemas de concepções científicas e a tomar consciência de seus próprios processos mentais. (1997, p.104) .

Ainda, segundo o mesmo (p.104), a escola com suas atividades complexas “possibilitam novas formas de pensamento, de inserção e atuação em seu meio. [...] Introduzem novos modos de operação intelectual: abstrações e generalizações mais amplas acerca da realidade.”

Mesmo deliberando um grande valor à escola, Vigotskii apud Rego (1997, p.105), afirma que a frequência da criança à escola não é suficiente para apropriação e desenvolvimentos acima mencionados. “o acesso a esse saber dependerá, entre outros fatores de ordem social e política e econômica, da qualidade de ensino oferecido.”

A partir disso podemos dizer que a escola não garante por si só a aprendizagem das crianças. No caso da leitura e escrita é necessário que leve em consideração outras questões que já citamos acima. É necessário que os professores tenham consciência de que

[...] o desenvolvimento humano é compreendido não como decorrência de fatores isolados que amadurecem, nem tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro. (REGO, 1997, p. 95).

Ainda, conforme Rego (1997), no pensamento de Vygotsky, o papel do professor é indispensável, sendo o elemento mediador e possibilitador das interações do aluno com o objeto de conhecimento. É através da interação que a criança aprende. E, nunca podemos nos limitar a um único nível de desenvolvimento, pois ainda conforme Vygotsky (1988), há dois níveis de desenvolvimento: efetivo e potencial. Entretanto, o professor deve atuar no espaço intermediário entre esses dois níveis de desenvolvimento ao que chamou de zona de desenvolvimento proximal. É neste espaço que o professor pode auxiliar seu aluno a realizar tarefas que não conseguiria realizar sozinho. Isso promoverá novos aprendizados e, conseqüentemente promoverá o desenvolvimento.

São muitas as contribuições dos estudos de Vigotskii. Nosso recorte, ainda que pequeno, serve apenas para nos dar suporte nas reflexões para o desenvolvimento deste trabalho, ao qual sabemos, limitado.

COMO AS CRIANÇAS INDÍGENAS APRENDEM?

A maioria das escolas indígenas alfabetizam as crianças na língua portuguesa. Na nossa região, a Escola Lacu'i Roque Isnard é a única que possui em seu projeto político pedagógico a alfabetização na língua materna até o segundo ano. Dessa forma, as crianças chegam à escola dominando oralmente a língua materna. A dificuldade é que a escola não possuía, até muito recentemente, materiais escritos, específicos da língua que se deveria aprender a escrita.

Somente com a vinda do Programa de Ação Saberes Indígenas, há dois anos na escola, é que os professores Guarani/Kaiowa e Terena começaram a produzir seu próprio material, na língua materna. Ainda são muito poucos! Dentre eles estão algumas histórias ilustradas da cultura indígena, famílias silábicas, histórias em quadrinhos, palavras, frases e atividades com desenhos.

Todavia, em contato com a língua portuguesa, as crianças aprendem a falar uma segunda língua sem que estejam alfabetizados na língua materna. Segundo o professor indígena João Machado, em palestra na própria escola, “a língua portuguesa é uma língua estrangeira para os indígenas”.

Minha inquietação se relaciona à demora das crianças em se alfabetizarem. Daí vem a pergunta: Porque o seu processo de aprendizagem é de forma lenta, mesmo a alfabetização sendo na língua materna guarani e kaiwoá?

Decorrente dessa pergunta, as crianças têm contato com a leitura e a escrita somente na escola e, durante a sua aprendizagem, muitas crianças não têm acompanhamento dos pais em casa. Um dos motivos é que os pais não são alfabetizados para poderem ensinar seus filhos e outras crianças não tem acompanhamento porque moram com seus avós por diferentes circunstâncias e estes também não são alfabetizados, utilizando no seu dia a dia, apenas a oralidade da língua materna e o mínimo da língua portuguesa.

Isso faz com que o processo se torne mais difícil, e a criança perca a vontade de ir para a escola levando-as muitas vezes a desistir. A reprovação, que antes era constante, hoje só acontece no terceiro ano e, por isso, a evasão também começa nesse período! A escola busca, através de seus profissionais resgatar essa criança, mas muitos desistem! Como a Lei que torna o ensino obrigatório não sai do papel, muitas crianças acabam se tornando adultos analfabetos.

Nesta referida escola, muitos alunos estão com desnível entre idade e série, principalmente nos primeiros anos que se relacionam à alfabetização, e isso é decorrente

da desistência quando tinham a idade certa para se alfabetizarem. No primeiro ano há 6 alunos, no segundo há 11 alunos e no terceiro ano são 13 alunos.

Outros problemas que interferem na aprendizagem das crianças na Escola Lacuí Roque Isnard, é a falta de sala de aula para o reforço escolar, a falta de materiais de apoio e quando o tempo está muito chuvoso não tem condições nenhuma de trafegar de ônibus, de moto e muito menos de bicicleta para chegar até a escola, como podemos ver nas imagens abaixo:

Figura 2- Estrada para Escola



Fonte: Fonte: Ivan Jorge (2015)

A escola é muito distante da aldeia e 99,9% dos alunos chegam até a escola de ônibus e nos períodos de chuvas os meios de transporte utilizados não tem condição nenhuma de trafegar.

Quando as crianças são atendidas no reforço escolar, é muito difícil prender sua concentração. Qualquer coisa dispersa facilmente a atenção dos alunos e isso porque a escrita está sendo tratada enquanto código. As crianças ficam sem compreender seu funcionamento porque não vivenciam a linguagem escrita, não pensam sobre ela, não a usam fora da escola!

Figura 3- Reforço Escolar



Fonte: Ivan Jorge (2015)

A sala de aula exige muito da criança a língua escrita, e quando a criança vai para casa, o seu ambiente é totalmente diferente. Segundo a professora Veronice Rossato do Curso Saberes Indígenas na Escola, para a aprendizagem de uma língua escrita deve-se seguir as etapas: ouvir, pensar, falar, ler, escrever. Entretanto, as escolas em geral iniciam pela última etapa como se fosse a reprodução de um código estático.

Para aprender a criança precisa ser ativa no processo, precisa ser sujeito e não um elemento do processo de ensino. Na concepção de Vygotsky, por Amaral (2005, p.33), da mesma forma que a linguagem oral é apropriada pela criança de forma natural, a leitura e a escrita também precisa ser uma necessidade natural da criança, ou seja, a aprendizagem da escrita deveria ocorrer conforme a necessidade da criança.

Em relação à comunidade indígena, as crianças não possuem necessidades para aprender a linguagem escrita tanto na língua materna quanto na língua portuguesa, pois, a comunidade não oferece nenhuma escrita na língua materna (guarani e kaiwoá), seja em mercearias, placas, e entre outros e poucos são os materiais que oferece na língua portuguesa.

A escola e a comunidade não oferecem materiais de apoio para as crianças indígenas na sua língua materna. Portanto, elas somente tem contato com livros na escola. E os materiais a que tem acesso são, em sua maioria, na língua portuguesa.

Além disso, a metodologia é tradicional de marcha sintética, ou seja, ensina-se as letras, as sílabas, as palavras e as frases e com isso, compreendemos o que nos diz Amaral (2005), baseada na teoria de Vigotsky (1986): “não ensinamos às crianças a linguagem escrita, apenas ensinamos a traçar as letras e a formar palavras com elas. E dessa forma as crianças não escrevem na língua materna e demoram mais a se apropriarem da língua portuguesa”.

Em relação à oralidade, as crianças já chegam falando na língua de nascimento, e aprendem rapidamente a língua portuguesa. Segundo Vigotsky (1986), desde o nascimento as crianças estão em constante interação com os adultos e por isso, de forma natural aprendem a falar com estes. Entretanto, a linguagem escrita, por não fazer parte dos costumes indígenas, se torna uma tarefa artificial, difícil de se apropriar. Se as relações que as crianças estabelecem entre o mundo são relações sociais e, se a sociedade é a condição real e primária de sua vida, a escrita precisa fazer parte dessa sociedade para que tenha uma função social real.

As pessoas falantes da língua materna pensam numa língua e escrevem em outra de acordo com a professora Rossato, citada anteriormente, elas não tem o conteúdo mental (ideia) para formar um texto escrito, nem oral; portanto, ela não lê, nem escreve.

É por isso, que a pessoa demora muito para entender o sistema de escrita e escrever um texto real numa segunda língua: porque ela não pensa e não fala naquela língua, ou seja, não tem a bagagem mental na língua que ela quer escrever. E isso faz com que as crianças demorem mais para aprender a língua escrita!

Primeiro ela tem que ouvir a segunda língua, para aprender a falar e a pensar nessa língua, para depois poder ler e escrever. Não se trata de menor capacidade para aprender, muito ao contrário, enquanto a maioria das crianças brancas estão preocupadas em compreender a linguagem oral e escrita do grupo a que pertencem, as crianças indígenas são obrigadas a aprender a linguagem oral de sua etnia, e linguagem oral e escrita da língua portuguesa. E mais, eles lutam para construir um significado para o uso da língua escrita, pois nas comunidades indígenas isso é uma construção muito recente, Pensando em uma das diretrizes de Vigotsky:

- 1- que o ensino da escrita se apresente de modo que a criança sinta necessidade dela,
- 2- que a escrita seja apresentada não como um ato motor, mas como uma atividade cultural complexa,
- 3- que a necessidade de aprender a escrever seja natural, da mesma forma como a necessidade de falar,
- 4- que ensinemos à criança a linguagem escrita e não as letras.

Como fazer para que a linguagem escrita se apresente de modo que a criança sinta necessidade dela se o seu ambiente não exige?

Ao mesmo tempo em que a sociedade não proporciona possibilidades para que as crianças pensem sobre como se escreve, ainda falta o “para que se escreve”, o que, em relação às atividades dos adultos parece incoerente. Isso porque a cada dia aumenta

interação entre as sociedades indígenas e a sociedade envolvente, isto é, com a sociedade “branca”. Há uma necessidade! Dominar a língua portuguesa é uma forma de poder. Conforme o palestrante Isaque João, na formação de professores na Escola Lacui Roque Isnard, em 2015 com o tema: Revisando algumas noções linguísticas: “para os indígenas a fala é a mais importante e para os não indígenas a escrita é a mais importante”.

Fazendo parte do povo brasileiro, os povos indígenas possuem direitos iguais à de qualquer outra pessoa não indígena, o que especificamente os diferencia são seus costumes, suas línguas, suas crenças e suas tradições. Em respeito a essa especificidade, a resolução nº 3, de 10 de novembro do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, CNE, 1999), fixou diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas Indígenas, definiu como elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena, o que oferece respaldo para a efetiva prática de uma educação escolar diferenciada e voltada para a preservação da cultura indígena ao mesmo tempo que se propõe a oferecer conhecimentos da cultura não indígena à sua população.

Buscando fechar esta questão, ficou-nos claro que as crianças indígenas aprendem se estiverem em contato com o que precisam aprender, se tiverem a necessidade de aprender. Isso envolve também a escrita. Assim é possível afirmar que as questões culturais são ainda a principal causa da demora das crianças em se alfabetizarem: falar a língua e não usá-la para além da oralidade. As condições para a aprendizagem da escrita num meio em que esta não se faz necessária é um dos entraves para o aprendizado da escrita.

Entretanto, estas são nossas interpretações, mas o que pensam as crianças?

O QUE PENSAM AS CRIANÇAS? QUE DIFICULDADES SENTEM?

Como sempre falamos a partir dos teóricos ou de nós mesmos, me ocorreu a ideia de perguntar às crianças o que pensam sobre a questão da alfabetização e da própria escola. O que sentem? O que acham difícil? Do que gostam? Do que não gostam?

Considerando que atualmente estão funcionando apenas uma sala para 1º ano, uma para o 2º e uma para o 3º e, resolvi pegar uma amostra de cada uma das salas aplicando o questionário com 6 questões abertas, para 10 crianças de cada sala,

selecionadas através de sorteio dos nomes. Isso resultou em uma amostra de 30 crianças do período matutino e vespertino. Os questionários serviram como roteiro de entrevista pois, considerando que as crianças não sabem ler e escrever, todas as questões foram lidas por mim que também fui a escriba das mesmas. As respostas foram mantidas na íntegra.

Foram questionadas sobre a língua de origem e a língua em que estão sendo alfabetizadas. Do total de crianças, dez são da etnia Guarani e vinte da etnia Kaiowa e todos responderam que estão aprendendo a ler na língua portuguesa.

Em relação ao porque vão à escola as respostas demonstram que a maioria das crianças sabe qual o papel da escola uma vez que 8 delas responderam que vão estudar, e 14 relacionam a escola com a condição de aprender e ficar mais sabido.

Quanto à questão “Para que servem as coisas que você aprende na escola?” apenas seis crianças responderam “-não sei” enquanto as demais estão relacionadas à compreensão de que é necessário estudar para ser “soldado, advogado, professor, policial, médico” ou para “ir para a cidade”, “ajudar os irmãos e ou familiares”.

Com essas duas questões, podemos dizer que as crianças indígenas vão à escola, em sua maioria, conscientes de que é um lugar para aprender coisas que serão importantes de alguma forma para sua formação.

Na quarta questão pretendíamos verificar o que as crianças acham mais difícil. Nossa hipótese era de que as respostas seriam, na sua maioria, em relação à leitura e escrita. Ficamos surpresas ao verificarmos que 19 crianças responderam ser a matemática o que acham mais difícil, enquanto 6 delas responderam que é escrever e 5 que é ler. Vinte e uma justificaram que acham difícil porque não sabem ler e escrever, enquanto 6 acham que é uma atividade difícil.

Em relação ao que mais gostam de fazer na escola, 9 responderam que é brincar, e 10 responderam que é jogar. Considerando a relação entre brincadeira e jogo, podemos dizer que as crianças indígenas gostam de brincar e, nessa fase ainda é um elemento fundamental para a aprendizagem. Apenas 6 crianças disseram que o que mais gostam é de lanche e 3 disseram que gostam de ler. Ainda apareceram respostas como desenhar e ir para a horta, uma resposta de cada.

Quanto ao que não gostam de fazer na escola, as principais respostas giraram em torno de “fazer tarefas” com 12 respostas, “ficar na sala” com 6 respostas, “fazer contas” com 5 respostas, “ler” com 3 respostas e “escrever” com duas respostas. Ainda

apareceram respostas como ir para a horta e jogar e brincar com uma resposta para cada uma.

A partir dessas respostas podemos verificar que apesar da consciência de que a escola é um espaço em que se aprende “coisas que de alguma forma são ou serão importantes” ainda se configura como um espaço irreal, chato, de atividades desvinculadas da vida real.. São tarefas! Outro dado importante é que muitas delas disseram que não gostam de ficar na sala o que nos faz pensar que, a escola da forma como se apresenta hoje é “novo” para o indígena que aprendia na vida, vivendo e fazendo de acordo com o exemplo dos mais velhos.

Enfatizamos que a escrita é muito recente na comunidade indígena assim como os números. Estes, tanto quanto as letras, são sistemas que precisam ser vivenciados para serem compreendidos. As crianças sabem as quantidades, mas não reconhecem os numerais enquanto valores. Assim, fazer contas escritas, se torna algo impensável.

O QUE PENSAM OS PROFESSORES EM RELAÇÃO ÀS DIFICULDADES DAS CRIANÇAS?

Resolvi questionar, também, os professores para ter uma ideia do que eles pensam. Cabe ressaltar que três são professores regentes e um é do reforço escolar que atende todas as turmas. Dos quatro professores, apenas um possui o curso superior completo (Pedagogia), enquanto os demais fizeram o Curso Normal Médio Indígena Ara Verá, que é um projeto de formação dos professores indígenas de Mato Grosso do Sul.

Selecionei 5 questões que achei que poderiam me auxiliar nas reflexões na pesquisa. Desta forma utilizarei apenas as respostas que de alguma forma superam o senso comum e contribuem com os questionamentos.

Na primeira questão onde pergunto sobre o que pensam quanto a aprendizagem da leitura e escrita das crianças indígenas, um professor relaciona ao trabalho de um bom profissional, outro diz que depende do conjunto da realidade social e individual e do acompanhamento dos pais, outro diz que se estiver dentro da realidade linguística fica mais fácil. A resposta que mais contribuiu foi a do professor que respondeu: “Primeiro, ler e escrever não é do índio. Segundo, se aprende na escola”

Este professor mesmo possuindo apenas o Curso Normal Médio Indígena tem a consciência de que a criança não tem a necessidade de uso da escrita guarani kaiowá na

sua realidade social e muito menos da língua portuguesa. Dominam sim, a oralidade da sua língua de nascimento e não a linguagem escrita. Como o próprio Vigotsky diz que o ensino da escrita se apresenta de modo que a criança sinta necessidade dela, o que o professor quis dizer é que a leitura e escrita que se aprende na escola não tem função social para as crianças, pois a sociedade não lhe exige nada em nenhuma das línguas. Como ela sentirá necessidade de escrever na língua de origem ou na língua portuguesa se ela não precisa disso para nada?

Na sequência, questiono qual método utilizam para alfabetizar e nenhum deles soube dizer a metodologia utilizada. Citam que partem da realidade da comunidade para trabalharem os conteúdos julgados importantes para o grupo, outro cita a socialização do indivíduo em meio ao grupo escolar, outro diz que a metodologia é leitura, escrita, letramento, produção de textos na língua materna e o último diz que a metodologia é o carinho e a vontade de trabalhar. Considerando a formação desses professores é fácil compreender que possivelmente o método utilizado é o mesmo com o qual foram alfabetizados, ou seja, no método tradicional, partindo das famílias silábicas.

Na terceira questão, sobre em qual língua alfabetizam, três dos quatro professores dizem que alfabetizam na língua Kaiowá e ou Guarani. Apenas um afirmou trabalhar na língua Guarani e Português.

Sobre a opinião dos mesmos quanto ao porquê as crianças demoram para aprender a ler e escrever, um deles responde que depende da vontade e do compromisso do professor, outro afirma que se deve aos grandes problemas enfrentados como: miséria social, desestrutura familiar, insegurança alimentar, álcool, drogas, perdas de seus “TEKOHA” (terra) e negação de identidade; o terceiro diz que as crianças não são acompanhadas como deveriam, e o quarto diz que as crianças demoram a ler e escrever na língua portuguesa por ser a língua 2. Os professores não estão preparados para ensinar na língua Guarani e as Universidades não oferecem cursos diferenciados. Nenhum deles fez relação à falta de contato das crianças com o uso real da escrita.

Quanto ao que acham mais difícil para ensinar as crianças, um diz que é porque não se usa na aldeia, outro relaciona à dificuldade de lidar com a falta de condições emocionais das crianças, outro diz que é ensinar fora da realidade das crianças pois “Quando a criança tem todo um contexto social, histórico, linguístico e chega na escola o ensino não acontece de acordo com sua realidade”. O último professor diz que é ter que ensinar tudo “misturando as línguas” e que melhoraria se unificasse o ensino somente na língua materna.

Como podemos ver, somente um professor tem a consciência de que qualquer aprendizagem só tem efeito se usado, se necessário no dia a dia. Dessa forma as crianças demoram um pouco mais para se apropriarem da linguagem escrita, mas aprendem com o tempo, pois ocorre também uma maior intensificação de sua vivência com o meio urbano.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Meus propósitos para esta pesquisa estavam, inicialmente, voltados à compreensão da forma como as crianças indígenas aprendem e também do porquê demoram tanto a se alfabetizarem. A realização do trabalho ultrapassou essas expectativas!

Primeiramente pude vivenciar a pesquisa bibliográfica e aprender a dialogar com os autores, quando achava que era o bastante citá-los ou recortar suas falas. Hoje sei que mesmo uma colcha de retalhos precisa de costura que una os retalhos um a um, contornando formatos e constituindo um todo com a harmonia do olhar de quem a constrói. Compreendi que eu é que conduzia e organizava as falas de diferentes teóricos conforme se apresentavam minhas inquietações.

Quanto à pesquisa de campo, o que muito fácil me parecia tornou-se um monte de informações que precisavam ser tabuladas e analisadas para que tivessem significados reais, o que só aprendi a fazer fazendo e discutindo como fazer.

Revisitar as teorias também foi um ponto importante como resultado desse trabalho, pois refletir sobre a alfabetização das crianças indígenas me possibilitou um reencontro com minhas próprias origens e a compreensão de alguns dos problemas que envolve a questão me aproximou mais da cultura indígena, uma vez que desde o nascimento convivo entre esta e a cultura do branco. Compreender as dificuldades das crianças me possibilitou valorizar mais seus esforços além de me dar condições de justificá-las.

Quanto à pesquisa propriamente dita, nosso objetivo era investigar como se dá a aprendizagem da leitura e escrita das crianças indígenas na tentativa de compreender porque a aprendizagem se dá de forma lenta? As crianças indígenas teriam menor capacidade que as crianças brancas? Seria um problema de metodologia? De falta de recursos? De falta de apoio dos pais? Enfim, porque as crianças indígenas demoram tanto para se alfabetizarem?

Historicamente as crianças indígenas aprendiam diretamente dos adultos que eram responsáveis por ensinar toda a cultura e tradições do grupo. Não existia escrita nas comunidades indígenas. Com as mudanças da sociedade e a aproximação das culturas indígenas e branca, a escrita foi se tornando importante para todos. Entretanto, nas comunidades indígenas isso demorou um pouco mais. Além da falta de uso da linguagem escrita, há a necessidade de os indígenas dominarem a língua do branco o que usualmente chamamos de bilinguismo.

Assim, as crianças indígenas aprendem a falar em duas línguas, mas não vivenciam a escrita das mesmas de forma significativa, devido ao fato de estarem em espaços em que pouco ou nada se usa delas.

Dessa forma, com o raciocínio pautado nas diretrizes de Vygotsky apresentadas pela autora Suely Amaral (2005, p.40) em relação ao processo da apresentação da escrita à criança:

1- que o ensino da escrita se apresente de modo que a criança sinta necessidade dela; 2- que a escrita seja apresentada não como um ato motor, mas como uma atividade cultural complexa; 3- que a necessidade de aprender a escrever seja natural, da mesma forma como a necessidade de falar; 4- que ensinemos à criança a linguagem escrita e não as letras.

Posso dizer que ainda que não tenha conhecimento tão aprofundado a ponto de grandes descobertas, minhas reflexões sobre os problemas que envolvem a alfabetização das crianças indígenas se aquietaram provisoriamente na medida em que concordo com essas diretrizes e verifico que tudo o que acontece na escola indígena é o contrário do que afirma Vygotsky.

Assim, a criança sentirá necessidade de aprender a escrita se a comunidade interna em que vive não faz ou pouco faz uso da escrita? Sendo a escola o único ambiente que exige a linguagem escrita. Se a escrita não é meramente um código em que se substitui signos, a escola ainda trabalha como se aprender a escrita de uma língua fosse apenas decorar letras e formar palavras com elas, se esquecendo que o sistema de escrita não funciona sem as regras com as quais foi construído. A aprendizagem acaba sendo artificial e mecânica ou seja, ensina-se as letras que acabam sem sentido porque não são utilizadas na comunidade estudada.

Com isso hoje percebo que para modificar essa realidade algumas coisas precisariam mudar: a escrita precisa ser utilizada em toda a comunidade indígena seja em placas, ruas, lanchonetes, mercearias e outros espaços que existam nas aldeias além

de uso de materiais escritos como livros, revistas, jornais, histórias, etc. Como podemos ver, não se trata apenas de metodologia e muito menos de falta de capacidade das crianças ou falta de recursos e apoio dos pais. As crianças lutam para aprender algo que não sabem como e onde usar! A escola, apesar de ter se constituído num espaço fundamental para que a aprendizagem da linguagem escrita aconteça, não consegue transformar as práticas em situações significativas. Dessa forma, as crianças aprendem, entretanto, demoram um pouco mais!

REFERENCIAS

BRASIL, Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

MATTOS, CLG. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. Etnografia e educação: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from SciELO Books .

SANTOS, Boaventura de Sousa. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.