



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA**

VICTOR FERNANDES BORGES

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA APINAYÉ: Alfabetização, Letramento e
Indicadores Educacionais**

**ARAGUAÍNA – TO
2018**

VICTOR FERNANDES BORGES

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA APINAYÉ: Alfabetização, Letramento e Indicadores Educacionais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL, Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura – MELL, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Câmpus Universitário de Araguaína, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque

**ARAGUAÍNA – TO
2018**

VICTOR FERNANDES BORGES

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA APINAYÉ: Alfabetização, Letramento e Indicadores Educacionais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL, Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura – MELL, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus Universitário de Araguaína, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque (Orientador)
UFT – Araguaína/TO

Prof. Dra. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa
UFT – Araguaína/TO

Prof. Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno
UFG – Goiânia/GO

Araguaína – TO, 19 de outubro de 2018.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

B732e BORGES, Victor Fernandes.
Educação Escolar Indígena Apinayé: Alfabetização, Letramento e Indicadores Educacionais. / Victor Fernandes BORGES. – Araguaína, TO, 2018.
132 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2018.
Orientador: Francisco Edviges Albuquerque

1. Educação Escolar indígena. 2. Alfabetização. 3. Letramento. 4. Indicadores Educacionais. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

*Ao Criador,
pela força e coragem durante toda esta longa caminhada.*

*A minha avó, Doralice Fernandes,
por uma vida inteira dedicada aos filhos e netos.*

*A minha mãe,
pela luta árdua em dar-me educação e amor,
minha razão de viver.*

*Ao meu companheiro de todas as horas Alexandre Rodrigues,
pela compreensão e apoio que sempre precisei.*

*Ao meu padrinho,
(In memoriam) pelo respeito, admiração e zelo
que se fez presente durante minha caminhada.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, que nos guarda e ama incondicionalmente diante de todas nossas tentativas de acertos, como meio de sobrevivência neste mundo de provas e expiações.

A minha família, pela compreensão e sabedoria nos momentos mais importantes da minha vida, a todos que acreditaram na vontade intrínseca de conseguir esta vitória. Meu muitíssimo obrigado as minhas Tias: Deusá, Diouro, Mirtes, Milva, Vilma, Oadir e Olindina, aos meus queridos Tios: Aldemar Antônio (*in memoriam*), Ademar Borges, Eleodório e Aderson Júnior

Ao Professor Orientador do Mestrado Dr. Francisco Edviges Albuquerque, que, muitas vezes, assumiu o papel de pai, amigo e utilizou das suas experiências para ajudar-me a lutar pelos objetivos que pareciam inexequíveis, mas que foram alcançados com muitos esforços.

Aos meus padrinhos, Nilson e Cleide, pela consideração e carinho desde meus primeiros passos de vida, sei o quanto vocês estiveram torcendo por todas as conquistas que alcancei até aqui.

Ao amigo Prof. Dr. Witembergue Zaparoli, que sempre me incentivou e me mostrou que este caminho seria o trajeto ideal para alcançar os objetivos na carreira acadêmica e profissional.

Aos professores indígenas Ana Rosa, Maria Célia, Davi, Gilberto e Rogério que acolheram este trabalho com muita disposição para entrevistas, oficinas e demais contribuições para sua conclusão.

Aos Professores Sinval Martins de Sousa Filho e Selma Maria Abdalla Dias Barbosa por aceitarem tão prontamente compor a banca de qualificação e defesa deste trabalho, bem como, pelas leituras cuidadosas e sugestões de trabalho.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), pelo convívio, apoio, compreensão, amizade e, sobretudo, pelas contribuições acadêmicas depositadas.

Aos meus colegas de turma (Mestrado e Doutorado) da Universidade Federal do Tocantins, Paulo Hernandes, Michol, André, Lya, Rosana, Francisca, Francinaldo, Daniele, Rodrigo e Simara.

Aos meus queridos amigos e familiares que compartilharam comigo alegrias, angústias e conquistas ao longo desta jornada acadêmica: Alexandre Rodrigues, Thalyta, André Braz, Luciana Dias, Érica de Cássia, Diego, Tia Bia, Vítor, Ana Irene e Gustavo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo consentimento da bolsa.

*Quem serve no amor do Cristo sabe
que a boa palavra e o gesto
de carinho, o pedaço de pão e a peça de
vestuário, o frasco de remédio
e a xícara de leite operam maravilhas.
(Chico Xavier)*

RESUMO

Neste trabalho, apresentamos os resultados de uma pesquisa sobre o processo de alfabetização e letramento na educação escolar indígena Apinayé. O objetivo foi descrever a Educação Escolar Indígena nas escolas estaduais indígenas Mãtyk, localizada na aldeia São José, e na Tekator, localizada na aldeia Mariazinha, buscando refletir sobre a alfabetização e o letramento dos alunos indígenas, analisando os dados de aprovação, reprovação e evasão do 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental. A Dissertação está estruturada em quatro capítulos, o Capítulo I trata dos Aspectos Culturais e Históricos Apinayé, percorrendo a historicidade da identidade do povo Apinayé, o mito da origem e as pinturas. No capítulo II, definimos as bases teóricas e metodológicas que norteiam a pesquisa. No III capítulo, discutimos o processo de Alfabetização e Letramento na Educação Escolar Indígena Apinayé. No IV capítulo, analisamos os dados coletados das escolas Mãtyk e Tekator. Os procedimentos da pesquisa foram quanti-qualitativa, de cunho etnográfico, com pesquisa de campo. As bases teóricas que tratam do contexto histórico Apinayé fundamentaram-se em Da Matta (1976), na Educação Escolar Indígena, utilizamos os conhecimentos teóricos de Albuquerque (2007, 2011, 2015), Almeida (2011, 2012, 2015), D'Angeles (2013), Muniz (2017). Acerca da Alfabetização e Letramento, utilizamos Soares (2013, 2016), Rojo (2009), Kleiman (2007). Além destes teóricos, utilizamos Marchuschi (2008) com algumas contribuições textuais, documentos oficiais indígenas RCNEI (1998), SEDUC (2016 e 2017). Os resultados constatam que os Apinayé estão sendo alfabetizados nas duas línguas (a Apinayé e a Língua Portuguesa), no entanto, o ensino de língua indígena precisa ser fortalecido nas séries iniciais. As escolas precisam formular estratégias que possibilitem a diminuição da evasão, tendo em vista que os índices apontam um número crescente de abandono escolar. Deste modo, os indígenas precisam articular com a comunidade a importância da permanência na escola, uma vez que, o número de alunos matriculados nas escolas vem diminuindo a cada ano. mobilizam no sentido de preservar seus aspectos culturais e linguísticos. Portanto, esperamos que nosso trabalho seja relevante ao povo indígena Apinayé e que contribua para a mudança no cenário educacional nas escolas Mãtyk e Tekator.

Palavras-chave: Alfabetização; Educação Escolar Indígena; Letramento.

ABSTRACT

In this work we present the results of a study about the reading and writing acquisition and literacy development processes in Apinayé indigenous school education. The objective was to complete a study about the form of indigenous school education in two state indigenous schools, Mătyk, located in the indigenous village of São José, and Tekator, located in the village of Mariazinha, in the state of Tocantins. The study seeks to reflect on the reading and writing acquisition and literacy development of the indigenous students, analyzing data on the passing, failing and school evasion rates of first through fifth grade students in elementary school. This thesis is structured in four chapters: chapter I introduces the historical and cultural aspects of the Apinayé indigenous group, covering the history of their identity, their origin myth and paintings. In chapter II, we define the theoretical and methodological bases that guide the study. In chapter III we discuss the reading and writing acquisition and literacy development processes in Apinayé indigenous school education. In chapter IV we analyze the data collected at the Mătyk and Tekator schools. The study utilized mixed methods (qualitative and quantitative), ethnographic and bibliographic procedures. The theoretical foundations of the study are as follows: information regarding the Apinayé historical context is based on Da Matta (1976); and regarding indigenous school education, we utilize theoretical knowledge from Albuquerque (2007, 2011, 2015), Almeida (2011, 2012, 2015), D'Angeles (2013), and Muniz (2017). With respect to the concepts of acquisition of reading and writing and literacy development, we utilize contributions from Soares (2013, 2016), Rojo (2009), and Kleiman (2007). In addition to these theories, we utilize Marchuschi (2008), along with contributions from the texts of official indigenous documents, including the RCNEI (1998) and SEDUC (2016, 2017). The results show that the Apinayé students are developing literacy in two languages (Apinayé and Portuguese); however, the teaching of their mother language needs to be reinforced in the earlier grades. The schools need to formulate strategies that reduce school evasion, given that the data indicate an increasing rate of school dropouts. Therefore, the indigenous group needs to discuss with the community the importance of staying in school, given that the number of students enrolled has been decreasing each year, in order to mobilize and strive for the preservation of their cultural and linguistic aspects. Thus, we hope that our study is relevant for the Apinayé indigenous group and that it contributes to changes in the educational settings of the Mătyk and Tekator schools.

Key-words: Reading and writing acquisition; indigenous school education; literacy development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Casa construída e coberta com palhas de coco babaçu na reserva indígena Apinayé.....	23
Figura 02	Preparação do paparuto - o prato principal em todas as festividades do povo Apinayé.....	24
Figura 03	O paparuto é uma comida típica que está presente em todas as atividades culturais do povo Apinayé.....	25
Figura 04	<i>In memoriam</i> aos idosos indígenas que faleceram recentemente.....	30
Figura 05	<i>In memoriam</i> aos idosos indígenas que faleceram recentemente.....	30
Figura 06	Pinturas corporais indígenas nas moças Apinayé.....	31
Figura 07	Oficina de pinturas corporais indígenas Apinayé Ministrada por professores indígenas na escola.....	32
Figura 08	Professora Ana Rosa Apinayé com os alunos da Alfabetização.....	37
Figura 09	Momento de acolhimento na casa de José Martins e Jacirene, no qual, presenteiam e pintam o pesquisador.....	37
Figura 10	Escola Estadual Indígena Tekator da aldeia Mariazinha.....	38
Figura 11	Escola Estadual Indígena Mătyk da aldeia São José.....	40
Figura 12	Alunos indígenas da Escola Mătyk reunidos no pátio para apresentação cultural.....	41
Figura 13	Visita à casa de José Martins Apinayé e José Eduardo Apinayé, onde prepararam um bejú de mandioca durante a interação social....	43
Figura 14	Primeira reunião com a equipe de professores e supervisores da Escola Mătyk.....	44
Figura 15	Primeira reunião com a equipe de professores da Escola Tekator.....	44
Figura 16	Nomes dos alunos inscritos na Língua Materna e os nomes na Língua Portuguesa.....	55
Figura 17	Encontro dos povos indígenas do Tocantins no Câmpus da UFT –	57

	Palmas – TO.....	
Figura 18	Encontro dos povos indígenas do Tocantins no Câmpus da UFT – Palmas – TO.....	57
Figura 19	Alunas indígenas com pinturas corporais para apresentação.....	62
Figura 20	Apresentação cultural no pátio da escola, revivendo a história do povo Apinayé.....	63
Figura 21	Atividade do 1º ano do ensino fundamental, a professor pede ao aluno que se desenhe os animais que iniciam com a letra A.....	64
Figura 22	Cartaz confeccionado pelos professores indígenas da Alfabetização.	66
Figura 23	Professor Rogério Apinayé, do 4º ano, trabalhando o corpo humano na sala de aula.....	69
Figura 24	Atividades xerocopiadas do 2º ano do Ensino Fundamental.....	71
Figura 25	Alunos do 1º ano do Ensino Fundamental no dia de avaliação escrita.....	72
Figura 26	Atividade de alfabetização das séries iniciais.....	73
Figura 27	Atividade de alfabetização das séries iniciais.....	73
Figura 28	Atividade das séries iniciais do Ensino fundamental para alfabetização.....	74
Figura 29	Atividade de alfabetização, início da escrita das vogais.....	74
Figura 30	Livros produzidos em parceria com os professores indígenas, Capes, LALI e UFT.....	76
Figura 31	Livros produzidos em parceria com os professores indígenas, Capes, UFT e LALI, sob a coordenação de Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque.....	76
Figura 32	Trabalho com o gênero textual: carta.....	78
Figura 33	Leitura de imagem.....	79
Figura 34	Produção textual a partir da leitura de imagem.....	80

Figura 35	Produção textual a partir da leitura de imagem.....	83
Figura 36	Professor da Escola Tekator, na aldeia Mariazinha, Júlio Apinayé cursou Licenciatura Intercultural na UFG.....	85
Figura 37	Professor Rogério Apinayé, leciona na Escola Mãtyk, aldeia São José. Cursa licenciatura Intercultural na UFG.....	87
Figura 38	Criança indígena a brincar na mangueira de casa.....	88
Figura 39	Alunos da segunda série do ensino fundamental da Escola Estadual Indígena Tekator, aldeia Mariazinha.....	89
Figura 40	Aula para confecção de esteiras, cestos e abanos, no pátio da escola com os professores indígenas e anciãos do povo Apinayé.....	90
Figura 41	Crianças indígenas e mestiças na aldeia Mariazinha.....	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Número de aprovados, reprovados e evasão por série, Brasil, 2013.....	98
Tabela 02	Número de aprovados, reprovados e evasão por série, Brasil, 2014.....	99
Tabela 03	Número de aprovados, reprovados e evasão por série, Brasil, 2015.....	101
Tabela 04	Número de aprovados, reprovados e evasão por série, Brasil, 2016.....	103
Tabela 05	Número de aprovados, reprovados e evasão por série, Brasil, 2017.....	105
Tabela 06	Número de aprovados, reprovados e evasão por série, Brasil, 2013.....	107
Tabela 07	Número de aprovados, reprovados e evasão por série, Brasil, 2014.....	109
Tabela 08	Número de aprovados, reprovados e evasão por série, Brasil, 2015.....	111
Tabela 09	Número de aprovados, reprovados e evasão por série, Brasil, 2016.....	113
Tabela 10	Número de aprovados, reprovados e evasão por série, Brasil, 2017.....	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	Artigo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CIMI-TO	Conselho Indigenista Missionário do Tocantins
DRE	Diretoria Regional de Ensino
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GO	Goiás
LALI	Laboratório de Línguas Indígenas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96
MATOPIBA	Maranhão Tocantins Piauí Bahia
MEC	Ministério de Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PBP	Programa de Bolsa Permanência
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Indígena
SEDUC/TO	Secretaria de Educação do Tocantins
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
SESAI	Secretaria de Saúde Indígena
SIL	Summer Instituto of Linguistic
TO	Tocantins
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I - ASPECTOS CULTURAIS E HISTÓRICOS APINAYÉ	21
1.1 Histórico Apinayé	21
1.2 A identidade do povo Apinayé	23
1.3 O mito da origem dos Apinayé.....	28
1.4 As pinturas corporais.....	31
CAPÍTULO II - AS BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS	33
2.1 Bases teóricas.....	33
2.2 Bases metodológicas.....	34
2.2.1 Definindo o campo de pesquisa.....	35
2.2.2 Escola Estadual Indígena Tekator.....	38
2.2.3 Escola Estadual Indígena Mătyk.....	40
2.2.4 Os caminhos percorridos e os sujeitos da pesquisa.....	42
CAPÍTULO III - O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO	46
ESCOLAR INDÍGENA APINAYÉ.....	46
3.1 Alfabetização e letramento.....	46
3.2 O processo de alfabetização e letramento das crianças Apinayé.....	48
3.3 A Indissociabilidade de alfabetização e letramento	52
3.4 Interculturalidade na Educação Escolar Indígena	55
3.5 O direito ao ensino de Língua Materna.....	59
3.6 A Educação Escolar Indígena Apinayé nas aldeias Mariazinha e São José.....	61
3.7 Alfabetização e letramento em Língua Materna	65
3.7.1 Alfabetização e letramento em Português	67
3.7.2 A produção textual escrita em português.....	77
3.7.3 A produção textual escrita na língua materna.....	81
3.8 A formação do professor indígena Apinayé.....	84
3.9 A prática pedagógica dos professores Apinayé	88
3.10 A estrutura curricular do Ensino Fundamental nas escolas indígenas no Tocantins	94
CAPÍTULO IV - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	97
4.1 Introdução	97
4.2 Resultados e discussões da Escola Estadual Indígena Tekator	99

4.3 Resultados e discussões da Escola Estadual Indígena Mãtyk.....	108
REFLEXÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	119
APÊNDICES	123
ANEXOS.....	125

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa de cunho etnográfico, com pesquisa de campo no ensejo de sugerir recomendações para futuros trabalhos na Educação Escolar Indígena e apresentar os resultados do processo de alfabetização e letramento nas Escolas Matyk e Tekator, nas aldeias São José e Mariazinha. Todavia, a pesquisa não seria possível se não tivéssemos o apoio de professores indígenas, não indígenas e demais membros da comunidade Apinayé, pois, as contribuições destes sujeitos participantes foram extremamente significativas para o levantamento de dados que consubstanciaram a produção escrita desta dissertação.

O trabalho textual está dividido em quatro capítulos e descreve a realidade educacional do povo Apinayé, tendo como foco o processo de alfabetização e letramento na Educação Escolar Indígena Apinayé, onde foram analisados os dados de aprovação, reprovação e evasão dos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Todavia, procuramos apresentar os números no sentido de destacar o que estes dados podem ocasionar no futuro, uma vez que, o número de alunos matriculados está diminuindo gradativamente, daí a percepção de que possivelmente novas turmas deixarão de serem abertas devido ao número insuficiente de alunos para a oferta de novas turmas nas séries iniciais.

A Educação Escolar Indígena Apinayé direciona o processo educacional escolar para a perspectiva bilíngue, intercultural e diferenciada. Estas perspectivas andam ao encontro dos anseios do povo indígena Apinayé, que procuram manter os conhecimentos linguísticos e saberes tradicionais da sua língua materna, em busca da afirmação de suas práticas culturais e a valorização dos aspectos históricos dos povos indígenas. Além disso, busca-se promover a interação com os conhecimentos linguísticos e científicos da língua materna.

Com as disposições previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que no Art. 78 determina que o Sistema de ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e assistência aos índios, desenvolverá

programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de Educação Escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas. A este respeito, Almeida (2010, p. 25), ao analisar a alfabetização das crianças indígenas Apinayé, mostra que a aquisição da leitura e da escrita pelos povos indígenas, em sua grande maioria, sociedades ágrafas, surgem em função de se estabelecer formas de comunicação entre estes e a sociedade abrangente.

Nestas circunstâncias, a proposta do ensino bilíngue amplia as possibilidades de interação com a sociedade não indígena, ao mesmo tempo, em que fortalece a identidade dos povos indígenas brasileiros. Nesta direção, Albuquerque (1999, p. 86) considera que os Apinayé estão conscientes da importância de se apropriar da Língua Portuguesa e de usá-la, não apenas como instrumento de defesa e de interação com a sociedade majoritária, mas como via de acesso a outros saberes.

Desta forma, o Referencial Curricular Nacional para as escolas Indígenas – RCNEI de 1998 direciona os olhares para a promoção da interculturalidade no espaço escolar, ao passo que, as práticas culturais e os saberes tradicionais dos povos indígenas devem ser valorizados e respeitados e possam possibilitar a implementação de novos conhecimentos, sejam de saberes indígenas de outros povos, ou das sociedades não indígenas.

A aplicação das práticas pedagógicas eficazes para a alfabetização e letramento dentro da proposta de ensino bilíngue e intercultural é fundamental para que o indígena se reconheça como ser bilíngue, para tal, ele precisa falar mais de uma língua. Percebe-se que as crianças Apinayé, ao iniciarem o 1º ano do Ensino Fundamental, chegam às escolas indígenas sem proficiência da Língua Portuguesa, ou seja, com o léxico limitado da língua majoritária, pois, o convívio no ceio familiar tem, por preferência e adoção, o uso da sua língua materna.

A pesquisa deste trabalho inicia-se pelos questionamentos voltados à alfabetização e o letramento das crianças indígenas Apinayé, partindo de questões como: As crianças estão sendo alfabetizadas na língua materna? Quais os números de aprovação, reprovação e evasão das Escolas Estaduais Indígenas Mätyk e Tekator? Assim, chegando ao posicionamento dos

professores quanto a estas abordagens, os dados aqui obtidos são apresentados como forma de reflexão para o povo indígena Apinayé.

Nesta perspectiva, fica evidente a necessidade do povo indígena Apinayé adquirir o português como segunda língua, uma vez que, o contato com os falantes não indígenas se dá de forma contínua, sejam por relações educacionais, econômicas, políticas ou sociais, como bem preconiza Albuquerque (2011):

[...] A aquisição da língua portuguesa pelos Apinayé se dá através de contatos diretos ocasionais, frequentes, ou mais permanentes com falantes da língua, na aldeia ou fora dela. Esses contatos ocorrem de modo diferenciado entre os membros dessas aldeias. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 45).

Ressalta-se que, como afirma Albuquerque (2011), que as crianças, os velhos e os demais membros têm menos interação com a sociedade falante da língua majoritária. Entretanto, o contato com a sociedade não indígena trouxe, claramente, os costumes da sociedade nacional para o povo Apinayé. Em casos específicos, o casamento de indígenas com não indígenas, o número significativo de professores não indígenas acabam priorizando metodologias e práticas de ensino relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, favorecendo perdas culturais e linguísticas do povo Apinayé.

Este estudo aborda questões concernentes à Educação Escolar Indígena, os processos de alfabetização e letramento dos alunos indígenas e as facilidades e as dificuldades que os professores indígenas enfrentam ao alfabetizar os alunos Apinayé. Para tal fim, aspirando compreender, em profundidade, a discussão acerca da temática apresentada, foram realizadas conversas informais e entrevistas com os professores indígenas, os jovens e os velhos. Na maioria das vezes, as entrevistas foram gravadas e filmadas. A partir de uma abordagem etnográfica, foi possível observar as propostas do corpo docente utilizadas em sala de aula, o que, conseqüentemente, nos permitiu analisar como se efetua a manutenção dos costumes, mitos, rituais e as demais tradições trabalhadas no processo de alfabetização e letramento na Educação Escolar Indígena Apinayé.

Neste sentido, a partir das observações e análises dos resultados e todas as visitas técnicas às aldeias São José e Mariazinha, esta pesquisa

possibilitou diálogos abertos, entrevistas, gravações e interações espontâneas com as lideranças das aldeias, os professores e os alunos indígenas. Para a realização deste trabalho, apoiamo-nos nas teorias das pesquisas qualitativas, de cunho etnográfico, e na observação pesquisa-participante.

Este trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, discutem-se os aspectos históricos e culturais Apinayé, sendo que se apresenta toda a contextualização histórica e algumas práticas culturais adotadas pelo povo Apinayé. No segundo capítulo, abordam-se as bases teóricas e metodológicas que foram utilizadas para nortear os caminhos percorridos na investigação e realização da pesquisa.

No terceiro capítulo, são apresentadas a descrição e análise dos dados que envolvem o processo de alfabetização e letramento na Educação Escolar Indígena Apinayé, atentando-se aos detalhes dos números de aprovação, reprovação e evasão da Escola Estadual Indígena Matyk, na aldeia São José, e os da Escola Estadual Indígena Tekator, da aldeia Mariazinha. E, por último, a exposição das considerações finais do trabalho, anexos, documentos oficiais utilizados na pesquisa e as referências bibliográficas que contribuíram no enriquecimento e no desenvolvimento desta dissertação.

CAPÍTULO I - ASPECTOS CULTURAIS E HISTÓRICOS APINAYÉ

1.1 Histórico Apinayé

Os Apinayé se encontram no território conhecido como Bico do Papagaio, localizado na região extrema, no norte do Tocantins, especificamente, nas áreas de Cachoeirinha, Maurilândia, São Bento e Tocantinópolis, totalizando uma área de 141.904 ha. A demarcação deste território foi publicada pelo decreto nº 90.960, de 14 de fevereiro de 1985. Conforme Da Mata¹ (1976), “os Apinayé são índios descendentes dos Timbiras, o que evidencia algumas características, como formato da aldeia em círculo, fazendo com que no meio fique o pátio, local de reuniões e realização de rituais”.

De acordo com Nimendajú² (1983), os primeiros contatos da sociedade não indígena com o povo Apinayé se iniciaram na primeira metade do século XVII. Algumas pesquisas confirmam que o povo Apinayé é o que mais se destaca dentro do Tronco Macro - Jê.

De todos os grupos tribais de língua Jê, os Apinayé são, sem dúvida, os índios mais famosos [...]. Enquanto a maioria dos Grupos Jê foram incorporados à história brasileira e aí enquadrados por um conjunto de estereótipos bastante negativos, os Apinayé alcançaram um lugar de relativa segurança na estrutura regional (DA MATA, 1976, p.15).

Com a demarcação do território indígena dos povos Apinayé, alguns grupos acabaram formando novas aldeias, principalmente, os indígenas mais antigos. Assim, muitas famílias optaram por morar bem distante da aldeia São José, deste modo, poderiam plantar e caçar com mais abundância.

¹ Roberto da Matta foi um antropólogo que dedicou grande parte de seus estudos aos povos indígenas Gavião e Apinayé. Através dos seus relatos antropológicos, nos permite continuar seus estudos e pesquisas com povos indígenas.

² Curt Nimendajú era um etnólogo da Alemanha que percorreu o Brasil e viveu no meio dos indígenas por mais de quarenta anos.

Diante destas conquistas, a atual conjuntura remete a anseios e preocupações quanto ao futuro incerto dos povos indígenas, tendo em vista, as novas ações propostas pelo Governo Federal, tais como, o Plano de Desenvolvimento Agropecuário do MATOPIBA³, os impactos das usinas hidrelétricas no território indígena e a PEC 215. Todavia, tais políticas públicas, colocam em risco algumas conquistas garantidas aos povos indígenas na constituição de 1988, entre elas, as de que apenas os índios poderão usufruir das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes (art. 231, § 2); as Terras Indígenas são inalienáveis e indisponíveis, e o direito sobre elas é imprescritível (art. 231, § 4); é vedada a remoção dos índios de suas terras, salvo casos excepcionais e temporários (art. 231, § 5); e que o Estado deve proteger as manifestações das culturas populares, inclusive indígenas (art. 215, § 1), respeitando a utilização de suas línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem.

Mesmo com todos os impactos que a comunidade indígena Apinayé esteja passando, nota-se o aumento significativo da população. De acordo com Almeida (2012), baseado nos dados da FUNASA (2010), o grupo teria uma população de 1.847 indígenas e, atualmente, 2.266 (SESAI, 2013). Assim, constata-se o crescimento populacional de 22,36% em relação ao ano de 2010.

As aldeias São José e Mariazinha continuam sendo as mais populosas, ambas situadas no município de Tocantinópolis. A maioria das casas indígenas Apinayé é feita com barro batido e palhas de coco babaçu. Os indígenas retiram do seu território toda a matéria-prima necessária para a construção de suas moradias e, na construção, observa-se a abundância das palhas utilizadas, tanto para cobrir os telhados, como para construir as divisórias das casas, como ilustra a figura a seguir:

³ MATOPIBA resulta das siglas dos estados do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia. O projeto visa expandir a produção agrícola destes estados.



Figura 01: Casa construída e coberta com palhas de coco babaçu na reserva indígena Apinayé
Foto: do autor (2018).

Durante séculos, os imigrantes europeus torturaram e massacraram os indígenas no Brasil. Toda a literatura brasileira⁴ retrata a hostilidade dos tratamentos aos quais os indígenas foram submetidos pelos primeiros imigrantes que chegaram nesse território. O processo histórico do Brasil, especificamente, no período de colonização e invasão dos portugueses e franceses, relata os reais interesses intrínsecos dos colonizadores que prevalecem durante séculos. Neste sentido, o processo de catequização dos jesuítas buscava a conversão dos nativos ao cristianismo, a escravização dos indígenas para o trabalho e a dominação de seus territórios.

1.2 A identidade do povo Apinayé

As manifestações culturais, a língua, a culinária e os demais saberes tradicionais Apinayé fortalecem a identidade deste povo, que busca manter e revitalizar os costumes que evidenciam o valor atribuído à cultura Apinayé. Em pleno século XXI, o conceito de identidade perpassa a todos os significados, que outrora foram definidos nos séculos anteriores. A cada novo tempo, uma nova identidade, no qual, o sujeito da modernidade entra em desencontro com seu próprio eu, numa busca incansável por uma identidade que corresponda aos anseios da pós-modernidade.

⁴ A literatura brasileira, ao longo da história, massacrada a cultura indígena do país, silenciando em todos os aspectos a voracidade de um povo que sempre lutou pelo seu território e a preservação dos saberes tradicionais.

De acordo com DA MATTA (1976, p. 34), os Apinayé começaram a ser integrados à história do Brasil com a ocupação do sertão nordestino e com a intensificação da navegação do rio Tocantins.

Das inúmeras apresentações culturais praticadas pelos Apinayé, destacam-se a corrida da Tora, as pinturas e o seu prato principal, que é o paparuto⁵. Todas estas manifestações são realizadas em festas de comemoração da morte dos indígenas mais velhos, em rituais de casamentos e batizados.



Figura 02: Preparação do paparuto - o prato principal em todas as festividades do povo Apinayé.

Foto: do autor (2018).

⁵ O paparuto é um prato típico da culinária indígena Apinayé, feito com massa de mandioca ralada recheada com carne de frango, gado ou cabeça de porco. O preparo inicia-se logo cedo, devido à demora do processo e o número de indígenas envolvidos, que vão desde a colheita da mandioca até a preparação do fogo para assar o paparuto.



Figura 03: O paparuto é uma comida típica que está presente em todas as atividades culturais do povo Apinayé
Foto: do autor (2018).

A identidade⁶ pode ser vista em três vertentes (HALL, 2014), ou seja, concepções que nos ajudam a enxergar o outro com um olhar diferente. A primeira concepção seria o sujeito do iluminismo, que, em outro momento, já foi visto como o sujeito unificado e centralizado, numa concepção de que o homem permanecia o mesmo até a sua morte. Assim, o homem buscava acreditar em suas próprias convicções, motivados pela própria razão, um sujeito praticamente individualista e com uma identidade afirmada pela presença forte do eu. E, de maneira inflexível, a identidade no iluminismo é marcada pelo nascimento do indivíduo com um núcleo interior que sofreria pouquíssimas modificações na sua identidade até a idade adulta.

À sua maneira, os Apinayé ainda expressam o valor cultural e universal de sua identidade, nas manifestações festivas conservam sua língua, a tradição oral e os rituais com as manifestações artísticas. Com isso, a cultura Apinayé resiste muitos aspectos. (ALMEIDA 2012, p. 63).

⁶ As discussões de identidade expõem as inseguranças quanto aos anseios culturais, religiosos e sociais.

A segunda vertente, conforme Hall (2014), trata-se do sujeito sociológico identitário, na qual, se entende que o homem preenche o espaço entre o interior e exterior, possibilita ao sujeito a apropriação de sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que são ocupados no mundo social e cultural. Sendo assim, o sujeito modifica sua cultura de acordo com o meio no qual está inserido. O sujeito molda-se com mais facilidade e sofre fortes influências sociais daquilo que é importante para ele. Enfim, a identidade seria formada da interação do eu com a sociedade, ou seja, aquele núcleo imutável, no qual o sujeito nasceria com ele no iluminismo, daria abertura aos novos valores da modernidade.

E, por terceiro, Hall (2014) afirma que o sujeito pós-moderno apresenta uma identidade formada e transformada continuamente. Um sujeito que se (re) faz em vários momentos, deixando de lado a identidade unificada para se ter múltiplas identidades. A vertente de que o homem nasceria e morreria com a mesma identidade passa a ser uma ilusão. O homem passa a ser moldado de acordo com as novas culturas que ele se relaciona, com isto, o sujeito na pós-modernidade tem buscado posicionar-se na sociedade com as suas múltiplas identidades, seja pela classe social, gênero, origem étnica ou por meio dos grupos minoritários. Agora, o sujeito passa a ser móvel, flexível e em processo de evolução.

De acordo com Nimuendajú (1983), a historicidade dos Apinayé é relatada pela presença de grandes guerreiros do Norte do Brasil, justamente pela fartura de caças, pescas e plantações coletivas. Conforme os relatos de Da Matta (1976, p. 24), os Apinayé, antigamente, plantavam suas roças de forma coletiva, mas que, a partir do contato com o branco, eles passaram a plantar individualmente. Assim, percebemos que o próprio sistema organizacional dos indígenas ocasionou em uma ruptura nestas relações sociais provocadas pela modernidade e pela aproximação dos não indígenas nas aldeias.

Hoje, a identidade do sujeito no iluminismo e do sociológico dá lugar ao sujeito da pós-modernidade, com uma identidade mutável, possivelmente, com inúmeras identidades. “O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado, composto não de

uma única, mas de várias identidades, algumas vezes, contraditórias ou não resolvidas” (HALL, 2014, p. 11).

O processo histórico do povo Apinayé obriga o sujeito a se confrontar com as lutas de afirmação, as quais impulsionam as incontáveis disputas de afirmação indígena. Tais conflitos permitem que o indígena na pós-modernidade se aproprie de identidades efêmeras. O sujeito se descobre, se reconhece e autoafirma sua identidade, de acordo com os fatos do cotidiano, nos encontros e desencontros com o outro.

Atualmente, é mais difícil esconder essa verdade do que no início da era moderna. As forças mais determinadas a ocultá-la perderam o interesse, retiraram-se do campo de batalha e estão contentes com a tarefa de encontrar ou construir uma identidade para nós, homens e mulheres, individual ou separadamente, e não conjuntamente. A fragilidade e a condição eternamente provisória da identidade não podem ser mais ocultadas. O segredo foi revelado (BAUMAN, 2005, p.22).

O processo de globalização nos leva a discutir inúmeros debates acerca da identidade do povo Apinayé. O radicalismo da busca incessante pela atualização no mundo moderno provoca um colapso social nas comunidades, marginalizando os que foram excluídos por não estarem inseridos no mundo globalizado. Os impactos oriundos da globalização são irreversíveis, em outros tempos, as novas identidades estariam suprimidas. A globalização tem transformado o espaço e o tempo, com isto, a crise de identidade traz à tona as preocupações que jamais poderiam ser cogitadas pelo sujeito do iluminismo e do sociológico. As novas experiências na modernidade transformam os significados de maneira muito rápida e, com isto, a identidade permanece inconstante, deixando desestabilizado e promovendo uma lacuna na formação de uma nova identidade.

Atualmente, alguns indígenas Apinayé já possuem celulares, aparelho de TV ou rádio, notebook, antena parabólica e outros tipos de aparelhos afins. Um número pequeno de professores já faz o uso de aplicativos de redes sociais, até mesmo, porque dentro da própria escola indígena do povo Apinayé, se consegue acesso à internet. Alguns alunos chegam a levar celular para a escola e, na hora do intervalo das aulas, mostram imagens e vídeos para os demais. Além disso, o repertório de músicas que os alunos indígenas ouvem é

bem variado. Tudo isso evidencia o avanço do sistema de comunicação global dentro das aldeias indígenas do povo Apinayé.

Os fluxos culturais, entre as nações e o consumismo global criam possibilidades de “identidades partilhadas” – como consumidores para os mesmos bens, “clientes” para os mesmos serviços “públicos” para as mesmas mensagens e imagens [...] À medida que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultura (HALL, 2014, p. 42).

A modernidade global perpassa todas as fronteiras do ponto de vista geográfico e chega até as aldeias do povo Apinayé. O consumismo provoca um forte impacto na realidade dos indígenas destas aldeias, no qual, muitos deles caminham em direção ao pós-modernismo. Alguns estudiosos sugerem que a globalização é um fator crucial para desfragmentação da identidade cultural, podendo se aniquilar com a própria identidade nacional.

Neste aspecto, os indígenas têm consciência da repercussão que estes costumes modernos trazem para suas aldeias, uma ruptura na cultura do seu povo. A perda de um velho, assim como a língua, traz sérios transtornos para as futuras gerações. Nos últimos anos, os Apinayé, assim como os demais povos, têm perdido um número significativo da população idosa, deste modo, o falecimento de muitos anciãos nas aldeias tem ocasionado em um impacto ensurdecador na vida daqueles que continuam nas aldeias.

1.3 O mito da origem dos Apinayé

Ao falar da origem dos Apinayé, Nimuendajú (1983) e Da Matta (1976) mostram a congruência das coisas nas relações básicas uma com as outras, não atribuindo quem é mais importante nas relações básicas de existência, como faz o não indígena ao referir-se a Deus e ao Diabo. O povo Apinayé manifesta sua religiosidade através de suas crenças e rituais míticos da cultura indígena.

Deus supremo é chamado de Títum, o criador do universo, do céu, da terra, da humanidade, dos animais, dos peixes e das plantas, Já Myt, é o deus responsável pela multiplicação dos Apinayé, e quem rege o dia e o período de estiagem, que compreende o período de derrubada da roça, da queimada, da capina e da colheita de

alimentos. [...] Mytwry, seria outro deus, o que rege a noite e o período chuvoso, das enchentes, do crescimento e maturação dos legumes e cereais, fertilização do solo, do nascimento das plantas. Myt e Mytwry tem relação de Kràngêti, andavam sempre juntos e viviam às margens do rio Mumbuca, até subirem para reger o dia e a noite [...] (NIMUENDAJU, 1983, p. 104).

Todos os argumentos deste dualismo remetem-se a correlação de que, necessariamente, o mundo precisaria da existência dos dois deuses, sem sobrepor um ao outro, para a construção das relações estabelecidas no universo.

Segundo os relatos de Da Matta (1976, p. 240), os dois heróis geradores do Universo Timbira e Apinayé, por meio das aventuras do Sol e da Lua, algo que está enraizado no universo não indígena, que o deus dos indígenas é realmente o Sol e a Lua. No entanto, seriam apenas dois homens que desceram a Terra para estabelecer a criação das coisas, mantendo boas relações um com o outro.

As aventuras do Sol e da Lua Apinayé revelam como o sol fez os animais, mas a Lua completamente inventou as onças, as cobras venenosas e os maribondos. Vendo sua criação, o sol reclama dizendo que, no futuro os filhos de ambos iriam ser mortos pela onça, pelas cobras e mordidos pelos maribondos terríveis que a Lua havia inventado. A Lua, porém, responde hegelianamente que era assim mesmo que as coisas tinham que ser. Pois, se não existissem animais como a onça e as cobras venenosas, os homens jamais voltariam para suas aldeias, já que não teriam medo do mato. [...] A lua inventa os “animais naturais”, isto é, os animais que são competidores do homem, como a onça (carnívora) e caçadora, e ainda “armada de dentes e garras” (Dona do fogo na mitologia Timbira) e as cobras venenosas (DA MATTA 1976, p. 240).

Todos estes acontecimentos evidenciam a correlação da criação das coisas culturais e animais enquanto sobreviventes neste universo. Alguns argumentos são justificados para a criação da morte, pois, a própria Lua vê a necessidade da criação de elementos que intimidassem os indígenas. Se não existissem animais que despertassem o medo no homem, rapidamente eles caçariam todos aqueles que não apresentassem perigo e, logo, poderiam exterminar todas as caças - o canibalismo. Assim, percebe-se que a Lua se revela favorável ao equilíbrio destas gerações.

No mito da criação dos Apinayé, o Sol e a Lua estabelecem, simultaneamente, um exemplo de dualismo na lógica da natureza. O equilíbrio que a Lua faz com o Sol justifica os mecanismos desenvolvidos para manter a

boa relação com a própria natureza, no intuito de limitar e frear as ações dos homens na natureza. Nos últimos anos, o povo Apinayé tem perdido muitos velhos, cheios de saberes tradicionais e culturais, e a ausência destes anciãos traz à tona preocupações aos mais jovens. Os conhecimentos dos mais velhos precisam ser repassados para as próximas gerações, pois, a cada ano, se perdem memórias com riquezas imensuráveis.



Figura 04: *In memoriam* aos idosos indígenas que faleceram recentemente
Foto: Acervo digital de Francisco Edviges Albuquerque.



Figura 05: *In memoriam* aos idosos indígenas que faleceram recentemente
Foto: Acervo digital de Francisco Edviges Albuquerque.

1.4 As pinturas corporais

Sob a visão de Albuquerque e Almeida (2012, p. 62), as pinturas são muito utilizadas, principalmente, nos dias de festa, cujo, envolvem todos os indígenas, na qual, se vê a união, a partilha, a divisão do trabalho, pois, uns cuidam da comida, outros vendem artesanato, outros pintam o corpo dos visitantes. As pinturas⁷ corporais do povo Apinayé, conforme Nimuendaju (1946, p. 54), em algumas situações, servem para marcar as unidades sociais dos grupos. Neste caso, as pinturas são classificadas como Wanhmê (verticais) e Katàm (horizontais).

As singularidades dos indígenas são distinguidas pelas pinturas corporais. Com a afirmação identitária cada vez mais fortes nas aldeias, as crianças, desde cedo, já começam a serem pintadas pelos mais velhos. Atualmente, percebe-se, visivelmente, a quantidade de alunos que chegam à escola com pinturas no rosto, pernas e braços.



Figura 06: Pinturas corporais indígenas nas moças Apinayé
Foto: do autor (2018).

⁷ As tintas para as pinturas são extraídas do jenipapo e do urucum. O jenipapeiro é uma árvore nativa da região, que pode chegar até 20 metros de altura. Para as pinturas, a fruta precisa ser colhida ainda verde. Já o urucuzeiro, é uma árvore de médio porte, pode chegar até 06 metros de altura. A tinta do urucum, na coloração vermelha, é extraída das sementes.



Figura 07: Oficina de pinturas corporais indígenas Apinayé ministrada por professores indígenas na escola.

Foto: Acervo digital da Escola Estadual Indígena Matyk (2017).

O trabalho de conscientização da permanência dos traços culturais do povo Apinayé faz parte do processo de manutenção dos indígenas conservadores, que demonstram preocupações quanto à herança cultural e a revitalização dos conhecimentos que são repassados de geração a geração.

Ainda de acordo com Hall (2013, p. 15), o corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento de fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para identidade. Em se tratando de povos indígenas, um dos traços que os identifica como indígenas são as pinturas corporais. Os indígenas destas aldeias, tanto os alunos, quanto os professores e os demais servidores das escolas, se pintam com frequência, principalmente, as meninas, pois, cada vez mais, procuram afirmar a identidade, através das pinturas corporais, da arte, da língua e dos mitos.

Dentro desta abordagem histórica do povo Apinayé, podemos considerar que a língua, o paparuto e as festividades como batismos, casamento, são traços culturais que fortalecem a identidade deste povo, pois os desafios enfrentados para não silenciar a voz que busca o posicionamento consciente de preservação dos aspectos linguísticos e culturais. No próximo capítulo, apresentamos as bases teóricas e metodológicas utilizadas na realização desta pesquisa.

CAPÍTULO II - AS BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Neste capítulo, abordamos a padronização utilizada na construção deste trabalho. Com esse propósito, apresentamos o planejamento e as ações executadas antes e durante o processo de investigação a campo. Tendo em vista os aportes conceituais que possibilitam ao investigador alternativas concretas para desenvolver os procedimentos metodológicos necessários para garantir a qualidade dos resultados.

2.1 Bases teóricas

A base teórica deste trabalho possibilita a discussão dos dados analisados nesta pesquisa, direcionando as informações já descobertas e a novas evidências que abrangem o trabalho. As teorias utilizadas neste estudo possibilitam ao pesquisador o acesso aos conhecimentos da temática que antes eram fechados. O pesquisador, antes de iniciar a busca pelo conhecimento de campo, precisa conduzir-se às referências existentes que compreendam a pesquisa *in loco*, pois, o pesquisador deve revisar a literatura antes de ir a campo, sendo assim:

A seleção dos documentos disponíveis publicados ou não publicados sobre o tema, que contêm informações, ideias, dados, e evidências, escritas de um determinado ponto de vista para cumprir certos objetivos ou para expressar determinadas visões sobre a natureza do tema e sobre como este deve ser investigado [...] (HART, 1998, p. 13 *Apud* FLICK, 2009, p. 66).

Propusemos, para este trabalho, bases teóricas que evidenciam a discussão dos dados desta pesquisa, as quais abrangem quatro dimensões: Interculturalidade, Bilinguismo, Estudos Etnográficos Apinayé, Alfabetização e Letramento. Para os estudos de Interculturalidade, utilizamos Albuquerque e Almeida (2012), Zaparoli (2016), Locatelli (2016), Araújo (2016) e Albuquerque (2011; 2016). Para os estudos referentes ao Bilinguismo, apropriamo-nos de D' Angelis (2013) e Almeida (2012). Para os Estudos Etnográficos Apinayé, Da Matta (1976) e Nimuendaju (1983). Para Alfabetização e Letramento, os estudos de Carvalho (2011), Soares (2013; 2016), Teixeira (2015), Mendonça (2008) e Silva (2012). Além destas referências, utilizamos autores que

trabalham a identidade como processo de transformação e o manifesto para mudar a educação: Bauman (2005) e Morin (2015). Nesta seção, discutimos as bases teóricas que nortearam nosso trabalho.

2.2 Bases metodológicas

Na atualidade, a globalização atravessa todas as fronteiras possíveis para se manter dentro das diferentes culturas. E dentro das comunidades indígenas, não é diferente. O contato com a sociedade não indígena põe em discussão as reflexões dos mitos, crenças e rituais praticados pelos indígenas. Isto significa que os usos da própria língua e da cultura ficam comprometidos com a supervalorização da língua e dos costumes da sociedade não indígena. O posicionamento assumido pelo indígena para afirmar o que historicamente foi transmitido é circunstancialmente indispensável para se construir um discurso de sobrevivência da língua indígena.

Segundo Albuquerque (2007, p.21), é possível impedir que uma língua indígena desapareça. Para isso, em primeiro lugar, é necessário que seus falantes percebam as causas que estão colocando em risco a sobrevivência de sua língua. Uma ação crucial deve ser a utilização da língua indígena no processo de alfabetização, para que esta não se perca ou deixe de ser usada. De acordo com o parecer 05 do Conselho Nacional de Educação (CNE) 2012, os saberes e as práticas indígenas devem ancorar o acesso a outros conhecimentos, de modo a valorizar os modos próprios de conhecer, investigar e sistematizar de cada povo indígena.

Para desenvolver este trabalho de cunho etnográfico, houve a necessidade de ir inúmeras vezes à terra indígena para conviver e socializar as práticas vivenciadas pelo povo Apinayé. Cada visita possibilitou a descrição de detalhes indispensáveis para a efetivação desta pesquisa. Ressaltamos que o processo de aceitação por parte dos indígenas requer confiança e tempo, uma interação cautelosa até que se consiga reciprocidade.

As informações e os dados necessários para a produção deste trabalho fluíram de cada nova conversa com os professores indígenas, coordenadores e diretores. Para tanto, foram realizadas entrevistas gravadas em áudio e

entrevistas semiestruturadas, em que ambas necessitaram de muita atenção e interação linguística e social. A participação nas festas da aldeia, as idas e vindas pelas trilhas que dão acesso à escola, os almoços coletivos nas casas dos familiares indígenas trouxeram informações cruciais dos aspectos linguístico e socioculturais do povo Apinayé. Na próxima seção, discutimos a definição do campo de pesquisa para a coleta de dados da pesquisa.

2.2.1 Definindo o campo de pesquisa

Esta pesquisa foi realizada com os povos indígenas Apinayé das aldeias Mariazinha e São José, no município de Tocantinópolis - TO⁸, com início em 2016 e término em 2018. Buscamos discutir e analisar os dados obtidos nas escolas Mãtyk e Tekator, localizadas nestas duas maiores aldeias.

Optamos por desenvolver uma pesquisa quanti-qualitativa e de cunho etnográfico. Neste caso, os dados desta pesquisa foram compreendidos por meio de métodos qualitativos e quantitativos, pois, os campos de pesquisa perpassam as paredes das escolas e ultrapassam as práticas cotidianas vivenciadas por este povo. Não são meras situações artificiais, mas situações de vivências admiráveis.

Argumentos como o da representatividade da amostra seguidamente são empregados para substanciar a alegação de que apenas dados quantitativos conduzem a resultados no verdadeiro sentido da palavra, ao passo que os dados qualitativos teriam uma função mais ilustrativa (FLICK, 2009, p. 41).

A comunicação entre o pesquisador e o sujeito evidencia as reflexões, as inquietações e os sentimentos de pertencimento no trabalho a ser desenvolvido, tendo a produção do conhecimento como a resposta para o que antes poderia ser apenas subjetivo. Na presente pesquisa, foram coletados dados na Diretoria Regional de Ensino de Tocantinópolis, tais como: os índices de aprovação, reprovação e evasão dos alunos matriculados do 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental das duas escolas, sendo que estes dados foram

⁸ O nome da cidade Tocantinópolis surge do nome Rio Tocantins, justamente pelo fato da cidade se encontrar as margens do rio. Conforme o IBGE (2010), a cidade é a 9º maior do Estado do Tocantins e a 2º do Bico do Papagaio.

condensados no diário de campo e tabulados em gráficos. Tais gráficos subsidiaram as constatações, posteriormente, discutidas na análise de dados.

Além disso, durante as visitas nas aldeias, foram realizadas entrevistas com os professores indígenas que trabalham com a alfabetização e com os demais habitantes das aldeias. Nestes questionários, foram feitas perguntas semiestruturadas, o que permitiu que os entrevistados verbalizassem seus pensamentos, tornando o relacionamento recíproco e mais dinâmico.

A mudança social acelerada e a conseqüente diversificação das esferas de vida fazem com que, cada vez mais, os pesquisadores sociais enfrentem novos contextos e perspectivas sociais. Trata-se de situações tão novas para eles que suas metodologias dedutivas tradicionais-questões de hipóteses de pesquisas obtidas a partir de modelos teóricos e testadas sobre evidências empíricas – agora fracassam devido à diferenciação dos objetos (FLICK, 2009, p. 21).

As questões aplicadas aos professores indígenas nos direcionaram a idealização da educação escolar indígena adequada para o povo Apinayé, como os aspectos sociolinguísticos interferiam no aprendizado e as dificuldades em se alfabetizar em língua materna. Diante disto, Rosa (2008) afirma que a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados considerada como sendo uma forma racional de conduta do pesquisador, sendo assim:

A entrevista como uma técnica de coleta de dados, podemos afirmar que não se trata de um simples diálogo, mas, sim, de uma discussão orientada para um objetivo definido, que através de um interrogatório, leva o informante a discorrer sobre temas específicos, resultando em dados que serão utilizados na pesquisa (ROSA, 2008, p. 17).

O contato com a pesquisa, enquanto participante, exige do pesquisador períodos longos de observação e prática de campo. Mas, antes mesmo de se iniciar o processo de pesquisa *in loco*, as evidências a serem confrontadas como pesquisador exigem esforços de todas as partes envolvidas. A maneira como se consegue o acesso ao campo de pesquisa e aos seres envolvidos não dependem apenas do pesquisador, mas também, das pessoas e entidades interligadas a pesquisa. Assim, entrevistar cada professor indígena é mergulhar na sensibilidade de cada relato vivenciado com experiências concretas.



Figura 08: Professora Ana Rosa Apinayé com os alunos da Alfabetização.
Foto: do autor (2016).



Figura 09: Momento de acolhimento na casa de José Martins e Jacirene, no qual, presenteiam e pintam o pesquisador.
Foto: do autor (2018).

De acordo com Flick (2009, p. 109), o termo genérico “campo” pode designar uma determinada instituição, uma subcultura, uma família, um grupo específico de pessoas com uma biografia especial”. Assim, em todo e qualquer caso, enfrentam-se desafios que vão desde a força de vontade dos envolvidos a participarem da pesquisa, como a veracidade dos dados fornecidos. Nas duas próximas seções, apresentamos um breve histórico das escolas indígenas Apinayé pesquisadas.

2.2.2 Escola Estadual Indígena Tekator

A Escola Estadual Indígena Tekator, situada na aldeia Mariazinha, município de Tocantinópolis, criada através do Decreto N° 1.196 de 28 de maio de 2001, iniciou suas atividades em 17 de junho de 2003.

Conforme Albuquerque (2012, p. 125), em 2007, houve ampliação do prédio com o recurso do MEC, através da Secretaria do Estado do Tocantins.



Figura 10: Escola Estadual Indígena Tekator da aldeia Mariazinha.
Foto: do autor (2018).

A escola Tekator atende 392 alunos, nos quais, estão distribuídos do 1° ao 9° ano do Ensino Fundamental e da 1ª série à 3ª série do Ensino Médio. Atualmente, a escola funciona com cerca de 20 funcionários, entre eles, professores indígenas e não indígenas, coordenadores, diretor, vigilantes e

auxiliares de serviços gerais e merendeiras. Dentro da rotina escolar, depara-se com as dificuldades que a coordenação pedagógica enfrenta com a falta de coordenadores, tendo em vista o número de coordenadores serem insuficientes para tamanha demanda. Contudo, podemos encontrar facilmente escolas estaduais não indígenas com um número de alunos matriculados até menor do que estes da escola indígena, mas que possuem de 03 a 05 coordenadores lotados como coordenador de projetos, coordenador da merenda, coordenador de biblioteca, coordenador pedagógico e dentre outros.

Na primeira fase do Ensino Fundamental, todos os professores são indígenas, pois, alfabetizam na língua materna, e trabalham as demais disciplinas utilizando a língua Apinayé. Segundo Almeida (2016, p. 162), nas outras etapas da educação básica dessas escolas, os professores não são indígenas e, por conseguinte, não estão preparados para conduzirem as aulas.

Isso ocorre em razão de muitos alunos não entenderem o que os professores não indígenas falam, pois, por mais que conduzam as aulas de acordo com o planejado, as crianças indígenas não compreendem o que é dito, isso, conseqüentemente, dificulta a aprendizagem dos alunos. Espera-se que os futuros professores indígenas possam substituir os professores não indígenas, pois, somente desta forma, a educação escolar indígena alcançará as proporções desejadas.

A importância de este professor ser um sujeito indígena recai sob a necessidade de estar ligado às práticas culturais, ao conhecimento tradicional e ao convívio diário com os saberes comunitários com as crianças, fator indispensável ao processo de apropriação da língua e da escrita (ALBUQUERQUE, ALMEIDA, 2012, p. 86).

O professor indígena deve buscar subsídios dentro da própria cultura para fomentar o processo de aprendizagem. A contextualização instiga o aluno a organizar suas próprias ideias. Segundo Morin (2015 p. 221), o conhecimento é construído com base na ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento, compreendendo que nada é transmitido, mas sim, reconstruído internamente pelo indivíduo. A partir do momento que o professor indígena interage utilizando a mesma linguagem e o ambiente, a criança começa a explorar o mundo com as suas propriedades linguísticas e culturais, facilitando o processo de transformação e o amadurecimento da criança.

2.2.3 Escola Estadual Indígena Mătyk

A escola Estadual Indígena Mătyk, localizada na aldeia São José, município de Tocantinópolis, existe há mais de 55 anos. Conforme Almeida (2012, p 121), a partir de 1970, a escola recebeu o nome em homenagem a um grande líder indígena, por quem os Apinayé tinham prestígio e respeito, conhecido como José Dias Roxo.

A Escola Mătyk foi reconhecida legalmente somente com o Decreto nº 1.196, de 28 de maio de 2008. Atualmente, a escola atende 415 alunos nos turnos matutino, vespertino e noturno, sendo distribuídos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e da 1ª série à 3ª série do Ensino Médio. Atualmente, trabalham 10 professores indígenas e 09 professores não indígenas, 02 vigilantes, 02 auxiliares de serviços gerais e 03 merendeiras, no total, 26 funcionários. Uma das características que chama a atenção dos visitantes e dos demais indígenas são as pinturas nas cores preta, vermelha e branca, que se espalham pelas paredes e pilastras da escola, agregando identidade e cultura em cada traço que representa o povo Apinayé.



Figura 11: Escola Estadual Indígena Mătyk da aldeia São José
Foto: do autor (2018).

Em busca de preservar a diversidade cultural e as atividades sociolinguísticas do povo Apinayé, todas as sextas-feiras, antes de iniciar as aulas do turno matutino, os alunos do 1º ao 5º ano se reúnem no pátio da

escola, formando um círculo para cantar e dançar cantigas que retratem a historicidade do povo Apinayé. Geralmente, os cantores mais novos das aldeias aprendem a cantar com os anciãos da família, como por exemplo, com tio ou pai que já exerce esta habilidade na aldeia. É justamente pensando no enriquecimento da língua, que a escola busca mecanismos para que a valorização dos saberes se perpetue e esses sejam transmitidos para as futuras gerações.

Nesse sentido, percebe-se que a comunidade tem conseguido preservar aspectos socioculturais importantes, presentes em atividades realizadas na aldeia, dentre as quais podemos citar: comidas, bebidas, corridas da tora, caçadas, músicas, festas do maribondo, de casamento, do milho, da batata doce, dos mortos, de São José, da tinguizada, e festa em comemoração ao dia do índio (ALMEIDA, 2011, p. 29).



Figura 12: Alunos indígenas da Escola Mãtyk reunidos no pátio para apresentação cultural
Foto: do autor (2018).

O pátio da escola⁹ é, sem dúvida, o espaço mais utilizado na escola pelos alunos indígenas, tendo em vista que não há outro espaço coberto para

⁹ Toda sexta-feira, os alunos se reúnem no pátio da escola antes de iniciarem as aulas para que os alunos apresentem uma cantiga da cultura Apinayé. Este hábito tem fortalecido a cultura e, certamente, revelado novos cantores na aldeia.

que se aconteçam as atividades da escola. Sendo assim, todas as reuniões, seminários, formaturas, conselhos de classes, dinâmicas nas aulas da disciplina de educação física, exposições de artesanatos, aconselhamentos e as demais atividades desenvolvidas pela comunidade que envolva a cultura Apinayé são realizadas neste espaço. Isto é confirmado em Albuquerque (2012, p. 81) quando menciona que a escola indígena é pensada como instrumento amplo, no que se refere à dinâmica do aprendizado. Em outras palavras, a aprendizagem na educação escolar indígena se dá mediante a interação das ações que são desenvolvidas na sala de aula e ambiente extraescolar. Nesta direção, os professores evidenciam os valores culturais do povo Apinayé, nas atividades que são desenvolvidas dentro e fora da sala de aula. A seguir, apresentamos os percursos e os sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

2.2.4 Os caminhos percorridos e os sujeitos da pesquisa

Os percursos que nos permitiram constituir esta pesquisa caracterizaram-se pela presença do pesquisador em campo. A pesquisa de cunho etnográfico desmistificou os pensamentos sorrateiros que, por outrora, tiveram, quando a subjetividade assumia insegurança ao se trabalhar com o que antes se apresentaria como desconhecido. Como também, as dificuldades entrelaçadas para ouvir, sentir e presenciar emoções inimagináveis de como seria viver numa aldeia, naquela realidade distante do mundo vivenciado na cidade. Foram inúmeras às vezes os contatos estabelecidos nas aldeias. O que era estranho foi dando lugar ao (re) conhecido e a agonia de ser observado por inúmeros indígenas foi dando ousadia para a coragem. E, com o tempo, as informações surgiam na interação social e cada vez que retornara ao campo de pesquisa, os Apinayé expressavam-se cada vez mais confiantes.



Figura 13: Visita à casa de José Martins Apinayé e José Eduardo Apinayé, onde prepararam um bejú de mandioca durante a interação social.
Foto: do autor (2018).

Em consonância com aquilo que já previa Da Matta (1976, p. 55), a rotinização da situação de contato tende a reduzir o índio como objeto exótico, aspecto básico de sua estereotipia como parte do mundo animal. Nesta perspectiva, podemos afirmar que as relações entre o povo Apinayé e a sociedade não indígena deixou de ser uma ameaça social. As relações de desrespeito e o distanciamento que havia entre os dois diminuíram significativamente, pois, a escola, o posto de saúde e o contato com a cidade de Tocantinópolis, ao longo do tempo, foram estabelecendo esta proximidade física e, por conseguinte, modificando o comportamento do não indígena em relação à sociedade Apinayé. Deste modo, até que fossem definidos os lugares e os sujeitos da pesquisa, realizamos visitas às escolas e percorremos os espaços nas aldeias, buscando o diálogo, a fim de que pudéssemos aproximar o sujeito pesquisador com o objeto da pesquisa. Portanto, a aceitabilidade, por parte da comunidade escolar e as lideranças indígenas, é indispensável para o início e a conclusão dos trabalhos realizados *in loco*.



Figura 14: Primeira reunião com a equipe de professores e supervisores da Escola Mãtyk.
Foto: Paulo Hernandes (2016).



Figura 15: Primeira reunião com a equipe de professores da Escola Tekator
Foto: Paulo Hernandes (2016).

Posterior à definição do campo de pesquisa, foram feitas algumas visitas a Diretoria Regional de Ensino de Tocantinópolis e na Fundação Nacional do Índio - FUNAI, tendo em vista a necessidade dos esclarecimentos

acerca do trabalho a ser desenvolvido na pesquisa. Além disto, reunimo-nos com os supervisores escolares, professores indígenas e não indígenas, diretores, caciques e demais representantes das aldeias para propor o desenvolvimento do trabalho e discutir os anseios da comunidade indígena. No próximo capítulo, tratamos, especificamente, sobre o processo de alfabetização, letramento e brevemente a respeito da interculturalidade na educação escolar indígena Apinayé.

CAPÍTULO III - O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA APINAYÉ

3.1 Alfabetização e letramento

Neste capítulo, percorremos pelas facetas do processo de alfabetização e letramento na educação escolar indígena Apinayé, procurando compreender o desenvolvimento da prática de trabalho. Nas últimas décadas, o país tem buscado alavancar as estatísticas do nível de alfabetização, no entanto, o que se tem visto são os índices de aprovação elevados, mas, na verdade, o nível de conhecimento dos alunos não corresponde coerentemente com os dados apresentados. Conforme Soares (2013, p. 14), muito se tem escrito e pesquisado a respeito do problema. Entretanto, uma análise desses estudos e pesquisas revelará uma já vasta, mas incoerente, massa de dados não integrados e não conclusivos.

O processo de alfabetização tem levantado inúmeras indagações, justamente, pela não coerência com os dados apresentados. Deste modo, busca-se sempre uma resposta para os insucessos na aprendizagem dos alunos, seja, no professor, incapaz de exercer tal responsabilidade, ou, no aluno, com distúrbios de déficit de atenção ou na utilização de métodos ineficazes. Encontram-se respostas, até mesmo, nos fatores sociais, nas quais, o aluno está inserido. E o que dizer daqueles alunos, filhos de pais que não sabem ler e sequer escrever o próprio nome, que, entretanto, desenvolve as habilidades de escrita e leitura nas situações mais impróprias impostas pela condição social.

As teorias educacionais já não conseguem explicar a ineficiência dos métodos utilizados para alfabetizar. Segundo Carvalho (2011, p. 17), o senso comum das professoras e a necessidade imediata de resolver os problemas do cotidiano levam-nas a desconfiar da palavra dos teóricos e a valorizar a experiência de ensino.

O estudo teórico do método modifica o olhar do professor alfabetizador. A questão de alfabetizar não está vinculada especificamente apenas ao

método a ser utilizado, justamente pela quantidade de alunos que ocupam as salas de aulas das escolas brasileiras, que são de 25 a 35 alunos por turma. Neste caso, dizer que todos os alunos conseguirão ser alfabetizados pelo mesmo método vai de encontro à realidade das escolas brasileiras. Conforme Smith (1999, p.12 *apud* Carvalho, 2011, p.19), todos os métodos, por mais estapafúrdios que pareçam, dão certo com algumas crianças, mas, nenhum deles é eficaz com todas. Deste modo, com sua experiência, o professor busca subterfúgios para enriquecer a prática do método escolhido ou utiliza outro método para ensinar o aluno.

Partindo destes estudos, podemos afirmar que o aluno, após ser alfabetizado, necessita ampliar a capacidade de codificar e decodificar o sistema da escrita, buscando a praticidade dentro das habilidades já desenvolvidas na leitura e na escrita. Diante disto, o aluno seguirá um caminho de construção de conhecimento linguístico-social. De nada adiantaria ser alfabetizado, se não houvesse o uso do letramento como prática social.

Letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; é o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (CARVALHO, 2015, p. 26, *apud* SOARES, 2003, p.15).

Podemos perceber que a leitura, numa visão geral de mundo, vai muito mais além do que simplesmente decodificar códigos estabelecidos numa determinada língua. A percepção das crianças, na atualidade, é comprovada pela capacidade de utilizar as tecnologias dos jogos encontrados em *tablets*, smartphones, notebooks ou, até mesmo, nas correspondências simples entregues pelo carteiro, em que, ao ver a imagem ou títulos, a criança já faz a identificação automática, permitindo a realização da leitura de mundo.

O movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra flui do mundo através da leitura que dela fazemos. Podemos dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura de mundo, mas por certa forma de escrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1984, p. 18).

O ensino da língua não pode conduzir o aluno a apenas codificar e decodificar as palavras, pois, a demanda da sociedade julga impropriedades as competências de leitura e escrita sem a execução das práticas sociais. O uso

da escrita e da leitura permite aos letrados possibilidades de interação com a sociedade. De acordo com Teixeira (2015, p. 65), pressupõe a possibilidade de interagir com estímulos normais do mundo letrado. Para isso, o aluno deverá atuar como investigador, tendo a curiosidade como ferramenta para a produção do conhecimento.

3.2 O processo de alfabetização e letramento das crianças Apinayé

Levando em consideração os inúmeros conceitos de alfabetização e dos métodos utilizados para alfabetizar, podemos iniciar esta abordagem esclarecendo o que Soares (2016, p.16) compartilha do seu entendimento, ou seja, entende-se por método de alfabetização um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orienta a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Deste modo, o processo educacional de alfabetização deu-se bem no início do desbravamento histórico, quando os colonizadores dominavam os primeiros habitantes do país. Com isto, a escolarização e o processo de alfabetização se perpetuaram durante séculos até os dias atuais. Todavia, a cada tempo, a cada novo século, novos métodos seriam utilizados para escolarizar e alfabetizar, baseando-se em teorias e práticas estrangeiras. O que para muitos seria uma alternativa alfabetizar, para outros, seriam uma indagação de como alfabetizar e quais os métodos seriam eficazes na alfabetização. Diante de tantos métodos apresentados nas últimas décadas, o que se pode identificar é uma simbiose de teorias e práticas que estão levando os alunos ao insucesso.

Esse movimento de alternância metodológica teve início em nosso país, [...] a partir das últimas décadas do século XIX. Antes disso a questão não era relevante: considerava-se que aprender a ler e escrever dependia fundamentalmente de aprender as letras, mais especificamente, os nomes das letras. Aprendido o alfabeto, combinavam-se consoantes e vogais, formando sílabas, para finalmente chegar a palavras e sílabas. Era o método da soletração [...] nos silabários, no $b + a = ba$. Uma aprendizagem centrada na grafia, ignorando as relações oralidade- escrita, fonemas - grafemas (SOARES, 2016, p. 17).

Ao longo do processo histórico, identificamos várias realidades de ensinamentos que alternavam os métodos de aprendizagem no país, dentre eles, os métodos fônicos e silábicos, considerados sintéticos, e o método da palavração, denominado analítico. Como podemos perceber, o primeiro método parte das estruturas menores para a formação de palavras, frases e textos; já o segundo método, inicia com as palavras, frases, textos até chegar aos morfemas, monemas, ou seja, nas menores unidades da língua.

Os métodos sintéticos e analíticos deram lugar aos novos paradigmas, pois, tanto o primeiro como o segundo acreditam que o aluno é o aprendiz passivo, e o professor o transmissor do conhecimento. Ressalta-se que os métodos utilizados até as últimas décadas do século XIX já são totalmente negligenciados como métodos de aprendizagem da língua escrita. Assim, Soares (2016, p.22) afirma que o processo psicogenético de aprendizagem da criança é contrariado pelos antigos métodos qualificados como “tradicionais”. O que se pode notar é que com a crítica do Construtivismo, cujas particularidades de cada indivíduo são respeitadas e, com isto, as práticas pedagógicas são de acompanhamento e orientação deste processo de alfabetização, passou-se a atribuir aos antigos paradigmas às interpretações negativas.

Até os anos 1980, via-se no método a solução para o fracasso na alfabetização, nesse período sempre concentrado na classe ou série inicial do ensino fundamental, traduzindo-se em altos índices de reprovação, repetência, evasão. Como o fracasso persistia a despeito do método em uso, a cada momento um novo método era tentado, e assim o pêndulo oscilava: ora uma ora outra modalidade de ensino sintético, ora uma ou outra modalidade do método analítico: silábico, palavração, fônico, sentencição, global (SOARES, 2016, p. 23).

Entretanto, o que antes estaria associado somente ao fracasso do processo de alfabetização das séries iniciais, em pleno século XXI, deparamo-nos com o insucesso também nas séries finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e, até mesmo, no Ensino Superior. Esta discussão, definitivamente, não se restringe somente ao método a ser utilizado.

Quem alfabetiza não são os métodos, mas (o) alfabetizador (a), sendo ele /ela quem é, com o uso específico que faz dos métodos e com tudo acrescenta a eles, e sendo os alfabetizados aqueles que são, ocorrendo o processo nos contextos e condições em que ocorre (SOARES, 2016, p. 52).

Inúmeros programas já foram criados para elevar os níveis das avaliações externas estaduais, nacionais e internacionais da educação brasileira. Diante desta perspectiva, o último programa criado pelo Governo Federal, em 2013, foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa (PNAIC)¹⁰, um compromisso consolidado pelo Governo Federal, Estados e Municípios, com o objetivo de que todas as crianças até os 08 anos de idade, ou seja, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental das escolas urbanas e rurais, estejam aptas a escrever, ler e efetuar as operações matemáticas.

No Estado do Tocantins, os 139 municípios aderiram ao Pacto, sendo este coordenado pela Secretaria Estadual de Educação - SEDUC, tendo como parceiros a Universidade Federal do Tocantins - UFT, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME e todas as Secretarias Municipais de Educação do Tocantins - SEMEC, que fizeram adesão ao PNAIC. Dentro deste Plano estão previstas as capacitações para os coordenadores regionais, locais, supervisores, orientadores, os coordenadores pedagógicos e os professores alfabetizadores.

Diante do exposto, o Ministério da Educação Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - MEC estabeleceu normas para os bolsista e valores para o pagamento de bolsas mensais aos participantes efetivos no processo de formação continuada, assim, de acordo com a Resolução de 6 novembro de 2016, os valores variam de R\$ 2.000,00 (dois mil reais) a R\$ 200,00 (duzentos reais) para cada participante do Pacto.

A seguir, observamos o relato de uma professora não indígena que trabalha há três anos na coordenação das formações locais:

O PNAIC começou em 2013 com ênfase em Língua Portuguesa. Em 2014, a área era Matemática. Em 2015, era para ser as matérias diversas e, de fato, foi. Porém, a formação foi reduzida em 50%, os recursos também, mas ocorreu a formação. Em 2016, não houve formação, houve apenas uma atividade on-line, início de uma formação, mas presencial, não teve nada e nem pagamento de bolsa também. É para dar continuidade agora em 2017 e as formações estão passíveis de acontecer até o mês de abril (VANESSA COSTA, coordenadora local do PACTO, 2017).

¹⁰ Os professores que estão inseridos no PNAIC recebem formação continuada e bolsa, entretanto, o programa não é direcionado para a alfabetização na língua materna, mas em português.

O desenvolvimento de estratégias e as dificuldades para a alfabetização não se limitam apenas no Brasil. Até mesmo nos países de primeiro mundo, as práticas, os modelos e os programas buscam soluções para as dificuldades enfrentadas no processo de escrita da língua. Conforme Soares (2016, p.28), o mundo disputa três principais facetas, nos métodos e propostas de aprendizagem inicial da língua escrita: a faceta linguística, a faceta interativa e a faceta sociocultural.

A faceta linguística teria como proposta a representatividade visual da fala por meio dos sons, a saber, o sistema alfabético-ortográfico. Se no processo de alfabetização o método utilizado tiver como premissa a faceta interativa, o sujeito desenvolverá habilidades de produção e compreensão de textos. E, por último, a faceta sociocultural concerne nos eventos sociais, culturais que utilizam o processo de escrita da língua nos mais diferentes contextos.

A faceta linguística predomina nos métodos sintéticos e analíticos, para os quais o objeto da aprendizagem inicial da língua escrita é o sistema alfabético- ortográfico, e as competências visadas são a codificação e decodificação da escrita. Por outro lado, é a faceta interativa que predomina no construtivismo, em que a faceta linguística não é assumida propriamente como objeto da aprendizagem: as competências a ela vinculadas são consideradas decorrência da inserção da criança no mundo da cultura do escrito, ou seja, decorrência do desenvolvimento das facetas interativas e sociocultural (SOARES, 2016, p. 29).

A democratização dos processos educacionais teve grandes avanços para as classes populares, o que resultou no aumento da quantidade de alunos nas escolas, sendo que a qualidade e os índices de aproveitamento despencam a cada nova avaliação externa que são feitas todos os anos no Brasil. Deste modo, Gatti (2011, p.27) afirma que o Brasil ainda está distante de uma qualidade educacional considerada razoável, sobretudo, no que se refere às redes públicas de ensino, que atendem a maioria das crianças e dos jovens brasileiros. Neste sentido, vejamos a fala de uma professora indígena bolsista do PNAIC e suas considerações acerca do que aprendeu e como se adaptou as capacitações no processo de alfabetização e letramento na Educação Escolar Indígena:

Achei bom, mas não pude colocar em prática o que aprendi por não ter materiais suficientes para colocar em prática. Estamos ensinando na língua materna, eles não acham difícil. Eu mesma faço os desenhos. Na matemática, em nossa língua materna, só conta de 0 até 5, depois já é no português. A leitura visual é mais fácil para eles, mas a escrita é mais difícil. Desde 1993, dou aula e conto histórias dos nossos antepassados, minha mãe sempre dizia para eu aprender a fazer enfeite, chorar na língua, antigamente não usavam short, por volta de 1975, hoje, estão esquecendo tudo que era do índio e se apropriando da cultura branca (MADALENA PEREIRA, Aldeia Mariazinha).

As dificuldades com a falta de materiais nas escolas públicas indígenas não são diferentes das escolas públicas da zona urbana. Ao compararmos uma com a outra, percebe-se que a escola indígena não precisa apenas de mais materiais pedagógicos, mas formações que realmente atendam as propostas expressas nos currículos escolares indígenas para a efetivação de uma educação diferenciada. As indagações dos professores indígenas que efetivamente atuam no processo de alfabetização em língua materna variam de professor para professor.

Vejamos a fala desta professora indígena:

Quando entrei, não conhecia o PNAIC, mas, com o tempo, gostei do conhecimento. Aprendi com muitos materiais didáticos, conheci o trabalho de outros professores e levamos para eles o conhecimento que nós tínhamos: histórias, danças, cantorias e pinturas. Já introduzi aulas na sala de aula com o conhecimento que trouxe das capacitações (MARIA DOS SANTOS, Aldeia Mariazinha).

3.3 A Indissociabilidade de alfabetização e letramento

Ao buscar o conceito de Indissociabilidade, que morfologicamente é uma palavra formada por derivação prefixal e sufixal in + dissociabilidade, que pode ser utilizada para mostrar o significado de qualidade de indissociável, ou seja, aquilo que não é separável em partes. Ao utilizar esta palavra, pressupõe-se que a alfabetização e o letramento são processos inseparáveis. Soares (2003, p.05) ressalta a especificidade e, ao mesmo tempo, a indissociabilidade destes dois processos – alfabetização e letramento, tanto na perspectiva teórica, quanto na perspectiva da prática pedagógica.

De acordo com Rojo (2009, p. 11), “o termo letramento busca recobrir os usos de práticas sociais de linguagem que envolve a escrita de uma ou

outra maneira, sejam eles valorizados ou não, locais ou globais [...]”. Os alunos necessitam participar de práticas sociais que contextualizem não somente o letramento da aldeia, mas a vida da cidade, tendo como premissa a eficácia de maneira ética, crítica e democrática. Por isso, torna-se cada vez mais necessário o trabalho de práticas que vão além do desenvolvimento de competências de leitura e escrita como instrumento de comunicação com os alunos da educação indígena.

O letramento no cotidiano escolar precisa ser aplicado na realização de aulas diferenciadas, tanto na Língua Materna quanto na Língua Portuguesa, para que não haja resistência, desinteresse e desânimo por parte dos alunos. Sendo assim, o letramento deve ser utilizado como prática cognitiva, todavia, pode ser iniciado com o simples ato de escrever ou ler um bilhete, uma carta, um torpedo, uma mensagem no *Facebook* ou no *WhatsApp*, contar uma lenda, registrar os contos, evidenciar as conquistas dos indígenas por meio dos mitos, intertextualizar discursos e saber criticar. Para isso, faz-se necessário, interpretar, codificar, decodificar e observar a escrita da língua utilizada.

Crê-se que o letramento na escola indígena proporcionará aos nativos numerosas atividades e práticas letradas no Ensino Fundamental. Podemos destacar isto em Ricardo, Machado (2013, p. 128) *apud* Kleiman (2007, p.02):

[...] a diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Na escola, onde predomina a concepção da leitura e da escrita como competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal: a do usuário proficiente de língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem [...] A partir do momento em que o letramento do aluno é definido como objetivo da ação pedagógica, o movimento será da prática social para o conteúdo, nunca o contrário, se o letramento do aluno for objetivo da ação pedagógica.

Contudo, trabalhar com o letramento possibilitará ao aluno indígena uma reflexão sobre seu cotidiano e as finalidades daquilo que é ensinado durante as aulas. Todas as informações absorvidas pelos alunos serão de grande relevância para a alfabetização indígena. Desta forma, os alunos

conseguirão exercer a produção de textos bilíngues e o registro da cultura Apinayé.

Os alunos indígenas destas duas escolas iniciam o processo de alfabetização em Língua Materna a partir do 1º ano do Ensino Fundamental estendendo-se até o 3º ano do Ensino Médio, fechando um ciclo de 12 anos de ensino de Língua Materna. No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, os alunos indígenas iniciam o ensino sistematizado pela grade curricular a partir do 5º ano do Ensino Fundamental, perpetuando-as até o 3º ano do Ensino Médio, totalizando 08 anos de estudos da segunda língua.

Mesmo que o aluno tenha a escolarização de 12 anos de estudo de Língua Materna e 08 anos de estudo de Língua Portuguesa, percebem-se as limitações e as deficiências na leitura e escrita de textos coesos e coerentes quanto ao uso das duas línguas. As disciplinas de Língua Materna e Língua Portuguesa devem ser trabalhadas em simbiose com a cultura dos povos indígenas, uma vez que, existem tradições, rituais, festas, crenças, artesanatos e diversas manifestações transmitidas na língua materna. A escola indígena deve trabalhar com o currículo voltado para seu público, no intuito de levar em consideração toda sua diversidade cultural. É o que mostra Brito (2004, p. 113):

Deve estar voltado para a discussão da situação indígena, de acordo com a função a ser assumida pela educação para o índio. Isto inclui também o uso de elementos da cultura tradicional na escola, como os mitos, por exemplo. As proposições convergem para a utilização destes relatos como elemento motivador dentro da escola. [...] os mitos podem ser utilizados para motivar a aprendizagem escolar, embora a escola não deva substituir os espaços próprios da tradição oral.

Na figura a seguir, podemos visualizar a forma como os professores trabalham na sala de aula os nomes dos alunos nas duas línguas. Vale ressaltar que todos os alunos, desde o 1º ano do Ensino Fundamental, são ensinados a escrever seus nomes na Língua Apinayé e no Português, uma vez que, todos já chegam à sala aula sabendo falar seus nomes nas duas línguas.



Figura 16: Nomes dos alunos escritos na Língua Materna e os nomes na Língua Portuguesa.
Foto: Acervo digital da Escola Mãtyk (2017).

Todos os costumes, línguas indígenas e festas ritualísticas são patrimônios culturais dos povos indígenas que habitam no Brasil, inclusive no Tocantins. Os diversos tipos de narrativas de origem dos índios, também, estão presentes na cultura brasileira, assim, o letramento pode ser um forte aliado para combater o analfabetismo e alavancar os níveis de qualidade de alfabetismo funcional.

3.4 Interculturalidade na Educação Escolar Indígena

O acesso à educação intercultural e bilíngue é um avanço diante das políticas públicas conquistada pelos povos indígenas no Brasil. Todos os direitos foram garantidos por meio das lutas dos movimentos indigenistas e com a legitimidade na Constituição Federal de 1988. Tais políticas asseguram o direito ao uso das línguas indígenas dentro do processo de escolarização, no qual, procura-se (re) pensar as políticas eficientes que subsidiem a educação com qualidade, bilíngue/multilíngue, intercultural, específica e diferenciada, como muitos autores ressaltam.

Segundo Zapparoli (2016, p. 47), “o caráter social da linguagem nas estruturas sociais e/ou culturais no processo de interação das culturas dos povos indígenas contempla uma noção integradora do universo”, assim, a

educação escolar indígena segue como instrumento que permite a conexão de conhecimentos e a utilização destes saberes interligados à sociedade.

A educação escolar indígena deve ser intercultural e se efetivar alicerçada nas tradições culturais da respectiva comunidade indígena. O processo de aprendizagem precisa promover o intercâmbio positivo e enriquecedor entre as culturas das diversas sociedades (ALMEIDA, 2016, p. 53).

Conforme o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998, p. 22), a escola indígena, em sua perspectiva intercultural, deve “promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra”. Deste modo, a escola deve procurar fortalecer o enriquecimento cultural e linguístico do seu povo, tendo como prioridade a manutenção das línguas nativas e a promoção dos saberes dos povos indígenas.

Neste sentido, é importante observar que a perspectiva de uma educação bilíngue e intercultural é um direito já adquirido, mas ainda exige uma luta constante para que ela realmente aconteça de forma diferenciada, sem que a ideologia da língua portuguesa promova a desvalorização da diversidade da língua materna. Sendo assim, os povos indígenas e pesquisadores não têm procurado apenas preservar seus territórios, mas sim, procurado garantir a vitalidade das línguas, seja por meio do ensino sistematizado na sala de aula, como também, através das pesquisas linguísticas que coletam, elaboram e registram a língua escrita em dicionários e materiais dos diversos gêneros literários.

De acordo com D`Angelis (2013, p. 105), “a luta pela preservação de uma língua indígena deve ser projeto de vida do povo indígena e também daqueles que se propõem contribuir nesse processo”, pois, neste universo de trocas de interesses, defender os direitos dos grupos minoritários é uma forma de ir de encontro aos interesses dos grupos majoritários e de grupos políticos que visam desintegrar os povos indígenas no Brasil. À vista disto, tais articulações, formadas por meio de parcerias entre as universidades, o Conselho Indigenista Missionário – CIMI e etc., estimulam os projetos e discussões que beneficiam os povos indígenas.



Figura 17: Encontro dos povos indígenas do Tocantins no Câmpus da UFT – Palmas – TO
Foto: do autor (2016).



Figura 18: Encontro dos povos indígenas do Tocantins no Câmpus da UFT – Palmas – TO
Foto: do autor (2016).

Entretanto, aceitar e valorizar o ensino bilíngue e intercultural como prática vitalícia da preservação das diferentes línguas ainda existentes no país garante às futuras gerações o contato com os distintos aspectos culturais e linguísticos da diversidade indígena. Assim, promove e transmite, por meio da

sua existência, a brasilidade que os povos indígenas transmitem como espécie humana.

Tratar de educação bilíngue é percorrer pelos caminhos e desafios que já foram vencidos por questões de sobrevivência. Nas considerações de Albuquerque e Almeida (2013, p. 78), “a alfabetização bilíngue é um direito que possibilita não só a preservação linguística, mas também, produz a autonomia na interação com a sociedade não indígena”. Em virtude deste ensino, o indígena consegue transitar na sociedade dominante, pois, o conhecimento da língua portuguesa se tornou instrumento indispensável para o movimento indígena.

É preciso garantir que, ao adquirir ou aprender a língua portuguesa, uma criança, adolescente ou jovem indígena a perceba como instrumento de dominação e de invasão cultural, para se posicionarem contra isso, ao mesmo tempo em que percebam o “empoderamento” que ela empresta à própria luta indígena, como ferramenta de conhecimento da sociedade dominante (D’ANGELIS, 2013, p. 79).

Nesta perspectiva, as relações estabelecidas com a sociedade dominante revelam ao indígena o desconforto e a necessidade de se aprender a segunda língua, neste caso, a Língua Portuguesa. Neste sentido, o povo Apinayé tem fortalecido cada vez mais as políticas linguísticas e culturais, tais políticas indígenas visam à manutenção dos saberes tradicionais e a preservação da identidade.

Nesse cenário, é importante destacar a força que adquirem as escolas que se instalaram nas aldeias [...] ao oferecer uma educação que promove a interculturalidade e o bilinguismo, essas escolas estão contribuindo, de forma decisiva, para a conscientização dos Apinayé acerca de seus status enquanto povo que luta pela preservação e manutenção de sua identidade sociocultural, linguística e que participa ativamente da construção de uma nação, da qual, são parte integrante, a nação brasileira (ALBUQUERQUE, 2016, p. 52).

A legislação brasileira determina que a educação escolar indígena deva se efetivar nos moldes dos saberes linguísticos e tradicionais de cada povo, entrelaçando os conhecimentos entre povos. O processo de ensino escolar deve ser dinâmico e interativo dentro da cultura indígena. O bilinguismo nas escolas indígenas prepara o aluno indígena para ir ao encontro de as interações com a sociedade não indígena, uma vez que, o domínio da Língua

Portuguesa possibilitará ao aluno a afirmação de sua identidade na sociedade não indígena.

Quando se trata da comunicação no ambiente familiar, observa-se o uso da língua materna como uso prioritário, no entanto, na escola identifica-se o uso das duas línguas, a materna e a portuguesa. Não obstante, a comunicação em língua portuguesa se faz necessário, devido à presença de professores não indígenas.

A língua portuguesa é aprendida como segunda língua, configurando o bilinguismo aditivo, ainda que compulsório, ou seja, imposto pela força do contato com o não índio. É importante notar que muitos povos indígenas brasileiros têm o português como primeira língua. Isto não impede, no entanto, que a estes povos seja garantido o ensino desta língua em conformidade com os seus interesses e de acordo com a sua cultura (D' ANGELIS, 2013, p. 131).

De certa forma, os Apinayé falam a Língua Portuguesa por questões de necessidade de contato com os não indígenas, uma vez que, os falantes ocupam um território próximo à cidade de Tocantinópolis e realizam todas as suas compras no município.

3.5 O direito ao ensino de Língua Materna

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, as comunidades indígenas tiveram assegurados o direito ao ensino de língua materna nas escolas indígenas de suas comunidades, e, mais adiante, esse direito foi corroborado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, a qual reafirma a educação intercultural e bilíngue. Esses direitos são reafirmados pelo RCNEI/ 1998, que propõe a regulamentação jurídica das escolas indígenas, para que se readaptem as especificidades para uma educação de qualidade e diferenciada, com as adequações particularidades de cada povo. Portanto, estas leis possibilitam aos indígenas o respeito às diferenças e o direito de exigir a prática da legitimidade dos direitos adquiridos neste longo processo histórico de lutas e renúncias.

A Educação Escolar Indígena é um direito assistido por políticas públicas no Brasil, sendo dever do Estado assegurar a construção deste patrimônio linguístico e cultural junto com os professores indígenas de cada

comunidade. Para ter uma proposta educativa e eficaz, pautada na teoria e na prática, a comunidade indígena necessita participar efetivamente de todas as decisões referentes à Educação Escolar Indígena, do currículo ao calendário escolar, principalmente, em se tratando da interculturalidade e do bilinguismo. Nessa perspectiva, Albuquerque (2011, p. 97) explica que a educação bilíngue é aquela que ocorre simultaneamente em duas línguas, sendo uma língua materna, e a outra uma segunda língua. Desta forma, as escolas indígenas, na atualidade, estão trabalhando com a língua materna, com o português, o inglês e o espanhol, como línguas estrangeiras.

A escola não deve ser o único lugar para a disseminação do conhecimento indígena. A comunicação entre os indígenas e o contato entre os membros já faziam parte da transmissão de saberes, antes mesmo dos processos educativos escolares chegarem a essas comunidades. Tais práticas continuam sendo eficazes nas comunidades indígenas, esses conhecimentos são repassados no cotidiano, justamente por se tratarem de sociedades praticantes da oralidade.

Segundo Albuquerque (2011, p. 66), “a educação escolar indígena entre os Apinayé foi introduzida na década de 1960, nas aldeias São José e Mariazinha, por Patrícia Ham, membro do SIL no então Estado de Goiás”. Nota-se que neste período, conforme afirma Leitão (1997, p.59) *apud* Albuquerque (2011, p.65), “a educação escolar indígena brasileira baseava-se nas tentativas de alfabetização das crianças indígenas na língua portuguesa”.

Conforme Albuquerque (2011), a Educação Escolar Indígena teve seu início em 1956, pelo *Summer Institute of Linguistic* (SIL). Durante duas décadas, foram implantados convênios com a FUNAI, o Museu Nacional e a Universidade de Brasília. Por muito tempo, a afirmação da nacionalidade brasileira foi defendida com o extermínio de línguas indígenas, a escolarização visava o ensino do português e o enfraquecimento da língua materna dos indígenas.

Antigamente era assim (...) eu fui aluna do Serviço de Proteção dos índios, SPI. Estudei naquela época. Quando a gente não sabia lição ficava de castigo. A professora prendia a gente no quarto escuro e ficávamos horas para nos soltar. A gente ficava de castigo porque não entendíamos o português e não decorava logo na cabeça (EGUECO APACANO, PROFESSORA BAKAIRI, RCNEI, 1998, p.25).

Por volta de 1970, os indígenas intensificaram as lutas pelo reconhecimento do território e por um modelo de educação escolar. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, antigamente:

O Estado brasileiro pensava uma "escola para os índios" que tornasse possível a sua homogeneização. A escola deveria transmitir os conhecimentos valorizados pela sociedade de origem europeia. Nesse modelo, as línguas indígenas, quando consideradas, deviam servir apenas de tradução e como meio para tornar mais fácil a aprendizagem da língua portuguesa e de conteúdos valorizados pela cultura "nacional" (RCNEI, 1998, p. 25).

Na verdade, os interesses da construção desta identidade nacional se sobrepujam a qualquer ação praticada pelos povos indígenas, em se manterem firmes mediante a não padronização social, imposta pelas classes dominantes. Conforme Fernandes (2017, p. 47), os grupos indígenas encontram-se, quase sempre, em situação de vulnerabilidade, seja do ponto de vista cultural, seja sob o viés econômico e social. Embora já tenham conquistado direitos previstos na Constituição Federal de 1988, a sociedade majoritária ainda retrata os indígenas como seres não civilizados.

3.6 A Educação Escolar Indígena Apinayé nas aldeias Mariazinha e São José

A educação indígena no Brasil é algo que vem sendo desenvolvida por meio de políticas públicas nacionais, seguindo as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que, conforme as disposições gerais do Título VIII, art. 78, dispõem que o Sistema da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - Garantir aos índios, suas comunidades e povos o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas.

De acordo com Albuquerque (2009), a aquisição da Língua Indígena, em contexto de imersão, oportuniza ao aluno, além do conhecimento da língua, a vivência da cultura desses povos nas escolas de suas aldeias. Por isso, vale ressaltar que a valorização da língua, costumes, rituais mitos e demais saberes são extremamente relevantes à formação dos alunos indígenas, tendo em vista a quantidade de línguas e costumes que já foram aniquilados ao longo do processo histórico-social no Brasil.



Figura 19: Alunas indígenas com pinturas corporais para apresentação em comemoração ao 19 de abril, dia do índio.

Foto: Acervo digital da Escola Mãtyk



Figura 20: Apresentação cultural no pátio da escola, revivendo a história do povo Apinayé.
Foto: Acervo digital da Escola Mãtyk (2016).

A investigação sobre o processo de alfabetização e letramento da Escola Estadual Mãtyk, instalada na aldeia São José, localizada a 18 km de Tocantinópolis, e na Escola Estadual Tekator, instalada na aldeia Mariazinha, possibilitou a constatação dos níveis de alfabetização e letramento dos alunos indígenas Apinayé, no intuito de levantar dados para averiguação da situação destes alunos, equiparando os níveis de aprendizado destas duas escolas.

Além disto, propiciou dimensionamentos de como os professores trabalham com a estimulação e a utilização de critérios mais aprofundados acerca do letramento e da alfabetização, no ensejo de que o aluno possa levar para sua vida cotidiana os aspectos da escrita, leitura e o discurso de sua língua. Ainda assim, buscar entender o processo de ensino que venha garantir a alfabetização e letramento do aluno na escola. De acordo com Marchuschi (2008, p. 61), a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas.

Partindo desses princípios, é que este trabalho teve como fito estudar o processo escolar dos alunos indígenas das duas aldeias supracitadas, em busca de identificar os pontos positivos e negativos em cada uma delas, dentro do processo de alfabetização e letramento, seja por meio da utilização de ferramentas midiáticas, das novas tecnologias a serviço da informação no

contexto escolar, em especial, nas disciplinas de Língua Materna e de Língua Portuguesa no desenvolvimento das aulas do 1º ao 5º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Neste sentido, a presente dissertação teve por finalidade fazer algumas reflexões sobre a importância do trabalho de letramento no desenvolvimento do aluno, a fim de detectar os fatores de resistência que acometem o trabalho dos professores e a aceitabilidade dos alunos quanto à utilização de critérios para elaboração de textos coesos e coerentes na Língua Materna e no Português.

[...] relações se estabelecem entre o texto e sua situacionalidade, ou inserção cultural, social, histórica e cognitiva (o que envolve os conhecimentos individuais e coletivos). Não se pode produzir nem entender um texto considerando apenas a linguagem. O nicho significativo do texto (e da própria língua) é a cultura, a história e a sociedade (MARCHUSCHI, 2008, p 88).

Fez-se necessário verificar a ativação de práticas comunicativas, metodologias adotadas pelos professores, o espaço utilizado para o desenvolvimento das práticas da leitura e a utilização de dicionários como fonte de pesquisas, as narrativas indígenas, através da oralidade e da escrita, ou seja, a importância desses instrumentos na qualidade da aprendizagem do educando nessa fase de escolarização para o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Rojo (2000, p. 44), “alfabetização é, na verdade, uma ação de ensinar a ler e a escrever”, mas, para isto, é necessário compreender, situar o texto em seu contexto e interpretar o que foi lido.

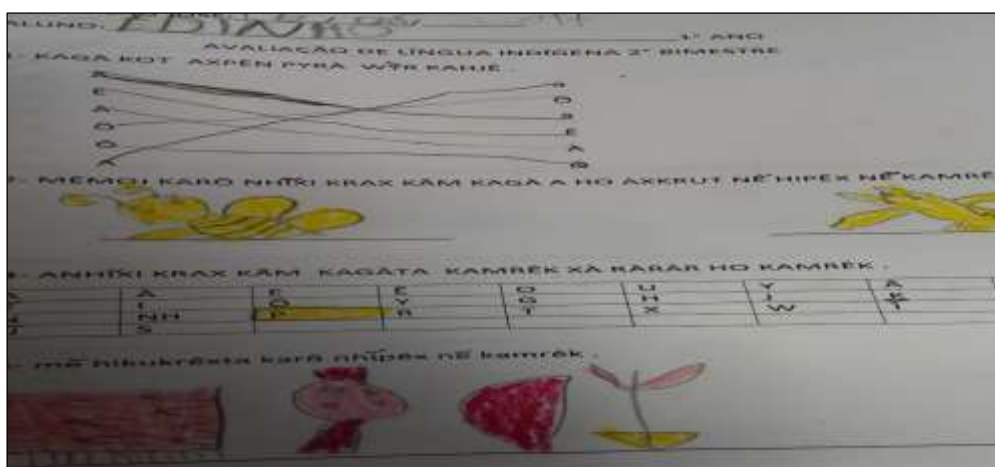


Figura 21: Atividade do 1º ano do Ensino Fundamental sobre os animais que iniciam com a letra A.

Foto: do autor (2018).

Para tornar claras as reflexões expostas neste trabalho, a referida pesquisa centrou-se em investigar se o processo de alfabetização e letramento, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, das Escolas Estaduais Mãtyk e Tekator. Assim, notou-se que os professores de Língua Materna e Língua Portuguesa precisam trabalhar a alfabetização como sendo uma perspectiva autônoma e ideológica de letramentos, com isto, valorizar a atitude de investigação e estudos das práticas de letramentos globais e locais, assim, investigou-se o que os professores estão sendo orientados a ensinar e o que realmente tem dado importância no processo de ensino.

3.7 Alfabetização e letramento em Língua Materna

A importância do letramento nas aulas de Língua Materna e de Português, durante os processos de escrita e de contextualização das narrativas indígenas, é algo que deve ser trabalhado como práticas pedagógicas tradicionais, no intuito de que as futuras gerações, mesmo tendo que passar por transformações de identidade histórico-cultural, possam escrever em Língua Materna e em Língua Portuguesa seus contos, mitos, conquista e rituais.

Nos países desenvolvidos, ou do Primeiro Mundo, as práticas sociais de leitura e de escrita assumem a natureza de problema relevante no contexto da constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita (SOARES, 2004, p.25).

Como podemos perceber, os países de primeiro mundo, especificamente, a França e os Estados Unidos, preocupam-se com o domínio das habilidades de leitura e escrita, especialmente, com as práticas sociais que a população necessita utilizar para sobressair nas facetas que envolvem a língua. Sendo assim, além de alfabetizada, a população indígena necessita romper os limites impostos pela sociedade não indígena e assumir a alfabetização e letramento como habilidades que lhes darão subsídios para a inserção de práticas sociais dentro e fora de suas comunidades.



Figura 22: Cartaz confeccionado pelos professores indígenas da Alfabetização
Foto: do autor (2018).

A Lei nº 6001/73, no Título V, Art. 49, da Educação, Cultura e Saúde, dispõe do seguinte texto: “a alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira”. Desta maneira, tendo que adquirir o domínio da Língua Portuguesa para poder exercer o papel de cidadão e, assim, buscar representatividade na sociedade. Todavia, a aquisição de uma nova língua não pode pôr em risco a extinção de uma Língua Materna.

[...] a escola pode contribuir para o processo de desaparecimento de uma língua indígena, ela, por outro lado, também pode ser mais um elemento que, significativamente, incentive e favoreça a sua manutenção ou revitalização. Para isso, a língua indígena deverá ter papéis na escola, ou seja, ela deverá ser utilizada, na sala, como a língua de instrução oral para produzir conceitos, dar esclarecimentos e explicações (ALBUQUERQUE, 2011, p. 303).

Com base nisto, os professores de Língua Materna, Língua Portuguesa e das outras disciplinas curriculares necessitam absorver os costumes, a língua, a cultura, os mitos, os rituais e os demais saberes tradicionais do povo Apinayé, para serem trabalhados em culminância com os conteúdos do currículo de cada disciplina. E, não fazer o contrário, pegar os costumes, narrativas, textos, músicas, livros da cultura não indígena para trabalharem em sala de aula. Desta forma, estariam desconstruindo o que os próprios indígenas já conquistaram. Vivemos em um país multicultural, necessita-se

fortalecer cada vez mais a resistência por uma homogeneidade cultural, no qual, precisa ser visto como uma abertura para a diversidade.

É necessário que haja uma relação entre a Língua Apinayé e a Língua Portuguesa, a fim de que haja uma reciprocidade. Não é só da parte física do índio que se constitui a cultura indígena, existe algo intrínseco, que vai além da língua, que são as festas, os rituais e os saberes, que ao longo dos anos vêm sendo extintos e necessitam ser registrados.

As narrativas míticas, que são contadas pelas origens indígenas, retratam a origem de cada povo, até mesmo, quais práticas não devem ser deixadas de lado, como afirma Bakhtin (1988). O discurso do pai, do padre, do professor é um discurso de autoridade, que espera e acolhe anuência, adesão acrítica e repetição.

3.7.1 Alfabetização e letramento em Português

É necessário que os indígenas tenham domínio em produzir textos em sua língua materna, da mesma forma que se faz necessário os conhecimentos linguísticos do português. Para isso, podemos seguir as orientações dos PCN (BRASIL, 2001, p. 23):

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois, é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento.

Para que isto aconteça, o professor deve respeitar e proporcionar aos indígenas alternativas para sua autonomia intelectual, levando em consideração seu contexto social e suas peculiaridades individuais.

Dentro do processo histórico do surgimento da escrita, evidenciam-se relatos dos povos nômades que registravam pictogramas em paredes, rochas, assim, os desenhos assinalavam ações com desenhos de homens e animais, e, até mesmo, alertas de perigos, por conseguinte, criaram-se os ideogramas.

Herdeiros dos primeiros ensaios alfabéticos do alfabeto Ugarit e dos silabários, alfabeto fenício, por volta do ano 1.000 a.C., tem 22 letras, representando consoantes apenas. Comerciantes, marinheiros e navegadores, os fenícios espalham pelo mundo seu alfabeto, dando origem aos alfabetos grego, latino, aramaico e indiano e seus desenvolvimentos posteriores (ROJO, 2009, p. 63).

O processo de leitura e escrita envolve diversos processos e capacidades cognitivas, sociais, linguísticas, motoras e, até mesmo, afetivas, pois, existem crianças que se traumatizam e não conseguem codificar e nem decodificar, devido aos abusos, torturas e espancamentos no processo de alfabetização.

O aluno precisa agir e o professor parar de coagir, pois muitas vezes o aluno fica intimidado por pressões e modelos de produções textuais que há décadas não são utilizadas. Escrever não é fazer redação, é produzir texto utilizando os critérios de textualidade e estilo. Ao produzir um texto, o aluno deve assumir todas as responsabilidades por aquilo que foi escrito (BORGES, 2010, p. 4).

No Brasil, infelizmente, existem inúmeras leis que são criadas anualmente, no entanto, a ineficiência das práticas de políticas públicas as impedem de serem postas em exercício, principalmente, nas leis que tangem a educação. A Lei nº 11.161/2005 dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de espanhol no Ensino Médio, no entanto, o que se tem são apenas rumores para iniciar a implantação no currículo, principalmente, por falta de professores capacitados para assumir tal disciplina.

Nos dias atuais, percebemos que vem aumentando o número de pessoas não são escolarizadas, mas que exercem, de uma forma ou outra, práticas de letramento. De acordo com Street (1993), “o significado do letramento varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura”. O que não pode acontecer é a inversão de valores quanto aos termos de alfabetização e letramento.

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p. 20).

A escola pode desenvolver os letramentos múltiplos numa perspectiva multicultural, no intuito de trabalhar as diferentes culturas, na diversidade de povos existentes no Brasil, com a iniciativa de valorizar a língua materna e estabelecer um objeto de estudo e de crítica. No entanto, para que isso ocorra, far-se-á necessário que o professor de Língua Materna e de Português se interesse pela cultura indígena, pois, o professor precisa utilizar o lúdico para

envolver, de maneira inteligente, os alunos em suas atividades. Assim, como mediador da aprendizagem, faz-se necessário selecionar as vantagens de tais meios, a fim de não tornar o que é novo no ambiente escolar um momento cansativo e, tampouco, interessante para os alunos.



Figura 23: Professor Rogério Apinayé do 4º ano trabalhando o corpo humano na sala de aula
Foto: do autor (2018).

Portanto, a educação escolar é uma tarefa desafiadora, que necessita ser diariamente articulada para atender as necessidades imediatas de sua clientela. Crê-se que o letramento se constitui por meio da prática sociocultural, rompendo os obstáculos encontrados na própria alfabetização, como podemos observar nesta afirmação de Kleiman (2004):

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na linguística aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram; pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos que determinam esses diferentes modos de ler (KLEIMAN, 2004, p.14).

Em se tratando da prática social do aluno indígena na comunidade escolar, tal exercício de escrita e leitura da própria língua materna fortalece a manutenção da sua identidade. Ninguém melhor do que o próprio indígena para pensar numa Educação Escolar Indígena adequada para o seu povo. A prática do letramento se dá por meio da efetivação da escrita e leitura, tanto na Língua Materna, quanto na Língua Portuguesa, ou seja, na sala de aula, em casa, nos ambientes extraescolares ou dentro da própria escola.

Para o meu povo, a educação é muito importante. De primeiro, ninguém sabia escrever a nossa própria língua, e, até hoje, alguns falam e não sabem escrever. Só que agora, temos professores que são os próprios índios que ensinam na escola. A nossa língua representa a comunicação com nossa família e com os de outras aldeias. Precisamos ensinar e estudar, pois, se falar só o português acaba a nossa língua. Na alfabetização em sala de aula, eu só falo na língua materna, não falo em português, porque as crianças não entendem na outra língua. Da quarta série a quinta série, os alunos já conseguem escrever em português. Quando vou escrever um bilhete para os professores indígenas, escrevo na língua materna, e quando é para os outros professores kupen, escrevo em português (PROFESSORA 1, Aldeia São José).

Ao analisar o depoimento desta professora, percebemos que a língua escrita está sendo objeto de comunicação através do bilhete. Alguns professores afirmam que, se eles querem deixar um recado para o outro professor indígena, sem que o professor não indígena entenda o conteúdo, eles fazem questão de escrever na própria língua, até mesmo, porque é bem mais fácil para os indígenas.

Na concepção de alguns professores indígenas, eles não possuem um instrumento específico para alfabetizar, ou seja, uma didática para atender a demanda da alfabetização em língua materna, mas, que, ao longo dos anos, utilizam xerox daquilo que já vem sendo reproduzido nos anos anteriores.

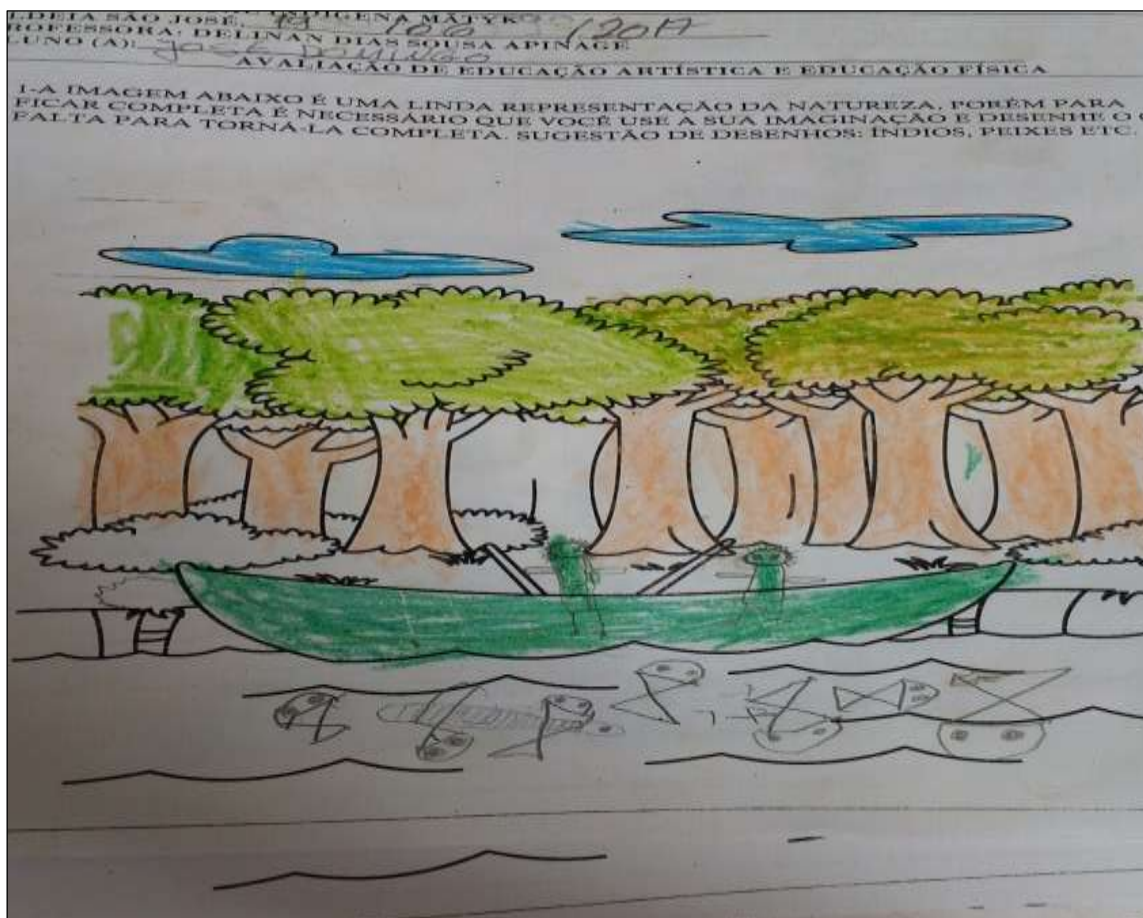


Figura 24: Atividades xerocopiadas do 2º ano do Ensino Fundamental.
Foto: do autor (2018).

Relatam que não possuem dificuldades na leitura e escrita na hora de alfabetizar, mas a dúvida e as dificuldades estão na condução das aulas de alfabetização. Atualmente, muitos professores encontram-se preocupados com o processo de escrita da língua materna, trata-se de um bloqueio entre o professor e o aluno, como podemos observar na fala deste professor-alfabetizador:

No meu olhar pedagógico, o aluno aprende o rabisco e depois começa a imitar a letra, meu olhar para a alfabetização mudou, preciso ser um pesquisador de fato. Percebi que, a princípio, não é importante aprender de uma vez, é necessária contextualização, convivência, instigar o aluno com o objetivo de ele organizar suas ideias. Antes de inserir as letras, devemos contextualizar para depois o aluno conhecer o alfabeto. O professor indígena precisa inserir o seu contexto, se não o aluno perde a vontade de ser indígena. Tenho mostrado que devemos ser como somos, como nossos antepassados se organizavam e como eles se afirmavam (PROFESSORA 2, Aldeia Mariazinha).

Pode-se, assim, identificar que o aluno indígena, ao chegar à sala de aula, já domina a língua sonora, justamente, por conviver numa comunidade em que todos os diálogos estabelecidos em casa com as crianças são produzidos na língua materna. Quando os alunos chegam à escola, eles já conseguem identificar os sons da fala, no entanto, o processo de alfabetização contribui para que ele possa converter o som do fonema para o grafema.



Figura 25: Alunos do 1º ano do Ensino Fundamental no dia de avaliação escrita.
Foto: do autor (2018).

Dentro da aldeia, a escola e o posto de saúde são os locais cujas crianças já mantem o contato com as condições físicas e materiais, na qual, futuramente, em se tratando da escola, passarão a frequentar para serem alfabetizadas. O que se pode observar é que nem todos os professores indígenas possuem aptidões para o exercício da profissão e essas peculiaridades interferem no processo final da alfabetização.

[...] alfabetizador (a) se distingue por características pessoais, tais como classe social, gênero, traços de personalidade, idade, variante linguística, e por experiências profissionais, como formação inicial e continuada, experiência no magistério, motivação e aptidão para o ensino particularmente para a alfabetização (SOARES, 2016, p. 51).

Não existe fórmula para ser professor. O compromisso, a disciplina, a ética e o fortalecimento da cultura, da língua e a manutenção da identidade do

povo Apinayé são preceitos que devem ser assumidos por aqueles que se manifestam alfabetizar nestas circunstâncias. Muitos dos professores indígenas foram escolhidos pela própria comunidade e, com o tempo, buscaram o aperfeiçoamento, sejam em magistério, graduações, especializações e mestrado na área da educação.

Vejamos abaixo algumas atividades feitas pelos alunos da alfabetização:



Figura 26: Atividade de alfabetização das séries iniciais.
Foto: do autor (2016).



Figura 27: Atividade de alfabetização das séries iniciais.
Foto: do autor (2016).

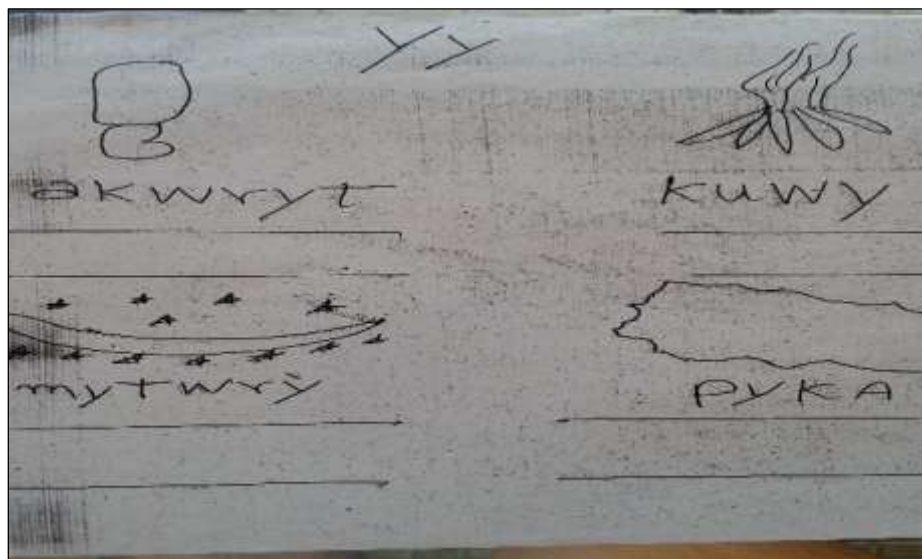


Figura 28: Atividade das séries iniciais do Ensino fundamental para alfabetização
Foto: do autor (2016).



Figura 29: Atividade de alfabetização, início da escrita das vogais.
Fonte: do autor (2016)

Como podemos observar nas figuras apresentadas, a ludicidade e a disciplina para desenvolver as competências para o reconhecimento dos grafemas e fonema percorrem o caminho no processo de alfabetização na educação indígena Apinayé. Ao questionar um professor acerca das facilidades e dificuldades em alfabetizar na língua materna, deparamo-nos com a seguinte consideração:

Trabalho os desenhos e os nomes em Apinayé. Alguns alunos possuem deficiências e não aprendem da mesma forma como outros. Alguns possuem problemas de visão. Eles se comportam mais quando o professor é homem. Quando um aluno erra, todos começam a sorrir. Os alunos precisam ter mais atenção, precisamos

ter cuidado para não levar os ensinamentos que não são dos Apinayé. Tento levar as crianças para os casamentos para entenderem os rituais. Levo os alunos nas roças e digo quantas sementes coloco em cada cova (PROFESSOR 5, aldeia Mariazinha).

Portanto, segundo o relato do professor, percebemos que o processo de alfabetização e letramento não se efetua somente por meio de atividades de escrita e leitura, porém, é evidente que ambos assumem total relevância dentro da educação formal. Contudo, as brincadeiras, os desenhos, os mitos, os artesanatos, as festas, os casamentos, os rituais, a corrida da tora grande, as plantas medicinais, o envolvimento com os anciãos, o processo de eleição para as autoridades da aldeia e o contato com o grupo de jovens guardiões do povo Apinayé são consideradas práticas que possibilitam a interação e a troca de informações através da comunicação.

Teixeira (2015, p. 31) enfatiza que a linguagem, com a qual o homem se comunica, adquire importância primordial nas relações entre professor, aluno, escola e relações sociais. Neste sentido, podemos identificar no discurso do professor a importância que é para ele ensinar na sala de aula e depois mostrar na prática social a relação que constitui a comunicação verbal com a comunicação escrita.

Durante muitos anos, os professores indígenas Apinayé alfabetizavam as crianças com as cartilhas que foram produzidas por membros do *Summer Institute of Linguistic* - SIL. Com o passar do tempo, estes materiais foram desaparecendo das bibliotecas das escolas e o manuseio e rotatividade desencadearam na extinção de muitos exemplares. Já se passaram mais de 50 anos desde os primeiros exemplares destas cartilhas. Conforme Albuquerque (2011, p.43):

O material didático produzido pelo SIL apresenta uma linguagem artificial e fragmentada, visto que este material não foi produzido pelos próprios indígenas. O material didático, que não é construído na língua da criança indígena, não reflete a verdadeira cultura e língua materna da sociedade Apinayé, pois não considera os aspectos sociolinguísticos desse grupo.

De fato, a experiência e o conhecimento dos professores indígenas são indispensáveis na produção de materiais didáticos que realmente atendam às necessidades a Educação Escolar Indígena. Os saberes e os aspectos culturais e linguísticos são necessários para a revitalização e manutenção da Língua Apinayé. Sabedores desta importância, os Apinayé, assessorados por Albuquerque, elaboraram uma boa quantidade de material didático, como mostram as figuras a seguir:



Figura 30: Livros produzidos em parceria com os professores indígenas, Capes, LALI e UFT. Foto: do autor (2016).



Figura 31: Livros produzidos em parceria com os professores indígenas, Capes, UFT e o LALI, sob a coordenação de Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque. Foto: do autor (2016)

Essa elaboração de materiais didáticos foi feita nas últimas décadas do século XXI e teve como parceiros o Laboratório de Línguas Indígenas - LALI/UFT, a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e os professores indígenas, sob a coordenação do linguista e pesquisador Francisco Edviges Albuquerque. Para a criação dos livros, os grupos parceiros desenvolveram vários projetos de apoio pedagógico à

Educação Escolar Indígena Apinayé e ações do Programa do observatório da Educação Escolar Indígena. Hoje, esses livros são utilizados como ferramentas na prática pedagógica diferenciada.

3.7.2 A produção textual escrita em português

O desenvolvimento de textos escritos envolve processos da própria comunicação oral do cotidiano dos indígenas Apinayé. A maioria dos textos produzidos pelos alunos retrata a realidade situacional, cultural e histórica. Em muitos casos, o discurso traz à tona questões voltadas ao momento vivenciado na aldeia. O trabalho com a produção de textos, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, é uma prática intensa que leva anos para o aluno produzir textos coerentes e coesos.

Um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, saber selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão (BRASIL, 2001, p. 65).

A produção textual exige do aluno comprometimento com o tema na hora de redigi-lo. Alguns elementos são essenciais para facilitar a leitura e compreensão, como a coesão e clareza, que são determinantes na obtenção da coerência, pois, diferente do texto oral, não há possibilidade de quem o escreveu participar, de forma imediata, na leitura do texto. A coesão revela-se, muitas vezes, por pequenas marcas na superfície textual, em aspectos lexicais, sintáticos e semânticos dentro da organização sequencial do texto. Conforme Fávero e Andrade (2007, p.31) *apud* Tannem (1984) “atribui a importância da coesão para o estabelecimento da coerência”, mas não garante sua obtenção.

Em algumas situações, quando o professor pergunta aos alunos se gostam de produzir textos, geralmente, estes respondem que não, mas, sem perceberem, vivem produzindo textos orais, quando manifestam suas opiniões sobre determinados assuntos. A produção textual exige o domínio quanto aos aspectos linguísticos verbalmente produzidos através da fala. O leitor busca em seus atos comunicativos orais, ideias para serem acrescentadas em sua produção, a fim de decodificá-las através da escrita. O contexto social do aluno

influencia na hora de produzir um texto, entretanto, não se pode atribuir o fracasso da produção textual à vulnerabilidade social que este possa estar inserido. E, por fim, os aspectos cognitivos, manifestos no texto, refletem o conhecimento global da vida estudantil e social do aluno.

De acordo com Marchuschi (2008, p. 96), o texto é um evento, um processo (um acontecimento) e não um produto acabado. Assim, o entendimento só é possível devido o acesso cognitivo pelo aspecto contextual, que discerne todo o conhecimento de mundo, social, enciclopédico e léxico transmitido pelo aluno na hora de escrever. Nas escolas indígenas, os professores que lecionam do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental são todos índios. Geralmente, no 4º e 5º anos, os professores regentes são auxiliados por outros professores não indígenas na hora de ministrar as aulas de português. No entanto, do 6º ao 9º anos, os professores não indígenas ficam responsáveis por ministrar o ensino da Língua Portuguesa. Vejamos, na figura abaixo, a produção textual escrita de um aluno indígena Apinayé:

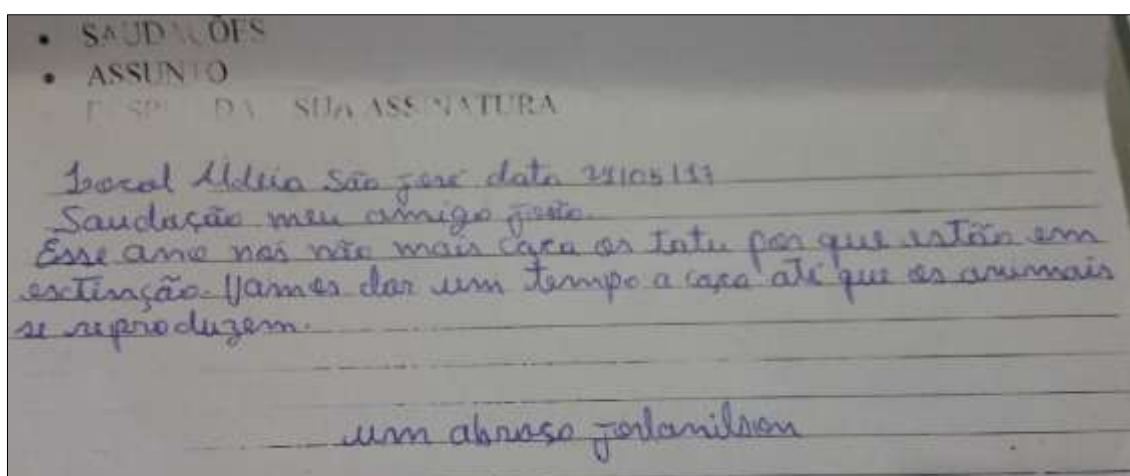


Figura 32: Trabalho com o gênero textual: carta
Foto: do autor (2018).

O texto selecionado mostra as condições de produção do gênero textual carta, que, particularmente, torna-se uma prática comunicativa do cotidiano de alguns indígenas. De acordo com Marchuschi (2005, p.25), o caso da carta pessoal pode conter uma sequência narrativa (conta uma historinha), uma argumentação (argumenta em função de algo), uma descrição (descreve uma situação) e assim por diante. Assim, tratando o texto como heterogêneo,

observamos, neste texto, algumas sequências tipológicas. Em alguns traços linguísticos, torna-se evidente a descritiva (quando o aluno escreve o local e a data na carta); a injuntiva, quando ele introduz a saudação ao amigo; e a expositiva, quando justifica que os animais precisam reproduzir por que estão em extinção, e se voltarem a caçar os tatus eles desapareceram de vez. As características deste gênero textual são extremamente definidas pela sequência básica que o aluno mostra na escrita do texto.

Todavia, percebemos que na frase “*Este ano nós não mais caçar tatu*” apresentou-se a ausência de “*iremos ou vamos*”. Porém, a coerência não ficou comprometida, pois, logo em seguida, ele utiliza a expressão “*vamos dar um tempo*”, altamente explicativo ao que foi dito anteriormente. No entanto, identificamos que o aluno realizou fielmente a sequência na organização do gênero textual identificado, utilizando a estrutura textual para expressar seus pensamentos acerca da necessidade de preservar a espécie animal. Deste modo, o contexto cultural do aluno indígena determinou um evento comunicativo de letramento, pois, a sua leitura de mundo o fez perceber a necessidade de interromper as caças aos animais silvestres.

Neste outro caso, a professora de Língua Portuguesa utiliza a imagem para estimular a produção textual a partir da visualização de animais felinos em contexto de conflito.



Figura 33: Leitura de imagem
Foto: do autor (2018).

A imagem apresentada caracteriza o ambiente que vai ao encontro às experiências indígenas. O fato dos alunos olharem para a onça e conviverem no mesmo espaço possibilitam o sujeito a escreverem e utilizarem a

imaginação para descrever os conflitos vivenciados com os felinos. Os professores não indígenas procuram sempre abordar a temática indígena para assegurar o fortalecimento da cultura. As relações entre professores e alunos propiciam a busca em conhecer o universo um do outro, cujo, professor busca adquirir a confiança, e o aluno indígena, a perda da timidez. Nesta perspectiva, ambos conseguem desenvolver suas atividades, o professor aproxima o aluno da narrativa de contextos buscados nas memórias, muitas vezes, contadas pelos próprios familiares, e o aluno se lança na produção como sujeito da temática apresentada.

Vejamos o caso de uma produção textual realizada a partir da visualização de uma imagem, em que o aluno interpreta a imagem e é estimulado a produzir um texto de acordo com sua imaginação.

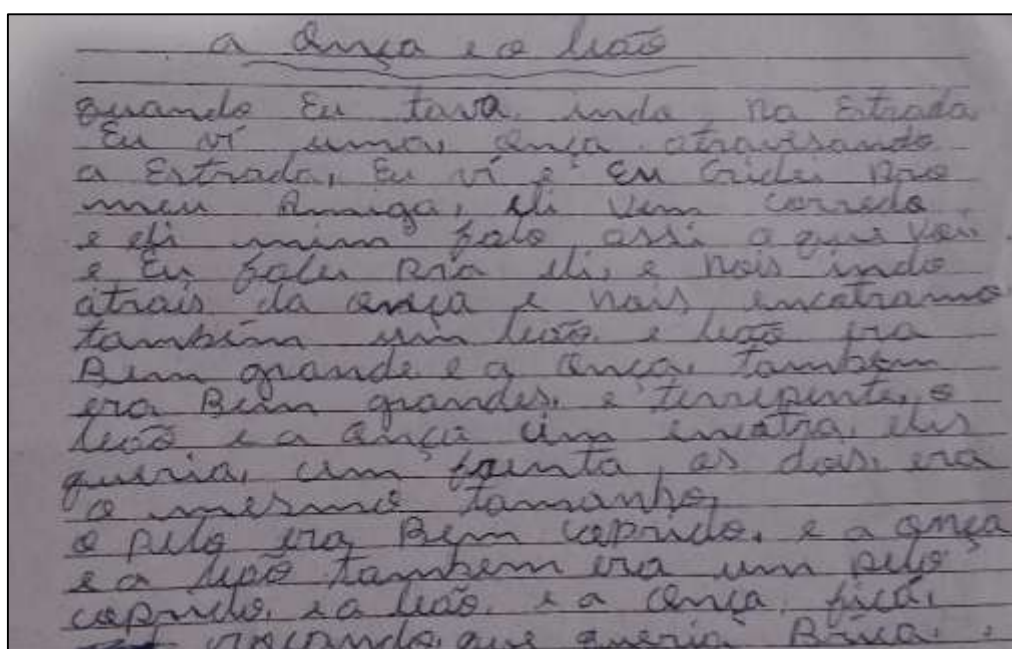


Figura 34: Produção textual a partir da leitura de imagem
Foto: do autor (2018)

A narrativa do aluno traz à tona o discurso daquilo que é esperado em uma determinada aldeia, o avistar de uma onça. Isto confirma a singularidade do contexto vivenciado pelos indígenas. Essas práticas colaboram para a inspiração dos alunos na hora da escrita. A produção textual, a partir da visualização desta imagem, não tem o mesmo sentido quando é produzido na escola não indígena. A satisfação das crianças indígenas narram os

acontecimentos que nos faz aceitar o que poderia ser impossível descrever na realidade das escolas não indígenas. Em sua narrativa, o aluno se posiciona como sujeito da própria história. E, mesmo que este aluno não tenha vivenciado a narrativa, o mesmo expõe algo que, de certa forma, poderia ter sido experienciado na própria aldeia.

É justamente pelas distintas práticas sociais desenvolvidas nos diversos domínios discursivos que sabemos que nosso comportamento discursivo num circo não pode ser o mesmo que numa igreja e que nossa produção textual na universidade e numa revista não será a mesma (MARCHUSCHI, 2007, p 194).

Deste modo, torna-se evidente que a produção escrita na sala de aula da escola indígena fica também subordinada aos domínios discursivos das práticas vivenciadas pelos indígenas. Na perspectiva textual escrita, notamos algumas questões gramaticais e ortográficas que podem ser trabalhadas nas revisões textuais feitas pelo professor, como as questões de pontuação, organização de frases e alguns problemas ortográficos. Todavia, os elementos narrativos e o desencadeamento das ideias permitem ao leitor sua compreensão, pois, as relações de sentido são desencadeadas no desenrolar da narrativa do aluno.

3.7.3 A produção textual escrita na língua materna

O ensino de língua materna nas escolas indígenas Apinayé se inicia logo no 1º ano do Ensino Fundamental e se estende até o último ano do Ensino Médio. Os professores indígenas que atuam na sala de aula lecionam na língua materna e todos os conteúdos trabalhados nas demais disciplinas são ensinados na língua materna, tanto na escrita quanto na oralidade. Algumas disciplinas, como a História, a Geografia, a Educação Física, a Matemática e o Português, são ministradas por professores não indígenas, estes, por sua vez, ensinam na segunda língua.

Neste sentido, os professores não indígenas sempre buscam auxílio aos professores indígenas quando o aluno não consegue compreender o conteúdo explicitado na Língua Portuguesa. De acordo com o RCNEI (1998, p. 113), a capacidade de usar a linguagem se concretiza em milhares de línguas,

e as escolas indígenas são espaços onde diferentes línguas estão em confronto, evidenciando um cenário bilíngue e até multilíngue. Assim, o cenário escolar favorece a prática do bilinguismo, pois, é praticamente impossível trabalhar na escola sem a reciprocidade entres os professores indígenas e não indígenas.

O papel da educação é irrestrito, pois, ao atribuir à língua indígena (minoritária-subordinada), os mesmos valores da Língua Portuguesa (majoritária-hegemônica), estará contribuindo para o fortalecimento linguístico da comunidade, uma vez que os indígenas passam a ver sua língua materna, historicamente, dependente e estigmatizada, como uma língua com os mesmos atributos da língua nacional, aspecto fundamental para que todos se interessem em usá-la não somente nas conversações com outros indígenas, mas também na leitura e escrita (ALMEIDA, 2015, p.192).

Ensinar língua materna não se limita em apenas ensinar as regras ortográficas e gramaticais. Não há como fugir da vivacidade que a língua emana, as novas práticas sociais surgem à medida que a tecnologia ingressa na comunidade indígena. O aluno, em sua totalidade, precisa desenvolver habilidades que o permita dominar a escrita e a leitura na língua materna em todas as práticas sociais.

Vejamos, a seguir, a produção textual e gráfica na língua Apinayé:

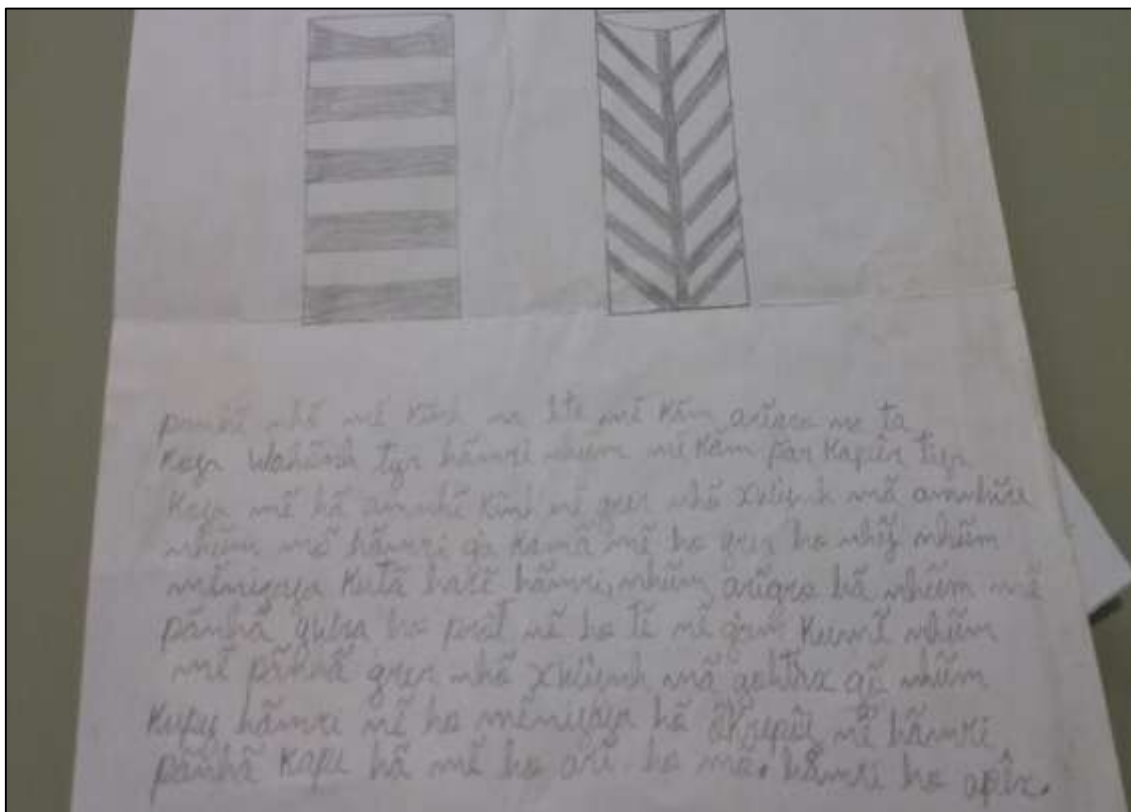


Figura 35: Produção textual a partir da leitura de imagem
Foto: do autor (2018)

No texto acima, o aluno apresenta as manifestações ocorridas na festa cultural da corrida da Tora (Gwraho me hpröt). Este aluno descreve como as toras são pintadas conforme a representatividade dos dois partidos na aldeia, o Wanhme e Katàm. Com precisão, ele expressa a preparação das toras para a corrida. As pinturas nas toras com urucum, no caso do partido Wanhame, são feitas na hãhapjê, e, no caso do partido Katàm, a pintura é feita na hãkaxgâr. Algumas expressões narram as práticas e as características da corrida da tora, que, na verdade, trazem o sujeito como responsável pela manutenção do costume tradicional.

Da mesma forma como os mitos, as crenças, os remédios medicinais, o ritual da corrida da tora e a existência dos dois partidos são relatados sempre aos mais jovens para não esqueçam. Estes ensinamentos são reforçados na escola, em disciplinas como a História, a Geografia e as Ciências. As produções textuais em língua materna são estimuladas por meio das práticas vivenciadas nas aldeias. Os professores, geralmente, explicam sobre determinado ritual, mito, casamento ou festa e, logo em seguida, propõem ao

aluno a escrita do texto. O aperfeiçoamento da escrita do aluno indígena é minucioso e requer vontade e determinação de ambas as partes.

Além das características linguísticas, o texto traz a prática e a cultura do povo Apinayé, que, também, podem ser citados como exemplos de letramentos. D'Angelis (2013) *apud* (Street, 1984; Gee, 1996) caracteriza o letramento como práticas sociais que envolvem a escrita e têm significados distintos para cada grupo.

3.8 A formação do professor indígena Apinayé

De acordo com Albuquerque (2012, p.87), a educação escolar indígena no Tocantins seguiu um programa de formação dos professores, as quais recebiam ações do Projeto de Formação de Professores Indígenas do Tocantins para exercerem o magistério nas escolas públicas. Estas ações eram geridas pelo Governo do Estado do Tocantins. Antigamente, muitas reuniões eram feitas nas comunidades para decidir, através do voto, o professor que lecionaria na escola indígena; outros, que não eram submetidos à votação, iniciavam as aulas voluntariamente, substituindo os eleitos pela comunidade quando tinham que viajar.

De acordo com Muniz (2017, p. 63) *apud* Grupioni (2006),

A formação dos professores indígenas para atuarem nas escolas de suas comunidades efetiva-se por duas formas: pelo magistério indígena e pelas licenciaturas interculturais. Todavia, o que se percebe é que na maioria das escolas das aldeias os professores se dividem em duas classes: indígenas, mas sem formação adequada, e não indígenas com formação em pedagogia ou licenciaturas próprias da sociedade abrangente, isto é, desconhecem as línguas e as culturas dos estudantes indígenas.

Conforme Monteiro (2011, p. 74), considera-se como marco inicial do Projeto de Educação Escolar Indígena no Estado do Tocantins a assinatura de um convênio entre a Universidade Federal de Goiás - UFG, a Secretaria de Educação do Estado do Tocantins e a Fundação Nacional do Índio, em 19 de agosto de 1991. Assim, o Governo do Estado se mobilizou para que a implantação deste programa pudesse alcançar todos os povos indígenas do Tocantins, justamente para qualificar os professores que atuavam nas escolas indígenas de suas aldeias.

Com isso, planejou-se o curso de capacitação para esses professores, com sete etapas presenciais, a primeira etapa foi iniciada em 20 de agosto de 1991, contando com a participação de 38 indígenas escolhidos por 37 comunidades, representando as etnias Karajá, Javaé, Xambioá, Xerente, Krahô e Apinayé (MONTEIRO, 2011, p. 74).

Com base na Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que estabelece o Plano Nacional de Educação - PNE, o Estado do Tocantins passou a seguir, com mais vigor, as proposituras da legislação brasileira, em que propõe o fortalecimento e a ampliação de programas de educação escolar indígena a serem executadas pelas secretarias estaduais ou municipais de educação, além de criar, tanto no MEC, quanto nos órgãos estaduais de educação, programas voltados à produção e a publicação de materiais didáticos e pedagógicos para grupos específicos indígenas.



Figura 36: Professor da Escola Tekator na aldeia Mariazinha. Júlio Apinayé cursou Licenciatura Intercultural na Universidade Federal de Goiás - UFG.
Foto: do autor (2016).

Analisando a trajetória de alguns professores indígenas que atuam nas escolas Mãtyk e Tekator, das aldeias São José e Mariazinha, percebemos que muitos deles são frutos da própria comunidade, devido o contato, desde cedo, com a educação escolar indígena. Alguns professores possuíam apenas a 4ª série, quando iniciaram a lecionar em sala de aula. Muitos concluíram o curso de Formação em Magistério Indígena, executado pela equipe da Secretaria

Estadual de Educação – SEDUC e específico para os indígenas do Tocantins. Além disto, um número reduzido de professores concluiu o 3º grau em Licenciatura Intercultural, na Universidade Federal de Goiás. Até no presente momento, encontramos professores indígenas cursando o 3º grau, na UFG. Os graduandos deslocam-se com a família até Goiânia - GO, permanecendo especificamente, nos meses de julho e dezembro, período correspondente a férias e recesso escolar.

É importante ressaltar que a efetivação de uma formação que habilite o professor indígena a exercer uma pedagogia que contemple a amplitude de normas e leis a favor dos interesses e reivindicações dos indígenas em nosso país, notadamente em relação à manutenção e /ou revitalização de suas Línguas Maternas, é uma questão de política pública (ALMEIDA, 2012, p. 202).

O Câmpus Universitário de Tocantinópolis da Universidade Federal do Tocantins disponibilizou, ao todo, 240 vagas, somente no ano de 2016, no curso de Educação do Campo, sendo 120 vagas distribuídas no primeiro semestre e as demais no segundo semestre. Estas vagas foram distribuídas por meio dos quatro sistemas de seleção do país: o Sistema Universal, o Sistema de Cotas para Etnia Indígena, o Sistema de Cotas para Quilombola e o Sistema de aplicação da Lei 12.711/2012 (esta lei refere-se a reserva de 50% das vagas para os alunos oriundos do ensino médio público). Deste modo, os candidatos tiveram que optar por um destes sistemas.

Das vagas oferecidas ao curso, 5% eram destinadas à inclusão racial, disponibilizadas à etnia indígena, e 5% para quilombola, que obedecem ao § 2º do Art. 10 da Portaria Normativa nº. 18, de 11 de novembro de 2012, que dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino.

Analisando a proporção do número de vagas reservadas aos indígenas deste edital, a proporção das cotas resultaria no total de 12 vagas. Deste modo, aproximadamente, 20 indígenas teriam submetido ao vestibular. Entretanto, apenas cinco teriam sido aprovados no vestibular, dentre eles, um professor indígena Apinayé da Escola Tekator. As dificuldades encontradas no caminho pelos indígenas até à Universidade são imensuráveis. Permanecer e afirmar-se como acadêmico indígena chega a ser quase impossível. Não se atrela apenas a dificuldade no domínio da língua não materna, pois, além do

desafio da Língua Portuguesa, despesas com alimentação, transporte, materiais didáticos e moradia são indispensáveis para a continuidade dos estudos.



Figura 37: Professor Rogério Apinayé leciona na Escola Mãtyk, aldeia São José.
Cursa licenciatura Intercultural na UFG.
Foto: do autor (2018)

O Programa de Bolsa Permanência (PBP) é uma das ações do Governo Federal para a concessão dos auxílios financeiros aos estudantes matriculados nas universidades públicas no país, em se tratando de vulnerabilidade social. O valor repassado ao aluno de graduação é fixado pelo Ministério da Educação - MEC. Enquanto o aluno não indígena recebe mensalmente R\$ 400,00 (quatrocentos reais), o estudante indígena ou quilombola recebe R\$ 900,00 (novecentos reais), justamente, por se tratar de uma educação diferenciada e estar fora da sua comunidade, em se tratando de aspectos culturais, religiosos, identitários e míticos.

3.9 A prática pedagógica dos professores Apinayé

O processo de educação escolar indígena, a priori, se inicia no seio familiar, na interação com os pais, avós irmãos e demais membros da família, sejam por uso da comunicação oral ou visual, por meio da arte, da fala, rituais e demais costumes. É nessa relação familiar que as crianças vão adquirindo conhecimento, seja ele sobre os costumes, as responsabilidades domésticas, o trabalho na roça, a divisão de tarefas, “[...] todo esse conhecimento é repassado oralmente na língua materna Almeida” (ALBUQUERQUE, 2012, p. 74).

As crianças, ao chegarem à sala de aula, entram em contato com outra realidade, pois, as cercas, as matas, os riachos, o pátio não fazem mais parte do seu limite geográfico. Daí por diante, as paredes de tijolos, geralmente, pintadas de tinta branca, onde todos ficam sentados frente ao quadro negro e um (a) professor (a) indígena, serão as suas referências para aquele momento.



Figura 38: Criança indígena a brincar na mangueira de casa
Foto: do autor (2018).



Figura 39: Alunos da segunda série do Ensino Fundamental da Escola Estadual Indígena Tekator, aldeia Mariazinha. Foto: do autor (2016).

A Educação Escolar Indígena tem respaldo legal e fundamentação da prática pedagógica na Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9.394/96, na qual, estabelece os objetivos da educação escolar para os indígenas, tais como: o fortalecimento das práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade; manter programas de formação pessoal especializado, destinado à educação escolar nas escolas indígenas; desenvolver currículos e programas específicos neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; e, por último, elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Partindo destes embasamentos legais, o professor indígena busca reafirmar a cultura Apinayé na sala de aula com os alunos, contribuindo para que haja interação entre a comunidade e a escola. Temos como exemplo as aulas de ciências, onde o professor leva os alunos até a mata e inicia sua aula ali mesmo, apresentando o nome de plantas e sua utilidade fitoterápica. Além das aulas de história, em que o professor costuma levar os alunos aos

casamentos na comunidade, para mostrar os rituais que envolvem a união matrimonial.



Figura 40: Aula para confecção de esteiras, cestos e abanos no pátio da escola com os professores indígenas e anciãos do povo Apinayé.
Foto: Acervo digital da escola (2016).

Nos demais eventos da escola, os professores e coordenadores levam à escola um (a) ancião para contar-lhes um pouco da história do povo Apinayé, geralmente, retratam mitos, contos, cantigas, danças e outros costumes tradicionais.

Vejamos a fala de um professor:

Precisamos manter e fortalecer a cultura Apinayé. Acho ruim perder esta identidade, por isso, estamos trabalhando nossa língua. Esta identidade é uma forma para não acabar nosso povo. Temos que revitalizar as culturas quase perdidas. O conto indígena sempre se apresenta na escola para fortalecer, incentivar a eles, ensinando a pensar a ser como são. Eu já pensei em ser assim, mas, não deixarei de ser indígena. Posso ter carro, celular, mas, serei indígena. Sempre digo aos alunos: a escola é nossa, quero que vocês continuem, terminem a faculdade e assumam o papel na escola (PROFESSOR MARIA CÉLIA, ESCOLA TEKATOR, MARIAZINHA).

Na escola Matyk, todas as sextas-feiras, pela manhã, antes dos alunos irem para a sala de aula, a direção da escola, junto com os professores, reúne todos os alunos no pátio da escola e um aluno indígena, que tem o pai cantor, inicia a apresentação de canto e dança junto com um grupo de seguidores, uma apresentação breve, mas de importância imensurável para o povo Apinayé.

Somos indígenas do Brasil. Me vejo da mesma forma quando olho no espelho. Não me acho diferente do outro. Me vejo como índio. Branco pensa que todo índio é igual, mas, na verdade, não é. O krahô tem o corte de cabelo dos homens diferente, a mulher Karajá não canta e não dança, já no Apinayé, a mulher dança e canta (PROFESSOR JÚLIO, ESCOLA TEKATOR, MARIAZINHA).

Há alguns anos, não havia esta afirmação de identidade indígena, que, hoje, está em ascensão. Conforme Albuquerque (2011, p.67), esses indígenas têm vivido um processo de perda étnica, com seus valores culturais, subjugados pela sociedade majoritária. Assim, percebe-se que, nos dias atuais, as políticas públicas voltadas aos indígenas, no Brasil, têm ocasionado o crescimento do número de processos abertos, através da Defensoria pública, junto ao Ministério Público, para que o nome do seu povo seja acrescentado no documento de identidade.

Por conseguinte, alguns professores relatam que já foram barrados e não identificados como indígenas em outros Estados, pelo simples fato de não possuírem o Apinayé em seu registro. Tem se percebido que, ultimamente, os pais das crianças indígenas fazem questão de registrar seus filhos com o nome do seu povo. Verifica-se isto no depoimento de um dos professores entrevistados:

Me sinto incomodado por não ter o nome do meu povo no meu registro, me sinto mal. Fui barrado numa portaria em Goiânia. O guarda disse que eu não era índio, tive que chamar outros companheiros para nos comunicar e provar que eu era índio. Todos os meus filhos já possuem o nome do povo de origem, já pensando no futuro deles na Universidade (PROFESSOR JOSÉ EDUARDO, ESCOLA MATYK, SÃO JOSÉ).

A escola tem contribuído significativamente para a afirmação da identidade do indígena. É extremamente importante que a escola mantenha resistência quanto aos costumes da sociedade majoritária e adiante ao resgate dos processos culturais do povo Apinayé.

A aula prática fortalece nossa cultura, pois, preparar o aluno somente na teoria faz com que ele se esqueça. Precisamos trabalhar com a prática e teoria para que a nossa cultura não se perca. Os nossos

alunos precisam assumir no futuro nosso papel de professor (PROFESSOR JOSÉ EDUARDO, ESCOLA MÃTYK, SÃO JOSÉ).

Ao se olhar para a escola no mundo pós-moderno, percebe-se que, dentro da escola indígena, não se tem apenas alunos indígenas, encontram-se também alguns mestiços, que são os filhos de índio com não índio, no entanto, vivem na aldeia e são alfabetizados na língua materna indígena, vivendo em busca constante pela afirmação de uma identidade.



Figura 41: Crianças indígenas e mestiças na aldeia Mariazinha.
Foto: do autor (2016).

A seguir, o comentário de uma das professoras entrevistadas:

Eu faço aula diferenciada, aula na mata para conhecer as plantas nativas. Levo os alunos até os anciãos para contar história, vão até a mata tirar folha de babaçu para fazer artesanato. Eles estão aprendendo as pinturas, eles tavam perdendo a cultura. Mas, agora, os mais velhos estão cantando no pátio, muitos estão tendo este conhecimento. As crianças do kupen aprendem rápido e as crianças indígenas têm muita dificuldade de aprender a escrita e leitura da segunda língua (PROFESSORA MARIA CÉLIA, ESCOLA TEKATOR, MARIAZINHA).

Os Apinayé têm buscado preservar e fortalecer sua cultura por meio da educação escolar indígena. Com o avanço das tecnologias, algumas crianças assistem televisão, ouvem o rádio e, com isso, chegam à escola com alguns costumes não indígenas, isto vem em desencontro com as práticas educacionais nas escolas Apinayé. Conforme Hall (2014, p.50), “o fortalecimento de identidades locais pode ser visto na forte reação defensiva

daqueles membros dos grupos étnicos dominantes que se sentem ameaçados pela presença de outras culturas”. Deste modo, toda esta globalização permite ao indígena a prospecção de uma nova identidade, atrelada a tantas lutas e conquistas, pois, muitos já deixaram a identidade pura e, hoje, vivenciam um ciclo para a recuperação daquilo foi perdido.

Assim, mesmo sabendo que inúmeros professores trabalham com a transdisciplinaridade e ultrapassam os muros das escolas para levar os alunos até estes anciãos narradores, em busca de revigorar, fortalecer e afirmar a identidade indígena, através das narrativas de mitos, rituais, lendas e até receitas medicinais, ainda assim, muito conhecimento é desvanecido.

Almeida (2012, p. 171) afirma que a “transdisciplinaridade está presente nos domínios socioculturais indígenas, evidenciada na educação que as crianças das aldeias recebem desde cedo”. Assim, professores e alunos devem utilizar estas ferramentas midiáticas para registrar os depoimentos, vídeos, imagens e mensagens destes anciãos, que outrora deverão ser arquivados e utilizados na sala de aula, ou, até mesmo, em eventos da própria comunidade, pois, a grande maioria destes anciãos são “enciclopédias vivas”, repletas de saberes imagináveis.

Vejamos, a seguir, a fala de um dos professores indígena Apinayé acerca da preservação da sua cultura:

Com a chegada de novos conhecimentos, a cultura do forró, o contato com a cultura do não indígena se torna mais atrativa. As crianças já começam a cantar em português, começam a enfraquecer a cultura indígena. Sempre falo em todas as reuniões, dou conselho de que nós temos que valorizar nossa cultura, pela língua, costumes, dança. Sem estes aspectos culturais, não temos praticamente nossa identidade (PROFESSOR ROGÉRIO, ESCOLA MÁTYK, SÃO JOSÉ).

A afirmação da cultura e da língua Apinayé é extremamente defendida pelos professores indígenas. Conforme Albuquerque (1999), o contato com a sociedade majoritária vem trazendo, ao longo dos anos, a perda dos valores tradicionais da sua cultura.

3.10 A estrutura curricular do Ensino Fundamental nas escolas indígenas no Tocantins

A estrutura curricular das escolas estaduais indígenas segue as normas estabelecidas de acordo com o regimento da Secretaria Estadual de Educação do Tocantins - SEDUC/TO. Nos últimos anos, os currículos das escolas estaduais indígenas do Tocantins sofreram algumas alterações em suas cargas horárias e nas áreas de conhecimentos. Ao analisarmos a estrutura curricular do ano de 2007, percebemos alterações significativas quanto ao número e as disciplinas ofertadas.

De acordo com Albuquerque (2007, p. 91), o Ensino Fundamental da 1ª a 4ª série era composto das seguintes disciplinas:

- Língua Portuguesa;
- Matemática;
- Ciências;
- História;
- Geografia;
- Língua Materna.

Diante da realidade da educação indígena no Estado do Tocantins, os componentes curriculares no Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano correspondem as seguintes disciplinas:

- Língua Portuguesa;
- Língua Indígena;
- Arte;
- Educação Física;
- Matemática;
- História;
- Geografia;
- Ciências;
- Redação;
- Cultura Indígena e Diversidade.

A situação curricular atual dispõe de quatro disciplinas a mais do que a estrutura curricular apontada em 2007, foram acrescentadas as disciplinas de

Arte, Educação Física, Redação e Cultura Indígena e Diversidade. Assim, tais disciplinas garantem legalmente, por meio do currículo, a forma como poderão ser administrados os conteúdos, objetivando práticas pedagógicas que propicie uma educação de valores e costumes tradicionais indígenas.

Ainda em 2007, o currículo do Ensino Fundamental da 5ª à 8ª série era regido pela matriz curricular das seguintes disciplinas:

- Língua indígena;
- Língua portuguesa;
 - Matemática;
- Ciências Físicas e Biológicas;
 - História;
- Arte e Cultura Indígena;
 - Educação Física;
- Língua Estrangeira Moderna (Inglês).

Ao longo dos anos, muitas disciplinas foram dando lugar a novas disciplinas no currículo escolar das escolas indígenas do Tocantins. Diante disto, podemos observar a estrutura curricular de 2017 para as séries finais do Ensino Fundamental:

- Língua Portuguesa;
- Língua Indígena;
 - Arte;
- Língua Estrangeira Moderna (Inglês);
 - Educação Física;
 - Matemática;
 - História;
 - Geografia;
 - Ciências;
 - Química;
 - Física;
 - Redação;
 - Ensino Religioso;
- Cultura Indígena e Diversidade.

Todavia, de acordo com as observações e orientações da Secretaria Estadual de Educação – SEDUC, a cultura religiosa poderá ser trabalhada no Componente Curricular Cultura Indígena e Diversidade e a música será trabalhada conforme determina a Lei nº 11. 769/2008, que altera a Lei nº

9.394/1996, que determina o conteúdo que deverá ser trabalhado na disciplina de História e Cultura indígena de cada povo.

Conforme Muniz (2017, p.97) *apud* Albuquerque (2007),

Em relação ao conteúdo curricular desses programas, entende que este reflete as necessidades e interesses das comunidades, com uma visão de pensamento sobre o futuro das populações indígenas, assegurando que esses programas também divulgam entre os indígenas a informação sobre seus direitos consagrados legalmente, promovendo o debate de seus problemas, reiterando o valor de suas práticas e conceitos tradicionais e legitimando seu direito adquirido de empreender e conquistar autonomia.

Os conteúdos de Direitos humanos são trabalhados de forma interdisciplinar, de acordo com a Resolução nº 01, de 30 de maio de 2012, Conselho Nacional de Educação - CNE/CP. Segundo Albuquerque (2007, p. 92), os Apinayé vêm lutando para que a educação escolar, em suas aldeias, seja realmente diferenciada. Atualmente, foram levadas propostas pedagógicas junto ao Conselho de Educação Indígena, no intuito de fomentar, ainda mais, a Educação Escolar Indígena no Tocantins.

No próximo capítulo, apresentamos a descrição e a análise dos dados obtidos durante a pesquisa nas aldeias São José e Mariazinha.

CAPÍTULO IV - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Introdução

Neste capítulo, apresentamos a descrição e análises dos dados sobre os índices de aprovações, reprovações e evasões, no que diz respeito aos resultados obtidos no intervalo de 2013 a 2017, do 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental I, das Escolas Estaduais Indígenas Tekator e Mãtyk. Os dados apresentados nesta pesquisa foram obtidos pela Diretoria Regional de Ensino, polo de Tocantinópolis, baseado nos dados apresentados ao Censo Escolar dos respectivos anos supracitados.

Atualmente, as escolas funcionam nos três turnos, sendo que a primeira fase do Ensino Fundamental, do 1º ao 4º ano, funciona no turno matutino. A segunda fase do Ensino Fundamental, do 5º ao 9º ano, funciona no turno vespertino, e o Ensino Médio, do 1º ao 3º ano, no turno noturno. Conforme Albuquerque (2007, p. 84), todos os estudantes Apinayé têm o privilégio de estudarem em escolas de suas próprias aldeias, uma vez que, possuem duas escolas com Ensino Fundamental e Médio funcionando nas aldeias São José e Mariazinha.

A rotina escolar exige do professor indígena muita flexibilidade quanto ao repasse dos conteúdos em sala de aula. Tal flexibilidade faz com que o professor ultrapasse os muros da escola para buscar maneiras de aproximar cada vez mais o aluno da sua cultura e a realidade de vida.

É muito comum encontrar, no pátio das escolas, crianças que não possuem idade completa para serem matriculadas, no entanto, costumam frequentar o ambiente escolar, justamente, por verem as outras crianças terem uma rotina escolar bem atrativa. Assim, quando chegam à idade certa para serem matriculadas, já se sentem seguras que chegou a hora de frequentar a escola e aprender a ler e escrever na sua língua materna e no português.

Nos últimos anos, a escola tem buscado aumentar o número de aprovações dos alunos, trabalhando os conhecimentos científicos e tradicionais, por meio da prática pedagógica bilíngue, intercultural e

diferenciada, na tentativa de diminuir cada vez mais os índices de reprovação e evasão escolar.

A seguir, analisamos os dados que retratam os percentuais dos resultados que correspondem aos índices de aprovação, reprovação e evasão da Escola Estadual Indígena Tekator.

4.2 Resultados e discussões da Escola Estadual Indígena Tekator

Tabela 01- Número de aprovados, reprovados e evasão por série, Brasil, 2013.

ESCOLA ESTADUAL INDIGENA TEKATOR								
ALDEIA MARIAZINHA								
ANO	MATRICULADOS	APROVADOS	REPROVADOS	EVASÃO	AP	RP	EV	TOTAL
1º	24	16	4	4	66,6%	16,7%	16,7%	100%
2º	16	12	2	2	75%	12,5%	12,5%	100%
3º	15	12	2	1	80%	13,3%	6,7%	100%
4º	14	11	2	1	78,6%	14,3	7,1%	100%
5º	25	15	5	5	60%	20%	20%	100%
TOTAL	94	66	15	13	72%	15,4%	12,6%	100%

Fonte: Dados obtidos na Diretoria Regional de Ensino, Tocantinópolis/T0 2016.

Ao analisarmos os dados da tabela 01, que apresenta os resultados de aprovação, reprovação e evasão dos alunos do 1º ao 5º ano da primeira fase do Ensino Fundamental, de 2013, identificamos que no 1º ano, dos 24 alunos matriculados, apenas 66,6% alcançaram a aprovação no ano letivo, sendo que 16,7% ficaram reprovados e, na mesma porcentagem, de 16,7%, abandonaram a escola. Conforme a tabela, os resultados do 2º ano, formado por apenas 16 alunos, evidenciam a aprovação de 75% dos alunos, já o número de reprovação nos leva a constatação de 12,5%, o equivalente ao índice da evasão, com 12,5%. Quanto aos 15 alunos matriculados no 3º ano, os dados apresentados mostram que 80% conseguiram a aprovação final, enquanto 13,3% não conseguiram ser aprovados, e 6,7% ficaram por conta da evasão escolar.

No 4º ano do Ensino Fundamental I, dos 14 alunos matriculados, 78,6% foram aprovados, contra 14,3% reprovados e 7,1% tomados pela evasão. Ademais, no 5º e último ano da primeira fase do Ensino Fundamental I, dos 25 alunos matriculados durante o ano letivo, 60% destes conseguiram resultados satisfatórios, no entanto, podemos perceber que, nesta série, os resultados apontam ao ano de maior índice de reprovação do Ensino Fundamental I, o que nos remete ao maior índice de reprovação e evasão escolar, cujo primeiro aponta as estatísticas de 20% e o segundo com o mesmo número 20%. Assim, de acordo com o que a tabela nos mostra, no ano de 2013, dos 100% de alunos matriculados do 1º ao 5º ano, 72% dos alunos obtiveram aprovação e conseguiram avançar para a série seguinte, e 15,4% não conseguiram passar de ano. Já no que diz respeito à evasão, a situação nos direciona a 12,6% dos alunos prejudicados por abandonarem a escola.

Tabela 02 - Número de aprovados, reprovados e evasão por série, Brasil, 2014.

ESCOLA ESTADIAL INDIGENA TEKATOR								
ALDEIA MARIAZINHA								
ANO	MATRICULADOS	APROVADOS	REPROVADOS	EVASÃO	A	R	E	TOTAL
1º	18	13	0	5	72,3%	0,0%	27,7%	100%
2º	29	26	0	3	89,6%	0,0%	10,4%	100%
3º	17	15	0	2	88,3%	0,0%	11,7%	100%
4º	15	10	5	0	66,7%	33,3%	0,0%	100%
5º	23	16	4	3	69,5%	17,4%	13,1%	100%
TOTAL	102	80	9	13	77,28%	10,14%	12,58%	100%

Fonte: Dados obtidos na Diretoria Regional de Ensino, Tocantinópolis/T0 2016.

Na tabela 02, apresentamos os dados relativos aos resultados educacionais do Ensino Fundamental I, referente ao ano de 2014. De início, percebemos nitidamente a diminuição do número de reprovados no 1º, 2º e 3º ano em relação ao ano de 2013, pois, o número de reprovados, nesse ano, foi de 0,0% de reprovação. Deste modo, conforme nos mostram os dados acima, percebemos que no 1º ano, dos 18 alunos matriculados, 72,3% alcançaram a aprovação no ano letivo, e os 27,7% foram evidenciados como índices de evasão escolar. Assim, com 29 alunos cursando o 2º ano, os números apontam que 89,6% desempenharam resultados para aprovação e 10,4% abandonaram a escola.

No que diz respeito ao 3º ano, dos 17 alunos que iniciaram o ano letivo, 88,3% contribuíram para o aumento dos índices de aprovação em relação ao ano anterior. Já a taxa de abandono, aumentou de 6,7% para 11,7%, um acréscimo de 5% em relação a 2013. Entretanto, o número de reprovados não passou de 0,0%, diferente do que mostra em 2013, com o índice de 13,3% de reprovação. Por conseguinte, no 4º ano, identificamos um decréscimo aos resultados de aprovação, que foi de 78,6 em 2013. Assim, dos 15 alunos matriculados em 2014, tivemos 66,7% de aprovados e de 33,3% reprovados, o que gera um aumento significativo de 19 % de reprovação, em se tratando do ano anterior. Todavia, o abandono escolar não saiu do percentual de 0,0%, diminuindo a taxa de evasão da escola, pois, a turma do 4º ano do Ensino Fundamental I foi a única turma que encerrou o ano sem abandono escolar.

No que se refere ao 5º ano, observamos que tanto o número de reprovação quanto o número de evasão diminuíram. Por conseguinte, dos 23 matriculados, 69,5% foram aprovados, 17,4% reprovados e 13,1% não permaneceram na escola. De acordo com nossa pesquisa, constatamos que os resultados apresentados na tabela 01 e 02 mostram que de 2013 para 2014 houve um crescimento de 5% de aprovação dos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamenta I, conseqüentemente, o ano letivo de 2014 encerrou com 77,28% de aprovação. A taxa de reprovação diminuiu para 10,14 %, já a taxa de evasão permaneceu quase a mesma, que foi de 12,58%. Conforme os relatos da equipe pedagógica, podemos identificar um dos fatores para tanta evasão. Isto

ocorre justamente pelo fato da migração para aldeias distantes do convívio social. Muitas vezes, as crianças nem querem sair da escola, mas, como suas famílias procuram lugares mais distantes para se instalarem, acabam criando novas aldeias como defesa de subsistência, a fim de poderem plantar e colher seu próprio alimento. Deste modo, o acesso às escolas fica praticamente impossível, tendo em vista que os transportes escolares já encontram dificuldades em transitar pelas estradas que ligam as aldeias às escolas.

Tabela 03 - Número de aprovados, reprovados e evasão por série, Brasil, 2015.

ESCOLA ESTADUAL INDIGENA TEKATOR								
ALDEIA MARIAZINHA								
SÉRIE	MATRICULADOS	APROVADOS	REPROVADOS	EVASÃO	A	R	E	TOTAL
1º	46	40	4	2	87,0%	8,7%	4,3%	100%
2º	21	18	3	0	85,7%	14,3%	0,0%	100%
3º	29	25	2	2	86,2%	6,9%	6,9%	100%
4º	23	19	2	2	82,6%	8,7%	8,7%	100%
5º	20	15	3	2	75,0%	15,0%	10,0%	100%
TOTAL	139	117	14	6	84,2%	10,1%	4,3%	100%

Fonte: Dados obtidos na Diretoria Regional de Ensino, Tocantinópolis/T0 2016.

De acordo com os dados da tabela 03, podemos, de início, afirmar que, em 2015, o número de matriculados do 1º ao 5º ano teve aumento significativo diante dos números apresentados na tabela 01 e 02. Em 2013, haviam 94 alunos matriculados, em 2014, tinham 102 alunos e, em 2015, foram matriculados 139 alunos. Conforme vimos anteriormente, as famílias indígenas se

deslocam muito de uma aldeia para outra, isto faz com que bruscamente algumas escolas recebam alunos novatos de outras aldeias. No que concerne os resultados da tabela 03, identificamos que no 1º ano foram matriculados 46 alunos, dos quais 87% dos alunos conseguiram aprovação, sendo que 8,7% ficaram reprovados e 4,3% abandonaram a escola. Em se tratando dos resultados apresentados no 1º ano do Ensino Fundamental, observamos que houve crescimento significativo de 2013 para 2015. O primeiro ano apontava a aprovação de 66,6 %; já o segundo, fechou com o aumento de 20,4 % de aprovação.

Os dados referentes ao 2º ano apontam para um decréscimo de 3,9% no índice de aprovação. Entretanto, em relação aos dados apresentados na tabela 01, houve o crescimento de 10,7% na aprovação, todavia, não houve progressão em relação ao ano anterior. Neste sentido, torna-se evidente que não houve reprovação em 2014 fechou com 0,0%, e não houve evasão escolar. No 3º ano do Ensino Fundamental I, os dados indicam a aprovação de 86,2%, o que corrobora na diminuição de 2,1% na aprovação em 2014. O índice de reprovação e evasão em ambos os anos fecharam em 6,9%, o que evidencia um aumento na reprovação e diminuição na evasão, quando comparamos aos dados das tabelas anteriores.

Em se tratando do 4º ano, as evidências mostram que, dos 23 alunos matriculados, 82,6% foram aprovados, já os reprovados e o percentual de evasão, em ambos, ficaram com 8,7%. Entre os dados de aprovação dos anos 2013 e 2014, houve um crescimento de 4% no primeiro e 15,9% no segundo, tendo em vista que em 2014 o número de aprovação fechou em 66,7%. A pesquisa evidencia que, entre os anos de 2013 e 2015, o número de aprovados aumentou 15% no 4º ano. Assim, podemos dizer que, no 5º ano, o número de aprovação vem subindo lentamente. Dos 20 alunos matriculados em 2015, 75% foram aprovados, sendo reprovados 15% e os outros 10% abandonaram a escola.

Portanto, torna-se evidente que os resultados referentes ao ano de 2015 são extremamente satisfatórios em relação aos dados apresentados em 2013 e 2014. O ano de 2015 foi encerrado com 84,2% dos alunos aprovados, o que nos leva ao aumento de 12,2 % de aprovação em relação a 2013. De acordo com os dados de reprovação e evasão, ambos os anos mantiveram os

índices mais baixos do que os anos anteriores. Assim, a escola conseguiu diminuir o índice de evasão de 12,6 % para 4,3%. Deste modo, todo o acompanhamento que os professores, coordenadores e a direção desenvolveram e vem desenvolvendo com a comunidade escolar contribui significativamente para o não abandono escolar.

Tabela 04 - Número de aprovados, reprovados e evasão por série, Brasil, 2016.

ESCOLA ESTADIAL INDÍGENA TEKATOR								
ALDEIA SÃO JOSÉ								
SÉRIE	MATRICULADOS	APROVADOS	REPROVADOS	EVASÃO	A	R	E	TOTAL
1º	13	10	00	03	76,9%	0,0%	23,1%	100%
2º	29	23	06	00	79,3%	20,7%	0,0%	100%
3º	17	13	02	02	76,6%	11,7%	11,7%	100%
4º	32	30	00	02	93,8%	0,0%	6,2%	100%
5º	24	18	03	03	75,0%	12,5%	12,5%	100%
TOTAL	115	83	11	08	80,3%	9,0%	10,7	100%

Fonte: Dados obtidos na Diretoria Regional de Ensino, Tocantinópolis/T0 2017.

Conforme os dados apresentados na tabela 04, observamos nitidamente o decréscimo de 24 alunos matriculados no ano de 2015, fato atribuído às famílias que se deslocam para aldeias mais distantes para morar onde matriculam seus filhos em outras

escolas. Os resultados da tabela 04 apontam que, no 1º ano, foram matriculados 13 alunos, dos quais 76,9% dos alunos conseguiram aprovação, sendo que 23,1% abandonaram a escola, não tendo alunos reprovados neste ano.

Os dados referentes ao 2º ano apontam que, dos 29 alunos matriculados, 79,3% foram aprovados e 20,7% ficaram reprovados, assim, em 2016, não tiveram evasão de alunos nesta série. No 3º ano do Ensino Fundamental, os dados indicam a aprovação de 76,6%, já a reprovação e evasão apresentaram 11,7%. Todavia, em relação aos dados apresentados na tabela 03, do 1º ao 3º ano, os números evidenciam o decréscimo de aprovados, o que torna evidente o aumento na reprovação e evasão. No 4º ano, os dados mostram que, dos 32 alunos matriculados, 93,8% foram aprovados, apresentando o maior índice de aprovação diante das tabelas anteriores, pois, nesta série, não houve reprovações. Entretanto, a evasão foi de 6,2%. Assim, podemos dizer que, no 5º ano, o número de aprovação não apresentou mudança, em se tratando do ano anterior, pois, continuou com 75% de aprovação. Dos 20 alunos matriculados em 2015, foram aprovados 75%, entretanto, 12,5% foram reprovados e os outros 12,5% abandonaram a escola.

Contudo, torna-se evidente que os resultados referentes ao ano de 2016 tiveram o decréscimo de 3,9% de alunos aprovados, se compararmos ao ano de 2015. Deste modo, em 2016, os dados apresentaram o percentual de 80,3% de alunos aprovados, 9% de reprovados e 10,7% de evasão. De acordo com os dados, o aumento da evasão em 2016 foi de 6,4%, em relação a 2015.

Tabela 05 - Número de aprovados, reprovados e evasão por série, Brasil, 2017.

ESCOLA ESTADIAL INDÍGENA TEKATOR								
ALDEIA SÃO JOSÉ								
SÉRIE	MATRICULADOS	APROVADOS	REPROVADOS	EVASÃO	A	R	E	TOTAL
1º	14	09	05	00	64,3%	35,7%	0,0%	100%
2º	14	06	08	00	42,9%	57,1%	0,0%	100%
3º	25	17	08	00	68,0%	32,0%	0,0%	100%
4º	14	09	05	00	64,3%	35,7%	0,0%	100%
5º	39	25	14	00	64,1%	35,9%	0,0%	100%
TOTAL	106	66	40	00	60,7%	39,3	0,0%	100%

Fonte: Dados obtidos na Diretoria Regional de Ensino, Tocantinópolis/T0 2017.

Ao analisarmos as tabelas anteriores, percebemos que, nos últimos dois anos, a escola Tekator diminuiu o número de alunos matriculados no Ensino Fundamental I. Em 2014, a escola tinha 139 alunos matriculados, os quais, somente no 1º ano estavam matriculados 44 alunos. Já em 2017, foram 106 matriculados, os quais, apenas 14 estavam matriculados no 1º ano. De acordo com informações da DRE de Tocantinópolis, o número de matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental em 2018 foi de 04 alunos matriculados, ou seja, se a escola continuar com este decréscimo de alunos matriculados, terão consequências severas, que vão da diminuição do orçamento escolar à diminuição de carga horária dos professores efetivos e contratados.

Os resultados da tabela 05 mostram que, no 1º ano, foram matriculados 14 alunos, os quais, 64,3% dos alunos conseguiram aprovação e 35,7% abandonaram a escola, não tendo alunos reprovados neste ano. Os dados referentes ao 2º ano apontam que, dos 14 alunos matriculados, 42,9% foram aprovados e 57,1% ficaram reprovados, não tendo evasão de alunos neste ano. Todavia, não poderíamos deixar despercebidas estas porcentagens assustadoras quanto ao número de alunos reprovados, mas, infelizmente, os alunos não alcançaram resultados suficientes que os possibilitassem avançar para série seguinte. No 3º ano do Ensino Fundamental, os dados indicam que, dos 25 alunos matriculados, 68,0% tiveram aprovação e 32% reprovação. No 4º ano, os dados mostram que, dos 14 alunos matriculados, 64,3% foram aprovados e 35,7% reprovados. Assim, podemos dizer que, no 5º ano, o número de aprovação diminuiu de 75%, em 2016, para 64,1%, em 2017.

Portanto, os resultados obtidos em 2017 indicaram o menor percentual dos últimos cinco anos da escola Tekator. Os números evidenciam que os avanços alcançados não foram mantidos, ou seja, a escola não conseguiu o equilíbrio dos índices que vinham crescendo. No entanto, em 2017, os dados apresentaram o percentual de 60,7% de alunos aprovados, e de 39,3 % de reprovados. De acordo com os dados, em relação ao ano de 2016, o decréscimo foi de 19,6% de aprovação e o aumento da reprovação foi de 30,3%, tendo em vista a não evasão de alunos. Em seguida, apresentamos e discutimos sobre os dados de aprovação, reprovação e evasão do 1º ao 5º ano da Escola Mãtyk, na aldeia São José.

4.3 Resultados e discussões da Escola Estadual Indígena Mãtyk

Tabela 06 - Número de aprovados, reprovados e evasão por série, Brasil, 2013.

ESCOLA ESTADIAL INDIGENA MÃTYK								
ALDEIA SÃO JOSÉ								
SÉRIE	MATRICULADOS	APROVADOS	REPROVADOS	EVASÃO	A	R	E	TOTAL
1º	17	15	00	02	88,2%	0,0%	11,8%	100%
2º	12	7	01	04	58,3%	8,3%	33,3%	100%
3º	27	23	01	03	85,2%	3,7%	11,1%	100%
4º	25	18	03	04	72,0%	12,0%	16,0%	100%
5º	42	30	10	02	71,4%	23,8%	4,8%	100%
TOTAL	123	93	15	15	75,6%	12,2%	12,2%	100%

Fonte: Dados obtidos na Diretoria Regional de Ensino, Tocantinópolis/T0 2016.

Ao analisarmos os dados da tabela 06, que apresenta os resultados de aprovação, reprovação e evasão dos alunos do 1º ao 5º ano da primeira fase do Ensino Fundamental de 2013, identificamos que, no 1º ano, dos 17 alunos matriculados, 88,2% alcançaram a aprovação no ano letivo, sendo que neste ano não tivemos alunos reprovados, no entanto, o êxito na aprovação dos 100% da turma não aconteceu em virtude dos 11,8% da evasão escolar.

Conforme a tabela, os dados do 2º ano (formado por apenas 12 alunos), evidenciam resultados insatisfatórios, devido à aprovação de apenas 58,3% dos alunos. Já o número de reprovação nos leva a constatação de 8,3% dos alunos, o que podemos dizer que não é muito, em relação aos 33,3% da evasão. Essa condição nos revela dados que retratam um dos maiores problemas na educação indígena, o abandono escolar. No 3º ano, com 27 alunos matriculados, os dados apresentados mostram que 85,2% conseguiram a aprovação final, um resultado plausível, tendo em vista as dificuldades enfrentadas pela evasão dos alunos indígenas Apinayé. Todavia, apenas 3,7% não foram aprovados e 11,1% abandonaram a escola.

Os dados colhidos mostram que, no 4º ano do Ensino Fundamental I, dos 25 alunos matriculados, 72% foram aprovados para a série seguinte, e 12% não alcançaram resultados e foram reprovados. Assim, maior do que o número de reprovados ficou mais uma vez do da evasão com 16% dos alunos que deixaram de frequentar a escola. A realidade no 5º ano da primeira fase do Ensino Fundamental I não é muito diferente, o número de reprovados foi maior do que o de evasão. Portanto, dos 42 alunos matriculados durante o ano letivo, 71,4% dos alunos conseguiram resultados satisfatórios, sendo aprovados no ano letivo. Contudo, podemos perceber que o 5º ano apresenta resultados equivalentes ao apresentado na tabela 01, no que se refere ao maior índice de reprovação do Ensino Fundamental I.

Deste modo, 23,8% dos alunos foram reprovados e 4,8% abandonaram a escola. Mas, de acordo com a tabela em 2013, dos 100% de alunos matriculados do 1º ao 5º ano, 75,6% dos alunos obtiveram aprovação e conseguiram avançar para a série seguinte. Por conseguinte, tanto a reprovação quanto à evasão revelaram que ambos apontaram o índice de 12,2%.

Os dados da tabela 01 e 02 mostram que os índices de aprovação, reprovação e evasão não estão muitos distantes. Enquanto a Escola Tekator alcançou o índice de 72% na aprovação, 12,2% na reprovação e 12,2% na evasão, a escola Mătyk alcançou apenas 3,6% a mais de aprovação, o equivalente a 75,6% dos alunos aprovados. Em se tratando da reprovação, os

dados identificam que a Escola Tekator teve o percentual de 3,2 % a mais de reprovação do que a escola Mãtyk. Já os índices de evasão de ambas estão equiparados, a primeira com 12,6% e a segunda com 12,2% de abandono escolar.

Tabela 07 - Número de aprovados, reprovados e evasão por série, Brasil, 2014.

ESCOLA ESTADIAL INDIGENA MÃTYK								
ALDEIA SÃO JOSÉ								
SÉRIE	MATRICULADOS	APROVADOS	REPROVADOS	EVASÃO	A	R	E	TOTAL
1º	36	29	00	07	80,6%	0,0%	19,4%	100%
2º	39	31	00	08	79,5%	0,0%	20,5%	100%
3º	19	18	00	01	94,7%	0,0%	5,3%	100%
4º	36	23	05	08	63,9%	13,9%	22,2%	100%
5º	48	36	04	08	75,0%	8,3%	16,7%	100%
TOTAL	178	137	09	32	77,0%	5,1%	18,0%	100%

Fonte: Dados obtidos na Diretoria Regional de Ensino, Tocantinópolis/T0 2016.

Na tabela 07, apresentamos os dados relativos aos resultados educacionais do Ensino Fundamental I, referentes ao ano de 2014. Percebemos também a diminuição do número de reprovados no 1º, 2º e 3º ano, em relação ao ano de 2013, pois, nesse ano, não tivemos alunos reprovados nestas séries. Todavia, conforme mostram os dados acima, identificamos que, no 1º ano, dos 36 alunos matriculados, 80,6% alcançaram a aprovação e 19,4% dos alunos contribuíram para aumentar os índices de evasão

escolar. Além do mais, no 2º ano, dos 39 alunos matriculados, 79,5% foram aprovados, no entanto, o número de evasão aumenta para 20,5%, considerada a segunda turma com maior índice abandono.

No que diz respeito ao 3º ano, dos 19 alunos que iniciaram o ano letivo, 94,7% contribuíram para o aumento dos índices de aprovação em relação ao ano anterior, já a taxa de abandono diminuiu para 5,3%, um decréscimo de 5,8% em relação a tabela 06. Entretanto, o número de reprovados não passou de 0,0%, diferente do que mostra em 2013 com o índice de 3,7% de reprovação. A pesquisa revela que no 4º ano, houve o decréscimo de 8,1% comparando os resultados de aprovação em 2013. Assim, dos 36 alunos matriculados em 2014, tivemos 63,9% de aprovados e de 13,9% reprovados, entretanto, o abandono escolar superou o percentual dos não aprovados, pois, a evasão nesta turma superou todas, chegando a 22,2% de abandono.

Ao analisarmos os dados do 5º ano, onde tivemos 48 matriculados, os quais 75% foram aprovados, 8,3% reprovados e 16,7% evasão, constatamos que o índice de aprovação em relação à tabela 06 é praticamente a mesma, um aumento de apenas 0,4%. Entretanto, o índice de reprovação diminuiu de 23,8% para 8,3%, e a evasão subiu 11,9%. Assim, a pesquisa mostra que os resultados apresentados na tabela 06 e 07 trazem evidências de que, em 2014, houve o crescimento de 1,4% do número de aprovados na primeira fase do Ensino Fundamental, pois, o ano letivo de 2014 encerrou com 77% de alunos aprovados. Já a taxa de reprovação diminuiu para 5,1% e, ao contrário das outras duas, a taxa de evasão subiu para 18,8% - um aumento de 6,6%.

No geral, as tabelas 02 e 07 nos revelam que os índices de aprovação das Escolas Tekator e Mătyk, no ano de 2014, tiveram praticamente os mesmos índices. A primeira com 77,28%, e a segunda com 77% de aprovação. Quanto aos números de reprovação, os dados identificam que a Escola Tekator teve o percentual de 5,0% a mais de reprovação do que a Escola Mătyk, que foi de 5,1%. Já os índices de evasão indicam que a Escola Tekator teve menor índice de evasão que a Mătyk, uma diferença de 5,4% do número de alunos que desistiram de ir à escola.

Tabela 08 - Número de aprovados, reprovados e evasão por série, Brasil, 2015.

ESCOLA ESTADIAL INDIGENA MĀTYK								
ALDEIA SÃO JOSÉ								
SÉRIE	MATRICULADOS	APROVADOS	REPROVADOS	EVASÃO	A	R	E	TOTAL
1º	48	35	00	13	72,9%	0,0%	27,1%	100%
2º	31	29	00	02	93,5%	0,0%	6,5%	100%
3º	33	32	00	01	97,0%	0,0%	3,0%	100%
4º	27	24	00	03	88,9%	0,0%	11,1%	100%
5º	33	29	00	04	86,6%	0,0%	13,4%	100%
TOTAL	172	149	00	23	72,9%	0,0%	27,1%	100%

Fonte: Dados obtidos na Diretoria Regional de Ensino, Tocantinópolis/TO 2016.

Ao observarmos os dados da tabela 08, identificamos que o número de alunos matriculados no Ensino Fundamental I aumentou significativamente nos últimos anos. De acordo com a tabela 07, em 2013, haviam 123 alunos matriculados. Já em 2014, foram matriculados 178 alunos. E, em 2015, houve um decréscimo para 172 alunos. Assim, percebemos que, nos últimos três anos, os números apontam que a Escola Mătyk sempre trabalha com um número maior de alunos do 1º ao 5º ano. O número de matrículas na Escola Tekator tem preocupado a Secretaria Estadual de Educação - SEDUC/TO, pois, o número de matriculados tem diminuído neste ano de 2018, colocando em risco a própria carga horária dos professores indígenas e não indígenas da escola.

No que concerne aos resultados da tabela 08, identificamos que, no 1º ano, foram matriculados 48 alunos, os quais 72,9% dos alunos conseguiram aprovação, sendo que 27,1% abandonaram a escola, um percentual muito alto de evasão, sendo que não houve reprovação de alunos neste ano.

Os dados referentes ao 2º ano apontam para um crescimento de 14% no índice de aprovação em relação à tabela 07. Nesse sentido, torna-se evidente que o número de aprovação fechou em 93,5% dos alunos e a evasão com 6,5%. No 3º ano do Ensino Fundamental I, os dados indicam a aprovação de 97% dos alunos, o índice mais alto apresentado de todas as tabelas, portanto, corroborou para a diminuição da evasão, o que não ultrapassou os 3%.

Em se tratando do 4º ano, as evidências mostram que, dos 27 alunos matriculados, 88,9% foram aprovados e o percentual de evasão foi de 11,1%. Assim, podemos dizer que, no 5º ano, dos 33 alunos matriculados, 86,6% foram aprovados e os outros 13,4% abandonaram a escola.

Portanto, tornam-se evidente que os resultados referentes ao ano de 2015 são extremamente satisfatórios, em relação ao número de aprovados, entretanto, os resultados acabam sendo prejudicados pela forte evasão que assusta a todos. O ano de 2015 foi encerrado com 72,9% dos alunos aprovados e 27,1% de evasão, a maior taxa de abandono de todas as tabelas já apresentadas até aqui. Esses números somente reforçam a preocupação que estes dados têm mostrado em relação ao impacto que estes números representam para a educação escolar indígena. Tais constatações revelam a necessidade do efetivo exercício de políticas públicas educacionais voltadas a este setor, a fim de que estes dados não se perpetuem nestas escolas.

Tabela 09 - Número de aprovados, reprovados e evasão por série, Brasil, 2016.

ESCOLA ESTADIAL INDIGENA MÃTYK								
ALDEIA SÃO JOSÉ								
SÉRIE	MATRICULADOS	APROVADOS	REPROVADOS	EVASÃO	A	R	E	TOTAL
1º	15	12	00	03	80,0%	0,0%	20,0%	100%
2º	40	35	00	05	87,5%	0,0%	12,5%	100%
3º	30	30	00	00	100,0%	0,0%	0,0%	100%
4º	42	32	05	05	76,2%	11,9%	11,9%	100%
5º	31	23	04	04	74,2%	12,9%	12,9%	100%
TOTAL	158	132	09	17	83,58%	4,96%	11,46%	100%

Fonte: Dados obtidos na Diretoria Regional de Ensino, Tocantinópolis/T0 2017.

Os dados da tabela 09 mostram que o número de alunos matriculados no Ensino Fundamental, fase I, também diminuiu em 2016. De acordo com a tabela 08, em 2015, foram matriculados 172 alunos no 1º ao 5º ano, já, em 2016, foram matriculados 158 alunos. Os resultados evidenciam que, no 1º ano, dos 15 alunos matriculados, 80% foram aprovados e 20% abandonaram a escola. Todavia, não houve alunos reprovados no 1º ano. Os dados referentes ao 2º ano apontam que, dos 40 alunos que iniciaram o ano letivo, 87,5% dos alunos alcançaram a aprovação e 12,5% de evasão, sem apresentação de alunos reprovados. No 3º ano do Ensino Fundamental I, os dados indicam a aprovação de 100% dos alunos, um resultado inédito nos últimos anos em ambas as escolas, pois, não houve evasão e nem reprovação nesta turma.

Em se tratando do 4º ano, as evidências mostram que, dos 42 alunos matriculados, 76,2% foram aprovados e o percentual de evasão e reprovação apresentaram o índice de 11,9%. Já no 5º ano, dos 31 alunos matriculados, 74,2% foram aprovados e tanto a reprovação quanto à evasão indicaram 12,9%. Portanto, torna-se evidente que os resultados referentes ao ano de 2016 são extremamente satisfatórios, em relação ao número de aprovados de 2015, independentemente do número de reprovados em 2016 ter sido de 4,96% e o de 2015 ter apresentado 0,0%, pois, o número de evasão decresceu em 15,64%, em relação ao ano passado, que era de 27,1%. No entanto, o ano de 2016 encerrou com 83,58% dos alunos aprovados e 11,46% de evasão, a menor taxa de evasão apresentada nos últimos anos na Escola Mãtyk. Assim, fica evidente o trabalho que todos os professores, coordenadores e direção vêm desenvolvendo em prol do não abandono escolar.

Tabela 10 - Número de aprovados, reprovados e evasão por série, Brasil, 2017.

ESCOLA ESTADIAL INDIGENA MÃTYK								
ALDEIA SÃO JOSÉ								
SÉRIE	MATRICULADOS	APROVADOS	REPROVADOS	EVASÃO	A	R	E	TOTAL
1º	36	34	0	02	94,4%	0,0%	5,6%	100%
2º	15	14	0	01	93,3%	0,0%	6,7%	100%
3º	34	34	0	0	100,0%	0,0%	0,0%	100%
4º	39	28	10	01	71,8%	25,6%	2,6%	100%
5º	36	25	10	01	69,4%	27,8%	2,8%	100%
TOTAL	160	135	20	05	84,4%	12,5%	3,1%	100%

Fonte: Dados obtidos na Diretoria Regional de Ensino, Tocantinópolis/T0 2018.

Na tabela 10, os índices revelam que não houve alunos reprovados do 1º ao 3º ano, tornando evidente que, nos últimos quatro anos, o trabalho desenvolvido nos três primeiros anos das séries iniciais corrobora o Pacto Nacional na Idade Certa - PNAIC. De acordo com a tabela, em 2017, foram matriculados, no 1º ano, a quantidade de 36 alunos, mais do que o dobro do ano anterior, que foram apenas 15 alunos. Contudo, não há como prever a quantidade de alunos que irão ingressar no 1º ano do Ensino Fundamental, justamente, pelo fato de não ter educação infantil nas escolas indígenas. O máximo que pode acontecer são os olhares superficiais que as autoridades indígenas e os professores costumam fazer nas aldeias. Os dados referentes ao 1º ano apontam que 94,4% dos alunos alcançaram a aprovação, tendo o melhor índice de aprovação dos últimos cinco anos, e 5,6% de evasão. No 2º ano do Ensino Fundamental I, os dados indicam a aprovação de 93,3% dos alunos e 6,7% de evasão, um resultado equiparado aos dados apresentados em 2015.

Em se tratando do 3º ano, as evidências mostram que, dos 34 alunos matriculados, 100% foram aprovados e o percentual de evasão e reprovação apresentaram o índice de 0,0%. No 4º ano, dos 39 alunos matriculados, 71,8% foram aprovados, 25,6% reprovados, o que nos leva a precisão de um dado altíssimo de reprovação. Já a evasão apresentou apenas 2,6%.

No 5º ano, dos 36 alunos matriculados, foram reprovados 69,4% dos alunos, o menor índice dos últimos 05 anos desta escola, a reprovação apresentou 27,8% e a evasão 2,8%. Portanto, torna-se evidente que os resultados apresentados em 2017 são extremamente satisfatórios, em relação ao número de aprovados de 2016, mesmo que o número de reprovados em 2016 tenha sido de 12,5%, ou seja, maior que o de 2016. Entretanto, a evasão baixou de 11,46% para 3,1%, um resultado que, certamente, representou os esforços trilhados para alcançar o menor índice de evasão dos últimos 05 anos de ambas as escolas. Assim, no ano de 2017, a escola fechou os resultados com 84,4% dos alunos aprovados.

Portanto, ambas as escolas precisam formular estratégias que possibilitem a intervenção nas causas que favoreçam o decréscimo nos índices de aprovação, reprovação e evasão. Nessa perspectiva, os dados nos permitem relatar que as escolas

estão conscientes dos desafios que cada instituição apresenta. De certa forma, os dados apresentados possibilitam reflexões acerca do que precisa ser melhorado e realizado em cada escola, pois, cada uma possui uma realidade diferente da outra. A frequência regular dos alunos deve ser acompanhada diariamente, a fim de que o aluno evolua no processo de alfabetização e, conseqüentemente, o índice de aprovação aumente, diminuindo o de reprovação e evasão.

REFLEXÕES FINAIS

O processo de alfabetização, nestas escolas indígenas, ainda buscam saídas para uma alfabetização que contemple a realidade do povo Apinayé. Vale ressaltar que os professores das séries iniciais não medem esforços para alcançar os resultados, no entanto, muitos professores estão conscientes de que a maneira como as crianças estão sendo alfabetizadas nas duas línguas, não estão trazendo resultados perceptíveis de que realmente o processo esteja funcionando efetivamente.

O trabalho fundamentou-se na análise dos dados dos resultados das séries iniciais de 2013 a 2017, analisando os avanços e retrocessos que os índices apresentaram. Com bases nos dados evidenciados, fornecemos subsídios para que as duas escolas reflitam nos resultados que elas apresentaram durante os últimos cinco anos.

Vale ressaltar que os índices de aprovação apresentados não garante a eficiência da alfabetização dos aluno indígenas Apinayé, pois percebeu-se que grande parte dos alunos necessitam dominar a escrita da língua materna. Antes de buscar aprender a língua portuguesa, as crianças precisam ter domínio da língua materna, caso contrário os alunos não serão alfabetizados na língua indígena e muito menos aprenderão a língua portuguesa.

Vale ressaltar que o processo de educação escolar indígena requer olhares atentos para as necessidades cruciais na alfabetização, o fato das crianças serem alfabetizadas nas duas línguas devem ser revisto, pois a prioridade deve ser voltada para a alfabetização na língua materna, uma vez que a língua Apinayé deve ser adquirida com eficiência para que possa ser utilizada no cotidiano da aldeia

Assim, sabemos que este trabalho é apenas o início de uma pesquisa que tem um percurso contínuo, no que se refere ao processo de alfabetização de crianças Apinayé. Temos como meta a continuidade deste trabalho, que envolve conhecimentos linguísticos e socioculturais do povo indígena Apinayé, priorizando a divulgação dos resultados desta pesquisa a toda comunidade indígena envolvida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, F. E. **Contribuição da Fonologia ao Processo de Educação Indígena Apinayé**. Tese de Doutorado. UFF – Universidade Federal Fluminense. Niterói: 2007.

ALBUQUERQUE, F.E.; ALMEIDA, S.A. (Org). **Educação Escolar Indígena e Diversidade Cultural**. Goiânia: América, 2012.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural**. Projeto de Pesquisa do Observatório da Educação Indígena Apinayé. CAPES/UFT. 2010.

ALMEIDA, S. A. **A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e, Intercultural: Um Estudo Sociolinguístico das Aldeias São José e Mariazinha**. Dissertação de Mestrado. UFT - Universidade Federal do Tocantins. Araguaína: 2011. Disponível em: www.uft.edu.br/letras. Acesso 16-dez. 2017.

ALMEIDA, Severina Alves. **A Educação Escolar Apinayé de São José e Mariazinha: um estudo sociolinguístico**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2012.

ALMEIDA, Severina Alves. **Etnossociolinguística e Letramentos: Contribuições Para Um Currículo Bilíngue E Intercultural Indígena Apinajé**. Tese de Doutorado - Brasília, 2015.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARAUJO, Marcilene de Assis Alves. **Eventos de Interação nos Rituais Krahô (Jê): Contribuições Para o Ensino Bilíngue na Aldeia Manoel Alves Pequeno**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL, da Universidade Federal do Tocantins – UFT. 2015.

BAUMAN, Z. **Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BORGES, Víctor Fernandes; RODRIGUES, Érica de C. M. Ferreira. **A Produção Textual no Ensino Fundamental: Um Olhar sobre o Contexto da Sala de Aula**. In: II Congresso Internacional de Dialetologia e Sociolinguística. 2012 Belém.

BRASIL. **Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.** São Paulo: SINPRO, 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena RCNEI.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Ministério da Educação. MEC. 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEE, 1997a (PCN 1ª a 4ª Séries).

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática.** Petrópolis: Vozes, 2011.

DA MATTA, Roberto. **Um mundo dividido: A estrutura social dos índios Apinayé.** Petrópolis: Ed. Vozes, 1976.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Ensino de português em comunidades indígenas: (1º e 2º língua).** Campinas: Curt Nimuendajú, 2013.

DÍONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; Bezerra, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

FARIA, E; SOUZA, V. L. T. **Sobre o conceito de Identidade: Apropriações em estudos sobre formação de professores.** Disponível em: www.scielo.br. Acesso: 15.06.2016.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da C. V. de O.; AQUINO, Zilda G. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FERNANDES, Elaine. **Direito à Terra indígena: Um estudo dos casos Raposa Serra do Sol e Mayagna Awas Tingni.** 1º ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio Século XXI: O minidicionário da língua portuguesa.** 5. ed. Ver. Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERRAREZI, Jr., Celso. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna.** 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HALL, S. Da diáspora: **Identidade e mediações culturais**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva Belo Horizonte, UFMG, 2003.

HALL, **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000.

HÉDIO, S. J; BENTO, M. A.S. **Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil**. São Paulo: CEERT, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GEERTZ, C. **O Impacto do Conceito de Cultura sobre o Conceito de Homem**. In: GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 2008, p. 25-39.

MACHADO, H. V. **A Identidade e o Contexto Organizacional: Perspectivas de Análises**. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rac/v7nspe/v7nespa04.pdf. Acesso em: 22.06.2016

MAHER, T. J. M. **Políticas linguísticas e Políticas de Identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira**. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org//maher.pdf. Acesso: 15.06.2016.

MAIA, Álvaro Augusto. **Metodologia científica: pensar, fazer e apresentar cientificamente**. Imperatriz, MA: Ética, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. **Alfabetização: método sociolinguístico, consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos da escola à academia**. 3ª ed., 1.reimp. São Paulo: Rêspel, 2008.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, C.A. **Uma outra história brasileira - Os indígenas na construção do Brasil**. Recife: Soler, 2010.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Análise de gênero textual: concepção sócio-retórica**. Maceió: EDUFAL, 2005.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

TEIXEIRA, Josele. **Alfabetização: compartilhando teorias e práticas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

ORTIZ.R. **Cultura brasileira e identidade**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PACHECO, J. O. **Identidade Cultural e Alteridade: Problematizações necessárias**. Disponível em: www.unisc.br/site/spartacus/edicoes_. Acesso: 21.06.2016.

ZAPAROLI, Witembergue Gomes. **Educação Escolar Apinayé: tradição oral, interculturalidade e bilinguismo**. Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins. Araguaína, 2016.

APÊNDICES

QUESTIONÁRIOS

1 - Ninguém melhor que o próprio índio para pensar sobre uma educação escolar indígena adequada, como seria esta educação escolar indígena para seu povo?

2 - O que sua língua representa para o povo Apinayé?

3 - O que fazer para que a língua Apinayé não desapareça?

4 - Como você visualiza a alfabetização em língua materna como preservação da língua materna Apinayé?

5 - A alfabetização vai muito mais além do que ensinar a escrever e ler, mas quando este aluno consegue se expressar através do código escrito? Os alunos indígenas conseguem se comunicar através do código escrito indígena Apinayé?

6 - Da mesma forma que acontece com a oralidade, os alunos conseguem estabelecer comunicação por meio da escrita em língua indígena Apinayé?

7 - Quais os problemas que você tem em alfabetizar na sua língua materna?

8 - Qual a importância do ensino de língua portuguesa como segunda língua para os alunos indígenas Apinayé?

9 - Quantos professores indígenas e não indígenas trabalham em sua Escola?

10 - Qual o horário de início e término das aulas?

11 - Como são feitas as abordagens das aulas de Arte e cultura Apinayé?

12 - O que você poderia relatar sobre a educação bilíngue e intercultural?

13 - O que significa alfabetização para você?

14- Como você avalia a alfabetização dos alunos?

15 - A alfabetização é um processo que ainda que se inicie formalmente na escola, começa de fato, antes de a criança chegar à escola, através das diversas leituras que eles fazem do mundo que o cercam? Como os alunos indígenas chegam à escola?

16 - A transdisciplinaridade conduz a uma atitude aberta em relação aos mitos, as religiões e aqueles que os respeitam num espírito transdisciplinar. De acordo com esta abordagem como você trabalha a transdisciplinaridade na escola?

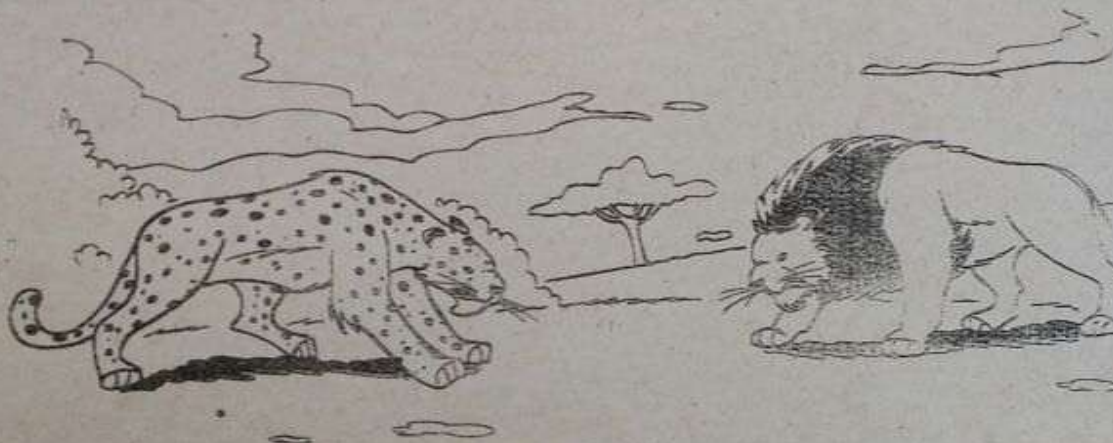
ANEXOS

ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA MÂTYK

ALDEIA SÃO JOSÉ: 09 / 10 / 2017

ALUNO: Alexandro Rodriguez Solador A.S.

- 1- Produza um texto a partir da leitura da imagem abaixo. Não esqueça de copiar um título para a produção;



a onça e o leão

quando eu tava indo na Estrada
 eu vi um onça, atravessando
 a Estrada, eu vi e eu criei pro
 meu amigo, ele vem correndo
 e ele me falou assim a que vai
 e eu falei pro ele, e nós indo
 atrás da onça e nós encontramos
 também um leão, e leão era
 bem grande e a onça também
 era bem grande, e repente o
 leão e a onça um contra o
 outro, um fôra do outro, e
 o mesmo tamanho,
 o leão era bem capado, e a onça
 e a leão também era um pouco
 capado, e a leão e a onça, ficou
~~uma~~ falando que queria Brincar.

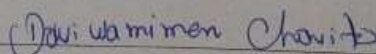
CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Davi Waminem Chavito, diretor da Escola Estadual Indígena Mâtyk e Cacique da Aldeia São José, localizada no município de Tocantinópolis –TO, autorizo o pesquisador Victor Fernandes Borges, estudante de mestrado do curso de pós – graduação em Letras, Ensino de Língua e Literatura PPGL/UFT, a fazer a pesquisa de campo na aldeia São José, entre os povos indígenas Apinayé, sobre o “O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA APINAYÉ”, orientado pelo professor Doutor Francisco Edviges Albuquerque, com a colaboração dos professores desta instituição.

Declaro ainda, que fui informado sobre a pesquisa e que esta passará pelo Comitê de Ética para autorização da realização da pesquisa de campo.

Por ser verdade,

Tocantinópolis - TO 24 de outubro de 2016.



DAVI WAMINEM CHAVITO

Diretor Escolar

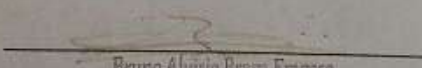


Ministério da Justiça – MJ
Fundação Nacional do Índio – FUNAI
Coordenação Regional Araguaia Tocantins/TO - CRAT
Coordenação Técnica Local Apinayé - Tocantinópolis/TO

DECLARAÇÃO

Eu, BRUNO ALUISIO BRAGA FRAGOSO, Coordenador Técnico Local da FUNAI, brasileiro casado, residente e domiciliado na cidade de Tocantinópolis-TO, matrícula 2635972, DECLARO, para os devidos fins, que **Tenho ciência e estou de acordo** conforme carta de Autorização das Lideranças em anexo, com a pesquisa de campo na aldeia Mariazinha, São Jose entre o povo Apinayé, sobre o “ **PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA APINAYÉ**”, realizado pelo pesquisador Victor Fernandes Borges, estudante de mestrado do curso de pós graduação em Letras, Ensino de Língua e Literatura PPGL/UFT, orientado pelo professor Doutor Francisco Edviges Albuquerque. Por ser verdade firmo a presente declaração.

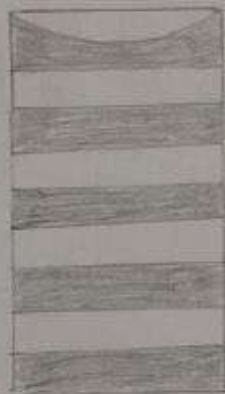
Atenciosamente,


Bruno Aluisio Braga Fragoso
Coord. CTL de Tocantinópolis-TO
Port. 520 / P/01 de 20/04/2012

Tocantinópolis, 25 de outubro de 2016.

Av. Nossa Senhora de Fátima, 1462 – CEP: 77900-000 – Tocantinópolis/TO
Fone: (63)3471-3806 / 3471-4111 – E-mail: funai.tocantinopolis@gmail.com

Escola Estadual Indígena Mätük.
 Aldeia São José: 13/03/2017
 Aluna(a): Arthur Pereira da Silva Apinagê
 Professor: Yasi Eduarda
 Disciplina: Língua Indígena
 Tema Contextual: Aspectos Culturais Apinagê



pãnhã nhã mẽ kãnh na lte mẽ kãm arãga na ta
 Kaga Wãhãnh tyr hãmri nhũm mẽ kãm pãr Kapãr tãga
 Kaga mẽ hã amnhã kãnh mẽ gerr nhã Xkãnh mẽ amnhã
 nhũm mẽ hãmri gã kãmã mẽ ho gerr ho nhũg nhũm
 mẽriyãgã kutã hãrẽ hãmri nhũm arãga hã nhũm m
 pãnhã gũra ho pãr mẽ ho tã mẽ gãm kãm mẽ nhũm
 mẽ pãnhã gerr nhã Xkãnh mẽ gãhãrã gã nhũm
 Kupu hãmri mẽ ho mẽriyãgã hã Kãpũ mẽ hãmri
 pãnhã Kapã hã mẽ ho arã ho mẽ hãmri ho arã

ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA MĀTYK

DATA: 07/12/2016

ANHĪKI NHĪPĒX: ALAYOSU TURMA: U

KAGĀ JAKRE XWYNHTA NHĪPĒX: SAAPWĀ SÉRIA: _____

1-MĒ AKWÝJĒ KARŌ NHĪPĒX NĒ KAMRĒK.



2- TANHMĀ NA AKWÝJĒ MĒ KĒPKUTE?

5

3-MĒMO MĒ HIKUKRĒX NA TE AKWÝJAJA HIPĒX? MĒ KARŌ NHĪPĒX NĒ KAMRĒK.



4-MĒ ATE MĒMOJ O AMNHĪKATI XYNHTA KARŌ NHĪPĒX NĒ KAMRĒK.



HĀMRI...

ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA MĀTYK

DATA: 07/10/02

ANHIXI NHĪPĒX: HAST TURMA: "U"

KAGĀ JAKRE XWYNHTA NHĪPĒX: SAAWA SÉRIA: 1º

1-MĒ AKWÝJĒ KARŌ NHĪPĒX NĒ KAMRĒK.



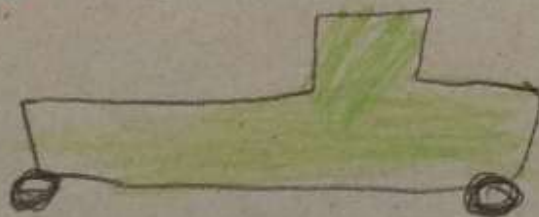
2- TANHMĀ NA AKWÝJĒ MĒ KĒPKUTE?

5

3-MĒMO MĒ HIKUKRĒX NA TE AKWÝJAJA HIPĒX? MĒ KARŌ NHĪPĒX NĒ KAMRĒK.



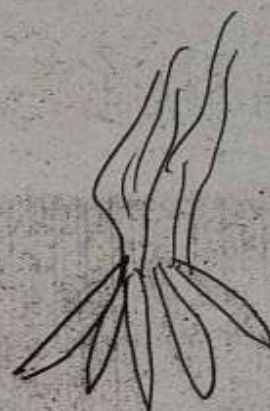
4-MĒ ATE MĒMOJ O AMNHĪKATI XYNHTA KARŌ NHĪPĒX NĒ KAMRĒK.



HĀMRI...

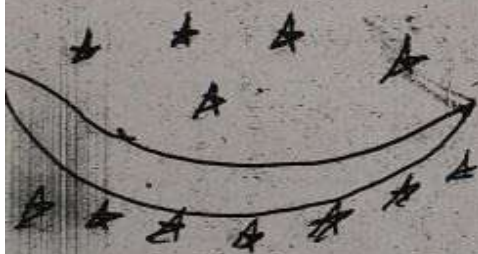


YH

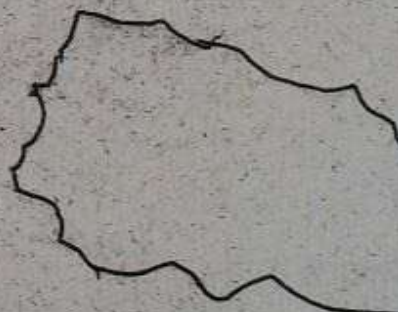


akwryt

kuwy



mytwry



pyka