

## ESCRITA E LEITURA EM LÍNGUA MATERNA: UMA EXPERIÊNCIA INTERCULTURAL ENTRE OS PARKATÊJÊ

*WRITING AND READING IN MOTHER LANGUAGE: AN INTERCULTURAL EXPERIENCE AMONG THE PARKATÊJÊ*

**Marília de Nazaré Ferreira Silva**  
Docente da Universidade Federal do Pará  
marilia@ufpa.br

**Rafaela Viana Maciel**  
Bolsista PET/MEC/SESU  
rafaela\_mdm@hotmail.com

**RESUMO:** O presente artigo apresenta reflexões sobre a história da educação indígena, abordando o período das ordens religiosas, as políticas existentes para esse segmento e seu objetivo principal é refletir sobre o trabalho desenvolvido acerca do ensino da leitura e da escrita de línguas maternas às sociedades indígenas ágrafas, como é o caso da comunidade Parkatêjê. A experiência aqui relatada se deu face a atividades extensionistas, que, por meio de um projeto de alfabetização de adultos indígenas em língua materna, proporcionou oportunidades para o fortalecimento da língua aos alfabetizando adultos, além da experiência de interculturalidade a todos os envolvidos no trabalho. O povo Parkatêjê vive no sudeste do estado do Pará e fala a língua Parkatêjê, pertencente ao tronco Macro-Jê.

**PALAVRAS-CHAVES:** Leitura e Escrita; Parkatêjê; Educação Indígena.

*ABSTRACT: This paper presents reflections about indigenous education history in Brazil, the influence and control of religious orders in that and policies for this segment. The main objective of this paper is to think about the teaching of reading and writing of native languages to indigenous preliterate societies, as it was Parkatêjê one. The experience here written took place in the middle of a literacy project of native language for indigenous adult people. These activities offered opportunities to the maintenance of the native language and also a great intercultural experience for everyone who had been working there. Parkatêjê people live in southeast of Pará state and they speak Parkatêjê language, from Macro-Jê stock.*

*KEYWORDS: Reading and Writing; Parkatêjê; Indigenous Education*

### INTRODUÇÃO

O Brasil é um país multilíngue por excelência. Segundo Moore, Galúcio e Gabas (2008) ao lado da língua portuguesa, que é a língua majoritária de nosso país, existem cerca de 150 línguas indígenas espalhadas dentro do território brasileiro. Entretanto, esse número já foi consideravelmente maior, quando os portugueses chegaram ao Brasil havia aproximadamente 1.300 línguas. “(...) Sobretudo no nordeste há hoje mais de 20 povos indígenas que já não falam mais suas línguas nativas, mas somente o Português regional...” (RODRIGUES, 2008, p. 06), percebe-se claramente que estas línguas são menosprezadas,

inferiorizadas e que o etnocentrismo acaba prevalecendo, pois os “dominadores” preferem matar parte de sua cultura a aceitar a diversidade existente dentro de um país imensamente miscigenado como o Brasil. Segundo Rodrigues (2008, p. 01)

No âmbito de um estado moderno uma das maiores ameaças à sobrevivência das línguas de minorias étnicas é a ausência de informações sobre sua existência. Não havendo notícias da presença de uma dada língua no estado, nenhuma medida administrativa será tomada com respeito a sua preservação ou promoção e nenhum projeto de ação urgente será apoiado. Esta situação é agravada pela suposição generalizada de que há apenas uma língua indígena e pela ideia preconceituosa de que essa deve ser um meio de comunicação rudimentar, sem maior importância («os índios não falam línguas, falam «dialeto»»).

Todas as línguas, inclusive as indígenas, são completas, ricas e complexas, possuem um vocabulário vasto e rico fonética, fonológica, morfológica e sintaticamente. Portanto, não procede a afirmação de que a língua indígena é inferior à língua portuguesa ou a qualquer outra. Uma das responsabilidades do professor de línguas é não só conhecer a existência destas línguas, bem como tentar amenizar o preconceito linguístico.

A educação no Brasil passou por diversas mudanças ao longo de sua história. A educação de jovens e adultos no Brasil sofreu com políticas públicas insuficientes para suprir a demanda potencial de pessoas, além de não cumprir os termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. Dentre as várias políticas públicas condicionadas a educação de jovens e adultos, é importante destacar as que dizem respeito a comunidades de indígenas, desenvolvidas a fim de auxiliar o processo da alfabetização de adultos.

Desde o período colonial o Brasil foi envolvido por uma onda educacional que envolvia indígenas e ordens religiosas, entre essas a Jesuítica, cujo objetivo maior era o de difundir o catolicismo entre esses habitantes e cuidar, de forma especial, da educação da elite do país, o que de fato compactuava com os interesses do regime político que desejava a manutenção da ordem. Apesar de priorizar a educação de crianças, os adultos indígenas passaram também pelo processo de aprendizado de leitura, escrita e aculturação feita pelos jesuítas, pois essa ação era de grande importância no interior do processo de colonização.

Na próxima seção, apresentaremos o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (doravante RCNEI).

## **2 O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS (RCNEI)**

Das mais variadas experiências promovidas pelo encontro entre as populações indígenas e seus colonizadores, podemos dizer que estão à entrada e ao impacto causado pela escrita, essa usada como um instrumento poderoso pelos “civilizadores”, já que as línguas indígenas são línguas de tradição oral e ágrafas, por esse motivo tornava-se algo tão inovador e delicado para esses povos o uso da escrita, sendo este um trunfo usado pelos conquistadores. Portanto a apropriação da escrita por esses povos poderia ser tanto benéfica quanto maléfica.

É importante relembrar que em todas as línguas há complexidade e segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998), a inclusão de uma língua indígena no currículo escolar tem a função de atribuir-lhe o status de língua plena e de colocá-la, pelo menos no cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa, um direito previsto pela Constituição Brasileira, ou seja, as línguas indígenas são tratadas pelos seus como gíria por não serem utilizadas diariamente e não conseguem atender a todas as suas necessidades, o que os faz recorrer a língua portuguesa constantemente. O propósito do RCNEI seria o de, pelo menos no cenário escolar, fazer da língua indígena uma língua privilegiada, que o professor utilizaria para ensinar disciplinas, corrigir exercícios, conversar com os alunos, dando à língua em questão uma função social, para que os indígenas pudessem perceber que sua língua é tão importante quanto à língua portuguesa que é a dominante no Brasil.

A escolarização pode ser um meio de preservação ou de repressão linguística, tudo depende do grau de comprometimento, e preparação dos alfabetizadores que trabalhem com ela. Se bem utilizada na sala de aula a língua indígena poderá sofrer um processo de revitalização formando possíveis novos falantes a cada aula, porém a mesma sala de aula poderá a ser um objeto de opressão da língua se professores e alunos juntos não dialogarem ou esquecerem a língua indígena dando oportunidade apenas a língua portuguesa.

### **3 SOBRE A ESCRITA**

A Educação Escolar Indígena surgiu sob os domínios de uma política integradora e assimiladora, que, por entender os indígenas como uma categoria fadada à extinção, visava integrá-lo em uma cultura nacional homogênea, retirando-lhe a identidade.

A escola pensada para os indígenas nascia como o lugar que promoveria a unificação da cultura, obviamente a dominante. Em sua atuação, a escola transmitia os conhecimentos que as culturas europeias valorizavam. Em termos de ensino de língua, considerava-se prioritariamente a língua portuguesa, a língua indígena da comunidade servia apenas para facilitar o processo de ensino-aprendizagem da língua dominante e dos conhecimentos científicos e culturais do branco, traduzindo termos, ou seja, não se ensinava a língua indígena na escola.

Alceu Zoia (2010, p. 69-70) afirma que,

Desde a colonização do Brasil, a educação escolar foi usada como um instrumento à serviço da destruição cultural dos povos indígenas. O Estado usava a escola como uma ferramenta voltada à domesticação destes para torná-los força de trabalho para as diversas atividades que se desenvolvia na colônia. As relações que se estabeleciam eram de dominação e de homogeneização cultural. (...) O objetivo da educação era o aniquilamento das diversas culturas e a incorporação da mão-de-obra indígena aos interesses da sociedade nacional.

Ou seja, desde 1500, quando os portugueses chegaram ao Brasil, até meados do século XVIII, toda tarefa educacional e civilizatória, que era de responsabilidade dos missionários Jesuítas, tinha como principal propósito domesticar e disponibilizar os indígenas ao mercado de trabalho braçal. Após a independência do Brasil, a educação escolar indígena

não conheceu mudanças significativas, ela continuou sendo realizada nos mesmos moldes tradicionais da catequização e da civilização. A única mudança consistia no fato de que sua organização não era mais responsabilidade exclusiva dos Jesuítas, uma vez que outras ordens e congregações religiosas que se instalaram no Brasil também se responsabilizavam pela educação indígena. A Constituição Brasileira de 1824, a primeira do país, ignorou a existência das sociedades indígenas e da diversidade étnica e cultural que compunha o povo desse país.

O cenário educacional acima descrito só veio conhecer mudanças em meados dos anos 70 com a reorganização da sociedade civil. As organizações não governamentais passaram a olhar os indígenas enquanto sociedades humanas, descobrindo neles formas de manifestações culturais diferentes. O estabelecimento de articulações entre os indígenas e as organizações não governamentais foi importante nessa etapa de luta e conquista vivida pelos povos indígenas em geral. O movimento indígena começava a tomar forma, os povos indígenas começaram a se organizar em defesa de seus territórios e de demais direitos, dentre eles, uma educação escolar que respeitasse suas culturas e formas de organização social. Em meio a esse cenário surgiram várias associações e organizações que, aos poucos, davam força e visibilidade nacional ao movimento realizando reuniões onde se discutia o rumo que se queria dar a escola indígena. A título de exemplificação citamos a UNI (União das Nações Indígenas), a associação de professores e a associação de agentes de saúde.

Os Encontros de Professores Indígenas e de Educação indígena culminaram na produção de documentos expressando reivindicações e princípios de uma educação escolar indígena diferenciada. A escola indígena começava a ser pensada dentro de um panorama de luta por direitos humanos e sociais que colocasse fim na política e na escola integracionista.

Zoia relata que experiências pontuais de alfabetização na língua materna foram realizadas a partir da década de 60 e 70, porém Leitão *apud* ZOIA (2010, p. 74) afirma que:

O uso das línguas maternas nos processos de alfabetização não visava a manutenção dessas línguas e nem o respeito à diversidade étnica e cultural das sociedades indígenas. Pelo contrário, eram usadas como instrumento de integração ou como ponte de acesso à língua oficial e à cultura hegemônica.

A mudança no quadro educacional indígena efetivou-se com a Constituição Federal de 1988, que, no Artigo 231, reconhece aos índios o direito de organizarem-se socialmente da forma que lhes convém, de afirmarem seus valores culturais, línguas, costumes, tradições e crenças.

As Leis brasileiras deram lugar para o surgimento da escola indígena como instrumento de valorização dos saberes e da cultura de seus povos. A Educação Escolar Indígena passou a ser um direito garantido às comunidades indígenas por meio da Constituição Federal de 1988. Ela apresenta formulações que permitem aos povos indígenas estabelecerem formas particulares de organização em relação ao sistema educacional nacional. O Título VIII “Da Ordem Social” contém um capítulo denominado “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, Seção I “Da Educação”, onde se assegura no Artigo 210, inciso 2º, às comunidades

indígenas, durante o Ensino Fundamental, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem e, ainda, garante-se a prática bilíngue em suas escolas.

Outras prescrições e Leis surgiram favorecendo a educação escolar indígena. Em 1996, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), n.º 9394/96, explicita as responsabilidades e as especificidades da educação escolar indígena. No Título VIII “Das Disposições Gerais”, o Artigo 78 diz que tanto o Sistema de Ensino da União, quanto as agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios são responsáveis em desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar indígena bilíngue e intercultural, visando os seguintes objetivos aos indígenas, suas comunidades e povos: (a) recuperar as memórias históricas, reafirmar suas identidades étnicas e valorizar suas línguas e ciências; (b) e garantir o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades sejam elas indígenas ou não indígenas.

O Artigo 79 afirma que a responsabilidade de criar projetos e programas integrados de ensino e pesquisa voltados para a educação escolar indígena não é responsabilidade apenas da União, tal responsabilidade deve ser compartilhada com os sistemas de ensino estaduais e municipais. O Artigo em questão deixa claro que os programas devem ser planejados com a presença das comunidades indígenas e devem ter como objetivos: (a) o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada povo indígena; (b) a manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar indígena; (c) o desenvolvimento de currículos e programas específicos que incluam os conteúdos culturais próprios de cada comunidade; (d) e a elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado.

A LDB diferencia a escola indígena das demais escolas dos sistemas dando destaque às peculiaridades que aquela deve ter. A escola indígena deve ser bilíngue e intercultural. O bilinguismo, de acordo com o RCNE/Indígena (BRASIL, 1998, p. 25), torna-se necessário nas escolas indígenas porque as sociedades indígenas manifestam-se socioculturalmente através do uso de mais de uma língua, já a interculturalidade, por sua vez, porque a escola deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística, promover a comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, tratando as várias culturas com igual valor, e estimular o entendimento e o respeito entre etnias diferentes (*idem*, p. 24).

Outras diferenças defendidas pela LDB para escola indígena são: currículo, calendário escolar, diversidade de organização escolar e formação de professores. O currículo prescrito no Artigo 26 da LDB deve considerar, em sua parte diversificada, “as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”, ou seja, deve ser específico ao contexto das sociedades indígenas e deve ser elaborado em consonância com a escola e a comunidade a que serve. Segundo consta no RCNE/Indígena (1998, p. 33)

(...) No caso das escolas indígenas, para que seja garantida uma educação diferenciada, não é suficiente que os conteúdos sejam ensinados através do uso das línguas maternas: é necessário incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas e acolher modos próprios de transmissão do saber

indígena.

A LDB prevê, ainda, como particularidade das escolas indígenas, a autonomia em relação à forma de organização e em relação ao calendário escolar. Esse deve adequar-se às singularidades locais, respeitando o clima e a economia e pode ser organizado de acordo com o que convém à cultura local. Quanto à forma de organização, o Artigo 23 da LDB diz que a escola indígena pode constituir-se “(...) em séries anuais, em períodos semestrais, em ciclos, em alternância regular de períodos de estudo, em grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização ...” (BRASIL 2010, p, 23)

No que consiste à formação de professores, a LDB, no Artigo 87, parágrafo 3º, inciso III, “obriga a União, os Estados e os Municípios a realizarem programas de formação e capacitação de todos os professores em exercício (...)”. (BRASIL 1998, p.34). É nos cursos de formação que os professores indígenas elaboraram materiais didáticos e organizam projetos de pesquisas e oficinas de produção de materiais.

Todos os princípios contidos nas Leis acima citadas permitem constituir uma nova escola, bem diferente da escola assimilacionista e assistencialista que durante quase cinco séculos dominou a educação escolar indígena. Porém, vale ressaltar que muitos desses princípios ainda não saíram do papel. Há muitos desafios a serem vencidos até que a educação escolar se dê de modo diferente daquela e seja usada para a emancipação dos indígenas. A apropriação de um sistema de escrita, pelos povos indígenas, que permita elaboração de materiais didáticos adequados a esses é um desses desafios. Sobre o assunto, trataremos na seção seguinte.

#### **4 OS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL: DA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA À ELABORAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS**

De acordo com D’Angelis (2008), as comunidades indígenas nas chamadas “terras baixas da América do Sul” não desenvolveram sistemas de escrita tal como os que conhecemos: alfabéticos, ideográficos ou outros. Somente nas sociedades indígenas divididas em classes sociais como foram, por exemplo, os Astecas e os Maias, é que surgiu algum tipo de escrita. D’Angelis diz que os povos indígenas no Brasil, estando localizados em territórios sul americanos, também “não empregavam um sistema de escrita, mas garantiam a conservação e a continuidade dos conhecimentos acumulados, das histórias passadas e, também, das narrativas que sua tradição criou, através da tradição oral” (*idem*, p. 2).

Contrariando D’Angelis, Souza (2006) diz que se entendermos a escrita como

Parte do comportamento comunicativo humano de transmitir e trocar informações; ou seja, (...) uma forma de interação pela qual uma ação das mãos (com ou sem um instrumento) deixa traços numa superfície qualquer (...), a escrita pode ser concebida como uma forma não apenas alfabética para representar as ideias, valores ou eventos” (SOUZA, 2006)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup>O texto de Sousa foi retirado do site do Instituto Socioambiental (ISA) e não contém número de páginas. Dessa forma toda referência ao texto será feita através do ano.

Assim sendo, para o autor a escrita sempre fez parte das culturas indígenas no Brasil na forma de grafismos feitos em cerâmica, tecidos, utensílios de madeira, cestaria e tatuagem. Acrescento a esses exemplos o grafismo feito no próprio corpo durante cerimônias ritualísticas, comemorativas etc.

Entre os povos do mundo ocidental e oriental a escrita surgiu há muito tempo, tendo em vista a necessidade de registrar essas línguas. Cagliari (1998) afirma que “(...) a escrita, pelo que se sabe hoje, começou de maneira autônoma e independente, na Suméria, por volta de 3300 a.C. É muito provável que no Egito, por volta de 3000 a.C., e na China, por volta de 1500 a.C., esse processo autônomo tenha se repetido ...” A escrita, para sociedades como estas tornou-se indispensável, pois suas cidades estão rodeadas de textos escritos, como placas de ônibus, outdoors, nomes de lugares, bilhetes de cinemas, etc. Desse modo, é muito difícil sobreviver em uma sociedade letrada sem conhecer ao menos o mínimo da língua na sua modalidade escrita.

As línguas indígenas, porém, são línguas ágrafas, isto é, línguas que não possuem um sistema de escrita são, portanto, de tradição oral. O cacique e os mais velhos da aldeia, em geral, sempre ensinavam as histórias, os cantos, as tradições e a cultura aos mais jovens por meio da oralidade. Não havia necessidade de escrever, pois estes as repassavam aos seus filhos para que a cultura não se perdesse. Entretanto, após estas línguas serem tão desprestigiadas, o que se observa são jovens indígenas que já não querem aprender a falar sua língua, assim, o processo de perda linguística vem se intensificado.

O que ocorre a partir do momento em que os portugueses impuseram a sua língua aos índios é o surgimento de falantes bilíngues, sendo a primeira geração monolíngue em língua indígena, a segunda geração bilíngue – falante de língua indígena e português – e a terceira geração monolíngue, só que desta vez em língua portuguesa.

Um das maneiras de tentar reverter esta situação ou pelo menos amenizá-la é propondo um sistema de escrita junto à comunidade, a ortografia da língua é geralmente proposta por um linguista, para que esta língua fique registrada, e adquira maior função e prestígio.

De acordo com Rodrigues (2008, p. 06),

Com respeito a esses 15% de línguas que se mantiveram, cabe ao estado brasileiro reconhecer o valor de sua especificidade linguística e cultural, não só declarando-as patrimônio imaterial da nação, mas apoiando as pesquisas e ações educacionais apropriadas para documentá-las e analisá-las cientificamente e fomentando programas educacionais específicos, que, com professorado indígena bilíngue, assegurem a aprendizagem de novos conceitos, hoje necessários, sem perda das línguas nativas e dos valores culturais que elas traduzem.

É possível, assim, perceber a urgência no desenvolvimento de ações voltadas para a revitalização de línguas indígenas, uma dessas ações seria ensinar aos próprios índios a sua língua na modalidade escrita.

## 5 SOBRE O POVO PARKATÊJÊ

A comunidade Parkatêjê está localizada no município de Bom Jesus do Tocantins, próximo à Marabá, no sudeste do estado do Pará. Atualmente, o povo está desmembrado em duas aldeias: Mãe Maria e Rôhökätêjê, no km 30 e no km 35 respectivamente, neste último moram alguns índios mais velhos e o chefe da aldeia, Krôhökrenhũm, que se mudou da Mãe Maria para a Rôhökätêjê após a morte de um de seus filhos. Esse tipo de mudança constitui-se em uma das especificidades de sua cultura.

Na aldeia funciona uma escola de ensino fundamental, vinculada à secretaria de educação do estado do Pará que é uma escola de *kupẽ*, ou seja, funciona nos moldes do “não-índio”. Há também uma *aikrepoti*, que em Parkatêjê, significa “casa ampla”. Esta foi construída pelos próprios índios como as barracas de antigamente e é utilizada também como sala de aula, pois no verão ela possui o ambiente apropriado para estudar. Apesar disso, poucos jovens querem estudar sua própria língua. Muitos deles só a conhecem de ouvir falar, pois não veem uma função em conhecê-la.

De uma população constituída de 400 indivíduos apenas 9% são falantes do Parkatêjê, em geral os mais velhos. Estes não são alcançados pela escola, apesar de muitos deles possuírem um desejo imenso de aprender a escrita de sua língua, que foi proposta pela linguista Leopoldina Araújo, em meados de 1977. Na próxima seção abordaremos o projeto de alfabetização indígena que originou esse artigo.

## 6 ALFABETIZAÇÃO INDÍGENA

O projeto de extensão Vivências linguísticas: alfabetizando adultos indígenas em língua materna surgiu como uma tentativa de auxiliar adultos falantes da língua Parkatêjê a escreverem e a lerem em sua própria língua com o intuito de valorizá-la e colocá-la minimamente em competição com a língua portuguesa.

Para a realização do projeto, foram propostas oficinas de alfabetização em que estudantes de graduação preparavam-se com antecedência durante o período de aulas na Faculdade de Letras, na Universidade Federal do Pará, para, no período das férias escolares, irem até à aldeia e ministrarem suas aulas, sob a supervisão da autora e orientadora do projeto.

Dentre os assuntos estudados estavam conteúdos de linguística geral, de sociolinguística, de fonética e de fonologia, de ortografia parkatêjê bem como temas de ordem mais ligada à área de ensino e aprendizagem de línguas.

As oficinas de alfabetização em Parkatêjê foram pensadas inicialmente para serem aplicadas junto aos adultos falantes da comunidade, que ainda não conheciam a modalidade escrita de sua língua, porém após a primeira oficina alguns adultos não-falantes também se interessaram e passaram a participar dos encontros. Foram realizadas ao todo três oficinas durante a vigência do projeto.

Antes da apresentação do alfabeto foi falado aos participantes das oficinas sobre as línguas humanas de uma forma geral, considerando o caráter oral de todas as comunidades humanas. Em seguida abordou-se a questão da escrita, partindo para uma abordagem sobre os diferentes tipos de alfabetos existentes no mundo, tais como: o hebraico, o chinês, o



japonês, o árabe até chegar ao alfabeto ocidental. A professora orientadora tratou sobre a importância do mesmo, apontando para algumas diferenças entre a escrita e a fala, a fim de conscientizar os ouvintes sobre o fato de a fala ser individual, uma vez que cada falante de uma mesma língua o faz de uma maneira distinta. Todavia a escrita precisa ser uniforme para que todos ao lerem algo escrito em uma dada língua entendam o que o outro quis dizer.

Decorrida essa etapa inicial, passou-se a apresentação do alfabeto Parkatêjê, que é composto por dezesseis vogais e dez consoantes. A partir daí a equipe se propôs a mostrar como era a escrita da língua por meio de exemplos orais pedidos aos falantes. Para melhor visualização de tais palavras, utilizaram-se cartazes bem como o quadro branco. Também foram propostos desenhos dos itens com conteúdo lexical a fim de auxiliá-los no processo de escrita.

Uma das tarefas escolhidas foi uma atividade de reconhecimento de letras. Esta se deu do seguinte modo: primeiramente foi entregue aos indígenas um papel contendo um quadro com todas as letras do alfabeto Parkatêjê, em seguida, um membro da equipe falava uma palavra na língua indígena, com a solicitação de que os participantes pintassem uma das letras presentes no enunciado. Por exemplo, dizia-se: “pintem a última letra da palavra *pôhy* que significa milho”. Com base nesta atividade e em outras foi possível perceber em que nível de aprendizagem cada participante se encontrava, isto é, quais deles possuíam mais ou menos dificuldades para reconhecer as letras pedidas.

É bastante comum existir nas escolas, de um modo em geral, turmas de alunos que embora pertençam à mesma série se encontrem em níveis diferenciados, uns mais avançados que outros e outros que sentem muitas dificuldades com relação a determinados conteúdos, ou seja, as turmas são heterogêneas. A turma de indígenas com a qual a equipe trabalhou não foi diferente. Por meio das atividades foi possível notar quatro grupos distintos de alfabetizando: i) Os que não sabiam ler nem escrever; ii) Os que conheciam o alfabeto da língua portuguesa, mas não conheciam o alfabeto Parkatêjê; iii) Os que dominavam o alfabeto da língua portuguesa, reconheciam o do Parkatêjê, porém ainda confundiam os dois; iv) Os que compreendiam a escrita da língua, assim como os que demonstravam maior desenvoltura com relação à leitura.

A partir disso, foram propostas atividades diferenciadas, que trabalhassem as necessidades específicas de cada aluno. Foram designadas atividades bem básicas para os que pertenciam ao primeiro grupo, por exemplo, foi proposto a eles que exercitassem a coordenação motora ao copiarem as letras que haviam sido demonstradas a eles. Para os alfabetizando que compunham o terceiro grupo, coube à equipe desenvolver melhor outras atividades, envolvendo separação silábica e leitura.

O entusiasmo e o desejo de aprender, por parte dos alfabetizando, foram fundamentais para o desenvolvimento da oficina. Participavam das aulas com vivacidade, e se esforçavam sempre para responder corretamente as perguntas destinadas a eles. Com relação aos exercícios não foi diferente, apesar de possuírem outras atividades durante o dia, sempre respondiam aos exercícios que eram destinados para casa, um deles, por exemplo, consistia em escolher uma das letras do alfabeto Parkatêjê e desenhar algo com aquela letra, por exemplo, se escolhessem a letra *t* poderiam desenhar um *tep* que significa peixe em português.

O que ocorre nas aulas de alfabetização é um aprendizado em via de mão dupla, ao mesmo tempo em que é ensinado aos indígenas a ler e a escrever, é devolvido aos alfabetizadores ensinamentos referentes a aspectos de sua cultura e de sua língua, pois os indígenas mais velhos são os verdadeiros mestres. Assim, essa troca que se dá entre alfabetizandos e alfabetizadores se torna muito proveitosa para ambos e os incentiva a querer estudar mais a língua.

Cagliari (1998, p. 12) afirma que “(...) a alfabetização é, pois, tão antiga quanto os sistemas de escrita. De certo modo, é a atividade escolar mais antiga da humanidade...” Alfabetizar, não é uma atividade que se esgota em alguns dias, mas algo gradual, que precisa ocorrer mediante contribuição dos professores que convivem dentro da aldeia, o que tentamos fazer, é dar um incentivo para que esta língua seja revitalizada, mas sabemos que o processo deve ocorrer de forma continuada, ou seja, ao acabar uma oficina os alunos devem continuar escrevendo, lendo, resolvendo os exercícios deixados na comunidade e recorrendo aos professores caso aja alguma dúvida.

Desta forma, ensinar a escrita e a leitura em uma língua materna diferente daquela dos ministrantes das oficinas, que eram todos estudantes de graduação do curso de Licenciatura em Letras, com habilitação em língua portuguesa, foi uma experiência intercultural muito rica e desafiadora. Os estudantes de graduação, por de um lado, foram levados a exercitar sua formação profissional enquanto docentes de línguas, adequando e aplicando noções teóricas a ações efetivas. Desta experiência pode-se depreender que a apropriação da escrita e da leitura por indígenas, cuja tradição é oral, não é algo natural, que se faça de uma hora para outra. Mas é possível, uma vez que os conteúdos sejam trabalhados adequadamente.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Leopoldina Maria Souza de. *Aspectos da língua Gavião-Jê*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1989. (Tese de Doutorado).

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 2005. BRASIL. Constituição, 1988.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.

FERREIRA, Marília de Nazaré de Oliveira. *Estudo Morfossintático da Língua Parkatâjê*. Campinas: UNICAMP, 2003. (Tese de doutorado).

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. *Línguas indígenas brasileiras ameaçadas de extinção*. Disponível em:

<[http://projetos.unioeste.br/projetos/cidadania/images/stories/Fevereiro/Linguas\\_indigenas\\_brasileiras\\_ameaadas\\_de\\_extino.pdf](http://projetos.unioeste.br/projetos/cidadania/images/stories/Fevereiro/Linguas_indigenas_brasileiras_ameaadas_de_extino.pdf)> . Acesso em 07/03/2013.

Recebido: 20/05/2013

Aceito: 30/06/2013