

A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: UMA PESQUISA EM ESCOLAS INDÍGENAS NO PARANÁ

THE HISTORICAL-CULTURAL THEORY AND THE APPROPRIATION OF WRITTEN LANGUAGE:

A RESEARCH IN INDIGENOUS SCHOOLS IN PARANÁ

LA TEORÍA HISTÓRICO CULTURAL Y LA APROPIACIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO:

UNA INVESTIGACIÓN EN ESCUELAS INDÍGENAS EN PARANÁ

Maria Christine Berdusco Menezes¹

Rosangela Celia Faustino²

Resumo: Este artigo é resultado de uma pesquisa empírica realizada no Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaeckchot, situado na Terra Indígena Ivaí, Paraná, cuja população, de cerca de 1600 pessoas, é falante da língua kaingang como L1. Teve como objetivo entender como as crianças indígenas se apropriam da linguagem escrita, cujo processo inicial de escolarização é feito em língua portuguesa, L2. Entendemos que a concepção Histórico-Cultural pode contribuir, adequadamente, nos processos de ensino e aprendizagem das crianças indígenas no início da escolarização, nesse sentido o texto que segue tem como fundamento teórico os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC), para a qual a linguagem escrita é constituída socialmente nas interações humanas sendo, então, elemento fundamental na aprendizagem e desenvolvimento da criança. Organizamos o texto em dois momentos. O primeiro refere-se aos conceitos da THC e na sequência a apropriação da linguagem escrita com as crianças Kaingang durante o processo de escolarização.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; Apropriação da Linguagem Escrita; Indígenas Kaingang.

Abstract: This article is the result of empirical research at the State College of Cacique Gregório Kaeckchot located in the Ivaí Indigenous Territory in Paraná, whose population of around 1,600 people is a native speaker of the Kaingang language as L1. appropriate the written language, whose initial process of schooling is done in Portuguese L2. We understand that the Historical-Cultural conception can contribute, more adequately, to the teaching and learning processes of indigenous children at the beginning of schooling, in this sense the text that follows is based on the assumptions of Historical-Cultural Theory (THC) for the which written language is socially constituted in human interactions and is therefore a fundamental element in the child's learning and development. We organize the text in two moments. The first one refers to the concepts of THC and following the appropriation of the written language with the Kaingang children during the schooling process.

Keywords: Historical-Cultural Theory; Appropriation of Written Language; Indigenous Kaingang

Resumen: Este artículo es el resultado de una investigación empírica en el Colegio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaeckchot ubicada en la Tierra Indígena Ivaí, en Paraná, cuya población, de unas 1600 personas, es hablante de la lengua kaingang como L1, tiene como objetivo entender cómo los niños indígenas apropiase del lenguaje escrito, cuyo proceso de escolarización inicial se hace en lengua portuguesa L2. Entendemos que la concepción histórico cultural puede contribuir, adecuadamente, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños indígenas al inicio de la escolarización, en ese sentido el texto que sigue tiene como fundamento teórico los presupuestos de la Teoría Histórico Cultural (THC), para cual el lenguaje escrito está constituido socialmente en las interacciones humanas siendo, entonces, elemento fundamental en el aprendizaje y desarrollo del niño. Organizamos el texto en dos momentos. El primero se refiere a los conceptos de la THC y el otro a la apropiación del lenguaje escrito con los niños Kaingang durante el proceso de escolarización.

Palabras clave: Teoría Histórico-Cultural; Apropiación del lenguaje escrito; Indígenas Kaingang.

¹ Doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Maringá, Paraná, Brasil. E-mail: mcbmenezes@gmail.com.

² Doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Maringá, Paraná, Brasil. E-mail: rcfaustino@uem.br.

Introdução

A linguagem escrita é uma conquista da humanidade na medida em que recebeu contribuições de diferentes povos e culturas que se debruçaram, por séculos, para criar e ordenar diferentes símbolos gráficos que expressassem e comunicassem ações, pensamentos e sentimentos humanos. Sociedades antigas tradicionais, como a Suméria e o Egito, iniciaram o desenvolvimento de sistemas de escrita que foram sendo complexificados e aperfeiçoados em diferentes partes do mundo, desde tempos remotos.

Ao se consolidarem os sistemas de escrita, pouquíssimas pessoas poderiam ter acesso a eles, conhecê-los e deles fazer uso. Muitos séculos se passaram e muitas foram as lutas para que esta invenção humana fosse acessível a um maior número de pessoas e, posteriormente, a sociedade como um todo. Assim, pode-se considerar que o domínio de códigos escritos, a alfabetização, é um fenômeno socialmente construído e reivindicado.

O texto a seguir é resultado de pesquisa de doutorado³ junto a Terra Indígena Ivaí⁴, localizada no município de Manoel Ribas-PR, no Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaeckchot, cujo objetivo foi investigar a organização do ensino e como as crianças indígenas se apropriam da linguagem escrita, cujo

processo inicial de escolarização é feito em língua portuguesa, L2 e a língua falada, ao ingressar no ensino obrigatório, é a língua kaingang, L1.

Considerando a diversidade cultural e linguística existente no Brasil o tema instiga estudos e debates em diferentes áreas do conhecimento como a linguística, a pedagogia, a antropologia, a psicologia e outras.

Neste texto abordamos a escrita do ponto de vista da pedagogia, visando discutir o ensino e a aprendizagem desta linguagem, que possibilita o acesso, a aprendizagem e o domínio de infindáveis outros conhecimentos produzidos pela humanidade, bem como a produção de conhecimentos novos, construídos a partir das culturas e saberes próprios indígenas. Entre populações expropriadas, excluídas e discriminadas, que vivem em situações de escassez e vulnerabilidade (FAUSTINO, 2006), o acesso à língua escrita e sua apropriação, a alfabetização, tem se dado, fundamentalmente, na escola.

Neste sentido, entendemos que a concepção Histórico-Cultural pela atenção às questões socioculturais, pode contribuir, de forma apropriada, nos processos de ensino e aprendizagem das crianças indígenas no início da escolarização. Destacamos alguns aspectos desta concepção explicitando porque consideramos essenciais para esse trabalho: primeiro, por se tratar de uma teoria cujo resultado se deu por meio da aplicação de testes que comprovam a cientificidade⁵ das publicações; segundo, por

³ A pesquisa teve autorização do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP) por meio do Parecer nº 573.633 de 27/01/2014 do COPEP e da Autorização nº 42 AAEP/PRES/2015 da Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

⁴ A TI Ivaí tem uma população com cerca de 1600 pessoas (SIASI/SESAI, 2013 *apud* ISA, 2013a). Segundo Mota (2003), possuía uma área de 36.000 ha e foi reduzida, em 1949, para 7.200. Todos são falantes da língua kaingang.

⁵ A Teoria Histórico-Cultural possui como principais precursores os autores Vigotski (2001, 2007, 2010, 2012) Luria (1981, 2006, 2008, 2010) e Leontiev (1964). Esses estudiosos soviéticos se interessavam em compreender o funcionamento cognitivo do ser humano. Estudaram desde os processos neurofisiológicos até relações entre o

entender que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores⁶ ocorre em um processo dialético; terceiro devido à compreensão de que a cultura é parte fundamental para entender a natureza humana; e, por último o entendimento de que alfabetizar-se é apropriar-se da linguagem escrita e para isso a atividade mediadora do professor é fundamental na efetivação da prática docente.

Para abordar estas questões, o texto está organizado da seguinte forma: primeiramente discutimos conceitos da Teoria Histórico-Cultural, os quais se apresentam durante a aprendizagem e desenvolvimento da criança para a apropriação da linguagem escrita, e, na sequência fazemos alguns apontamentos sobre os Kaingang da Terra Indígena (TI) Ivaí e como vem ocorrendo o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita no Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot.

Conceitos da Teoria Histórico Cultural e a relação no processo de apropriação da linguagem escrita das crianças Kaingang

Para Vigotski (2007) o primeiro pressuposto de toda a história humana é a existência de indivíduos concretos que, na luta pela sobrevivência, organizam-se no

funcionamento intelectual e a cultura da qual os indivíduos fazem parte. Vigotski (2007) desencadeou importantíssimo estudo para o desenvolvimento científico das funções psicológicas superiores. Luria (2001) por meio de pesquisas experimentais analisa os estágios de desenvolvimento da linguagem escrita com crianças de quatro a nove anos mostrando que a história da escrita na criança inicia antes de entrar na escola. Leontiev dedica-se aos estudos sobre o psiquismo humano.

⁶ Definidas por Vigotski (1983), como a atenção voluntária, o pensamento, a memória, a linguagem, generalização, tomada de consciência.

trabalho, estabelecendo regras entre si e com a natureza. Pelo trabalho ocorre o desenvolvimento dos mecanismos psicobiológicos, que diferencia o homem dos animais.

Sendo assim, o homem, ao transformar a natureza para satisfazer suas necessidades, transforma-se também. Essa é a lógica do método dialético que Vigotski adota em suas pesquisas sobre o desenvolvimento do psiquismo. Assim como Karl Marx, Vigotski defende que é na coletividade, nas interações com o meio que os seres humanos estabelecem relações entre si e com a realidade vivida, impulsionando o desenvolvimento do psiquismo. Neste caso, trabalho e interação social tem um mesmo significado, são sinônimos nesta explicação.

Vigotski (1983) toma como ponto de partida em seus estudos o desenvolvimento das complexas formas culturais de comportamento, orientando suas investigações por um enfoque sistêmico⁷ das funções psíquicas, e afirma que a reflexologia “[...] é obrigada a levar em conta, também, os pensamentos e a totalidade da psique se quiser compreender o comportamento” (VIGOTSKI, 1996, p. 11).

Por meio do método dialético e princípios do materialismo histórico enfatiza a necessidade do entendimento de que os fenômenos que ocorrem no desenvolvimento do ser humano, se dão em constante movimento e mudança, sendo que “El todo y las partes se desarrollan de modo paralelo y conjunto” (VIGOTSKI, 1983, p 122).

Ainda sobre isso, ele esclarece,

⁷ De acordo com Martins (2012, p.12) a adoção da base sistêmica “ancora-se no materialismo dialético, especialmente no princípio lógico dialético de totalidade”.

[...] que cada passo decisivo en el desarrollo biológico del comportamiento coincide con los cambios en la estructura y las funciones del sistema nervioso. Sabemos que el desarrollo del cerebro se realizaba, en general mediante la edificación de nuevos niveles sobre los antiguos y que, por consiguiente, el cerebro antiguo en todos los animales inferiores tiene la misma construcción, que cada nueva fase en desarrollo de las funciones psíquicas superiores coincide con la edificación de un nivel nuevo en el sistema nervioso central (VYGOTSKI, 1983, p. 32).

A origem e o curso de desenvolvimento do comportamento e da consciência têm sua formação por meio de mudanças quantitativas e qualitativas. Nesse sentido, Vigotski (1983) entende que os processos elementares⁸ não distinguem, em absoluto, o homem dos demais animais superiores. Para que haja a distinção do homem em relação aos animais, as funções elementares precisam ser superadas pelos processos complexos⁹. Martins (2012, p. 2) explica que,

[...] essa superação não corresponde a um processo evolutivo natural e linear que avança 'do simples para o complexo', no qual cada etapa já está potencialmente incluída na

antecedente. Fiel à compreensão dialética do desenvolvimento humano, o autor explicou a referida superação como resultado das contradições internas que se travam entre natureza e cultura, entre o substrato biológico e a existência social.

As funções superiores são formadas, inevitavelmente, por etapas externas de desenvolvimento, isto porque o início de formação destas, é social. Para Vigotski (1983, p. 150), a palavra social tem extrema importância. Afirmo o autor que “todo cultural é social”, “a cultura é o produto da vida social e da atividade social do ser humano”, “Todas as funções superiores são cópias do social”.

O desenvolvimento cultural da criança, assim, possibilitará a formação das funções superiores. Estas serão desenvolvidas por meio de dois níveis. Primeiro o nível *interpessoal*, isto é, a relação entre as pessoas e o grupo, momento em que a criança precisa de ajuda do *outro* para resolver ou realizar determinadas atividades; e, depois, o *intrapessoal*, isto é, a internalização das formas culturais nas quais a criança está inserida. A transformação de um nível a outro, afirma Vigotski (2007, p.58), “é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento”.

Nesse sentido, a forma de pensar, as maneiras de se comportar, a linguagem, são resultados da apropriação de formas culturais específicas nas quais cada sujeito está inserido.

A criança ao interagir com os adultos (família, parentes, amigos), aos poucos e de forma espontânea, se apropria da cultura vivida em seu meio (histórias contadas, objetos, utensílios domésticos, a língua falada, brincadeiras, interações, formas de

⁸ Processos Elementares referem-se as ações naturais, tais como: a) **ações reflexas**, por exemplo: a sucção do seio da mãe pelo bebê; b) **associações simples**, por exemplo: evitar o contato da mão com o fogo; c) **reações automatizadas**, por exemplo: movimento da cabeça em direção a um barulho repentino.

⁹ Processos Complexos são os mecanismos psicológicos complexos, próprios dos seres humanos e que se desenvolvem por meio da propriedade cultural de cada grupo como a **atenção voluntária**, a **memória lógica**, as **ações conscientes**, o **comportamento intencional** e o **pensamento abstrato**.

comunicação...) esses são os conceitos espontâneos. A interiorização dos elementos que formam a cultura, na qual a criança está inserida, determina o desenvolvimento mental dela, formando assim a memória, a atenção e os conceitos.

Ao ingressar no espaço escolar essas funções continuam se desenvolvendo, representando também, o momento da tomada de consciência dos conceitos espontâneos. Aí entra o ensino da língua escrita, que até então a criança conhecia em sua forma oral, como conceito científico, que se constitui no processo de experiência escolar, diz Vigotski (2000).

Essa seria uma das contribuições da Teoria Histórico-Cultural em relação à alfabetização em escolas indígenas, pois significa entender que a criança indígena quando ingressa na fase inicial de escolarização, mesmo procedente de uma sociedade de tradição oral, possui muitos conceitos e linguagens já desenvolvidas: a linguagem gestual, a linguagem gráfica dos desenhos, os rabiscos e a linguagem verbal; consideradas por Vigotski como a pré-história da linguagem escrita.

A criança indígena desenvolve diferentes linguagens de diversas formas; brincando ao redor de suas casas, acompanhando suas famílias nas coletas de alimentos do mato, pescando, caçando, observando e convivendo com animais criados na comunidade, acompanhando irmãos mais velhos nas brincadeiras em grupos, nos rios, nos espaços da aldeia por onde pode circular, incorporando-se às atividades e trabalho dos adultos, viajando para as cidades para venda de artesanato ou tratamento médico, pelas histórias e ensinamentos que recebe dos mais velhos.

Conforme a decisão e escolha da comunidade, a linguagem escrita será aprendida pela criança indígena no ambiente escolar, durante o processo de alfabetização. A apropriação do código alfabético é a linguagem escrita “[...] constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada” (VIGOTSKI, 2007, p. 126) que, por sua vez, advém de todo desenvolvimento cultural humano. Isso pressupõe que o professor deve compreender e dominar este sistema de signos. No caso da alfabetização na língua indígena, o professor deve ter conhecimento aprofundado, tanto sobre a linguagem escrita como as formas de ensinar, pois o domínio da linguagem escrita pela criança pressupõe o domínio de um sistema de signos simbólicos extremamente complexos.

A escrita nesta teoria representa uma função cultural complexa, é também uma linguagem e uma função psicológica superior. Para a criança indígena Kaingang, que convive com situações onde suas famílias usam o bilinguismo; apropriar-se dessa linguagem escrita requer a compreensão de que a fala pode ser representada por símbolos, a consciência da relação grafema/fonema e, também, da diferença de escrita nas línguas portuguesa e kaingang.

Em um primeiro momento, Vigotski (2007) chama atenção para a observação de um simbolismo de primeira ordem, ou seja, que a criança poderá fazer rabiscos para se lembrar de algo que lhe foi falado, desenhar, ou desenvolver algum outro sinal demonstrando sua compreensão. Esse é o estágio mnemotécnico, o primeiro estágio da futura escrita¹⁰.

¹⁰ Luria (2001) foi o responsável em realizar investigações experimentais acerca da pré-história da escrita. Nas investigações experimentais ele colocava crianças que ainda

Quando a criança avança para o simbolismo de segunda ordem, ela passa a compreender que há sinais escritos que representam os símbolos das palavras faladas, isto é, as letras e frases. Este é o principal momento da aprendizagem durante a alfabetização, quando a criança aprende que o pensamento pode ser representado por palavras e que essas podem ser escritas (desenhadas) usando símbolos próprios.

Por meio de interações sociais ocorre o processo de mediação mútua entre as funções superiores especiais e culturais. André e Bufrem (2012, p. 25), respaldados em Vigotski, afirmam que a “percepção, capacidade de raciocínio e memorização mediada permitem a aprendizagem da escrita”. Por isso as possibilidades oferecidas pelo meio podem tanto ajudar como dificultar a aprendizagem da escrita. Durante o processo de apropriação da linguagem escrita ocorrem interações entre o externo e o interno.

O conceito de mediação para Vigotski, conforme discorre Martins e Rabatini (2011, p. 350), consiste na “interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico”. O autor considera que a linguagem possui importante papel no processo de mediação e faz menção

não tinham passado pelo processo de escolarização e verificava como essas conseguiam utilizar formas de notação gráfica. Luria falava algumas frases e pedia para que as crianças não esquecessem e quando elas percebiam que não poderiam se lembrar de todas as frases, ele dava uma folha em branco e pedia que fizesse um grafismo, uma forma de representar a frase dita para não se esquecer. Assim, ele verificava os recursos (símbolos auxiliares) que as crianças usavam para não esquecer de algo – muitas vezes, rabiscos e desenhos.

ao uso de dois elementos mediadores: signos e instrumentos que possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, portanto o desenvolvimento da linguagem escrita.

O signo refere-se a “todo estímulo condicional creado por el hombre artificialmente y que se utiliza como medio para dominar la conducta - propia o ajena” (VYGOTSKI, 1983, p. 83). O signo é o meio pelo qual o homem busca a solução de tarefas no âmbito psicológico, sendo uma atividade interior que faz com que os seres humanos modifiquem-se a si próprios.

Os instrumentos, são “Las herramientas como medios de trabajo, como medios que sirven para dominar los procesos de la naturaleza” (VYGOTSKI, 1983, p. 92). Trata-se de instrumentos técnicos de trabalho, são atividades externas e por meio dos instrumentos o homem modifica a natureza. Assim, quando o homem transforma a natureza transforma a si mesmo.

Entendemos, por meio da Teoria Histórico-Cultural, que a escrita é um sistema de instrumentos, quando utilizada em atividades exteriores. Por exemplo, quando usada para noticiar, para divertir, divulgar, para comunicar... e também um sistema de signos quando se manifesta em atividade interior, por exemplo, quando seu uso, pela criança, consiste na organização de ideias, na busca de conhecimento, para anotações.

No processo inicial da alfabetização, quando a criança compreende a relação entre letras e sons, quando aprende que os sons representam a linguagem oral, e que podem ser (desenhados) representados graficamente, ela alcançou um dos momentos fundamentais para a apropriação da linguagem escrita.

Nesse processo ainda é comum às crianças terem que ficar muito atentas,

buscando qual letra corresponde ao som que está sendo emitido; isto é, a relação entre grafema e fonema. A leitura nesse momento, torna-se uma decodificação do código escrito. Isso porque, a criança, segundo Vigotski (2000, p. 313) “deve abstrair o aspecto sensorial da sua própria fala, passar a uma linguagem abstrata, que não usa palavras, mas representações de palavras”.

Por meio da mediação do/a professor/a, de diferentes atividades propostas, da utilização de recursos didáticos diversificados, e de um ensino intencionalmente organizado, a criança toma consciência do sistema de escrita e apreende o conhecimento linguístico da escrita.

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

Assim, a organização do ensino visa a um processo de alfabetização que possibilite o entendimento da técnica, de saber escrever letras, palavras, frases e textos, sendo essa técnica o caminho para a apropriação de um código (signos) linguístico, do qual, ao ter-se apropriado, a criança fará uso de forma automática em situações que a requeiram (SAVIANI, 2005).

Saviani (2005, p. 18), explica que com a crítica à escola tradicional “na medida em que o ensino perdeu de vista os fins, tornando mecânicos e vazios de sentido os conteúdos que transmitia” houve a tendência

pela Escola Nova, e nos anos de 1990, pelo construtivismo, de considerar que “toda transmissão de conteúdo é mecânica e todo mecanismo é anticriativo, assim como todo automatismo como negação da liberdade”.

Faz-se necessário esclarecer que o automatismo é condição de liberdade e para isso é preciso dominar determinados mecanismos. Por exemplo, para fazer o artesanato à criança indígena, junto com a mãe, além de observar, ela, fazendo/reproduzindo o trançado aprende um mecanismo que será repetido constantemente até que fique memorizado (familiarizado). Ao dominar o mecanismo e incorporá-lo, há o processo de liberdade, “[...] é exatamente quando se atinge o nível em que os atos são praticados automaticamente, que se ganha condições de exercer, com liberdade, a atividade que compreende os referidos atos” (SAVIANI, 2005, p. 19). Nesse sentido, o processo de aprendizagem se completou.

Esse processo ocorre, também, com a alfabetização, a apropriação da linguagem escrita. Para aprender a ler e escrever é imprescindível o domínio de mecanismos da linguagem escrita. Para isso é necessário memorizar determinados mecanismos, para deles se apropriar. À medida que vai aprendendo, a pessoa se liberta do processo mecânico podendo concentrar-se mais no conteúdo, no significado do que lê e escreve. A autonomia ou “libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica” (SAVIANI, 2005, P. 20).

A compreensão da alfabetização como a apropriação da linguagem escrita é o ponto de partida para o ensino das letras e sua relação fonema/grafema. Vigotski (2007), apresenta quatro teses sobre o processo da

alfabetização que podem contribuir para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores.

A primeira é o fato de que a criança pode se apropriar da escrita em sua mais tenra idade, desde a pré-escola, no momento em que ela entende sua função simbólica, isto é, quando desenha para representar as ideias. A partir disso, a criança pode entender que a escrita representa os sons da fala, portanto, simbolismo de segunda ordem, porque não representa o objeto em si (a ideia), e sim os sons que compõem as palavras que nomeiam os objetos.

A segunda é o entendimento de que o ensino precisa ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. A escrita, diz Vigotski (2007, p. 144), é uma “atividade cultural complexa”, e, portanto, deve apresentar “um significado para as crianças”. Celestin Freinet, na França, desenvolveu ideias semelhantes, propondo um série de encaminhamentos pedagógicos relevantes.

A habilidade de escrever não é a mecânica de treinos motores, como por exemplo, repetir várias vezes a mesma letra, cobrir o pontilhado de letras, copiar letras no caderno, fazer repetidas leituras do alfabeto, ligar letras cursivas respectivamente com a letra de forma, ou uma série de atividades que, muitas vezes, são entregues às crianças sem nenhuma significação, visando ao simples treino motor e repetição.

Seguindo a concepção Histórico-Cultural, o professor precisa planejar e propor situações de ensino e aprendizagem contextualizadas, em que a criança entenda a necessidade de ler e escrever, compreendendo que leitura e escrita fazem parte da organização da sociedade sendo usadas para:

- Comunicar-se e informar (jornais, cartazes, bilhetes, convites, propaganda, notícias, cartas, *folders*, *outdoor*, cartão)
- Lembrar-se (listas, receitas, agendas)
- Conhecer outros tempos e lugares (enciclopédias, informativos, livros, cartão postal, biografias, narrativas tradicionais)
- Organizar-se (crachás, rótulos, placas)
- Divertir-se (histórias em quadrinhos, regras de jogos, brincadeiras cantadas, adivinhas, contos, charges)

Considerando que a escrita possui uma função social e, diante dessa, são propostas as práticas de alfabetização, chegamos à terceira tese, a necessidade de ser ensinada a habilidade da escrita: “Dessa forma, uma criança passa a ver a escrita como um momento natural no seu desenvolvimento e não, como um treino imposto de fora para dentro” (VIGOTSKI, 2007, p. 144).

A quarta tese de Vigotski refere-se ao fato de que em uma sociedade que tem a linguagem escrita desenvolvida; os gestos, as brincadeiras e os desenhos são considerados estágios preparatórios para o desenvolvimento da linguagem escrita. O gesto, diz Vigotski (2007, p. 128) é o “[...] signo visual que contém a futura escrita da criança [...]”. Isso quer dizer que se trata de uma forma inicial da criança representar os signos.

Os gestos representam os simbolismos de uma cultura. Mabilde (1983) que esteve com os índios Kaingang do Rio Grande do Sul, no período de 1897 a 1899, relata que estes usavam muitos gestos para se comunicar entre si, e com os brancos que ali chegavam. Em uma das passagens conta que “Eles receberam-me bem e o cacique do alojamento, por sua vez, lançando mão dos

gestos, procurou comigo se entender” (p. 33).

Outro relato de Mabilde (1983) nos permite compreender que os gestos, como simbolismo de primeira ordem, também representam a função de comunicação na cultura dos Kaingang, pois, enquanto prisioneiro, e para não demonstrar ameaça aos índios, Mabilde entrega-lhes uma luneta,

[...] usando de mímica, consegui mostrar aos selvagens a utilidade de uma luneta que carregava comigo. Dei ao cacique, para olhar através dela, deixando-o maravilhado pelo fato de enxergar perto objetos que se achavam distantes. O cacique passou a luneta aos demais selvagens que o imitaram, ficando, igualmente, deslumbrados. Continuando a se comunicar por gestos, fez o cacique quanto a luneta, que seria boa para usarem no posto de observação, localizado na copa do mais alto pinheiro do alojamento (MABILDE, 1983, p. 225).

Além dos gestos, o autor relata que os Kaingang faziam marcações, desenhos nos pinheiros e que estes demarcavam territórios de coleta entre os distintos grupos familiares que habitavam um mesmo território.

Wurth *apud* Vigotski (2007) associou os gestos com a escrita pictográfica, gestos figurativos que representam a reprodução de um signo gráfico. Diversas formas de representação designadas pelo simbolismo em fase pictórica são derivadas da linguagem gestual.

Assim, quando em uma situação de caça os Kaingang utilizam símbolos para representar um animal, eles o fazem como forma de representação do signo gráfico de uma linguagem. Pesquisas do Observatório da Educação Escolar Indígena (UEM), transcritas por Menezes (2016), mostram um

relato do Sr. Domingos Crispim, um sábio Kaingang, sobre quando saía para caçar, em dois ou três *jãmré* (cunhados), cada um seguia para um lado, e, caso se deparassem, no caminho, com uma forquilha com um chumaço de pelo de *ógoro* (anta) cravado ao meio, significava que um já tinha capturado o animal e estava convidando os demais para jantar na casa dele. A madeira escolhida para a forquilha diria quem caçou, pois a divisão das metades *kamé* e *kairú* (RODRIGUES, 2012) também são usadas para plantas e animais. Observa-se que na organização sociocultural Kaingang, desenhos, artefatos, gestos, pintura corporal, grafismos e outros elementos, como nas demais sociedades, comunicam ideias e transmitem mensagens.

Os gestos feitos pelas crianças correspondem a formas de organizar o que mais tarde poderá ser transcrito graficamente, no papel, no chão, mesmo que, inicialmente, por rabiscos.

As crianças Kaingang da imagem abaixo, tinham entre dois e três anos de idade, vivem na TI Ivaí e estavam no quintal de casa, aguardando o início de uma festa de aniversário. Ao encontrarem pedaços de giz, com eles começaram a fazer rabiscos no chão e na mão (criança à direita). Em algum momento devem ter visto seus irmãos mais velhos ou um professor, escrevendo e, sem consciência, ainda, estão representando o gesto de escrever.



Foto 1: Criança Kaingang. Rabisco no chão.

Acervo: Obeduc/UEM, 2014

No decorrer de pesquisas na Terra Indígena Ivai, encontramos muitas casas em que havia rabiscos, desenhos e escritas nas paredes, conforme imagem abaixo. Ao comentarmos com os professores alfabetizadores sobre esta questão, relataram-nos que as crianças, todos os dias, pegam sobras de giz do quadro e de todos os lugares em que os encontrem e levam para casa para brincar.



Foto 2: Crianças Kaingang em sua residência, na T.I. Ivai Acervo Obeduc/UEM. 2014

Essa ação das crianças permite inferências sobre o uso de um objeto (giz) na brincadeira de escrever. Isto significa que estão fazendo uso de um conteúdo social, presente na aldeia, em suas brincadeiras.

Do ponto de vista da pedagogia e da aprendizagem escolar, a brincadeira, o jogo protagonizado (ELKONIN, 2009), são ações que contribuem para a aprendizagem da linguagem escrita. As brincadeiras, assim como os brinquedos, afirma o professor Kaingang Charles Marcos Luiz (2015, p. 20) “[...] além de ser próprio da infância, são grandes fontes na transmissão dos saberes, valorizando mais a sua cultura e fortalecendo a sua identidade”. O pesquisador, em seu

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) realizado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) expôs o relato de Dona Divaldina Luiz, índia Kaingang, 78 anos, da Aldeia Pinhalzinho Xapecó/SC onde ela afirma que: *“todas as brincadeiras têm um significado simbólico relacionado a um passado e ao presente de cada pessoa”* (MARCOS LUIZ, 2015, p. 23).

As brincadeiras, representações e o uso de novos objetos como brinquedos revelam o “significado simbólico” da mesma forma que Vigotski (2007) atribui às brincadeiras um simbolismo de primeira ordem. O uso de objetos, durante uma brincadeira, é significativo, e permite à criança um maior e melhor significado de sua ação.

Ao descrever brincadeiras de *faz de conta* de quando era criança, Dona Divaldina (apud Marcos Luiz, 2015, p. 23), afirma que,

Nóis brincava de caçar, com meus irmãos e primos e gostava de fazer brincadeiras co cipó como balanço. Fazíamo boizinho de pepino do mato, carrinhos de sabugo de milho, e bonequinha com a espiga de mio novo e também quando chovia nós fazia bolo de barro, tirava pente de mico pra fazer dinheiro. Tudo isso a Natureza dava pra nós.

São os gestos que atribuem a função de signo a esses elementos da natureza dando-lhes significado: de bonequinha, de balanço, de carrinho, de bolo e de dinheiro. Essa representação simbólica é uma forma particular de linguagem que a criança usa e, ao ingressar na escola, contribui diretamente, com a compreensão sobre linguagem escrita, “À medida que o desenvolvimento prossegue, o processo geral de nomeação se desloca cada vez mais para o início do processo, que, assim, passa a ser

equivalente à escrita da palavra que acabou de ser dita” (VIGOTSKI, 2007, p. 134).

O desenho também é uma forma própria de expressão da criança, constituindo uma “língua”. Quando a criança desenha, utiliza um grande repertório de signos gráficos, que transmitem mensagens. Ao expressar-se pelo desenho, o faz de maneira original e autêntica. Representa, muitas vezes, o que está no universo do adulto, uma vez que vive sob as influências do meio social (MÈREDIEU, 1974). Vigotski (2007) informa que, em um primeiro momento o desenho é feito de memória. Assim ao pedir à uma criança que desene uma árvore, ela o fará pelo conhecimento que possui de árvore e não pela observação do objeto. O desenho, então, tem uma função simbólica. Há um significado nos traços realizados pela criança, representam uma ideia.

O desenho de uma criança Kaingang, (menino) de sete anos, da TI Faxinal, representa uma memória. Pedimos a ele que nos fizesse um desenho. Desenhou um “índio pescando”.



Figura 1: Desenho de memória, feito por um menino Kaingang

O desenho realizado ilustra elementos de memória representados pela criança em relação à pescaria: o peixe assando na fogueira, árvores cortadas, caídas ao chão. Acabou representando a lembrança que tem do desmatamento feito em algumas partes da aldeia para abrir novas áreas para roças familiares. Assim, ele representou o conhecimento de sua realidade, com passarinho procurando árvore para pousar, e da pescaria que faz com o pai, que é professor, nos finais de semana. Do ponto de vista da pedagogia, esta criança está nos contando uma história, expressando, por esta linguagem escrita, coisas que sabe, vivenciou, memorizou e pensa.

Em uma situação de ensino a/o professor/a pode usar essa ilustração para planejar algumas de suas aulas valorizando o conhecimento que as crianças kaingang têm de sua realidade. Buscando outras fontes; apresentaria às crianças informações e conhecimentos que se somariam aos que elas já têm. O professor poderia convidar uma pessoa mais velha para explicar às crianças porque os indígenas estão cortando árvores próximas aos rios, onde estão as últimas florestas da aldeia. Certamente estimularia o pensamento sobre a situação atual em que vivem as populações indígenas: apertadas em pequenas áreas, sem terra suficiente para todas as famílias fazerem suas roças.

Na idade escolar, diz Vigotski (2007), a criança por meio das interações familiares e sociais, se apropria dos conhecimentos culturais. Nesse momento, as relações e significados individuais são representados por meio de sinais simbólicos gráficos. O desenho impulsiona o desenvolvimento da escrita, uma vez que a criança aprende a

operar com signos e suas inter-relações. O desenho passa a ser uma forma de linguagem escrita.

Em seus experimentos, Vigotski (2000, p. 316) mostra que a aprendizagem da escrita requer operações mentais complexas e, portanto, para escrever, a criança “deve ter consciência da estrutura sonora da palavra, desmembrá-la e restaurá-la voluntariamente nos sinais escritos”. Para tomar consciência desse processo a criança passa pelas diferentes linguagens: gestos, imitação, brincadeiras de faz de conta, desenhos e, só depois linguagem representada pela escrita.

Os Kaingang da TI Ivaí e os processos de ensino e aprendizagem da escrita

Os Kaingang da TI Ivaí são todos falantes da língua Kaingang como primeira língua e dela tem um profundo conhecimento oral. Porém, é consenso entre a comunidade que precisam aprender a falar bem o português. Para isso usam várias estratégias, uma delas é manter o aparelho de televisão e rádio ligados o dia todo.

As crianças, quando têm entre quatro e cinco anos de idade, começam a se inserir mais - fazem a imersão - em situações de língua portuguesa sendo a principal delas, o ingresso na escola.

Quando mais velhos, por volta de oito e nove anos, entendem a língua portuguesa, mas dela não fazem uso. Pronunciam poucas palavras, aquelas necessárias à convivência com não índios, especialmente os professores: cumprimentos, pedidos, saudações.

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

A grande maioria das crianças quando está entre o terceiro e quarto ano do ensino fundamental, lê textos de livros didáticos, copiam do quadro e escrevem frases em língua portuguesa. Os jovens e adultos falam a língua kaingang e o português, escrevem textos em língua portuguesa. Porém em muitas escritas há troca de letras.

Dependendo da forma como a escola conduzir os processos de ensino e aprendizagem das duas línguas no contexto bilíngue, com a devida valorização e uso da língua indígena, poderá contribuir com a ampliação e desenvolvimento de repertórios verbais em língua kaingang que podem estar em desuso, caso, por exemplo, de músicas, rezas que eram realizadas no ritual religioso do *Kiki*¹¹ e que agora poucos sabem.

Para tanto, faz-se necessário não apenas um bom trabalho da escola com a língua indígena, mas, principalmente, uma política linguística estadual que leve a sociedade a conhecer, reconhecer, valorizar e ter interesse pelas línguas indígenas.

Na Terra Indígena Ivaí são pouquíssimos os materiais escritos em kaingang. Em constantes visitas realizadas a várias casas na comunidade, não observamos presença de materiais escritos para leitura, em kaingang ou em português. Identificamos apenas um calendário, produzido pelo

¹¹ A comunidade de Ivaí não pratica mais o ritual do *kikikoí*. Trata-se de uma festa aos mortos e acontece na colheita do milho, pois é através dele que se faz a bebida *kiki*, uma espécie de canjica com mel fermentada no tronco de araucária. Mota (2003) esclarece que esse ritual é o mais importante dessa etnia, pois se trata do momento em que a organização das metades *Kamé* e *Kairú* se evidenciam. “Antes de saírem para visitar os túmulos dos recém-mortos a quem o ritual era feito todas as pessoas recebiam a pintura facial e assim se reconhecia a que grupo e subgrupo cada um pertencia” (MOTA, 2003, p. 90). O autor ainda afirma que somente na Terra Indígena Xapacó-SC é que se pratica esse ritual.

Summer Institute of Linguistics (SIL), escrito em Kaingang em algumas casas.

Na própria cidade do entorno, o município de Manoel Ribas-PR, mesmo nos comércios (mercados, lojas) e espaços públicos (Prefeitura, Hospital, Rodoviária, Igreja) que são frequentados pelos Kaingang, desde que a TI foi demarcada, não localizamos absolutamente nada escrito em língua kaingang.

Em cartazes com preços de mercadorias, letreiros de ônibus que usam com frequência, placas, certidões, documentos pessoais, contratos de trabalho, locais de recebimento de benefícios, de votação, seleções para contratação de professores, agentes de saúde, motoristas e outros postos de trabalho na aldeia... Nenhum destes portadores de texto com os quais os Kaingang do Ivaí têm contato, permanentemente, apresenta informação escrita em língua kaingang.

O computador, o rádio, o telefone celular que usam e a televisão que permanece ligada, no interior das casas, veiculam mensagens em língua portuguesa, oral e escrita. Os jovens carregam e ouvem rádios portáteis com músicas em língua inglesa e língua portuguesa. Os noticiários e filmes que assistem são em língua portuguesa.

Desta forma, cabe perguntar: como a escola poderá demonstrar a utilidade, para os Kaingang, em aprender sua língua na modalidade escrita se a sociedade do entorno e a sociedade brasileira, de forma geral, desconsidera sua existência?

Além da comunidade do entorno desconsiderar a existência da língua kaingang os indígenas do Ivaí vivem pressionados de diferentes formas pela língua portuguesa que se impõe nas diversas situações de comunicação.

O Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot localizado na TI Ivaí, atende crianças indígenas da educação infantil ao ensino médio. Podemos dizer que se trata de uma escola bilíngue, uma vez que busca, ainda que de forma incipiente, a organização intercultural, a fim de proporcionar às crianças a aprendizagem e uso da língua portuguesa e da língua kaingang nas modalidades oral e escrita, em cumprimento à legislação da atual política educacional.

Este Colégio apresenta o total de 74 professores atuantes, num universo de 816 estudantes matriculados na educação básica. Desses, apenas 25 são indígenas e a maioria atua como professor auxiliar, salvo os que ministram aulas da língua kaingang (MENEZES, 2016). Entre os professores indígenas, um tem formação superior, apesar de no Paraná haver uma política de inclusão indígena nas universidades públicas, desde o ano de 2001 (NOVAK, 2014).

Somado à ausência de professores indígenas com formação pedagógica, há a escassez de materiais didáticos para ensino da língua indígena escrita, a alfabetização bilíngue e, ainda, a decisão da comunidade de que as crianças devem, primeiro, aprender a ler e escrever em língua portuguesa (FAUSTINO, 2006).

Por decisão da comunidade indígena do Ivaí, expressa por suas lideranças, mesmo as crianças não tendo o domínio do português na oralidade, a primeira língua ensinada na escola, em sua forma escrita, deve ser a língua portuguesa. Nossa hipótese é a de que essa decisão tem relação com a necessidade que a comunidade sente de ter o domínio da língua portuguesa; com a experiência que tiveram de ensino de sua língua materna através dos trabalhos evangelizadores do SIL (FAUSTINO, 2006), pelo fato dos professores

indígenas ainda não terem formação acadêmica e, pela invisibilidade e desrespeito em relação a sua língua materna na sociedade brasileira.

Os Kaingang do Ivaí não abrem mão do ensino em língua portuguesa afirmando que as crianças dela necessitarão para se relacionar e interagir com a sociedade envolvente. Entretanto, isso não quer dizer que não se preocupem com a manutenção de sua língua materna, tanto que não falam em português com suas crianças, em nenhuma situação na aldeia ou fora dela.

A alfabetização das crianças da TI Ivaí, até o 2º ano do ensino fundamental é feita em língua portuguesa com o desenvolvimento da oralidade e da escrita nessa língua, por professores não-índios. A partir do 3º ano tem início a aprendizagem da língua kaingang na forma escrita. O entendimento da comunidade é que assim a criança aprenderá melhor o português e se apropriará, em menor tempo, da linguagem escrita nas duas línguas.

Ainda que a decisão seja pela alfabetização em língua portuguesa, não se observou, por exemplo, nas palavras que seguem as letras do alfabeto exposto às crianças, a presença de elementos da cultura Kaingang. Pelo contrário, as palavras avião, anel, elefante, iglu, iara, ovelha, uva, urso... são as mesmas utilizadas em quase todos os alfabetos móveis presentes na grande maioria das escolas não indígenas no Brasil.

Mesmo com a determinação da comunidade pela alfabetização em língua portuguesa, deve haver, por parte das/os professoras/es, a preocupação em valorizar a cultura Kaingang, conforme exposto no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Pode-se buscar elementos do universo cultural das crianças, impulsionando os conhecimentos prévios, para que assim, a

linguagem escrita em uma língua que a criança não domina (o português), tenha mais significado e não seja reproduzida, como uma mera justaposição de códigos.

Após Formação Continuada, ministrada também aos professores não-índios, no âmbito da Ação Saberes Indígenas na Escola, em conjunto com o Núcleo Regional de Educação de Ivaiporã-PR, as professoras alfabetizadoras, fizeram mudanças em suas práticas pedagógicas. Por exemplo, AVIÃO, usado para ensinar a letra A, foi substituído por ABELHA, inseto importante no universo cultural Kaingang. Acreditamos que trazer a imagem e conversar sobre a abelha, em sala de aula, certamente movimentará o pensamento das crianças, havendo a oportunidade destas exporem os conhecimentos étnicos que tem, em língua kaingang, mesmo que conversem apenas entre si, o que ocorre frequentemente (FAUSTINO, 2006), já que a professora não índia não entende sua língua materna.

Os pequenos textos de leitura que circulam em salas de aula de alfabetização, mesmo que sejam em língua portuguesa, poderiam apresentar histórias/informações sobre abelhas, amoras, antas, macacos, onças, tamanduás, peixes, matas, rios... E, na medida do interesse e aprendizagem das crianças, ir problematizando e abrindo maiores espaços de participação das crianças em suas aprendizagens, com a ajuda do professor auxiliar indígena, que atua como interprete e tradutor nas classes de alfabetização.

Em escolas não indígenas as interações entre estudantes e professor, estudantes e colegas, em sala de aula, ocorrem, majoritariamente, pela linguagem oral, mediadas por materiais, práticas, gestos, rotinas e procedimentos didáticos. Na situação das escolas indígenas Kaingang,

investigadas, as relações são mais complexas, em decorrência dos variados fatores culturais e linguísticos que são diferenciados e pouco conhecidos.

O processo de apropriação da linguagem escrita - a alfabetização - nessa situação exige uma sólida formação teórico-metodológica, pois não basta saber ensinar uma criança a ler e escrever, ter conhecimento das várias teorias, saber quais são os objetivos de cada uma delas, conhecer diferentes técnicas e procedimentos que possibilitem à criança aprender conteúdos escolares. É necessário, por parte dos professores, o conhecimento do processo de alfabetização bilíngue; definição de uma concepção de ensino e aprendizagem que considere aspectos sociais e culturais, sendo a Teoria Histórico-Cultural, a nosso ver, um importante suporte. As comunidades Kaingang do Vale do Ivai anseiam por diferentes conhecimentos científicos, ao mesmo tempo que valorizam seus conhecimentos étnicos e sua língua indígena.

Compreender aspectos relevantes da cultura Kaingang, da comunidade em que está inserida a escola indígena, saber quem são as crianças que estão sendo alfabetizadas, como elas brincam, como aprendem, o que é relevante para elas, como interagem com seu grupo familiar (PARADISE, 2012), qual a função da escola e da aprendizagem da escrita nessas comunidades; requer estudos e pesquisas para os quais a/o professor/a não-indígena, cuja presença predomina na escola investigada, não tem formação e nem tempo, pois a *hora atividade*, Orientação nº 01/2019 – SUED/SEED, não é suficiente e nem está organizada com este encaminhamento.

A criança não indígena ao ingressar na escola já teve vivências profundas em diversos lugares e diversas situações em que

a leitura e escrita se fazem presentes. Em casa, com a família, que usa livros para contar histórias, vendo os pais lerem bula de remédio, receitas de alimentos, se orientam por placas de trânsito, olham com atenção panfletos de supermercado, carnês de pagamento... esses e outros elementos lhes possibilitam um conhecimento prévio, consolidado, sobre a função da escrita levando-a a desenvolver hipóteses sobre seu funcionamento.

Com as crianças indígenas, as comunidades das aldeias que têm o kaingang como primeira língua, a realidade é diferente: quando a criança ingressa no primeiro ano do ensino fundamental, por volta de cinco ou seis anos, não tem um histórico de contato com materiais escritos em sua língua materna. Conforme Guérios (1942) e Rodrigues (1978), a língua kaingang tem uma longa tradição que se desenvolveu e estabeleceu na oralidade. O Brasil nunca desenvolveu uma política eficiente que possibilitasse às línguas indígenas se equiparem. Não há, sequer, gramáticas kaingang.

As crianças falam em kaingang, se comunicam em casa e em seu ambiente por meio dessa língua, interagem com a família extensa, brincam usando essa língua, participam e aprendem todas as atividades da aldeia por meio dessa língua. Mesmo quando suas famílias viajam para a cidade para comercializar o artesanato, fazer compras, buscar atendimento médico, participar de igrejas, acessar políticas públicas, ou outras das inúmeras atividades nas quais se envolvem, as crianças que não se afastam de seu grupo familiar, permanecem usando, efetivamente, a língua kaingang.

Há poucos estudos abordando aspectos do ensino bilíngue em línguas indígenas. Dos

estudos produzidos na área de linguística, destacamos (GUERIOS, 1942; SIL, 1971; BRAGGIO, 1989; EMIRI, MONSERRAT, 1989; BARROS, 1994; MAHER, 1994; WETZELS, 1995; D'ANGELIS e VEIGA, 1997; CAVALCANTI e MAHER, 2005; RODRIGUES; CABRAL, 2005; SILVA, 2001, 2006; ALBUQUERQUE, 2008; ROSA e SOUZA, 2007; SANTOS, 2006), dentre outros.

São várias as pesquisas e publicações sobre os Kaingang no Paraná. Na área de antropologia e etno-história, que estudam a presença e organização dos indígenas na região, aspectos culturais, suas lutas, alianças e relações com o poder público, como estratégias necessárias à manutenção dos territórios destacamos os estudos em (MOTA, 1994, 2003, 2009; BECKER, 1999; FERNANDES, 2003, MOTA e NOVAK, 2008; TOMMASINO, MOTA; NOELLI, 2004).

Entretanto, poucos abordam a escolarização e alfabetização de crianças indígenas. Pesquisas realizadas pelo Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações - Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história da Universidade Estadual de Maringá (PIESP/LAEE/UEM) (FAUSTINO, 2006, 2012; ANDRIOLI, 2012; MENEZES, 2016) dinamizados por programas como o Universidade Sem Fronteiras (SETI-PR), o Observatório da Educação Escolar Indígena (CAPES/INEP/SECADI), e os Saberes Indígenas na Escola (MEC/SECADI/FNDE), tem realizado estudos na área da educação com a participação de professores e pesquisadores indígenas.

Tem-se buscado adotar uma perspectiva de escolarização baseada nos princípios da emancipação humana e do entendimento de que a escola possui a função de disponibilizar conhecimentos elaborados historicamente, sendo a escrita um dos principais deles (VIGOTSKI, 2000).

Assim, o LAEE/UEM, apoia seus trabalhos de pesquisa e formação, principalmente, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, que valoriza a cultura como aspecto relevante na formação humana.

Nesta perspectiva a escola adquire papel relevante, na medida em que tem sido, na sociedade atual, o local cuja infraestrutura (prédio, mobiliários, biblioteca, computadores, *internet*, recursos humanos especializados em diferentes áreas, alimentação e materiais didáticos diversificados), permite a organização do espaço e tempo para o trabalho com conteúdos científicos produzidos pela humanidade, bem como os conhecimentos étnicos advindos das tradições e saberes indígenas.

Conforme buscamos explicitar, a escrita, para Vigotski (2007) é uma linguagem humana de suma relevância, e, segundo essa abordagem, a criança percorre um longo caminho para dela se apropriar, pois a aprendizagem da escrita para se desenvolver, apoia-se em outras tantas linguagens como os gestos, os sons, as imagens, a imitação, a fala, os desenhos, os rabiscos...

Por meio de procedimentos fragmentados e descontextualizados, pode-se ensinar uma criança a desenhar letras, memorizar e repetir seus sons - mecanismos necessários para aprender a escrita, mas, limita e obscurece os amplos significados que ler e escrever, e seu uso social tem para a humanidade.

Vigotski (2007, p. 126) defende que o ensino da escrita deve “fundamentar-se nas necessidades naturalmente desenvolvidas pelas crianças e na sua própria atividade” ao invés de limitar o ensino somente pela técnica, pois este seria o caminho para a aprendizagem, mas, não objetivamente, seu fim.

Antes de a criança ingressar na escola ela passa por inúmeras experiências e, por meio delas desenvolve aprendizagens significativas que permitem o aprimoramento de suas estruturas intelectuais humanas. Tais aprendizagens não são um processo simples e não ocorrem da mesma forma para todas as pessoas e em todas as culturas.

Os povos indígenas têm formas próprias de ensinar e aprender, baseadas em suas tradições e princípios culturais. “Enquanto a criança aprende, ela começa a pertencer a um grupo e à sua tradição sociocultural e a se identificar como membro desse grupo” (PARADISE, 2012, p. 12). A autora destaca “a riqueza e a complexidade da aprendizagem cotidiana em contexto familiar e comunitário”, salientando que este elemento tem sido pouco valorizado e considerado, tendo em vista a superioridade que se quer atribuir às aprendizagens escolares.

Considerações finais

Entendemos ser essencial a adoção de uma concepção de ensino e aprendizagem no processo de apropriação da linguagem escrita com as crianças indígenas, que considerem a complexidade e os diversos elementos intrínsecos a este fator pois ela norteia as ações do professor durante o processo de alfabetização dando-lhe suporte e orientações para a organização dos planejamentos, escolhas dos materiais e das práticas pedagógicas.

Apresentamos, neste artigo a Teoria Histórico-Cultural como possibilidade para a educação escolar indígena pelo entendimento de que a cultura é parte fundamental para se entender a natureza humana, que os seres humanos, na relação com a natureza e com outras culturas,

aprendem e se desenvolvem e que a escola, uma vez que faz parte da escolha da comunidade indígena, é um local privilegiado para aquisição de conhecimentos que não circulam no cotidiano, como a escrita.

Esta teoria assevera que a escrita tem que fazer sentido para a criança, define que ser alfabetizado é apropriar-se da linguagem escrita, sendo o professor – suas escolhas, planejamentos, materiais, encaminhamentos práticos – por meio da mediação, elemento essencial para essa apropriação.

Vigotski e Luria, principais expoentes da teoria Histórico-Cultural, defendem a alfabetização como a apropriação de uma linguagem, cujo processo inicia-se desde o nascimento. Salientamos, no entanto, que em se tratando de contextos indígenas estas questões necessitam ser relativizadas tendo em vista as complexas formas de interação não-verbal das sociedades tradicionais. (PARADISE, 2012).

Os Kaingang organizados pela oralidade, tanto querem acessar uma boa escola e a alfabetização, como desejam o reconhecimento e o respeito, a valorização e proteção de seus saberes ancestrais que não devem ser escritos porque tem formas próprias de transmissão. É comum relatos de professores afirmando que algumas plantas medicinais, curas para doenças, rituais para o fortalecimento do corpo e do espírito... são conteúdos que eles não gostariam que circulasse pela escola.

Neste sentido, é importante compreender que, quando a criança ingressa na escola, ela traz consigo vários conhecimentos que podem ser conhecidos, respeitados e considerados na aprendizagem escolar, porém, que carecem de pesquisas e sistematizações feitas pelos próprios indígenas como pesquisadores de suas culturas.

Referências

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. A situação sociolingüística dos Apinayé de Mariázinha, **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, RJ, n. 36, p. 75-94, 1. sem. 2008. Disponível em: <<http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/36/artigo4.pdf>>. Acesso em 17 de janeiro de 2019.

ANDRÉ. Tamara Cardoso. BUFREM, Leilah Santiago. O conceito de escrita segundo a Teoria Histórico-Cultural e a alfabetização de crianças no primeiro ano do ensino fundamental. **Educação Temática Digital**. Campinas, v. 14 n. 1, p. 22-42, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1239>>. Acesso em: 11 de janeiro de 2019.

ANDRIOLI, Luciana Regina. **Presença e significado da escola**: estudo sobre a comunidade bilíngue kaingang de Faxinal no Paraná. 2012. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. Alfabetização como um processo social: análise de como ela ocorre entre os Kaingang de Guarapuava. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 14, p. 155-170, jul./dez, 1989. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/issue/view/618/showToc>>. Acesso em: 17 de janeiro de 2018.

CAVALCANTI, Marilda do Couto; MAHER, Terezinha de Jesus M. **O índio, a leitura e a escrita**: O que está em jogo? São Paulo: Cefiel, 2005.

D'ANGELIS, Wilmar R.; VEIGA, Juracilda (Org.). **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1997.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

EMIRI, Loretta; MONSERRAT, Ruth (Org.). **A conquista da escrita**. São Paulo: Iluminuras, 1989.

FAUSTINO. Rosangela Celia. **Política educacional nos anos de 1990**: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. 2006. 329 f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FAUSTINO, Rosangela Celia. Teoria Histórico Cultural e educação indígena: uma experiência com a escola dos Kaingang no Paraná. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 70-84, Jan/Abr 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/faustino.htm>>. Acesso em 17 de janeiro de 2019.

GUÉRIOS, Rosário F. Mansur. **Estudos Sobre a Língua Caingangue**. Arquivos do Museu Paranaense. Curitiba, 1942.

LURIA, Alexander R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: LEONTIEV, Alexis; VYGOTSKY, Lev. S.; LURIA, Alexander Romanovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

MABILDE, Pierre François Alphonse Booth. **Apontamentos sobre os indígenas selvagens da nação coroados dos matos da província do Rio Grande do Sul**: 1836-1866. São Paulo: IBRAS. Brasília: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1983.

MARCOS LUIZ, C. **Brinquedos e brincadeiras Kaingang**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da psicologia Histórico-Cultural para a pedagogia histórico-crítica. **Exposição na Mesa Redonda: Marxismo e Educação: Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.** VII Colóquio Internacional Marx e Engels, IFCH-UNICAMP, 2012.

MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A Concepção de Cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 11, n. 22, p. 345-358, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1519-549X20110002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 17 de janeiro de 2017.

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

MÈREDIEU. Florence de. **O desenho infantil.** São Paulo: Cultrix, 1974.

MOTA, Lucio Tadeu. **As guerras dos índios Kaingang: a história épica dos índios Kaingang no Paraná: 1760-1924.** Maringá: Eduem, 1994.

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

MOTA, Lúcio Tadeu; NOVAK, Éder da Silva. **Os Kaingang do vale do rio Ivaí: história e relações interculturais.** Maringá: Eduem, 2008.

MOTA, Lúcio Tadeu. **As guerras dos índios Kaingang: a história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769-1924).** 2. ed. Maringá: Eduem, 2009.

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

PARADISE, Ruth. Estilo interacional e o significado não verbal: crianças Mazahua aprendem como viver no modo separado-mas-junto. **Práxis Educativa.** Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, p. 11-30, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5056>>. Acesso em: 17 de janeiro de 2019.

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

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna; CABRAL, Ana Suelly Arruda Câmara (Org.). **Novos estudos sobre línguas indígenas.** Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2005.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Classificação social dos animais em Kaingáng. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica.** Vol. 4, n. 2, Dez., 2012. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/ling/issue/view/371>>. Acesso em 19 de janeiro de 2019.

ROSA, Andréa Marques; SOUZA, Claudete Cameschi de. Educação escolar indígena: um olhar para a “alfabetização bilíngue”. In: CONGRESSO DE LEITURA NO BRASIL, 16, 2007. **Anais...** Campinas, SP: Unicamp, 2007. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/index.htm>. Acesso em: 20 maio. 2015.

SANTOS, Ludoviko dos. Apontamentos sobre a língua Kaingang no Paraná. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Educação Escolar Indígena**: cadernos temáticos. Curitiba: SEED, 2006. p. 65-69.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 35. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2005.

SIL, Summer Institute of Linguistics. **Estudos sobre línguas e culturas indígenas**. Brasília. Edição especial: SIL, 1971.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel. **A situação sociolingüística dos Karajá de Santa Isabel do Morro e Fontoura**. Brasília, DF: FUNAI/DEDOC, 2001.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel. As línguas indígenas na escola: da desvalorização à revitalização, **Signótica**, Goiânia, v. 18, n. 2, p. 381-395, 2006. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/2793>>. Acesso em: 17 de janeiro de 2019.

TOMMASINO, Kimiye; MOTA, Lucio Tadeu; NOELLI, Francisco Silva (Orgs.). **Novas contribuições aos estudos interdisciplinares dos Kaingang**. Londrina: Eduel, 2004.

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

VIGOTSKI, L. S. Sobre a questão do multilinguismo na infância. Tradução, Zoia Prestes. **TEIAS**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 11/12, p. 1-5, jan./dez. 2005.

VIGOTSKI, Lev. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 111-150.

VIGOTSKI, Liev Semiónovitch. **Teoria e método em psicologia**. Tradução. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas**. Obras Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Editorial Pedagógica, 1983.

WETZELS, Leo. **Estudos fonológicos das línguas indígenas brasileiras**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

Recebido em 15 de dezembro de 2018

Aprovado em 28 de fevereiro de 2019