

# ALFABETIZAÇÃO INTERCULTURAL: OS MEMORIAIS INDÍGENAS COMO FONTES DE SABERES PARA A EDUCAÇÃO

■ JOSÉLIA GOMES NEVES

<https://orcid.org/0000-0003-2318-5397>

Universidade Federal de Rondônia

## RESUMO

A Alfabetização Intercultural constitui um recurso teórico para a compreensão do ingresso na cultura escrita em contextos indígenas considerando seus históricos de longa tradição ágrafa e as atuais demandas comunicativas que se apresentam em suportes de textos impressos e/ou eletrônicos. Nessa direção, o objetivo deste texto é apresentar alguns elementos conceituais que orientam e constituem a Alfabetização Intercultural, dentre os quais, a pesquisa auto(bio)gráfica, possibilidade metodológica para conhecer as experiências indígenas no âmbito das aprendizagens iniciais da escrita. Os resultados autorizam inferir que nos anos 1980 as escolas indígenas mantidas pela Fundação Nacional do Índio (Funai) em Rondônia apresentavam um sistema dual de educação chamado de ensino bilíngue. Nesse período, os Gavião enfrentavam os efeitos da colonização que se concretizava através da invasão em seu território, entretanto, essas tensões estavam ausentes no currículo escolar. Concluímos que a retomada dos aspectos historiográficos das aprendizagens da leitura e escrita em perspectiva crítica e autobiográfica pela Alfabetização Intercultural pode representar uma importante fonte de saberes para o campo da História da Educação Escolar Indígena, Didática, Infância e Direitos Humanos.

**Palavras-Chave:** Alfabetização Intercultural. Povos indígenas. Gavião Ikolen. Cultura escrita.

## ABSTRACT

### INTERCULTURAL LITERACY: INDIGENOUS MEMORIALS AS SOURCES OF KNOWLEDGE FOR EDUCATION

Intercultural Literacy is a theoretical resource for understanding the entry into the written culture in indigenous contexts considering its history of long unwritten tradition and the current communicative demands that are presented in printed and / or electronic texts. In this direction, the objective of this text is to present some conceptual ele-

ments that guide and constitute Intercultural Literacy, among which, the Self Research (biographical) methodological possibility to know the indigenous experiences in the scope of the initial learning of writing. The results allow us to infer that in the eighties the indigenous schools maintained by the Fundação Nacional do Índio (Funai) in Rondônia had a dual education system called bilingual education. During this period, the Gavião faced the effects of the colonization that took place through the invasion of their territory, however, these tensions were absent in the school curriculum. We conclude that the resumption of historiographical aspects of learning to read and write in a critical and autobiographical perspective by Intercultural Literacy can represent an important source of knowledge for the field of History of Indigenous School Education, Didactics, Childhood and Human Rights.

**Keywords:** Intercultural Literacy. Indian people. Ikolen Hawk. Written culture.

## RESUMEN

### ALFABETIZACIÓN INTERCULTURAL: LOS MEMORIALES INDÍGENAS COMO FUENTES DE CONOCIMIENTO PARA LA EDUCACIÓN

La Alfabetización Intercultural es un recurso teórico para comprender el ingreso a la cultura escrita en contextos indígenas considerando su historia de larga tradición no escrita y las demandas comunicativas actuales que se presentan en textos impresos y / o electrónicos. En esta dirección, el objetivo de este texto es presentar algunos elementos conceptuales que orientan y constituyen la Alfabetización Intercultural, entre los cuales, la posibilidad metodológica de Auto-Investigación (biográfica) para conocer las experiencias indígenas en el ámbito del aprendizaje inicial de la escritura. Los resultados permiten inferir que en los años ochenta las escuelas indígenas mantenidas por la Fundação Nacional do Índio (FUNAI) en Rondônia tenían un sistema de educación dual denominado educación bilíngüe. Durante este período, los Gavião enfrentaron los efectos de la colonización que se produjo a través de la invasión de su territorio, sin embargo, estas tensiones estuvieron ausentes en el currículo escolar. Concluimos que la reanudación de los aspectos historiográficos del aprendizaje de la lectura y la escritura en una perspectiva crítica y autobiográfica por la Alfabetización Intercultural puede representar una importante fuente de conocimiento para el campo de la Historia de la Educación Escolar Indígena, la Didáctica, la Infancia y los Derechos Humanos.

**Palabras clave:** Alfabetización intercultural. Gente India. Ikolen Hawk. Cultura escrita.

## Introdução

O estabelecimento do contato entre as sociedades indígenas e não indígenas possui estreita relação com as explorações de aventureiros, as missões religiosas, empreendimentos econômicos e as políticas de ocupação, intensificadas no início do século XX. Nesse sentido, a reivindicação pela instalação de escolas se fez necessária tendo em vista o contexto exigido pelas relações postas. Até então as nações indígenas organizavam seus processos educacionais e comunicativos por meio das práticas de observação e oralidade que respondiam adequadamente aos seus modos de vida.

A inserção das escolas nos territórios indígenas representou uma das grandes alterações em seus modos de viver uma vez que tanto os processos de demarcação das terras como a instituição do saber formal consistiram em formas de institucionalizações oficiais. Com a negociação assegurada pela Constituição de 1988, essas relações foram um pouco mais ampliadas. Assim, aspectos da História da Educação Escolar Indígena<sup>1</sup> apontam que, entre a década de 1970 a 1990, houve um significativo debate envolvendo temas como: alfabetização, escrita, bilinguismo, interculturalidade e saber formal, dentre outros. Na atualidade, a educação escolar indígena e diferenciada está presente por meio da escola em diferentes contextos indígenas, nas diversas etapas da Educação Básica.

Nessa perspectiva, tem sido objeto de nossa preocupação acadêmica (NEVES, 2005; 2009) compreender como ocorre o processo inicial de aquisição da língua escrita nas aldeias indígenas em diferentes temporalidades. De um lado, temos levantado e sistematizado, sobretudo, os materiais didáticos produzidos sobre a temática nas aldeias indígenas no século XX.

1 (MELIÁ, 1979; LOPES DA SILVA, 1981; EMIRI; MONSERRAT, 1989; BARROS, 1994; MINDLIN, 1994; FRANCHETTO, 1994; MONTE, 1984a, 1984b, 1996; MOORE, 1978, 1987; MONSERRAT, 1994; D'ANGELIS; VEIGA, 1997) e documentos oficiais (BRASIL, 1998, 1999).

Uma ação que procura compreender o processo de alfabetização nestes contextos e ao mesmo tempo sistematizar reflexões para a História da Educação Escolar Indígena na área da aquisição da cultura escrita.

A denominação adotada é Alfabetização Intercultural considerando as aproximações com a Educação Intercultural (BRASIL, 1996). Considera as contribuições da Psicogênese da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; FERREIRO, 2001; 1993; 2007; 2010) e do pensamento freireano (FREIRE 1987; 1989; 1992; 1996). Esse campo de estudos leva em conta duas questões centrais: de um lado, a tradição milenar ameríndia ancorada na linguagem oral; e, de outro, as demandas existentes sobre a necessidade de comunicação escrita na contemporaneidade, tanto nas aldeias como nas cidades em línguas indígenas e/ou em língua portuguesa em suportes impressos ou digitais.

A expectativa é que os estudos possibilitados pela Alfabetização Intercultural possam contribuir para um melhor entendimento de como aconteceram e acontece o ingresso das sociedades indígenas brasileiras nas culturas do escrito. Essas elaborações têm repercutido para o fortalecimento dos estudos da linguagem pedagógica, para os povos indígenas, o fortalecimento da linha de pesquisa Alfabetização & Cultura Escrita do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA) e para o componente curricular Língua e Literatura do curso de Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

O objetivo deste ensaio<sup>2</sup> é apresentar alguns elementos conceituais que orientam e constituem a Alfabetização Intercultural, com destaque para a adoção da metodologia da pesquisa auto(biográfica). Um recurso que possibilita o conhecimento das experiências indígenas no

2 A elaboração deste trabalho contemplou a pesquisa bibliográfica tendo como texto central, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Daniel Gavião.

campo das aprendizagens iniciais da escrita e nessa direção se propõe a contribuir para a História da Educação Escolar Indígena. A fonte dos dados tem origem nas produções de memoriais sobre como aprenderam a ler e escrever.

Particularmente neste texto analisamos a Alfabetização Intercultural através das reflexões produzidas por Daniel Cegue Ahv Gavião por meio do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) *Búvehj Axo Ikolen: a infância indígena Gavião*, produzido em 2017 na licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR, em Ji-Paraná (RO).

## I - Alfabetização Intercultural – possibilidade crítico-reflexiva de pensar a aprendizagem inicial da escrita nas aldeias indígenas brasileiras

O radical, comprometido com a libertação dos homens [e das mulheres], não se deixa prender em ‘círculos de segurança’, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical, quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la. Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar. (FREIRE, 1987, p. 18).

Os saberes que construímos por meio de diferentes situações, tempos e espaços constituem um conjunto articulado de conhecimentos, um “[...] saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36). O saber em discussão neste trabalho é a alfabetização. Um tema que envolveu saberes da experiên-

cia na condição de alfabetizanda e alfabetizadora, estudante e depois docente desse componente curricular na Educação Básica e na Educação Superior. Esses diversos contextos permitiram pensar os processos de aquisição em espaços singulares, caso das escolas indígenas da Amazônia.

Em 2004 quando recebi o convite para ministrar a disciplina de Alfabetização para uma turma de estudantes indígenas em um processo de formação inicial, o Projeto Açaí no estado de Rondônia, realizei um levantamento minucioso de fontes bibliográficas que tratavam do tema. Deparei-me com diferentes produções e abordagens que discutiam a alfabetização e, na maioria delas, a palavra “bilíngue” estava presente sob o olhar da Linguística. Esse reflexo foi evidenciado na elaboração do Referencial Curricular Indígena Nacional para as Escolas Indígenas que, diferente das demais áreas – Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física –, apresentou o título de “Línguas” e não alfabetização. O termo “alfabetização” possui apenas três registros no corpo do texto e sete vezes na bibliografia. A referência utilizada ao longo da discussão é o “ensino de línguas” (BRASIL, 1998).

No decorrer desse levantamento, localizei semelhanças nas produções do periódico *Em Aberto* (1984; 1994). Mas observei que embora discutissem a aquisição da escrita na perspectiva da Linguística, esses materiais apresentavam algumas visões mais próximas do campo da Educação, caso do texto “Alfabetização e pós-alfabetização: uma experiência de autoria”, de Nieta Monte (1984). Esse texto é um relato reflexivo sobre um processo de formação docente de monitores em alfabetização no estado do Acre. E quase dez anos depois uma proposta parecida foi realizada em Rondônia por meio do Instituto de Antropologia e Meio Ambiente (IAMA) sob a coordenação de Betty Mindlin (1994). Estas leituras (BRASIL, 1998;

MONTE, 1984; MINDLIN, 1994) possibilitaram uma aproximação importante com o tema e contribuíram de forma relevante para o planejamento em construção.

E neste tempo localizei também o texto “Entre o silêncio em língua portuguesa e a página branca da escrita indígena” (MONTE, 1994), um material que mobilizou múltiplas reflexões em função do binarismo presente na argumentação. A relação entre a oralidade e a escrita discutida no texto e suas vinculações às línguas indígenas e a portuguesa permitiram indagar sobre os usos das duas línguas nas práticas sociais indígenas considerando as demandas pós-contato. Isso ocorreu porque entre 2004 e 2005 estava-se desenvolvendo um projeto de extensão com docentes dos Povos Arara e Gavião em Ji-Paraná (RO) em parceria com a Representação de Ensino (REN) da Secretaria de Estado da Educação (Seduc) e, nessas ocasiões, observava atos de falas e escritas para além das discussões pedagógicas, como escritas de bilhetes, por exemplo. A utilização das linguagens orais e escritas seja em português ou nas línguas indígenas levaram a buscar um aprofundamento sobre o assunto.

Considerava que seria possível estar acontecendo mudanças culturais no âmbito da linguagem em decorrência das relações do contato. E, pela primeira vez, pude inferir que poderia haver uma articulação entre a aquisição e a apropriação do saber escrito como prática cultural incorporada ao mundo indígena. E o aprofundamento dessa inferência foi concluído em 2009 com a tese de doutorado *Cultura escrita em contextos indígenas*:

[...] o marco da teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget é apto para compreender os processos de apropriação de conhecimento envolvidos na aprendizagem da lecto-escrita. Dizemos apropriação de conhecimento, e não aprendizagem de uma técnica. Com tudo o que essa apropriação significa aqui como qualquer outro domínio da atividade cognitiva: um pro-

cesso ativo de reconstrução por parte do sujeito que não pode se apropriar verdadeiramente de um conhecimento senão quando compreendeu seu modo de produção, quer dizer, quando o reconstituiu internamente. [...]. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 289).

Vale informar que a Alfabetização Intercultural surgiu quatro anos antes por ocasião da publicação de “A Psicogênese na aldeia: refletindo o processo de alfabetização com professores e professoras indígenas” (NEVES, 2005). O texto relata a experiência desenvolvida no Projeto Açaí – o curso de magistério indígena promovido pela Seduc em Rondônia com a participação da Organização de Professores Indígenas de Rondônia (Opiron) e do Núcleo de Educação Indígena de Rondônia (Neiro).

E retornando ao ano de 2004 decidimos aceitar o convite da coordenadora Mary Fonseca do Projeto Açaí para ministrar a disciplina de Alfabetização junto aos estudantes Arara, Gavião, Surui, Zoró e Cinta Larga. Considerando que os participantes já atuavam em sala de aula, solicitamos que escrevessem a partir do que fosse possível lembrar como aprenderam a ler e escrever. O resultado foi um conjunto de narrativas excepcionais que informavam apreensões, curiosidades, preocupações e muita disponibilidade para aprender a nova proposição cultural que tinham diante de si: a escrita, vista como uma ferramenta para melhor entender a cabeça do “outro”, a cabeça do “branco”.

## II – A pesquisa narrativa como instrumento de aproximação com a História da Alfabetização em contextos indígenas

A pesquisa autobiográfica - Histórias de Vida, Biografias, Autobiografias, Memoriais - não obstante se utilize de diversas fontes, tais como narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, diários, documentos em geral, reconhece-se

dependente da memória. Esta, é o componente essencial na característica do (a) narrador (a) com que o pesquisador trabalha para poder (re) construir elementos de análise. (ABRAHÃO, 2003, p. 80).

Já tem um tempo em que os textos autobiográficos fazem parte de minhas leituras prediletas<sup>3</sup>. Talvez, um exercício de conhecimento das “insignificâncias do mundo e das nossas” no dizer de Manoel de Barros (2007). Mas foi em 2001 no trabalho de consultoria no Ministério da Educação (MEC) que aprofundi meus conhecimentos profissionais sobre o tema. Nessa época, atuava no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa) com Rosaura Soligo, Telma Weisz e outras colegas, e os memoriais de alfabetização eram ferramentas importantes para discutir os processos de aquisição da leitura e da escrita.

Desde então, a produção de memoriais sobre as histórias de alfabetização passou a fazer parte de minhas pautas de trabalho docente com estudantes indígenas e não indígenas, com a compreensão que “Cada um de nós preserva imagens inesquecíveis do início da vida escolar e da lenta odisséia pedagógica a que se deve o desenvolvimento do nosso pensamento e, em grande parte, a formação da nossa personalidade” (GUSDORF, 2003, p. 1).

Assim, a pesquisa narrativa de caráter autobiográfico tem se constituído como um recurso metodológico da maior importância para a compreensão da Alfabetização Intercultural. Através dos memoriais escritos de estudantes e docentes indígenas, tem sido possível a aproximação com os antecedentes históricos das experiências de iniciação da escrita e leitura em diversas aldeias amazônicas.

Os textos elaborados registram aspectos relevantes de vivências sobre as aprendiza-

gens da linguagem. Informam, por exemplo, os nomes dos professores, professoras e escolas, temporalidades, bem como os materiais que utilizavam, além da didática empregada em sala de aula. Um conjunto de informações que estabelecem relações com a História da Educação brasileira e a História da Educação Escolar Indígena. Além dessas possibilidades, o ato de escrever a partir das vivências pessoais permite um exercício de liberdade, criação e aventura.

Nesse contexto, a memória funciona como um poderoso repositório que disponibiliza os elementos narrativos que dão sentido à história contada. Um dispositivo que envolve seleção e apresentação daquilo que o sujeito considera importante para si e sua elaboração. Assim, escrever sobre as próprias experiências pode representar também um meio de acompanhamento e ajuste de aprendizagens que estão em processo de construção:

[...] a pesquisa sobre as narrativas (auto) biográficas, realizadas em portfólios reflexivos, aprofunda a compreensão de como os aprendizes de professor mobilizam estratégias autorregulatórias de aprendizagem e a pertinência da visibilidade do entrelaçamento de experiências pessoais/profissionais com a autorregulação da aprendizagem, ou seja, o entendimento sobre o possível elo entre narrativas (auto)biográficas e aprendizagem autorregulada, no processo de formação de professores. (FRISON; SIMÃO, 2011, p. 199).

A produção de memoriais de como ocorreu a alfabetização contribui para refletir o tema a partir de seus próprios conhecimentos, como sujeito participe e não um mero observador do processo, pois: “Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, [...] reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. [...] e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade” (CUNHA, 1997, p. 191). Aliar saberes da experiência dos estudantes e docentes indígenas às concepções teóricas representa uma ocasião propícia para o

<sup>3</sup> Entre outros, *Cartas a Cristina de Paulo Freire* (1994), *Confissões de Darcy Ribeiro* (1997), *O diário de Anne Frank* (2005), *Infidel de Ayaan Hirsi Ali* (2007).

entrelaçamento de diferentes conhecimentos e deste modo é possível acionar importantes dispositivos atribuidores de sentido dos saberes interculturais. Essa atividade representa um mecanismo relevante para estabelecer exercícios comparativos em diversas temporalidades do trabalho pedagógico na alfabetização em ambientes indígenas.

Escrever com base nas experiências pode significar um mecanismo inicial de autoria. Possivelmente haverá marcas da oralidade nestes processos comunicativos veiculados no papel ou nos suportes eletrônicos, como o aparelho celular, por exemplo. Entre as sociedades indígenas, tendo em vista a sua tradição oral, essa situação apresenta especificidades que devem ser consideradas em função dos contextos bilíngues ou multilíngues. A presença de elementos orais nas escritas contraria as exigências do sistema. No entanto, as cobranças precoces por escritas convencionais podem levar à paralisação dos processos criativos que envolvem o ato de escrever. Significa afirmar que a forte presença da oralidade ainda não tem tido um tratamento pedagógico adequado. Isso é facilmente perceptível. Uma rápida análise nos livros didáticos confirma esta afirmação: há pouquíssimas atividades que enfrentam a questão.

Assim, a relação entre a fala e a escrita, precisa ser compreendida em uma perspectiva dialógica, como aspectos da linguagem que embora apresentem características diferentes, não são antagônicos. A concepção binária, polarizada e hierarquizada, que situa o escrever como modo majoritário de comunicação, tem prejudicado a confiança de escritores iniciantes. Mas apesar disso, a produção de narrativas sobre si opera como um poderoso mecanismo de emancipação do pensamento subalternizado, traduzido na prática freireana como o exercício de dizer a sua palavra: “[...] dizer a palavra verdadeira,

[...] é trabalho, [...] é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens [e mulheres]” (FREIRE, 1987, p. 26).

Os escritos dos estudantes e docentes indígenas ancorados na memória além de documentar suas aproximações com a escrita informando como aprenderam a ler e escrever possibilitam o exercício político de uma ação libertadora e decolonial que se inspira na educação crítica por meio da Pedagogia do Oprimido “[...] a pedagogia dos homens [e mulheres] empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. [...], nos próprios oprimidos que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos” (FREIRE, 1987, p. 26).

É decolonial e libertadora porque parte das experiências dos sujeitos. Significa afirmar que ao invés de iniciar a discussão sobre alfabetização a partir unicamente das sistematizações prontas da Pedagogia, a reflexão começa pelas narrativas produzidas. O primeiro passo é levantar os aspectos comuns, suas temporalidades e espacialidades, buscando relação com a mentalidade educacional da época: por que as crianças indígenas cobriam pontilhados antes de aprender a ler escrever? Uma questão que remete à concepção das funções psiconeurológicas que defendiam o período preparatório como tempo de treino da coordenação visomotora.

Por compreender que a escrita possibilita formas de empoderamento é que elegemos a produção de memoriais indígenas como ponto de partida para refletir o ingresso no mundo da leitura e da escrita na discussão da Alfabetização Intercultural. Um meio que possibilita a validação das experiências dos sujeitos, que explicita as conexões entre o pessoal e o social e por isso permite dialogar com os processos históricos, legais e teóricos no âmbito da educação.

### III – A Alfabetização no contexto Ikolen na perspectiva de Daniel Cegue Ahv Gavião

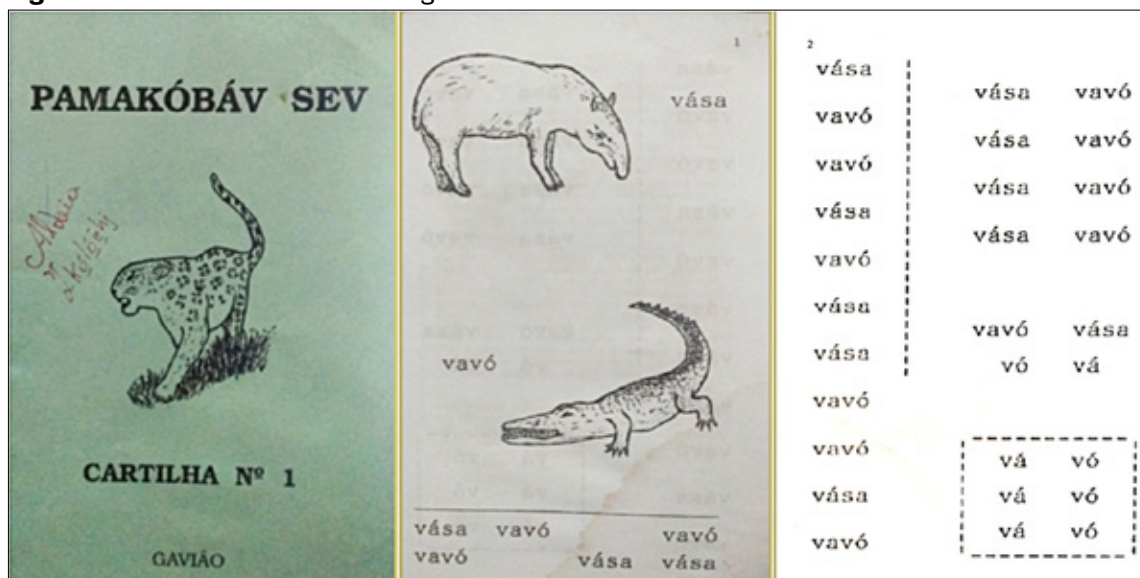
[...] um modo de ser subjetivo, que não se vincula ao pessoal e em que se referir em primeira pessoa não carrega a intenção de deter a verdade, ao imergir em páginas e páginas de leitura, abrem-se-nos possibilidades de um caudal de pensamentos que nunca se sabe onde vai dar... A esses modos relacionam-se questões para pensar em formação. Tais leituras podem ser situadas na trajetória acadêmica, ou na diversidade da biblioteca que cada um de nós maneja ao longo da vida; aquela que extrapola ser trajetória acadêmica e entra na constituição do existir. (CAMARGO, 2010, p. 14).

As escritas de si têm sido importantes para conhecer determinados temas e os contextos sociais em que foram produzidos. O processo de alfabetização do estudante e professor Daniel Gavião disponibiliza importantes elementos sobre a História da Alfabetização em aldeias indígenas de Rondônia nos anos 1980. (GAVIÃO, 2017). Sua narrativa informa que em 1984 a sociedade Gavião vivenciava

experiências de contato com a escrita em língua indígena por meio de atuação de um missionário vinculado a Missão Novas Tribos do Brasil (MNTB). Suas crianças chegavam nessas escolas mantidas pela Fundação Nacional do Índio (Funai) por volta de dez ou onze anos de idade, ocasião em que se deparavam pela vez com uma situação formal de estudo da língua escrita:

Sou Daniel Cegue Ahv Gavião, pertencço ao povo Ikolen-Gavião, o último filho do sabedor Cham-bete Babekuv Puhv Gavião e Izabel Tamandaj Gavião. Nasci em 12 de setembro de 1973 na Terra indígena Igarapé Lourdes na aldeia Igarapé Lourdes em Ji-Paraná-RO. [...]. Minha trajetória na educação escolar indígena iniciou quando tinha aproximadamente 10 (dez) anos de idade isso em meados de 1984. Fui alfabetizado pelos missionários na escola Xinepoabãh localizada na aldeia Igarapé Lourdes. Quando comecei estudar [...] não conhecia nenhuma letra na língua materna, [...] depois que fizeram a cartilha que era traduzida pelo missionário na aldeia, ensinava primeiro as famílias silábicas, depois pequenas frases e o alfabeto da língua Ikolen. (GAVIÃO, 2017, p. 4).

Figura 1 – Cartilha nº 1 – Povo indígena Gavião Ikolen



Fonte: Missão Novas Tribos do Brasil (MNTB).

É possível compreender que no decorrer dos anos 1980 os missionários ligados a enti-

dades religiosas, neste caso, a igrejas protestantes estrangeiras ocupavam os ambientes



escolares para a materialização de seus projetos salvacionistas. Nesse sentido, a estratégia adotada pelos grupos religiosos para concretização de suas intencionalidades ocorria por meio da educação (NEVES, 2009). As salas de aula se transformaram em laboratórios linguísticos em que a apropriação da língua indígena escrita no início se constituía em um objetivo muito mais dos missionários que dos índios. Assim, o estudo das línguas indígenas na perspectiva oral e escrita era possibilitado pela ministração das aulas, ocasião de sistematizações de materiais didáticos caso da produção de cartilhas, como a *Pamakóbav Sev* estudada por Daniel Gavião:

Na escola da Aldeia Igarapé Lourdes, como muitas outras do jovem estado de Rondônia em meados de 1984, a organização do fragmentado sistema educacional mantido pela Funai separava a alfabetização em dois momentos: de um lado, o trabalho em língua indígena feito pelos missionários e, de outro, a alfabetização em português encaminhada por profissionais do quadro governamental, o chamado ensino bilíngue, pactuação que contemplava os dois interesses:

[...] a proposta de educação na língua indígena na América Latina foi uma posição compartilhada por missionários e indigenistas. Os indigenistas viram no projeto educativo bilíngüe o método mais eficiente para o ensino da língua nacional [...]. Para os missionários, a educação bilíngüe é parte do processo de conversão, onde a alfabetização na língua indígena é condição da tarefa evangelizadora. (BARROS, 1994, p. 19).

Vale acrescentar que nem sempre os funcionários designados pelo órgão indigenista para atuar nas escolas das aldeias possuíam formação docente e talvez nenhuma preparação para um contexto com tantas especificidades. Inclusive, é preciso afirmar que em meus estudos há mais de uma década sobre a Alfabetização Intercultural em áreas indígenas não

consegui localizar uma única referência escrita sobre atividades de preparação didática para pessoas não indígenas que trabalhavam em salas de aula na alfabetização:

Depois de algum tempo os missionários passaram a não serem os únicos com o objetivo de ensinar a escrita para nós indígenas. A FUNAI enviou para aldeia um Técnico que exerceu a função de professor, e foi com esse Técnico da FUNAI, o senhor Adilson que pela primeira vez fui estudar a escrita da língua portuguesa, [...]. Ele não era professor, não tinha formação, não era preciso nessa época os que lecionavam eram pessoas leigas, contratados pela FUNAI [...]. O Adilson ensinava na escola *Xinepoabah*, não tinha nenhum conhecimento da nossa língua, [...]. As instruções dadas pelo senhor Adilson era (sic) na língua portuguesa, ele ficou poucos dias na aldeia, na época eu não sabia falar, escrever e nem ler em português, sabia somente a língua do nosso povo. (GAVIÃO, 2017, p. 5).

O ensino bilíngüe<sup>4</sup>, expressão que por muito tempo nomeou as experiências pedagógicas envolvendo culturas e línguas no início da escolarização, foi sustentado por presenças pontuais e/ou esporádicas de funcionários(as) tendo em vista a rotatividade nas aldeias. Mas isso não ocorreu em relação à atuação dos grupos religiosos, uma vez que “[...] os missionários (primeiros encarregados desta tarefa) dedicaram a ela muita reflexão, tenacidade e esforço” (SILVA, 1994, p. 43).

De acordo com Mauro Leonel Júnior (1983) no decorrer de 16 anos de estabelecimento de relações, nem o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), que foi extinto em 1967 e nem a Funai, sua sucessora, conseguiram assegurar estabilidade docente laica no Território Igarapé Lourdes. Informa que em 1979 quem ministrava aulas era um chefe de posto, atividade que durou apenas um mês. No ano seguinte, as aulas eram ministradas por um pesquisador da área de Linguística, ocasião de participação

<sup>4</sup> Na atualidade, há estudos que adotam esta nomenclatura (KNAPP, 2016).

de cinco a seis estudantes no período de oito meses por meio dos materiais do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), o que aponta para a inexistência de materiais específicos para o trabalho.

Outra questão observada era a condição das crianças indígenas que não falavam a língua portuguesa, mas mesmo assim eram obrigadas a aprender a falar e escrever em português, uma língua de um contexto social inexistente. Essa atividade atendia diretamente aos objetivos de integração dos povos indígenas à chamada sociedade nacional, ação pleiteada pelo Estado brasileiro. No entanto, a um preço alto para quem foi submetido a essa ação com tão pouco sentido e talvez só alcançada em função das relações de poder, medo e castigos físicos:

Como era difícil entender o que professor falava, muitas vezes nos castigava quando eu não fazia minha atividade, não fazia a tarefa em razão de não entender e não falar a língua portuguesa. Ele achava que o motivo de nós não apreendermos a Língua Portuguesa era pura e unicamente preguiça, e devíamos aprender rápido, senão colcávamos de castigo. (GAVIÃO, 2017, p. 5).

A avaliação punitiva tem sido relatada por muitos estudantes e docentes indígenas quando narram suas histórias de escolarização inicial (SURUI, 2015). Possivelmente um aspecto historiográfico de interesse para os estudos da Didática Intercultural no que se refere às relações professor e aluno e às reflexões sobre infâncias indígenas na escola, além de ser tema de interesse para os Direitos Humanos. As cicatrizes dessa escola autoritária permanecem nas lembranças. Eram resultantes da insuficiente formação pedagógica dos funcionários da Funai. Essa lacuna produzia múltiplos impactos no ambiente escolar desde as violências verbais sobre a incapacidade de aprendizagem das crianças até a imposição de exaustivas cópias e expo-

sições degradantes e inconvenientes de torturas físicas:

O Adilson falava que não sabíamos ler e escrever e que só iríamos aprender a estudar depois de muitas disciplinas, exercícios e castigos, e se fosse preguiça de escrever todos iriam ficar de castigos todos os dias, lembro que os castigos mais comuns eram: palmatoria, batia na cabeça, segurar um cabo de vassoura para trás do corpo e ajoelhado no chão. Tudo isso nos deixava com muito medo. Ele não tinha nenhuma relação com nós indígenas, pouco envolvimento e nos castigava muito. (GAVIÃO, 2017, p. 5-6).

Assim, as violações produzidas pelo Estado brasileiro não foram somente contra as famílias ao produzir o contexto da colonização, mas operou de forma extremamente etnocêntrica e colonial por meio de escola, uma instituição que amedrontou, ameaçou, bateu e submeteu as crianças indígenas a situações constrangedoras e a violentos castigos físicos: “Lembro de uma vez que ele me ajoelhou e colocava cabo de vassoura no chão e batia na minha mão, puxava minha orelha na sala [...] isso acontecia quando não conseguia fazer as atividades que ele passava no quadro” (GAVIÃO, 2017, p. 5-6).

Imposições e sofrimentos caracterizaram, portanto, a feição da escola Gavião neste período, um tempo marcado pelos interesses do “outro” que ora se mostrava como Estado brasileiro, ora como religião majoritária atuante no Brasil. Uma escola que refletia de forma ambígua múltiplos interesses: de um lado, a reivindicação das lideranças indígenas por saber formal como direito do Povo Ikolen e, de outro, a oferta disponibilizada por meio do estranho acordo feito entre a FUNAI e a MNTB que refletia objetivos de evangelização e civilização. Vale ressaltar que no ano do ingresso na escolarização formal de Daniel Gavião, seu povo vivia uma dura guerra contra os invasores de seu território, uma das consequências da colonização em Rondônia.

**Figura 2 – Defesa do Território**



Fonte: *O Estadão* (RO) 29 de agosto 1984.

Os Ikolen participavam a duras penas do processo de ocupação na Amazônia, justificada pelas vozes oficiais como “vazio demográfico”. As tensões e conflitos entre colonos e indígenas desmentiam a narrativa governamental que por um longo período empurrou as populações de outras regiões do país para as áreas indígenas em diferentes “fluxos migratórios”. Dentre os grupos de invasores, poderosos locais também participaram dessa grilagem:

Os funcionários do INCRA acusam os invasores de má-fé. Cobiçam estas terras por estarem mais próximos de um centro urbano, enquanto as terras disponíveis para colonização são mais distantes. Acrescentou-se aos invasores uma grande vaga de especuladores. Vários empresários de Ji-Paraná aproveitaram-se da omissão das autoridades para ‘marcarem’ seus lotes. [...] caso das empresas Cerealista Santo Antonio, Impal-Peças, e dos fazendeiros Nelson Gregório, Maria Piloto, Madeireira Malaquias, Fazenda Triangulina e do proprietário da Farmácia Rocha. (LEONEL JR., 1984, p. 3).

As manchetes da imprensa local e nacional evidenciavam um pouco desta tensão: “Índios prendem posseiros e se armam para a

luta” pelo jornal *O Globo* (29 de agosto 1984)<sup>5</sup> ou “Índios se preparam para a guerra” (*O Estadão do Norte* – 11 de agosto de 1984)<sup>6</sup>. Mas essas preocupações que certamente faziam parte das vidas das crianças e suas famílias, que podemos chamar de “leitura de mundo”, que na perspectiva freireana antecipa a “leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 7), não foram mencionadas na memória do professor indígena Daniel Gavião sobre sua história de alfabetização. Um relatório antropológico elaborado um ano antes apresentou um breve quadro da educação formal existente. Informava a presença dos missionários nas escolas Gavião. Os conteúdos trabalhados relacionavam-se exclusivamente aos seus interesses ligados à pregação religiosa:

A educação formal, de tipo escolar, foi sempre ministrada aos Gavião, de forma irregular ou contrária à sua cultura. Em sua própria língua houve um esforço continuado feito pelos missionários. Baseado em 40 páginas da Bíblia e 30

5 Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/en/Not%C3%ADcias?id=72514>. Acesso em: 12 set. 2020.

6 Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/en/Not%C3%ADcias?id=72495>. Acesso em: 12 set. 2020.

de hinos sacros, terminou por reduzir a três os numerosos interessados nos primeiros tempos. Nem uma só página foi escrita com histórias próprias da cultura que deu origem à língua Gavião. (LEONEL JR., 1983, p. 99).

A guerra travada com os invasores, resultado da ação direta do Estado brasileiro em função de seus projetos de colonização na Amazônia, não teve espaço no currículo da MNTB. Esta temática que ocorria na prática social e certamente era discutida por meio da linguagem oral não se manifestava na linguagem escrita. A problematização da colonização era um tema subversivo? Talvez em função desse brutal silêncio, ocorreu uma imensa evasão da sala de aula.

Sobre os aspectos didáticos e metodológicos, o relato de Daniel Gavião aponta que o trabalho pedagógico desenvolvido deixou, dentre outros aspectos, as marcas do período preparatório. Como já mencionamos, era uma etapa que envolvia exercícios relacionados à coordenação motora fina que consistia no ato de cobrir traços, pontilhados ou linhas, treinos que supostamente preparavam as crianças para a alfabetização. A justificativa dessas atividades ancorava-se na ideia de que era preciso treinar a mão até a criança ficar pronta, daí o termo “prontidão” para a alfabetização. Eram ações mecânicas sem exigência de reflexão sobre a funcionalidade da língua escrita, desconsiderando que: “A escrita lhes apresenta desafios intelectuais, problemas que terão que resolver, precisamente para chegar a entender quais são as regras de construção internas do sistema” (FERREIRO, 1993, p. 32-35).

As atividades de alfabetização eram tradicionais, de cobrir pontilhados, muitas atividades e exercício de cópias do alfabeto no quadro e caderno, diariamente repetitivos. Lembro que na sala, éramos em poucos alunos, eu, Claudinei, Zacarias, Amarildo e Adão, todos nós tínhamos a mesma dificuldade. (GAVIÃO, 2017, p. 5).

O relato de Daniel evidencia que as atividades mecanicistas que antecederiam a introdução do alfabeto ocorriam por meio da fase preparatória que nas experiências escolares não indígenas poderia durar até três meses. Os treinamentos motores envolviam os pontilhados e posteriormente o traçado das letras, vogais e consoantes por meio do uso de lousa com reprodução nos cadernos, possivelmente baseados em materiais didáticos da escola não indígena que desconsideravam que: “[...] as crianças chegam à escola sabendo várias coisas sobre a língua. É preciso avaliá-las para determinar estratégias para sua alfabetização” (FERREIRO; PALÁCIOS, 1987, p. 17).

É possível afirmar que a educação oferecida pela Funai na temporalidade apresentada pelo professor indígena se caracterizava por uma grande rotatividade dos professores e professoras e, como já mencionado, alguns eram leigos(as). Do ponto de vista histórico, a educação que chegava às aldeias era caracterizada pela inconstância, despreparo, dificuldades de acesso, rupturas da sequência didática o que levava a uma maior fragmentação dos conteúdos e, conseqüentemente, a um baixo desempenho de aprendizagem:

Esse professor ficou pouco tempo na escola, ele não quis mais trabalhar, reclamava da aldeia, dizia que era muito distante, muito mosquito. Eles iam para a aldeia de barco subindo o rio machado até chegar o igarapé Lourdes, não tinha estrada aberta para o acesso via terrestre nesta época. Logo depois, desse acontecido, a FUNAI contratou a professora Noeli que veio substituí-lo, ela morava em Porto Velho. [...]. Assim como Adilson, a Noeli ficou pouco tempo na nossa aldeia, havia muitas trocas, era uma rotatividade de professor na escola da aldeia, que era de difícil acesso e ninguém se interessava também. (GAVIÃO, 2017, p. 6).

As condições de trabalho provavelmente eram bem precárias. Na atualidade, o coletivo de docentes com qualificação pedagógica

que atua nas escolas do Povo Gavião, além da coordenação pedagógica, vivencia situações parecidas. Geralmente utilizam barracas para a sua estadia nas aldeias ficando algumas vezes “hospedados” em barracões ou prédios improvisados. O que nos permite pensar que os povos indígenas sofrem e quem se aproxima deles também.

O memorial do tempo em que foi alfabetizado permite compreender como eram as atividades propostas por meio de cartilha: identificação e cópia das letras, preenchimento de lacunas, sistematização de novas palavras, provavelmente através da “junção” de sílabas e elaboração de frases. Não há registros de brincadeiras, lembranças engraçadas ou atividades espontâneas nesta etapa de escolarização inicial. A escola apresentada às crianças indígenas era assustadora e sem sentidos, estas tinham que aprender conteúdos com poucas relações com seu mundo:

Essa Noeli era muito brava, me ensinou algumas palavras, passava atividades de completar, formação de palavras, produção de pequenos textos, separação de palavras. Foi então nessas condições que fui aprendendo a escrever na língua portuguesa, com medo dos castigos, da reprovação do professor, da violência sofrida, das minhas dificuldades e limitações. Fazia leitura e ia conhecendo as letras aos poucos, apesar das muitas atividades repetitivas, eu fui aprendendo, a Noeli utilizava uma cartilha para alfabetizar na língua portuguesa. (GAVIÃO, 2017, p. 6).

Os registros de memórias produzidos por Daniel Gavião apresentam diversos elementos que possibilitam compreender aspectos da História da Educação e mais especificamente, dizem sobre a alfabetização que era realizada nas aldeias indígenas nos anos 1980. Dentre outras questões, a idade do acesso de algumas crianças ao ambiente escolar, a submissão a dois processos de aprendizagem da escrita em língua indígena e língua portuguesa.

Informam ainda sobre os docentes da época, suas formações, o trabalho pedagógico realizado com pistas que evidenciam as influências dos materiais didáticos das escolas do “branco”, como as cartilhas e suas cópias exaustivas, por exemplo.

Os dados disponibilizados no relato permitem inferir que os objetivos da alfabetização nas aldeias indígenas localizadas na Amazônia buscavam atender muito mais aos propósitos religiosos de evangelização e ao ideal estatal de integração que a reivindicação Ikolen por educação. Mas esses dois grupos tinham algo em comum, a concretização de um projeto colonial que se materializava nas seguintes premissas: “O professor, fonte do conhecimento e transmissão, conduz sua classe segundo critérios e conteúdos escolhidos por ele. Os alunos passivos, são os receptores. A missão: armazenar na memória aqueles conteúdos e devolvê-los quando solicitados.” (MACEDO, 2001, p. 137).

No entanto, temos aprendido com a educação crítica que os contextos de subalternização produzem reações surpreendentes por parte de quem se encontra na situação de exploração. Significa afirmar que as “situações-limites” exigem a elaboração de conhecimentos em busca de mecanismos de resistência de construção de modos outros de viver, uma “Pedagogia do Oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, [...] [...] que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão [...]” (FREIRE, 1987, p. 20). E dessas reflexões derivam os “inéditos-viáveis”, possibilidades de concretização do sonho e da esperança.

Assim, apesar de um contexto educador tão adverso, Daniel Gavião produziu uma forma de resistência extraordinária: aprendeu a ler e escrever na língua indígena e língua portuguesa, sobretudo, aprendeu a ver sentidos na escrita. E, mais que isso, ocupou o lugar de professor

em sua comunidade com apenas oito anos de escolarização, só depois é que teve acesso a processos de formação inicial docente: “[...] fui convidado para dar aula lá nessa escolinha improvisada na aldeia da Serra Providência, isso ocorreu no ano de 1992, com apenas 19 anos de idade assumi este compromisso de ser professor na aldeia, [...]” (GAVIAO, 2017, p. 6).

## Considerações finais

A Alfabetização Intercultural constitui um campo teórico e metodológico de estudos para pensar os processos de aprendizagem da leitura e escrita em contextos indígenas. Pretende conhecer as trajetórias históricas atuais e pretéritas de como as sociedades indígenas iniciaram sua inserção nas culturas do escrito. As fontes de dados decorrem da pesquisa narrativa mediante acesso à escrita de memoriais e à pesquisa documental possibilitada pela análise de materiais didáticos. No decorrer de suas reflexões e publicações, a Alfabetização Intercultural tem se concretizado a partir de análises que contextualizam a aquisição da linguagem escrita com as sociedades indígenas enquanto povos de longa tradição ágrafa em um contexto societário atual que se comunica em suportes impressos e eletrônicos.

Nessa direção, a finalidade do presente texto foi apresentar alguns elementos conceituais sobre a Alfabetização Intercultural e a adoção da pesquisa auto(biográfica) como ferramenta metodológica para conhecer as experiências indígenas no campo das aprendizagens iniciais da escrita e, nesse sentido, a partir das perspectivas dos sujeitos e, com isso se propõe a contribuir para a História da Educação Escolar Indígena.

A elaboração do trabalho em tela foi possibilitada pela pesquisa bibliográfica tendo como material de análise principal o relato sobre como aprendeu a ler e escrever que com-

põe o TCC do professor indígena Daniel Cegue Ahv Gavião, defendido no curso de licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR no *campus* Urupá de Ji-Paraná em 2017.

Os resultados autorizam inferir que nos anos 1980 as escolas indígenas mantidas pela Funai em Rondônia, particularmente no contexto Gavião Ikolen, apresentavam um sistema dual e fragmentado de educação chamado de “ensino bilíngue”. Por um lado, os missionários atuavam com a escrita na língua indígena e, de outro, funcionários do órgão indigenista desenvolviam ações de iniciação à escrita em língua portuguesa. A narrativa aponta que os conteúdos referentes às aprendizagens da leitura e da escrita tanto por parte dos missionários como dos funcionários da Funai não levaram em conta o contexto da colonização, tendo em vista a principal problemática enfrentada pelo Povo Gavião Ikolen nesta época, a invasão da Terra Indígena Igarapé Lourdes.

Apesar de todos os obstáculos, Daniel Gavião, como outras crianças indígenas, produziu mecanismos de resistência, talvez, os inéditos-viáveis no dizer de Paulo Freire. Desse modo, elaborou sentidos para os atos de ler e escrever. Essa experiência foi tão marcante que após oito anos de sua alfabetização foi indicado pela comunidade para assumir o posto de professor em sua comunidade, local em que permanece até hoje.

Concluimos que reexaminar os memoriais de alfabetização de docentes indígenas pode contribuir para a compreensão das aprendizagens da leitura e escrita nas aldeias indígenas. Um conjunto de conhecimentos que podem orientar análises comparativas com as práticas atuais de inserção inicial no mundo da escrita, além de representar uma importante fonte de saberes para a Educação no campo da Didática, Infância e Direitos Humanos em perspectiva intercultural.

## Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/30223/pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.
- ALI, Ayaan Hirsi. **Infel: a história de uma mulher que desafiou o islã**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. Educação Bilíngue, Linguística e Missionários. **Em Aberto**. Brasília, MEC/INEP, v. 14, n. 63, p.18-37, jul./set., 1994. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2281>. Acesso em: 10 set. 2020.
- BARROS, Manoel. **Tratado Geral das Grandezas do Ínfimo**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2007.
- BRASIL. Brasília. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 27833- 6544 de 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. MEC. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, MEC: 1998.
- BRASIL. CNE. Parecer CNE/CEB nº 14/99. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**. Brasília, 1999.
- CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de. Sobre leitura e escritos autobiográficos: apontamentos teóricos. In: CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de (org.); SANTOS, Vivian Carla Calixto dos (colab.). **Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-29.
- CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.** São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 185-195, jan./dec., 1997. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551997000100010](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010). Acesso em: 10 set. 2020.
- D'ANGELIS, Wilmar da Rocha; VEIGA, Juracilda. (orgs.). **Leitura e escrita em sociedades indígenas**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1997.
- EMIRI, Loretta; MONSERRAT, Ruth (orgs.). **A conquista da escrita: encontros de educação indígena**. São Paulo: Iluminuras, Operação Anchieta, 1989.
- FRANCHETTO, Bruna. O papel da educação escolar no processo de domesticação das línguas indígenas pela escrita. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 75, n. 179/180/181, jan./dez. 1994. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1174>. Acesso em: 10 set. 2020.
- FRANK, A. **O diário de Anne Frank**. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; SIMÃO, Ana Margarida da Veiga. Abordagem (auto) biográfica – narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 198-206, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8705>. Acesso em: 10 set. 2020.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Artmed. Porto Alegre. 1999.
- FERREIRO, Emília. PALÁCIOS, Margarida Gomes. **Os processos de leitura e escrita**. Artes Médicas, 1987.
- FERREIRO, Emília. **Com Todas As Letras**. Ed. Cortez, 4. ed. 1993.
- FERREIRO, Emília. **O ingresso nas culturas da escrita**. São Paulo: Cortez. Ed. 2007.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FERREIRO, Emília. **Cultura Escrita e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 49. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GAVIÃO, Daniel Cegue Ahv. **Búvehj Axo Ikolen – A Infância Indígena Gavião**. 2017. 38f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação). Licenciatura em Educação Básica Intercultural. Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná. 2017.
- GUSDORF, Georges. **Professores para quê**: para uma pedagogia da pedagogia. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- KNAPP, Cassio. **O ensino bilíngue e educação escolar indígena para os Guarani e Kaiowá de MS**. 2016. 423f. Tese (Doutorado em História). Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal Grande Dourados. Dourados, 2016.
- LEONEL JR., Mauro. **Relatório de Avaliação da Situação dos Gavião (DIGUT) – P.I. Lourdes**. Ministério do Interior. SUDECO. Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas. Novembro, 1983.
- LEONEL JR., Mauro. **Relatório Complementar de Avaliação das Invasões no Posto Indígena Lourdes – PIL dos índios Gavião e Arara (Karo)**. Ji-Paraná, agosto, 1984.
- LOPES DA SILVA, Aracy. **A questão da Educação Indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva. A alegria da descoberta: uma experiência construtivista de alfabetização. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (orgs.). **Práticas Pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: Global, 2001. p. 136-146.
- MELIÁ, Bartomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.
- MINDLIN, Betty. Aprendiz de origens. **Revista Estudos Avançados**. São Paulo, 1994. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141994000100022&lng=en&nr\\_m=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000100022&lng=en&nr_m=iso&tlng=pt). Acesso em: 10 set. 2020.
- MOORE, Denny. **Relatório sobre o Posto Indígena Lourdes**. Oitava Delegacia Regional segundo as Diretrizes de levantamento de dados para elaboração de projetos. Brasília, UnB, 1978.
- MOORE, Denny. **Relatório de Pesquisa de Campo na Reserva dos Índios Gavião e Arara em Rondônia**. Maio e Junho de 1987. Museu Goeldi. DCH. Linguística. Belém-PA: outubro, 1987.
- MONSERRAT, Rute Maria Fonini. O que é o ensino bilíngüe: a metodologia da gramática contrastiva. **Em Aberto**, MEC-INEP: Brasília, ano 14, n. 63, julho, 1994. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2280> Acesso em: 10 set. 2020.
- MONTE, Nietta Lindemberg. Alfabetização e Pós-Alfabetização: uma experiência de autoria. **Em aberto**, Brasília, ano 3, n. 21, (abr./jun)1984a. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/1880/1619>. Acesso em: 10 set. 2020.
- MONTE, Nietta Lindemberg. Entre o silêncio em língua portuguesa e a página branca da escrita indígena. **Em aberto**, Brasília, ano 3, n. 21, (abr./jun)1984b. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2283>. Acesso em: 10 set. 2020.
- MONTE, Nietta Lindemberg. **Escolas da floresta**: entre o passado oral e o presente letrado. Rio de Janeiro: Multiletra, 1996.
- NEVES, Josélia Gomes. A Psicogênese na Aldeia: refletindo o processo de alfabetização com professores e professoras indígenas. **Revista P@rtes**, São Paulo, out., 2005. Disponível em: <https://www.par-tes.com.br/2005/10/25/a-psicogenese-na-aldeia-refletindo-o-processo-de-alfabetizacao-com-professores-e-professoras-indigenas/>. Acesso em: 10 set. 2020.
- NEVES, Josélia Gomes. **Cultura escrita em contextos indígenas**. 2009. 369f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2009.
- RIBEIRO, Darcy. **Confissões**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.



SILVA, Marcio Ferreira da. A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 63, p. 38-53, jul./set. 1994. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2282>. Acesso em: 10 set. 2020.

SURUI, Joaton. **Metar Et Ah**: uma proposta de educação escolar indígena diferenciada para o Povo Surui Paiter de Rondônia. 2015. 67f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia). Universidade Federal de Rondônia. Ji-Paraná, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Recebido em: 28.09.2020  
Revisado em: 26/08/2021  
Aprovado em: 28/08/2021

**Josélia Gomes Neves** é doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) *campus* de Araraquara. Professora da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia. E-mail: [joselia.neves@pq.cnpq.br](mailto:joselia.neves@pq.cnpq.br)