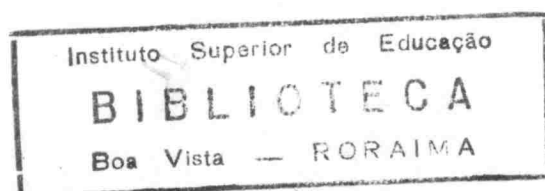


UNIVERSIDADE DO AMAZONAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PSICOPEDAGOGIA  
DEPARTAMENTO DE TEORIAS E FUNDAMENTOS



**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA:  
ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA SIZENANDO DINIZ  
MALACACHETA/RR**

CARMEN GORETE DUARTE DE SOUZA

PROF. ORIENTADOR: Dr. CARLOS ROJAS NIÑO

PROF. CO-ORIENTADOR: MESTRE JOSÉ AIRTON DA SILVA LIMA

BOA VISTA-RR  
NOVEMBRO / 2000

CARMEN GORETE DUARTE DE SOUZA



**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA:  
ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA SIZENANDO DINIZ  
MALACACHETA/RR**

Monografia apresentada ao  
Departamento de Teoria e  
Fundamentos da Universidade do  
Amazonas, como parte dos  
requisitos para obtenção do grau de  
Especialista em Psicopedagogia.

BOA VISTA/RR  
NOVEMBRO/2000

Instituto Superior de Educação  
**BIBLIOTECA**  
Boa Vista - RUA ... IMA  
Procedência \_\_\_\_\_  
Data da Entrada \_\_\_\_\_  
Tombo No \_\_\_\_\_

Instituto Superior de Educação  
**BIBLIOTECA**  
Boa Vista - RUA ... IMA

## AGRADECIMENTOS

A Deus;

Ao Dr.: Carlos Rojas Niño Professor Orientador da Universidade do Amazonas;

Ao mestre: José Airton da Silva Lima, Professor Co – orientador;

Ao Especialista: Wanderley Gurgel, Professor da Escola Formação de Professores/ RR;

Aos alunos da 1ª Série da Escola Sizenando Diniz / RR;

As Professoras: Lizete Damasceno e Zeimar Pereira da Escola Sizenando Diniz / RR.


A professora Justina Costa Damasceno Supervisora da Escola Sizenando Diniz / RR

As Instituições: Conselho Indígena de Roraima , FUNAI, Divisão de Educação Indígena de Roraima, ao Núcleo de Estatística da Secretaria de Educação Cultura e Desportos / RR e ao IBGE.

## DEDICATÓRIA

Aos meus familiares, pelo o apoio e incentivo, aos meus filhos, Camille, Daniel e Danilo que souberam me compreender.

---



***“Quando alguém respeita a si mesmo, recupera a integridade de um viver emocional e intelectual autônomo como um ser social que não busca a sua identidade fora de si, porque não está em contradição com o espaço social a que pertence”***

(Maturano, 2000, p. 29)

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>2. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....</b>	<b>3</b>
2.1 - O MARCO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA EM RORAIMA.....	5
2.2 - CONHECENDO UM POUCO DA VIDA DOS WAPICHANAS.....	7
LOCALIZAÇÃO.....	7
ORIGEM NA ÁREA.....	7
2.3 - MODO DE VIDA DOS WAPICHANAS.....	8
2.4 - POPULAÇÃO WAPICHANAS.....	10
2.5 - A ESCOLA DA MALACACHETA.....	11
<b>3. CONCEITUAÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO.....</b>	<b>15</b>
3.1 - A AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA: UM PROCESSO.....	15
3.2 - A CRIANÇA FRENTE AO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	16
3.3 - A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO INDÍGENA.....	17
3.4 - A RECREAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO.....	19
3.5 - A MATEMÁTICA NA ALFABETIZAÇÃO INDÍGENA.....	21
3.6 - PROCESSO DE EVOLUÇÃO DA ESCRITA E DA LEITURA.....	22
3.7 - NÍVEIS DA ESCRITA.....	23
<b>4. REALIDADE DA SALA DE AULA.....</b>	<b>26</b>
<b>5. CONCLUSÃO.....</b>	<b>31</b>
<b>6. RECOMENDAÇÕES.....</b>	<b>32</b>
<b>7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>33</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Envolvida pelo processo ensinar-aprender do Magistério Parcelado Indígena da Escola Estadual de Formação de Professores de Boa Vista-RR, foi acordando para alguns aspectos no mínimo curiosos. Esta razão influenciou fortemente tanto no âmbito pessoal quanto científico, para a decisão em investigar o processo de alfabetização na educação escolar indígena.

Nosso interesse em pesquisar o processo de alfabetização na Escola Indígena Sizenando Diniz na Maloca da Malacacheta, em Boa Vista-RR, surgiu da necessidade de demonstrar como os saberes são construídos. A preocupação se direciona em fazer uma reflexão sobre a educação escolar indígena como forma de descobrir os fatores que influenciam, positiva ou negativamente, na alfabetização.

A questão da transmissão do saber pela oralidade é muito importante para o índio, assegurando a continuidade da cultura indígena, onde os mais velhos repassam os conhecimentos aos mais novos e, dessa forma, se mantêm a cultura com suas tradições, costumes, crenças e línguas.

Ninguém escapa da educação. Na comunidade, na escola, no lazer, nas tarefas diárias, de um modo ou de outro, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver. Todos os dias misturamos a vida com a educação e, dentro desse contexto, pretendo analisar o processo de aquisição da leitura e escrita na 1ª série, onde se inicia a educação escolar formal da criança.

Justifico ainda a elaboração desse trabalho de pesquisa monográfico pela sua importância para, se possível, contribuir na melhoria do processo de alfabetização indígena, por entender que a escola também assume o papel de pesquisadora da cultura indígena, resgatando sua memória histórica, quando lá adultos contam na escola as experiências históricas do universo indígena local.

A leitura e a escrita são para a criança indígena a possibilidade de usar alguns códigos do mundo do adulto, bem como o de dar significado consistente às inúmeras



grafias com as quais ela se defronta todos os dias. Sem dúvida, é um processo muito rico para a criança e desafiador para o professor.

A partir dessas motivações, questionamentos vinham surgindo. Então, as leituras não me traziam respostas às perguntas: por que alfabetização do indígena? Por que na maioria das escolas indígenas do Estado boa parte dos pais costuma acompanhar os filhos em alfabetização? Por que há um maior envolvimento da comunidade na escola, inclusive para as séries iniciais? Isto pode ter uma relação?

A fim de suprir essas carências, fui acompanhar de perto o processo de alfabetização na escola como espaço restrito e de amostra fiz um estudo de caso. Com o *corpus* qualitativo construído a partir de observações, entrevistas a professores, pais, diretor, presidente do CIR (Conselho Indígena de Roraima) e o chefe da Divisão de Educação Indígena, estabeleci parâmetros entre as compreensões obtidas do estudo bibliográfico e da pesquisa de campo.

Dessa forma, para além da contribuição pessoal, a pesquisa realizada vem defender elementos novos para o conceito de ALFABETIZAÇÃO INDÍGENA, caracterizar, passo a passo, o processo de alfabetização e refletir sobre a importância da participação da comunidade no processo de alfabetização. Então, com o conjunto dos conhecimentos produzidos, vem a consecução do título de especialista em psicopedagogia.

## 2. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A educação escolar indígena no Brasil vem obtendo, desde a década de 70, avanços significativos no que diz respeito à legislação que a regula. Se existem hoje leis bastante favoráveis quanto ao reconhecimento da necessidade de uma educação específica, diferenciada e de qualidade para as populações indígenas, na prática, entretanto, há enormes conflitos e contradições a serem superados.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 constitui-se como um marco na redefinição das relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas, assegurando o direito de uma educação diferenciada, bem como a valorização do índio, agora ele não é visto como categoria em vias de extinção, passando a ser respeitado como grupo étnico diferenciado, com *“sua organização social, costumes, língua, crença e tradição”*. (CFB 1988, art. 231)

A educação escolar indígena, desde a promulgação da Constituição Federal em 1988 ganhou base legal com subsistema diferenciado das demais modalidades do Ensino Fundamental, tanto no que diz respeito ao idioma ou língua materna e veicular de ensino quanto aos processos próprios de aprendizagem.

*“O Ensino Fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas também a utilização de processos próprios de aprendizagem”*. (CFB 1988, cap. III, art.210 §2)

No entanto, a formalização destes princípios para a Educação Escolar Indígena é tarefa em processo de construção, devendo o Estado proteger as manifestações das culturas indígenas. (Idem, art. 215). Esses dispositivos legais dão base de sustentação a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que garante aos povos indígenas, nos artigos 78, 79, a oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural. Com esses dispositivos legais, garante-se aos índios o direito a uma escola com características específicas, que busque a valorização do conhecimento tradicional vigente em seu meio, ao mesmo tempo em que lhes forneça instrumento para enfrentar o contato com outras sociedades.

A mudança de paradigma na concepção da educação escolar destinada às sociedades indígenas foi introduzida com a chegada da Constituição Federal de 1988,

quando a educação indígena deixou de ter o caráter integracionista preconizado pelo Estatuto do Índio (Lei 6.001/73) e assumiu o princípio do reconhecimento da diversidade sócio-cultural e lingüística e de sua manutenção. Isto levou a uma alteração de responsabilidades na condução da oferta de programas educacionais indígenas. Com o Decreto 26/91 retirou-se a incumbência exclusiva da Fundação Nacional do Índio em conduzir os processos de educação escolar junto às sociedades indígenas e atribuiu-se ao Ministério da Educação e do Desporto a coordenação das ações, bem como sua execução aos estados e municípios. Como consequência desse decreto e da Resolução Interministerial 559/91, foi criada, no MEC, a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas e o Comitê de Educação Escolar Indígena, tendo como representantes professores índios.

***“O movimento indígena no Brasil começa a tomar forma, integrando o amplo movimento de reorganização da sociedade civil que caracterizou os últimos anos de ditadura militar no país. Várias comunidades e povos indígenas, superando o processo de dominação e perda de seus contingentes de população, passam a se reorganizar para fazer frente às ações integracionistas do Estado brasileiro. Em consequência, estabelece-se uma articulação entre sociedades indígenas e organizações não-governamentais, com mudanças importantes para a afirmação dos direitos indígenas, abrindo-se espaços sociais e políticos para que a questão indígena se impusesse no Brasil, exigindo mudanças”.*** (RCNEI 1988, P. 27)

E, dentro de um panorama de lutas por direitos humanos e sociais é que essa ***“escola indígena ou escola para os índios”*** começa a ser pensada. Foi reconhecidos a relação da educação com o direito de se apresentarem as várias alturas e experiências sociais e políticas dos povos indígenas e os problemas decorrentes do seu contato com a sociedade mais ampla. Eram os primeiros sinais de oposição à política educacional governamental de base integracionista.

A partir dos anos 50, sucederam-se projetos alternativos de educação escolar indígena, movimentado por idéias tomadas por parâmetros de trabalho para consolidar políticas públicas nessa área.

## 2.1. O Marco da Educação Indígena em Roraima

O dia do Debate Nacional sobre a Educação / Escola lançado pelo Ministério da Educação em agosto de 1985, *“sem dúvida o Dia D representa o marco da mudança de rumo na educação escolar indígena oficial em Roraima”*. (Proposta de Implantação do Magistério Indígena 1993, p.4). Em nível de Secretaria de Educação de Roraima, preparou o debate e como não poderia deixar de ser, convocou as comunidades indígenas para tomar parte da discussão. *“Dissemos que não poderia ser de outra forma, tendo em vista que eram preeminentes no contexto da sociedade os conflitos de luta dos índios em defesa de seus direitos, entre eles a escola bilingüe”* (Ata do 1.º Seminário de Educação Indígena - cópia)

A luta pela garantia da educação que lhes estava imposta como meio de incutir-lhes valor dominante, fazia com que os índios se movessem, se organizassem, dessem respostas e exigissem um posicionamento das autoridades federais e locais.

O governo local, temeroso da proporção dessa luta, permitiu o debate, como forma de buscar soluções dos impasses que vinham se estabelecendo. A organização indígena emergira do seio da igreja, para tanto era necessário retirá-la desse campo e trazê-la para o âmbito do Estado, como forma de melhor administrá-lo.

O pronunciamento do tuchaua Terêncio, coordenador do Conselho de Comunidades Indígenas de Roraima, que em 1987 foi substituído pelo CIR, expressou que *“a conquista de uma escola bilingüe era uma necessidade que se colocava para além do resgate cultural, e como mediadora da luta em defesa da garantia dos direitos individuais”*. (Ata do 1º Seminário de Educação Indígena promovido pelo NEI-RR, agosto de 1992).

Por outro lado, o pronunciamento do governo de Roraima evidenciou os interesses pseudodemocráticos do governo que, à medida que reconhecia a necessidade de uma

educação diferenciada, como direito desses povos, contrariava os interesses dos índios *para demarcação* de suas terras.

Tendo o evento possibilitado a reflexão crítica em torno do tema, os indivíduos chegaram à conclusão que *“as escolas para indígenas, pensadas pelos brancos, serviram para acabar com a cultura indígena, preconceituosamente considerada inferior e não apenas DIFERENTE”*. (Proposta Implantação MPI 1993, p.4), impondo assim o modelo da sociedade envolvente, pretensamente considerado superior. Uma vez feita a leitura crítica da realidade, os indígenas passaram a reivindicar *escolas verdadeiramente indígenas* (idealizadas, implantadas e gerenciadas por eles mesmos. Estas novas escolas deveriam ter currículo específico e diferenciado para):

- respeitar a identidade étnica dos vários povos indígenas em Roraima e suas peculiaridades sócio-culturais, ser voltada para a necessidade e realidade das comunidades, veicular dados, informações, conhecimentos referentes à sociedade nacional para poder lidar com a situação de contexto existente.

A partir do *Dia D*, começa a ser concebida uma escola com rosto, língua, cultura, pensamento e espírito indígena. As reivindicações dos indígenas levaram a Secretaria de Educação à criação do NEI (Núcleo de Educação Indígena), que passou a ser estruturada no começo de 1986. O Núcleo nasceu de legítima organização e reivindicação indígenas, às quais aliaram-se a sensibilidade e o comportamento de alguns técnicos, não-índios, da Secretaria de Educação.

O curso “Magistério Parcelado Indígena” é uma das reivindicações dos povos indígenas, pois os professores brancos não se adaptavam, largavam a escola e desapareciam, ficando as crianças indígenas prejudicadas em suas atividades escolares.

*“Do planejamento do Magistério Parcelado Indígena e da reflexão aqui sistematizada, em diferentes momentos e durante inúmeras reuniões, participaram integrantes e assessores do Núcleo de Educação Indígena, Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, Centro de Ciências, professores indígenas habilitados do Magistério e outros que estão cursando-o, tuxauas, membros da comunidade e organizações indígenas. Quer dizer que, para se chegar ao presente resultado, foi realizado em MAYU. Na língua macuxi, MAYU quer dizer mutirão”.*

(

Pessoas pertencentes a várias instituições e entidades realizaram um democrático, rico e profícuo trabalho interinstitucional para edificarem o Magistério Parcelado Indígena em Roraima.

Do debate ficaram conclusões e propostas: entre elas, que o modelo de educação vigente tinha como meta submeter o índio à concepção do homem dito civilizado, cujas diretrizes era entregá-la ao mundo do trabalho dominante. O ensino que os índios reivindicavam deveria respeitar suas realidades como etnias diferentes, respeitando sua língua, cultura, tradição e costumes, reafirmando a identidade étnica dos vários povos indígenas existentes em Roraima. (SEC/RR, 1985)

## **2.2 Conhecendo um pouco da vida do povo Wapichana**

### **Localização:**

O povo Wapichana ocupa, atualmente, três áreas geográficas diferentes (Índios de Roraima, 1988):

1. Área Surumu – Cotingo: tratam-se de três malocas localizadas no meio do povo Makuxi, com os quais se uniram e se misturaram.
2. Área Taiano – Amajari: são treze malocas espalhadas à beira dos rios Uraricoera, Amajari, Parimé e igarapés afluentes destes rios.
3. Área Serra da Lua – Rupununi: são dezoito malocas espalhadas entre os rios Branco, Quitauaó (no Brasil) e Rupununi (na Guiana). (Anexo 1).

### **- Origem na Área**

Antes da chegada dos povos Caribes, empurrados pelos espanhóis, as regiões do Rio Branco foram invadidas por grupos Aruak que chegaram do sudoeste. Entre estes povos estavam, certamente, os Wapixana.

As primeiras notícias que temos destes povos são da metade do século XVIII se da bacia do Rio Uraricoera até o rio Surumu (Armellada, 1960:18), incluindo a ilha de Maracá.

Com a chegada dos caribes e, particularmente, dos Macuxi, os Wapixana tiveram que defender o próprio território. No curso desta longa inimizade, que continuou até a metade do século XIX, os Wapixana foram obrigados a recuar para o sul, fixando-se na área que ocupam atualmente.

Na época da viagem do Cordeau (1883) já estavam lá, apesar de KochGrünberg Ter encontrado alguns grupos espalhados ao norte do território.

A parte final desta migração aconteceu após as guerras com os Makuxi, e por isso, não existe uma divisão rígida das áreas destes povos mas, até hoje, existem malocas Makuxi e Wapixana numa mesma região e até malocas mistas.

### **2.3 Modo de vida dos Wapichanas**

A cultura Wapixana, no curso dos últimos quatrocentos anos, sofreu duas grandes descaracterizações que o obrigaram a sucessivos processos de reajuste. Enquanto a Segunda descaracterização foi, e está sendo, provocada pela invasão dos brancos, a primeira aconteceu depois da derrota sofrida na guerra com os Makuxi, dos quais tiveram que assumir vários traços culturais.

Assim a cultura Wapixana resulta formada por uma mistura de traços da própria tradição com a Makuxi e sobretudo, com as dos brancos. Estas constatações podem ser feitas comparando o modo de viver dos Wapixana do Brasil com os da Guiana, enquanto os primeiros mudaram completamente o próprio modo de vida, os segundos mantêm a cultura tradicional quase intacta.

Neste sentido, falando, por exemplo, da estrutura familiar observamos que a matrilinearidade, ainda existente na Guiana, desapareceu completamente nos Wapixana do Brasil, onde a influência dos brancos e dos Makuxi levou-os a dar maior importância à descendência patrilinear. Por outro lado, mantém-se, ainda, a matrilocidade (o homem vai morar na casa do sogro), mesmo que por um pequeno período: sendo escolhida, as vezes, alguma outra maloca como moradia, diferente daquela da esposa.

Depois do contato violento com os Makuxi, os Wapixana assumiram várias danças Karib, sobretudo o Parixara. Com o aumento da influência dos brancos, nordestinos em particular, as danças Makuxi foram substituídas pelo forró e por isso é normal encontrar, nas malocas, toca-discos, sanfonas, etc... Ao mesmo tempo, também as bebidas indígenas (caxiri, etc.) foram parcialmente substituídas pela cachaça.

Todas essas ocasiões de encontro são, em grande parte, determinadas pelo tuxaua que, excluindo alguns casos particulares, exercer um poder real na maloca.

Ao que parece, entre os Wapixana, este tipo de cargo é bastante antigo. Lobo D'Almada, em 1787, refere-se à existência de 15 "principaes" entre os Wapixana (Lobo D'Almada, in Nova da Costa, 1949: 178). O encontro de Rondon e o tuxaua da Barata, em 1917, demonstra que o cargo é considerado muito importante. "Este, que se fardou para receber os expedicionários, não veio ao encontro deles, mas, como legítimo chefe indígena, não saiu do seu trono: esperou que lá o fossem cumprimentar". (Rondon 1955:10). É possível também que, no passado, os Wapixana tivessem tuxauas gerais, mas hoje não teremos notícia disso (Herrmann, 1946:72).

O tuxaua organiza também todos os trabalhos da maloca, sobretudo os comunitários. Estes são uma novidade entre os Wapixana, pois mas um fruto da ação indigenista das igrejas, ou da FUNAI, do que uma iniciativa da comunidade. Nem sempre esta iniciativa dá os resultados esperados e, além do mais, acaba criando problemas, sobretudo no período de colheita, como foi o caso de uma maloca da Serra da Lua: "Com apenas um determinado número de índios eram sócios e alguns desses foram desistindo com o tempo, no final umas poucas pessoas dividiriam o total colhido entre se, não cabendo nada absolutamente aos desistentes, que já haviam trabalhado tanto como os demais, mas só nas etapas anteriores à colheita". (Secchi, 1983:4).

Se o cultivo de roças comunitárias parece ser elemento estranho à cultura Wapixana, o mesmo não se pode dizer do trabalho em comum nas roças particulares. Nestes casos, o dono da roça, que normalmente a cultiva com a ajuda dos seus familiares, convida os homens da comunidade por ocasião dos grandes trabalhos: derrubar, capinar, etc. em troca do trabalho, além de muito caxiri e comida, o dono da roça dispõe-se a desenvolver a mesma ajuda na roça dos outros.



Cada família possui a própria roça onde cultiva mandioca, milho, feijão, arroz, frutas, etc. Enquanto nas malocas da Guiana a produção é mais liada à subsistência, nas malocas perto de Boa Vista os Wapixana procuraram produzir excedentes para conseguir dinheiro é poder, assim, comparar mercadorias que, nem sempre, são de primeira necessidade.

A comercialização destes excedentes é favorecida pela FUNAI, que oferece transporte semanal para Boa Vista, tanto aos Wapixana da Serra da Lua quanto aos do Taiano.

Ainda dentro da economia Wapixana, é preciso relatar a forte migração dos índios da Guiana para o Brasil. Tratam-se, geralmente, de jovens que são hospedados nas malocas, onde oferecem o próprio trabalho em troca da hospedagem: acontece que, as vezes, são os únicos que trabalham, criando uma forma de exploração interna. Em todo caso, ficar um ou dois anos numa maloca Wapixana no Brasil é, para a maioria desses jovens, uma etapa intermediária de um processo que se conclui em Boa Vista. Na cidade conseguem fazer documentos e procuram novo emprego, fugindo não só da Guiana, onde a situação hoje é precária, mas também do próprio povo e da própria identidade étnica. Nos últimos anos este fenômeno está incluindo também as moças. Esta migração é diferente no que se refere a família inteiras: chegando da Guiana, procuram inserir-se numa maloca Wapixana, onde fixam-se estavelmente.

## **2.4 População Wapichanas**

Temos, assim, um total de 26 malocas no Brasil e conseguimos identificar mais 9 na Guiana, para um total de 25 malocas Wapixana.

A população destas malocas varia de um mínimo de 45 a um máximo de 380 pessoas, com um total, aqui no Brasil, de 3.500 índios, aproximadamente. Pode-se somar mais uns 700 Wapixana não aldeados (famílias espalhadas na região) e os que moram na Guiana que, segundo informações do jesuíta Patrick Connors (1982) que trabalha na região, seriam cerca de 8 mil. Ficamos, assim, com um total de 12.500 Wapixana.

## 2.5 A Escola de Malacacheta

Malacacheta é uma comunidade indígena situada na região da Serra da Lua e se encontra à 35 Km da capital Boa Vista, onde vivem a maioria dos povos Wapichanas. Com uma população de aproximadamente 491 habitantes ( FUNAI ).

A escola atende as seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil Multiseriada com trinta e dois alunos matriculados, Ensino Fundamental de 1º a 4ª série com cento e sessenta alunos matriculados, sendo vinte e quatro alunos da 1ª série. (Anexo 2).

Segundo Lima (1999) descreve que nesta comunidade está escola da malacacheta criada em 13 de outubro de 1953, sobre o Decreto 223/53, onde no artigo segundo deste Decreto determina:

**“Esta unidade escolar denominar-se-á Escola Isolada Sizenando Diniz Lima, em homenagem a memória deste cidadão” Decreto 223/53.**

Este decreto determina que a escola funcione como escola de ensino primário de 1º a 4º grau.

Em 21 de junho de 1983 , o Decreto 045/83, esta Escola é elevada a categoria de “ Escola Isolada de primeiro grau Sizenando Diniz Lima.

A Escola foi reconhecida pelo Governo através de Decreto, mas uma criação da própria comunidade como relata sua história que foi resgatada pelos professores e alunos no ano de 1987.

Esse trabalho a partir documentação existente na escola reconhecido na história da fundação da mesma e demais escolas da Região da Serra da Lua .

Assim segundo Lima 1999 consta nos documentos:

*“Como sabemos cada povo tem uma maneira diferente de educar, ensinar e apreender e assim ocorre também com os povos Wapixaba. Antes que as irmãs religiosas Beneditinas chegasse na maloca para realizar trabalho de catequese e ensinar a leitura e escrita os Wapixana nos tinham nosso meto da ensinar as meninas e os meninos e jovens”.*  
*(Documento da Escola. 1997).*

Esse ensino se baseia somente na aprendizagem da língua materna e de outras habilidades como parte da vida desse povo (confecção de flechas, trabalho no campo, etc.) e os adultos tinha a obrigação curar os menores com “tajas” para que se formassem bravos caçadores e pescadores e desenvolvessem como bons trabalhadores eliminando assim a impureza para esses costumes passassem de pais para filhos.

Cita o documento que a história da escola da Malacacheta (Sizerando, Diniz) foi dividido em três períodos:

O primeiro se iniciou em 1938, quando as irmãs católicas Beneditinas Raimunda, Conceição e Noemia, começaram a ensinar a ler e escrever, dando aula de catecismo, realizando estas atividades nas festas de Páscoa, Natal e na festa do patrono da maloca por que passavam de 15 dias até um mês, uma vez ao ano vivendo entre os índios.

Durante esses dias participava toda a comunidade, pois o tuxaua não permitia ausência, pois se falta um era questionado por ele.

Este trabalho das irmãs se divide em duas seções: manhã e tarde além disso ensinavam também bordar, ditavam regras de higiene e outras coisas úteis, porém os meninos não participavam nas suas brincadeiras.

O segundo período está compreendido entre 1949 e 1947 e sobre tudo entre 1949 e 1950 que exerce uma grande influência da Congregação Consolata. Nesta etapa se intensificaram aspectos somente religiosos expressando os padres que a comunidade deveria esperar a escola estadual que levaria os professores as malocas sustentados pelo o Estado.

Terceiro período, podemos assim dizer que foi de 1958 até os dias atuais. Em 1959 apareceram na maloca da Malacacheta o senhor Miro, esse dizia saber ler e escrever e portanto era professor. Então o índio Constantino Viano o enviou para ensinar na comunidade.

Os pais que quisessem que ele ensinasse teriam que pagar 50 mil “reis” por mês.

O seu trabalho durou somente um ano, porque a índia Maria Teodoro Viana, já havia estudado em Boa Vista, mantendo seu trabalho três anos e meio, até que foi oficializado a atual escola “Sizenan do Diniz” que funcionava numa pequena igreja denominada São José.

Baseado em Lima (1999) o documento a partir de 1978, os tuxauas e as pessoas mais preocupadas das malocas começaram a pensar formar uma escola indígena.

Segundo Lima (1999) em uma reunião ocorrida em 1981 no Surumu, onde participaram os tuxauas Clóvis da Tabalascada e o Raimundo Cruz da Malacacheta, se chegou a seguinte conclusão:

- Adaptar o currículo escolar;
- Oficializar a escola como indígena e trabalhar para atuar como tal e promover com as pessoas um espírito desta cultura, assim como manter os devidos contatos com a FUNAI e a Secretária de Educação para obter o apoio para suas causas.

Estas propostas não se concretizaram. Surgiram muitas dificuldades para se fazer uma escola indígena do modo que os tuxauas esperavam, porém, se mantiveram as esperanças.

Relato o documento em 1985 a Secretária de Educação de Roraima em ocasião do “Dia D”, lançado pelo MEC, propôs a possibilidade das escolas indígenas se converterem sem naquelas que os líderes indígenas solicitavam.

Para saber como seria a escola indígena a Secretária de Educação convocou professores e líderes indígenas de varias regiões do então Território Federal de Roraima das tribos Macuxi se reunirem em região do Surumu, os Wapixanas se reuniram nas localidades da Tabalascada. (em primeiro de setembro) na escola da Malacacheta no dia oiti de setembro.

No dia 17 de Setembro de 1985 na Capital de Boa Vista/RR, foi realizado o encontro sobre a escola indígena com participação de mais cem tuxauas e professores, que solicitavam:

- O ensino da língua indígena na escola;
- Formação específica de professores para escolas indígenas;
- Reformulação do currículo escolar adaptado a realidade de cada maloca;

- Produção de material didático, partindo de cada realidade e aproveitamento do material existente.

A partir do dia dezesseis de setembro de 1985, os líderes trabalharam na conscientização do povo para formação da escola que poderia surgir.

O documento relata que no dia primeiro de Janeiro de 1986, na maloca do Canoanin, se reuniram os tuxauas da região da Serra da Lua: Artenio, da Maloca Wapum; Anastácio do Moscou; Andrade da maloca do Conanin; Clóvis da maloca da Tabalascada; Gabriel, da maloca do Jabutil Henrique, da maloca de Alto Arraia; Joaquim, da maloca do Jacamim; narciso, da maloca Manoá; Simeão, da maloca Malacacheta e um tuxaua da área Wapixana da Guiana.

Esses líderes indígenas chegaram a conclusão de que a escola indígena seria na comunidade da Malacacheta. Decidiram também fazer no local uma propriedade comunitária, uma organização escolar, cria de aves, no reformar do prédio escolar e a construção de três casas de apoio para professores e alunos.

E no dia dezesseis de Janeiro de 1986 foi entregue na Secretária de Educação do então Território Federal de Roraima, o documento firmando pelos tuxauas, em que se pedia apoio da Secretária de Educação para a formação da Escola Indígena da Malacacheta e este mesmo documento dos tuxauas solicitam também os professores indígenas, que estavam determinados no documento.

Esta escola indígena da malacacheta tem os seguintes objetivos:

- Atuar como centro de divulgação da cultura Wapixana;
- Formar monitores indígenas e animadores da comunidade para atuar dentro das malocas desenvolvendo ações de acordo com os interesses e necessidades do povo Wapixana.

### 3. CONCEITUAÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO

A conceituação da UNESCO proposta na década de 80 é de certa forma a concepção de alfabetização com a qual vimos trabalhando e na qual acreditamos. Ela introduz a idéia de que a ***“aprendizagem da leitura e escrita deve se vincular o máximo possível a realidade concreta dos alfabetizados - de ordem cotidiana, técnica, econômica, política e cultural”***. (Caderno TV Escola, nº 6 - 1999)

Ao mesmo tempo que a concepção de alfabetização se torna mais abrangente, na década de 80, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita passa a ser objeto de pesquisa de várias áreas. São importantes as contribuições de psicolingüistas, sociolingüistas, para entender o processo de alfabetização não mais restrito à aprendizagem do código escrito e sim em um contexto de uso e funções sociais.

***“A alfabetização de uma criança vai além da aquisição da leitura e da escrita”*** (Ribeiro, 1999, p. 50). Portanto, exige-se da criança um universo de conhecimentos, uma pluralidade de procedimentos, atitudes e valores que lhe permitem compreender e agir no mundo. O aprender da criança, na postura pedagógica condizente com o construtivismo, dá-se a partir de suas potencialidades, na interação com o seu meio social.

#### 3.1. A Aquisição da Leitura e da Escrita: um processo

A escola costuma falar em “alfabetização”. O termo é complicado(alfabetizar e ortografar simultaneamente) que depende mais do professor e de uma metodologia específica, do que da própria criança. Porém, é preciso lembrar que a alfabetização começa pelo planejamento do professor, detentor do saber institucional sobre a escrita e a leitura.

O aluno deve ser visto como sujeito que já traz para a escola uma representação sobre o que seja ler e escrever. ***“A teoria construtivista sociointeracionista considera que o conhecimento é construído pelo indivíduo, num processo contínuo e dinâmico do saber, na interação com o meio onde vive e com as pessoas com as quais convive na família, na comunidade, na escola etc.”*** (Idem, 1999, p. 17)

E dentro dessa perspectiva a criança indígena é vista como ser ativo que agindo sobre os objetos do conhecimento do seu meio, interage socialmente e sofre as alterações do seu meio, interioriza conhecimentos e, nessa interação com o meio é que o conhecimento é construído. Cabe ao professor criar condições para que os conhecimentos que a criança já tem quando chega à escola, aqueles que traz de suas vivências extra-escolares, transformem-se em objeto de conhecimento a serem investigados dentro e fora da sala de aula

### **3.2. A Criança frente ao Processo de Alfabetização**

Considerando-se a criança indígena um ser ativo que constrói o seu próprio conhecimento na interação com o meio ambiente, é necessário que esteja interessada e em condições de responder aos desafios da aprendizagem da leitura e escrita.

***“As experiências da criança têm muito a ver com suas condições para responder ao processo de alfabetização”*** (Nicolau, 1981 - p. 10)

Há crianças que chegam à escola com diferentes experiências e, portanto, já reuniram condições para serem alfabetizadas; outras necessitam interagir com situações que as desafiem e que desencadeiem o interesse e a predisposição para a aprendizagem da leitura e escrita. É importante compreendermos também as possíveis causas das dificuldades apresentadas pelas crianças. Pois a qualidade de experiência que a criança apresenta é fundamental para o processo de alfabetização e deve constituir-se como ponto de partida enriquecendo assim o conteúdo do processo de alfabetização, convém dizer que o trabalho com o lingüístico requer também que se dê a devida atenção aos aspectos físicos, cognitivo, afetivo e sociais inerentes ao processo de aprendizagem da leitura e escrita.

No contexto global da alfabetização, deve-se dar destaque ao desenvolvimento do pensamento, as experiências de vida, ao desenvolvimento das habilidades específicas de orientação espacial e temporal, lateralidade, percepção, coordenação visual e motora, etc.

Os estudos de Jean Piaget nos proporcionam uma concepção extremamente dinâmica do que seja educação, em particular a alfabetização, mostrando a plasticidade da

inteligência, a sua versatilidade e formas de desenvolvimento, bem como principalmente o campo em que atua. Eles evidenciam que a alfabetização constitui apenas uma parte, um elemento de uma função organizadora da inteligência muito mais ampla, que Piaget denominou de FUNÇÃO SEMIÓTICA. Esta função abrange um conjunto muito mais complexo que a simples aquisição de um novo código (a aprendizagem da leitura/escrita), incluindo a linguagem, o desenho, a imitação, etc.

Para se compreender o desenvolvimento da inteligência na criança, em toda a sua amplitude e dinamismo, torna-se necessário entender antes como ocorre o processo de conhecimento (a aprendizagem). A aprendizagem se dá através de dois processos:

- a) Assimilação - quando o sujeito modifica o meio para satisfazer uma necessidade. Exemplos: a transformação de alimentos para satisfazer a fome ou quando uma criança transforma, pelo faz-de-conta, uma cadeira em um trem, ou quando um adulto pensa o que vai fazer se ganhar na loteria, etc. Assimilação corresponde à cultura, às artes, às transformações da natureza impostas pelo homem para atender suas necessidades biológicas, psicológicas e sociais.
- b) Acomodação - quando o sujeito se modifica para assimilar o meio que não foi possível modificar. Exemplo: quando a convivência social obriga a modificação de regras de comportamento. Acomodação é a transformação biológica e psicológica processada no indivíduo para entrar em equilíbrio com o meio. Está ligada ao que chamamos APRENDIZAGEM. O que não é possível modificar leva o indivíduo a modificar-se para não morrer.

### **3.3. A Importância da Linguagem no Processo de Alfabetização Indígena**

O homem registrou sua presença na Terra, desde os primórdios, através da arte. É possível reconstruir grande parte da história de vida do índio através da leitura dos registros gráficos deixados nas paredes das cavernas, nas pedras, a arte sempre foi e será o meio que o homem encontra para expressar e representar seus interesses mais profundos e sua relação com o mundo.



No decorrer dos séculos, a escola (como instituição) operou uma transmutação da escrita, transformou-a de objeto social em objeto exclusivamente escolar, ocultando ao mesmo tempo suas funções extra-escolares: precisamente aquelas que historicamente deram origem à criação da representação escrita da linguagem.

***“... a língua é a parte social da linguagem, exterior do indivíduo, que por si só não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude de uma espécie de contrato preestabelecido entre os membros da comunidade”.*** (Marcotti, 1987: p. 25)

Se a linguagem é desenvolvida através da vivência e esta é a base para o desenvolvimento da inteligência, cabe à escola indígena explorar esta capacidade inata da criança, de maneira natural, pois ***“... a linguagem e o pensamento nascem da vida, por isso é absolutamente necessário que a criança viva intensamente sua realidade.”*** (Feil, 1993 20)

A alfabetização do indígena tem que basear-se necessariamente sobre uma análise da situação lingüística da sociedade indígena, pois o lugar social do sujeito determina sua linguagem. A linguagem é ação.

A língua é um sistema de signos, cuja função essencial é ser instrumento de comunicação. A língua tem que ser funcional, ela tem que poder ser falada e entendida por um grupo social. A língua é para entender e ser entendida. É o meio para que uma mensagem seja transmitida e possa ser recebida.

A função inicial da linguagem é a comunicação social. Vygotsky (1997) acredita que a trajetória da criança parte dos processos socializados para os processos internos e que, quando ela toma posse da linguagem, passa a ser capaz de utilizá-la como instrumento do pensamento, pois a linguagem é produto histórico da humanidade, não é apenas um código, um conjunto de regras a serem aprendidas, não é um instrumento ou bem universal, neutro, já pronto, convencional e disponível ao uso de todos. A linguagem é ação, portanto ***“...espera-se que a criança possa ler antes de saber escrever”*** (Ferreiro, 2000: p. 35).

Segundo Ferreiro, a língua escrita tem por objetivo o aprendizado de um código de transcrição, é possível dissociar o ensino da leitura e da escrita enquanto aprendizagem de duas técnicas diferentes, embora complementares. Mas esta diferenciação carece de um

sentido quando sabemos que a criança trata-se de compreender o sistema escrito, e que para compreender o nosso sistema, realiza tantas atividades de interpretação como de produção.

### 3.4. A Recreação na Alfabetização

Os estudos de Piaget nos proporcionam a concepção de que os jogos são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energia das crianças, mas meio que contribuem para que enriqueçam o desenvolvimento intelectual. Os jogos pré-operatórios, anteriores ao período pré-escolar, não servem somente para desenvolver o instinto natural, mas para representar simbolicamente o conjunto de realidade vivida pela criança.

*“Na tentativa que a criança faz de assimilar uma realidade, e não possuindo ainda estruturas mentais plenamente desenvolvidas, ela aplica os esquemas de que dispõe, reconstruindo esse universo próximo, com o qual convive. Em muitos casos, essa tentativa de reconstruir a realidade acaba deformando-a de modo egocêntrico pois, sob essas formas iniciais, constitui uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando a realidade de acordo com as múltiplas necessidades do eu”* (Piaget, 1981, p. 158)

Os jogos, segundo Piaget, tornam-se mais significativos à medida que a criança se desenvolve, pois a partir da livre manipulação de materiais variados, ela passa a reconstruir objetos, reinventar as coisas, o que já exige uma “adaptação” mais completa. Essa adaptação deve ser realizada ao longo da infância e consiste numa síntese progressiva da assimilação com a acomodação. É por isso que, pela própria evolução interna, os jogos infantis tornam-se pouco a pouco construções adaptadas, exigindo sempre mais do trabalho efetivo, ao ponto de, nas classes elementares de uma escola ativa, todas as transições espontâneas ocorrerem entre o jogo e o trabalho.

Para Piaget, o movimento contínuo entre assimilação e acomodação resulta na adaptação, isto é, o sujeito modifica o meio e também é modificado por ele, e é através da acomodação que se dá o desenvolvimento cognitivo.

Não existe acomodação sem assimilação, pois acomodação é a reestruturação da assimilação. A assimilação (jogo) e a acomodação (imitação) dão as bases necessárias para todo o sucesso da aprendizagem.

O jogo representa sempre uma situação-problema a ser resolvida pela criança, e a solução deve ser construída por ela mesma, sendo que a resposta ao problema deveria ser sempre dada com uma atitude criadora. Importante para a solução da situação-problema apresentada pelo jogo é a criança assumir uma postura inteligente e, para cada situação, encontrar uma própria resposta com uma atitude solidária e cooperativa.

Jogar com parceiros ou em grupo propicia a interação entre os mesmos, o que é um fator de avanço cognitivo, pois durante o jogo a criança estabelece decisões, conflita-se com seus adversários e também reexamina seus conceitos.

Do ponto de vista afetivo, é durante o jogo que a criança defronta-se com situações conflitivas muitas vezes não toleradas pelo seu eu, a criança encontra situações apropriadas para exercitar seu domínio e manipular a capacidade de mudar o mundo real, experimentar um sentimento intenso de prazer, descobrir a possibilidade de invenção.

***“As brincadeiras e os jogos infantis constituem recursos fundamentais na socialização da criança. Através de atividades lúdicas, o imaturo assimila grande parte dos valores e regras que irão condicionar o seu comportamento futuro”.*** (Silva, 1994, p. 124)

Quando o professor propicia o trabalho coletivo, de cooperação, de comunicação e socialização, os jogos passam a ter significados positivos e são de grande utilidade no processo de alfabetização. O importante é dar às crianças a consciência de pertencerem a um grupo. O jogo em equipes, em grupos, gera direitos e deveres, sugere hierarquia de valores e exige do aluno identificação com o grupo, ao mesmo tempo em que mantém sua individualidade, aprendendo a sobreviver como indivíduo que convive e participa.

### 3.5. A Matemática na Alfabetização Indígena

As atividades de matemática propiciam o desenvolvimento de operações de pensamento muito importantes tais como: observação, identificação, classificação, comparação, seriação, análise e síntese. Estas operações são também fundamentais para a produção de texto escrito, bem para a compreensão dos conteúdos lidos.

Muitas atividades realizadas em sala aproximam a criança da matemática: a distribuição de material, arrumar as carteiras em filas (as crianças usam cadeiras grandes, contar quantos estão presentes - masculino e feminino, brincar com pares (brincadeira de cadeirinha, coelho sai da toca).

*“Lembramos que a numeração permite comunicar o pensamento através de signos e que, à medida que as crianças possam operar com o material, poderão fazer a mesma coisa com suas representações”.*

(Ribeiro, 1999, p. 60)

A criança vive rodeada de pessoas (família) objetos que podem ser tocados, modificados e ela própria orienta-se. Dentro desse meio de interação, a criança começa a agrupar, classificar, ordenar, distinguindo a unidade da pluralidade, onde tem mais pedrinhas, quem tem mais sementes. Essa forma concreta de trabalho com a matemática facilita a compreensão da criança e desenvolve seu pensamento lógico.

*“Desta forma é que daremos uma importância particular à matemática, por ser ela a própria estrutura da inteligência e conseqüentemente a infra-estrutura para a aprendizagem de qualquer conteúdo”.* (Lima, 1999, p. 69)

É necessário que se dê para a criança uma gama de atividades, o mais diversificado possível para que ela possa: ampliar suas expectativas concretas de vida, aumentar seu vocabulário, perceber as relações entre os objetos e posicioná-los no espaço, o que podemos chamar desenvolvimento cognitivo e afetivo.

*“As atividades de matemática propiciam o desenvolvimento de operações de pensamento muito importantes tais como: observação, identificação, comparação, seriação, análise e síntese”.* (Nicolau, 1996, p. 105)

A matemática contribui para o aperfeiçoamento da descrição quando as crianças devem identificar e descrever atributos comuns de um dado conjunto do universo. E dentro desse meio de interação, a criança começa a seqüenciar, classificar, contar, agrupar. Nesse processo, percebe que existem objetos grandes, pequenos, grossos, finos, ásperos, pesados, esses conceitos levam a criança a reconhecer diferenças e tirar suas conclusões.

### 3.6. Processo de Evolução da Escrita e da Leitura

O índio, assim como o branco, passa também por todas os períodos que antecedem a escrita. No primeiro momento, pelo grafismo que Luria considera rabisco mecânico, pois as crianças não conseguem lembrar a seqüência das sentenças e tampouco seu conteúdo.

Num segundo estágio de evolução do grafismo, as crianças fazem uma espécie de mapeamento que lhes permitia relembrar o conteúdo.

No terceiro momento as crianças se utilizam de desenhos estilizados como forma de escrita, faziam rabiscos ou marcas pequenas para as frases curtas e rabiscos grandes para frases longas. As crianças preocupavam-se em distinguir, através de rabiscos, o conteúdo dito em relação à quantidade de palavras faladas.

Não sendo isso ainda satisfatório, as crianças, num quarto estágio, passavam a inventar formas de representar informações difíceis de serem desenhadas. Criaram então a escrita simbólica, ou seja, um círculo escuro para representar a noite etc., chegando porém, a quinta etapa, quando utilizavam a escrita simbólica culturalmente disponível. Aqui, já estavam inseridos no processo de alfabetização e já dominavam os mecanismos da escrita propriamente dita. (Anexo 3)

Luria, citado por Ribeiro (1999), diz que:

*“esse percurso da criança é comum a todas elas e não um processo individual.”*

### 3.7. Níveis da Escrita

A questão fundamental no processo de alfabetização é a compreensão da estrutura do sistema alfabético enquanto representação da língua, ou seja, não se trata de considerar a escrita alfabética como uma representação gráfica dos sons da língua.

Esse enfoque privilegia a escrita como um objeto substituto, que é diferente da linguagem oral; portanto, a escrita não é a simples transposição gráfica da linguagem oral. Vygotsky (1979) assim caracteriza a escrita:

*“É uma linguagem feita apenas de pensamento e imagem, faltando-lhe as qualidades musicais, expressivas e de entonação, características da linguagem oral. Ao aprender a escrever, a criança tem de se libertar do aspecto sensorial da linguagem e substitui as palavras por imagens de palavras (...) A escrita é também um discurso sem interlocutor, dirigido a uma pessoa ausente ou imaginária ou a ninguém em particular, situação essa que, para a criança, é nova e estranha(...) Na conversação, todas as frases são impelidas por um motivo: o desejo ou a necessidade conduzem os pedidos, as perguntas arrastam consigo as respostas, o espanto leva à explicação (...) No discurso escrito, somos obrigados a recriar a situação, a representá-la para nós (...) A ação de escrever exige também da parte da criança uma ação de análise deliberada. Quando fala, a criança tem uma consciência muito imperfeita dos sons que pronuncia e não tem consciência das operações mentais que executa. Quando escreve, ela tem de tomar consciência da estrutura sonora de cada palavra, tem de dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos, que têm de ser memorizados e estudados de antemão”. (1979, p. 131-2)*

Consideramos como pressuposto da alfabetização que a criança, no seu processo em direção à compreensão da escrita alfabética, percorre níveis. E. Ferreiro (e A. Teberosky, 1985) demonstra que a criança no início de seu processo não espera encontrar

transcritas todas as palavras do texto oral. Para ela, o texto escrito serve para provar ou sugerir a emissão oral, mas não a determina totalmente. Assim, num primeiro nível, a criança espera que somente os substantivos estejam escritos: nomes ou objetos, embora se leia um texto completo. A leitura é uma interpretação a partir dos substantivos que estão escritos. No segundo nível, a criança admite que estejam escritos os substantivos e os verbos. Nesse nível, não há necessidade (para a criança) de se escreverem os artigos e as preposições, pois eles são dedutíveis a partir dos substantivos. De outro lado, para a criança, nesse nível, os artigos e as preposições não são palavras, na medida em que possuem menos do que três letras. A criança parte da hipótese de que para se escrever uma palavra é preciso no mínimo três letras, senão não é palavra. Finalmente, a criança evolui para considerar que todos os elementos da linguagem estão escritos. A partir daí ela chega à conceitualização do adulto, superando as outras etapas e abandonando suas hipóteses anteriores.

Dentro dessa perspectiva, consideramos que, no início do processo de alfabetização, as palavras consideradas pelas crianças como protótipo da escrita são os substantivos (nomes próprios, comidas, bichos, brinquedos etc.), que devem ter no mínimo três letras e também uma variedade delas. Para crianças, as palavras são escritas com diferentes letras, sem repetição. De outro lado, a evolução da escrita passa necessariamente pelos níveis descritos por Emília Ferreiro:

- a) *Nível pré-silábico*, que se caracteriza por uma busca de diferenciação entre as escritas produzidas, sem uma preocupação com as propriedades sonoras da escritas. Nesse nível, a criança explora tanto critérios quantitativos (variar a quantidade de letras de uma escrita para outra, para obter escritas diferentes) ou critérios qualitativos (variar o repertório das letras ou a posição das mesmas sem alterar a quantidade). A correspondência entre a escrita e o nome é global, as partes da escrita não correspondem ainda às partes do nome. Cada letra pode valer pelo todo e não tem valor em si mesma. Abaixo podemos visualizar alguns exemplos: (Anexo 4)
- b) *Nível silábico*, que se caracteriza pela correspondência entre a representação escrita das palavras e as suas propriedades sonoras. É a descoberta de que a quantidade de letras com que se vai escrever uma palavra pode ter

correspondência com a quantidade de partes que se reconhece na emissão oral. Essas partes são as sílabas e em geral a criança faz corresponder uma grafia a cada sílaba. Pode servir qualquer letra ou existir uma associação do som à letra convencional. Esse nível representa um salto qualitativo da criança, que supera a etapa da correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída. A hipótese silábica é uma construção da criança, que não é transmitida pelos adultos e pode coexistir com formas estáveis, isto é, palavras que a criança aprendeu a escrever globalmente.

- c) *Nível silábico-alfabético*. A evolução do nível silábico leva a criança a estabelecer que as partes sonoras semelhantes entre as palavras se exprimem por letras semelhantes. Nesse nível, existem duas formas de correspondência entre sons e grafias: silábica (sílabas é o som produzido por uma só emissão de voz) e alfabética (análise fonética e/ou análise dos fonemas, que são os elementos sonoros da linguagem e têm nas letras o seu correspondente. O conjunto de letras é o alfabeto). Ou seja, a criança escreve parte da palavra aplicando a hipótese silábica, de que para se escrever uma sílaba é necessário apenas uma letra; e parte da palavra analisando todos os fonemas da sílaba.

- d) *Nível alfabético*, que se caracteriza pela correspondência entre fonemas e grafias. Existe a compreensão da escrita alfabética, onde todos os fonemas devem estar representados. A análise se aprimora e é possível a compreensão de que uma sílaba pode ter uma, duas ou três letras. (Anexo 5).

Trabalhar a escrita como um sistema de representação da língua significa deslocar o eixo de compreensão para os aspectos levantados acima e não para os figurativos, como orientação da escrita, linearidade, perfeição da cópia etc. Esses últimos são facilmente superáveis pelas crianças. (Ferreiro, 1985)

A passagem da criança de um nível de conceitualização a outro está diretamente relacionada a um conhecimento anterior. O tempo em que ela permanece num mesmo nível é muito variável; por outro lado, essa evolução não é linear, pois a criança passa por avanços e recuos durante todo o seu processo de construção da escrita, ainda que seu



desenvolvimento esteja diretamente relacionado com seu nível inicial de conceitualização. É nessa passagem que a intervenção do professor pode ser observada.

#### 4. REALIDADE DA SALA DE AULA

*“Antes de poder apresentar o conteúdo da alfabetização, uma opção fundamental precisa ser feita: em que língua alfabetizar”.* (Melia, 1979, p. 62)

A escola está alfabetizando na língua portuguesa, pois na comunidade só 20% da população são falantes da língua wapichana, sendo trabalhadas palavras soltas de forma oral; quando a criança indígena vence a oralidade, a professora passa para a escrita. O processo de alfabetização e a aprendizagem da língua wapichana acontecem simultaneamente.

Na 1ª série, a criança chega à escola sem problemas de adaptação, em virtude de já conhecer a “escola e as demais crianças, facilitando assim o primeiro contato com a professora alfabetizadora e também da língua wapichana. Segundo Jodesildo Cadete (Diretor da Escola Sizenando Diniz), *“a Educação Infantil é multi-seriada, o que dificulta o processo de alfabetização do terceiro período”* na realidade esse trabalho é evidenciado na 1ª série.

A alfabetização inicia-se pela leitura do nome de criança, para que possa compreender seu próprio nome, seu significado, a criança sente-se feliz e, assim, o aluno começa a compreender que tem uma identidade, em seguida passa para o desenho do nome com o auxílio do crachá. A letra escolhida para trabalhar é a de forma.

*“Escrever com letra de forma exige uma menor destreza por parte da criança, sendo portanto possível que ela direcione seus esforços em desvelar o processo de alfabetização e não em conseguir reproduzir adequadamente as letras”.* (Silva, 1994-24).

Para a Lizete (Professora da 1ª série da Escola Sizenando Diniz), ***“não existe uma cobrança da criança nesse primeiro momento, o importante é que ela encontre algo agradável, interessante na escol”***. O trabalho é desenvolvido de forma lúdica, porém, as normas são estabelecidas com os alunos.

Neste momento percebe-se uma tendência ao tradicional no processo de alfabetização pois a professora começa desenvolver atividades com as vogais de forma isolada, esse processo acontece tanto na línguas portuguesa quanto na língua Wapichana, é feita a leitura da vogal associada a palavras que iniciem com a vogal. Exemplo: a de abelha, de árvore etc. Após o trabalho oral, a criança passa a atividades artísticas, trabalhando o contorno das vogais na areia, depois colando a areia no papel, com folhas secas esmigalhadas. Essa atividade favorece o desenvolvimento de várias habilidades necessárias ao processo de alfabetização bem como aos temas transversais.

A arte nesse primeiro momento torna a criança mais flexível , mais capaz de organizar e reorganizar seu mundo. Partindo desse pressuposto, a escola tem explorado muito a parte artística da criança no processo de alfabetização, desenvolvendo as potencialidades de cada criança, a arte é importante no processo educativo, pois possibilita o desenvolvimento criativo e, assim, a formação de uma criança mais livre.

A arte na alfabetização tem favorecido o desenvolvimento da linguagem, coordenação motora, grossa e fina, percepção e outras necessárias ao processo. Segundo Zeimar (Professor da língua Wapichana da Escola Sizenando Diniz - RR) ***“é mais fácil ensinar a língua materna utilizando desenho”***. Por esta razão as crianças desenvolvem atividades de alfabetização relacionadas com desenhos da natureza, o que favorece a compreensão e a fixação das atividades. (Anexo 6)

***“A arte tem uma função social e educacional que deve ser revista e assumida como forma de expressão de sentimentos de um grupo, descrição da vida dos sonhos e formação de conteúdo por demais importante”***. (Esteves, 1993, p. 26)

As atividades são sugeridas pela professora e discutidas pelos alunos e cada um faz a opção de acordo com seu interesse todas essas atividades partem do concreto para o abstrato. No momentos da atividade não a interferencia da professora. No entanto após o

término da atividade a professora solicita que os alunos explique suas atividades valorizando assim a produção de cada aluno.

O passo seguinte é escrever as vogais em folha grande que ficam exposto junto com os trabalhos de arte, após esse processo se passa para a junção das vogais. Quando percebe que a turma já consegue ler e escrever as junções das vogais, se passa para a leitura da palavra.

No dia seguinte, inicia-se a atividade com o canto do Hino Nacional Brasileiro; logo depois, cada criança sentou-se em seu lugar. A professora disse: tenho uma surpresa, abriu a caixa e mostrou o desenho do tatu.

A professora explicou que o tatu serve de alimento, mora em buraco, fato esse que impede sua criação doméstica, o tatu possui quatro pés é um animal pequeno.

Em seguida a professora perguntou o que os alunos queriam fazer e a resposta foi rápida: desenhar. “... *a educação artística visa à alfabetização estética sem a qual toda expressão permanece impotente e toda criação ilusória*”. (Nicolau, 1986, p. 91)

Então a professora distribuiu uma folha de papel para cada criança, em seguida solicitou que desenhasse o tatu.

Após atividade a professora pediu que os alunos falassem do desenho, e foi escrevendo no quadro verde tudo que os alunos iam dizendo e assim foi produzindo texto coletivo.

Antes da leitura coletiva a professora pergunta: do que estamos falando? Do tatu professora, disse Roberto, então vamos colocar o nome do texto. (Anexo 7)

*“A educação artística tem inúmeras funções na vida do homem, é o elo ou a ponte que liga o mundo interior do homem ao seu mundo exterior”*. (Esteves, 1993-26)

Ao observar as atividades desenvolvidas percebe-se claramente as teorias construtivista e sócio construtivista, onde o conhecimento é construído pelo aluno.

Ao observar a produção do texto oral, onde se destaca a importância da linguagem verbal no processo global da alfabetização, percebe-se a presença da descontração no momento em que todos realizavam seus desenhos, favorecendo assim a comunicação entre as crianças. Em nenhum momento a professora interferiu, apenas quando disse que deveriam agrupar-se de dois, três... porém, só duas crianças não se misturaram, pois não

falam o português, apenas o Wapichana. A turma trabalha apenas palavras soltas do Wapichana, possuindo, assim, um restrito vocabulário na língua materna. (Anexo 8)

Nesse estágio inicial do processo, observou-se a riqueza de conhecimento já armazenada pelo aluno explorada pela professora, onde todas as oportunidades da linguagem verbal foram sendo trabalhadas com grau sucesso de dificuldades, passa do simples, para o complexo, usando a língua sem correção no momento da fala. Segundo a professora Lizete (Professora da 1ª série da Escola Sizenando Diniz), ***“é necessário que a criança sinta segurança em falar, por isso a correção é feita sem falar, que a mesma errou, repito a frase corretamente”*** De acordo com Maturano, a professora deve propor a reflexão como forma de buscar a auto-confiança em si mesma, devendo ***“corrigido o seu fazer, convidando-a à reflexão e indicando o(s) procedimento(s) a usar, se quisermos obter um certo resultado...”***. (Maturano, 2000, p. 81)

A leitura não se restringe apenas ao material produzido pela criança. A professora aproveita e faz a complementação do texto, enriquecendo-o verbalmente, falando do plantio da banana, quanto tempo passa para produzir, a importância da banana para nossa alimentação, destacando as variedades existe.

***“Só uma escola articulada com a vida pode oferecer ao aluno condições de transferir as experiências vividas em classes para os problemas cotidiano. Seu dever é preparar o aluno para a vida por meio da própria vida”***. (Miitschele, 1994)

Porém, quando a professora destaca a palavra tatu e depois as sílabas, evidenciou-se, assim, características ao trabalho tradicional, onde a criança repete as sílabas sem que tenha significados.

A palavra e as sílabas são destacadas e colocadas num quadro permanente de papel, que servem de apoio em caso de erro ou dúvida. Quando a professora percebe que a criança tem dificuldades, sugere que olhe para o quadro e juntas vão relembrar as sílabas que normalmente são chamadas de “famílias” e sugerindo à criança atividades diversificadas que possa obter sucesso.

O trabalho realizado com a 1ª série é global, a professora desenvolve suas atividades aproveitando as diversas áreas do conhecimento, como meio de levar o aluno à compreensão do mundo que o cerca, facilitando-lhe situar em diversos espaços: geográfico,

histórico, científico e artístico e, principalmente, desenvolve nele o raciocínio lógico e adaptativo.

Percebe-se também que, para a criança a escola é a extensão do lar, tudo acontece de forma natural, enquanto - professora corrige os cadernos em sua mesa, o aluno realiza sua atividade recreativa, a brincadeira da cadeirinha é um dos exemplos que consiste agrupamento de três crianças, duas fazem a cadeira com os braços e carregam o colega, o que se observa nessa atividade de primeiro momento é a afetividade, a coordenação motora, o equilíbrio, espaço temporal, percepção, agilidade e velocidade, habilidades essas necessárias para a aquisição da leitura e escrita.

Quando a professora termina a correção dos cadernos, avisa: vamos realizar a próxima atividade e todos retornam aos seus lugares, as crianças calmamente retornam aos lugares e a atividade recomeça.

A hora do intervalo é um momento de complementação das atividades recreativas que já iniciaram na sala de aula, após o lanche, os minutos seguintes são bem aproveitados, o número de ocorrência de brigas é insignificante.

## 5. CONCLUSÃO

O estudo sobre o tema Educação Escolar Indígena (alfabetização) evidenciou o verdadeiro desafio que a comunidade tem em resgatar e valorizar sua cultura, pois a questão indígena da Malacacheta está longe de ser um problema dos índios Wapichanas, ultrapassa o âmbito social e perpassa pelas decisões políticas. Com a chegada dos primeiros professores brancos, o respeito à cultura Wapichana foi perdendo seu valor e parte da cultura esfarelou-se, a começar pela língua materna: hoje somente 20% da população são falantes e assim a cultura foi se perdendo.

Cabe a nós desenvolvermos o princípio do respeito pelo ser humano, valorizando seu potencial de experiências e buscando resgatar sua cultura. O índio não deixou de ser índio, apenas usa utensílios do branco; sua etnia permanece.

Hoje a escola apoiada pela comunidade e pelos líderes busca resgatar a cultura perdida, porém isso não basta. É necessário que o poder público intervenha e veja o índio como índio, com seus costumes, suas tradições, seus hábitos, suas lendas etc. e procure fazer valer as leis que já existem, garantindo na prática uma educação diferenciada, com currículo próprio, com equipe pedagógica que tenha identificação com o índio e um profundo conhecimento das leis que servem de suporte para fazer valer os direitos dos índios e assim assegurar na prática o que só existe na teoria.

A necessidade de um currículo diferenciado é urgente, pois o que se pode observar na escola é o currículo do branco copiado para o índio. Configura-se prova disso duas crianças que só falam Wapichana estão sendo alfabetizadas em português.

Após minhas observações preliminares na escola, se pode compreender que é necessário estudar as fases da evolução da escrita e os níveis de conceituação, pois o índio (malacacheta) assim como o branco passa por todas essas etapas até chegar a compreensão da leitura e da escrita. Nesse trabalho evidenciei a importância da recreação na prática pedagógica que acontece de forma natural, sem interferência da professora mediadora: após o término das atividades ainda em classe, os alunos costumam brincar, utilizam a imaginação e das brincadeiras constroem conceitos de aprendizagem; a arte está aliada ao

processo de alfabetização, por ser um dos recursos explorados diariamente pelos professores (língua portuguesa, língua Wapichana). Observou-se que a alfabetização envolve um esforço grande das crianças e que, portanto, necessita de apoio. Não são apenas os aspectos cognitivos que estão em jogo, mas também os aspectos emocionais, afetivos, que podem retardar ou bloquear o desenvolvimento.

Também é preciso garantir um programa de alfabetização que atenda aos alunos falantes da língua materna e que os mesmos não tenham que sofrer para serem alfabetizados na língua portuguesa, não é possível continuar com essa prática, até porque esse é um direito garantido por lei: ser alfabetizado na língua que a criança domine. Sem dúvida a tarefa não é fácil e ultrapassam o âmbito pedagógico. E para que essas questões não se tornem isoladas, é preciso que se pense na educação escolar indígena e dentro dela a questão da alfabetização como meta prioritária e, portanto, que busquem soluções para esse problema que ainda se constituem em rotina na Escola Sizenando Diniz.

## 6. RECOMENDAÇÕES

Que a escola construa seu projeto político pedagógico como forma de superar os problemas didáticos pedagógicos trabalhados nessa pesquisa.

- Aproveitar o conhecimento, empírico da comunidade escolar da 1ª série para incluir no currículo da escola.
- Registrar as experiências da professora que, de forma simples, pode-se dizer rústica consegue abranger as diversas áreas do conhecimento e obter um resultado de 98% de aprovação de acordo com os dados do Núcleo de Estatísticas da Secretaria de Educação/RR dos últimos três anos.
- Que a escola encontre uma forma de atender as crianças que dominam a língua materna.

10-0

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRANDÃO, C. R. *O que é Educação*, São Paulo, Brasiliense, 1981.
- CADETE, C. *et al. Watuminpen waparnadam day: estudando em nossa língua*, Secretaria de Educação Cultura e Desporto/Divisão de Educação Indígena, FORBRAS, Boa Vista, 1997.
- ESTEVES, Acúrsio Pereira. *Pedagogia do Brincar: Jogar Brinquedos e Brincadeiras da Cultura Lúdica Infantil - Salvador/BA - 1993*
- FERREIRO, E. *Reflexão sobre Alfabetização*, trad. Horácio Gonzales, 25ª ed. atual., São Paulo, Cortez, 2000.
- TEBEROSKY. *A Psicogênese da Língua Escrita*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.
- LIMA, A. F. S. de. *Pré-escolar e Alfabetização*, Petrópolis, Vozes, 1999.
- LIMA, José Airton Silva - *Proyecto Político Pedagógico de La Escuela Indígena de Malachacheta: Su Interacción con La Comunidad - Matanzas Cuba. Mimeo - 1999. (Tradução de Carmen Gorete Duarte Souza).*
- MATURANA, H. & REZEPKA, S. N. de *Formação humana e capacitação*, Petrópolis, Vozes, 2000.
- MEC/SEF. *Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas*, Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.



MEC/SEF/DPEF/CGAEI *O Governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena*, Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Departamento de Política de Educação Fundamental, Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas, 1988.

MELIA, B. *Educação Indígena e Alfabetização*, Seção Paulo, Loyola, 1979.

MIITSCHLE, M. S. & CONSLAES FILHO, J. *Oficinas Pedagógicas*, vol. II, São Paulo, Loyola, 1994.

NICOLAU, M. L. M. & MAURO, M. C. F. *Alfabetizando com sucesso: a comunicação e a expressão da criança*, São Paulo, EPV, 1986.

PIAGET, J. *Psicologia e Epistemologia*, Rio de Janeiro, Editora Forense, 1981.

RAMOS, A. R. *Sociedades Indígenas*, São Paulo, Ática, 1994.

RIBEIRO, L. E. P. *Para casa ou para sala*, São Paulo, Didática Paulista, 1999.

SILVA, A. L. (org.) *A Questão Indígena na Sala de Aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus*, São Paulo, Brasiliense, 1994.

SILVA, M. A. S. S. *Construindo a leitura e a escrita - reflexão sobre uma prática alternativa em alfabetização*, São Paulo, Ática, 1994.

**OUTRAS FONTES DE PESQUISA****RESOLUÇÕES:**

*Resolução Interministerial 559/91*- cria o Comitê Escolar Indígena no Ministério da Educação para subsidiar e apoiar técnicos e todo referencial da educação indígena.

**LEIS:**

*Constituição Federal do Brasil*, Congresso Nacional, 1988.

*Lei 9394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional.*

**DOCUMENTÁRIOS:**

CIDR. *Índios de Roraima*, nº 1, Boa Vista, Centro de Informação da Diocese de Roraima, 1989. (Col. Histórico-Antropológica)

*Proposta de Implantação do Curso de Magistério Parcelado Indígena de Roraima*, 1993.

**DECRETOS:**

*26/91* - trata da Educação Intercultural

# **ANEXOS**





**SENHOR CHEFE,**

Sou aluna do Curso de Especialização Lato Senso da Universidade do Amazonas, venho por meio deste solicitar de V.S.<sup>a</sup> dados da Escola Indígena Sizenando Diniz.

Cordialmente,

Carmen Gorete Duarte de Souza

**MATRÍCULA INICIAL DO ANO 2000.**

**Educação Infantil:**

1º período  
2º período  
3º período  
Total de alunos

**ENSINO FUNDAMENTAL:**

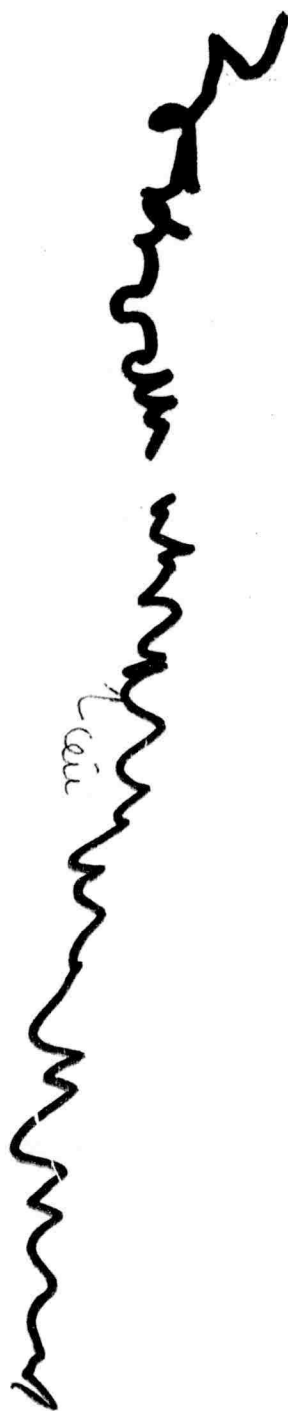
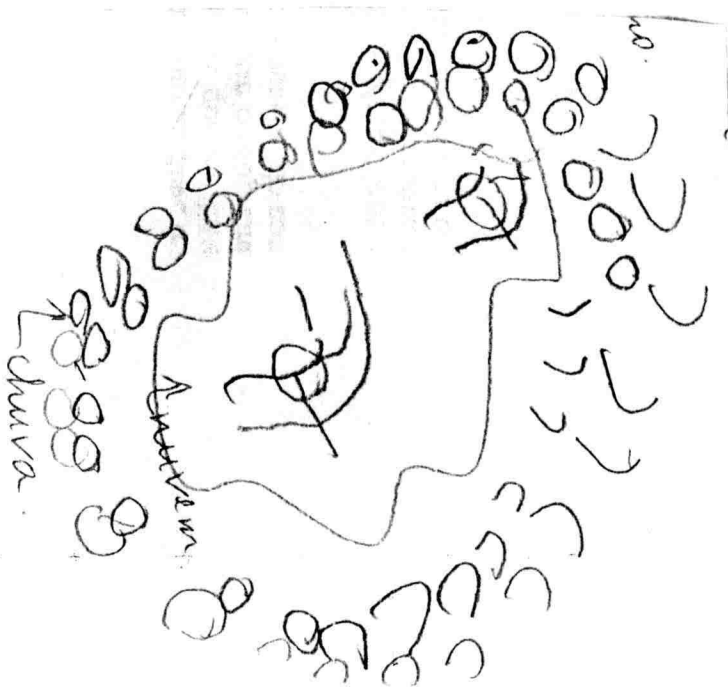
1ª série  
2ª série  
3ª série  
4ª série  
5ª série  
6ª série  
7ª série  
8ª série  
Total de alunos

**ENSINO MÉDIO:**

1º ano  
2º ano  
3º ano  
Total de alunos

# ANEXO 3

## Evolução da escrita







ANEXO 4

Nível Pré-Silábico

g t gato ANA

 P i E pé

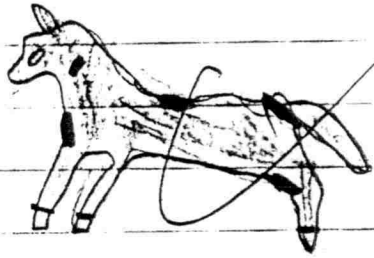
i o a   
mariposa

AU -o rato

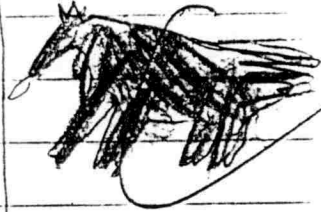
O A E -o tomate

ANEXO 6

Atividade artística

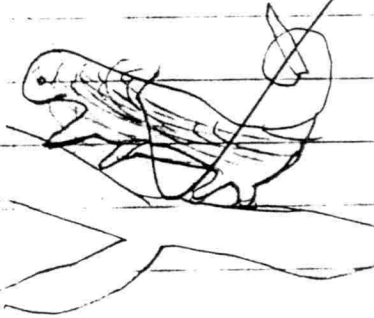


tamamusa



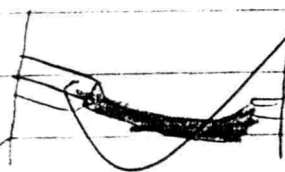
uuuu

cuata

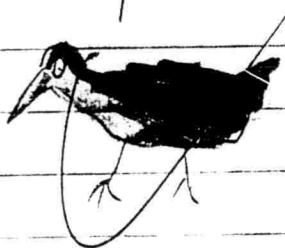


zamatka

suma



chapui



krusz



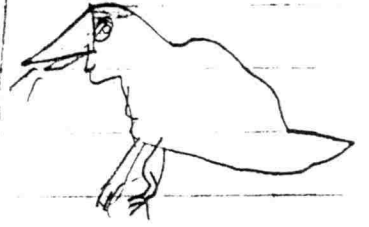
uuuu



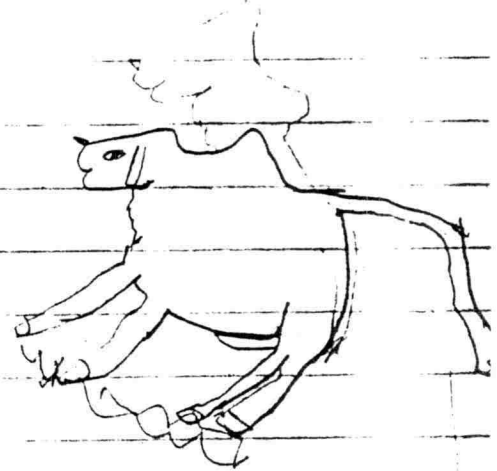
uuuu



chakui



ramuzi



## ANEXO 5

Este nível marca o final da evolução.

Atividade de uma criança, alfabetização escrita na língua Wapichana.

Escola Estadual Sizenando Diniz

Professora Helimar

Aluna (a) Gleylaine

Série 1ª turmas única turno matutino

Data Malacacheta 31 de agosto de 2000

saixi wa saadam Wapichana

1. baydaap

2. diaytam

3. idifinhayday

4. paminhaytamti

5. bafaidyday

6. bayda)ap bayaym

7. diaytam bayaym it

8. iditiaday bayaym it

9. paminhaytamti bayaym it

10. baykap kay

## ANEXO 7

Atividade de produção do texto coletivo.

Escola Estadual Irigemundo Simões

Professora: Elizete

aluno(a) Roberto da Silva

Assunto: Língua Portuguesa - uma matéria

de Língua Portuguesa de setembro de 200

Tatu

Bia tem um tatu

Ela pagou o tatu no

mutu

O tatu estava na

loca

Ela matou o tatu, e

deu um pedaço de tatu ao papai.

o papai comeu tatu e ficou

gostoso.

Interpretação do texto

Resposta

o tatu tem um tatu?

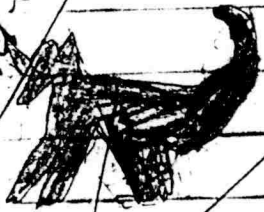
Onde ela pegou o tatu?

Onde estava o tatu?

ANEXO 8

Desenhos utilizados no trabalho de palavras Wapichanas

Wapichana  
12/05



ma apar



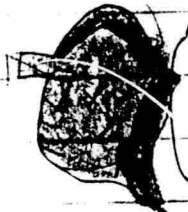
naana

Baiba



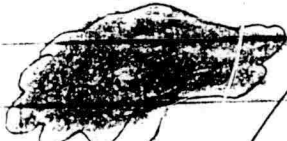
shitynyyi

daxxwana



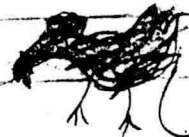
Parayibi

Shayz



Firytayaba

iyayy



Broche Artaduelisigenandesini

Procyonaxa Eli mar. Pereira

Shunoc: Roberto da Silva

Shic: Tetumaresisatuna matutio

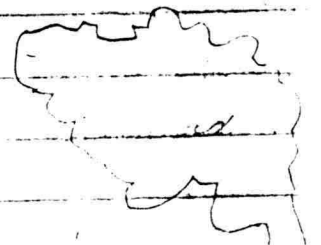
Daxxwana: cachet, - doença del

sumoraka: shitynyyi

shitynyyi



Baiba



yayy

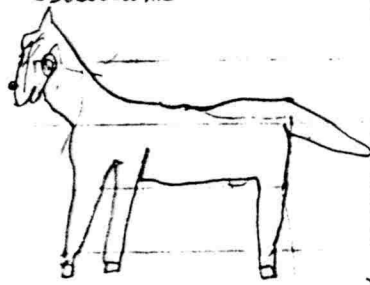
maayy



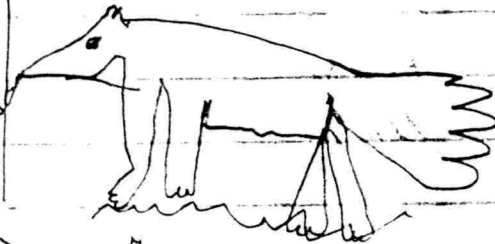
# ANEXO 8

## Desenho e palavras isoladas Wapichanas

kanama



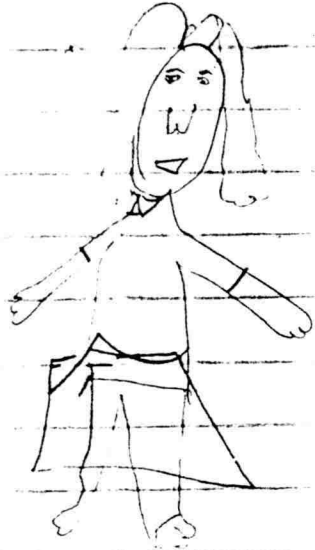
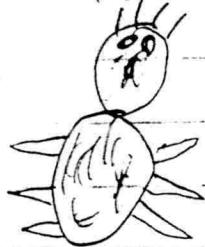
tamanusa



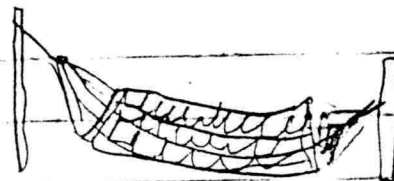
tuata



suva



zamaa



Escola Estadual Sizenando Diniz

Professora ~~E~~ limar

Aluno(a) Gleyssanne

Série: 1ª turma: única turno: matutino

Data: 02 de outubro de 2009

Leia escreva as palavras com sua tradução

kanaynyman → bonita

kanaykii → alegre

apa → abacate

za → adan → chorar.

niken → comer.

siizuan → chupar

kanaynan → nos

uruc → ela

xyxy → ele