

ALFABETIZAÇÃO INTERCULTURAL

O ler e o escrever das crianças indígenas Paiter Suruí na Aldeia Lobó¹

Carolina Patihweiway Suruí²

patihweiway@gmail.com

Josélia Gomes Neves³

joseliagomesneves@gmail.com

Resumo: No passado o Povo Paiter Suruí desenvolvia processos de construção de conhecimento através de um conjunto de regras sociais sustentadas nas vivências culturais. Logo depois do contato sofreram várias mudanças em seu modo de viver, uma delas foi inserção das escolas em suas aldeias. E é neste cenário que foi escrito o presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) elaborado no período de 2021-2023 em Cacoal, Rondônia. O interesse principal foi ampliar a compreensão sobre os processos de aprendizagem da leitura e da escrita no contexto Paiter Suruí da aldeia Lobó, tendo por base teórica as pesquisas de Mindlin (1985), Ferreira (1985), Neves (2009) e Suruí (2015). A pesquisa foi caracterizada como qualitativa e a coleta de dados foi feita através de entrevistas semiestruturadas, escrita de memoriais na perspectiva indígena através da pesquisa narrativa (CUNHA, 1997). Também fizemos uso da pesquisa documental (GODOY, 1995), por meio de análise de atividades de cadernos das crianças indígenas, além de vídeos e imagens sobre a alfabetização. Os resultados do estudo mostraram que o contato alterou muito o modo de viver na perspectiva ancestral, uma delas diz respeito à concepção de infância, por exemplo. Desde 1982, o processo de alfabetização tem sido vivenciado nas aldeias Paiter. Concluímos que aprendizagem acontece ora em língua materna, ora em português, por meio de duas concepções de alfabetização: uma que valoriza a participação infantil e seus conhecimentos, a proposta construtivista através de trabalhos com desenhos, listas, produções de escrita espontânea. A outra que se expressa nas atividades de cópia, memorização, coordenação motora, herança deixada pelas cartilhas na perspectiva da concepção empirista. Uma situação que precisa de reflexões, pois é importante para os Paiter Suruí escolher formas de ingresso na cultura escrita que atendam aos seus interesses na contemporaneidade.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ji-Paraná, Departamento de Educação Intercultural (DEINTER), Licenciatura em Educação Básica Intercultural, como requisito para o término do referido curso. Foi aprovado por banca examinadora em 29 de junho de 2023.

Dedicatória: Dedico este trabalho a meu pai Ibjaraga Noah Suruí (in memoriam), que bondosamente colaborou e no decorrer do estudo foi morar na eternidade. À minha comunidade Lobó que me motivou a escrevê-lo e para aqueles a quem essa pesquisa possa ajudar de alguma forma.

Agradecimentos: Minha gratidão à Deus, aquele que possui plena e perfeita sabedoria. A minha família por sempre me apoiar e incentivar. À todas as lideranças, por terem lutado para termos essa oportunidade de estudar e ter espaço na Universidade Federal de Rondônia e seus docentes que nos incentivam a percorrer o caminho da pesquisa. Gratidão, professora Josélia Gomes Neves, pela orientação acadêmica, apoio e confiança.

À banca examinadora, meu obrigado: Profa. Dra Márcia Machado de Lima, Profa. Dra Vanubia Sampaio dos Santos e o Prof. Indígena Adriano Pawah Suruí (Membro de Honra).

² Estudante do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, UNIR – Campus de Ji-Paraná. Participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) nos ciclos 2020-2021 e 2021-2022 como bolsista CNPq. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA) na Linha de Pesquisa Alfabetização & Cultura escrita.

³ Professora Orientadora, docente do Departamento em Educação Intercultural (DEINTER), UNIR/Campus Ji-Paraná. Pesquisadora e Líder do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA). Coordenadora da Linha de Pesquisa Alfabetização & Cultura escrita.

Palavras-chave: Povo Paiter Suruí. Alfabetização Intercultural. Educação Escolar Indígena. Aldeia Lobó.

Introdução

No passado o Povo Paiter Suruí organizava seus processos educativos através de práticas de observação e oralidade que correspondiam ao seu modo de viver. O contato permanente com Estado brasileiro desde os anos setenta, trouxe profundas mudanças na vida habitual do Povo. Uma dessas alterações foi a necessidade de instalação de escolas físicas nas aldeias devida necessidade imediata de dominar a língua escrita como uma forma de defender, compreender e produzir documentos a seu favor.

A educação escolar Indígena do Povo Paiter é diferenciada, assim como de outros grupos indígenas. Apesar de tudo, este processo trouxe benefícios para construção de diálogo intercultural, conhecimento universal juntamente com modos próprios de aprendizagem do Povo. Essa particularidade leva docente indígena a pensar alfabetização intercultural.

Com a influência de globalização nas comunidades indígenas, percebemos que cada vez mais, a tecnologia digital tem ocupado espaços na rotina do povo, em uma dimensão bem maior. Conseqüentemente, as crianças indígenas desde cedo estão inseridas na cultura escrita, pois observam e participam de diferentes situações a respeito do ler e escrever.

Neste sentido, o presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)⁴ constitui uma sistematização e ampliação dos estudos realizados nos ciclos 2020-2021 e 2021-2022 através do Programa Institucional de Bolsas e Trabalho Voluntário de Iniciação Científica (PIBIC) sobre alfabetização no contexto Paiter Suruí. Considerou como problemática central a seguinte questão: como as crianças indígenas do Povo Paiter Suruí da aldeia Lobó estão aprendendo a ler e escrever? O objetivo geral do presente estudo foi ampliar a compreensão sobre as aprendizagens iniciais da leitura e da

⁴ Nota da orientação: A escrita deste TCC negocia com as exigências da redação acadêmica e gramatical, entretanto, inclui modos específicos de relação da autora com o português enquanto segunda língua, a nosso ver, um aspecto importante que evidencia marcas do bilinguismo adotado entre os Paiter, aspecto observado em outros trabalhos (SURUI, 2015). Uma destas características, é a pouca utilização de artigos, por exemplo, o que pode caracterizar certo português étnico.

escrita junto as crianças indígenas Paiter da Aldeia Lobó na Terra Indígena Sete de Setembro, no município de Cacoal, estado de Rondônia de 2020 a 2023.

Minha participação na Iniciação Científica (IC) na graduação no curso Licenciatura Intercultural contribuiu para a minha formação enquanto acadêmica indígena, de buscar além do lecionado na sala de aula. As atividades realizadas como coleta de dados, discussões bibliográficas de maneira reflexiva com o grupo e orientadora, bem como, produções de artigos e participações em eventos, foram importantes ocasiões formativas pois favoreceu a dedicação à pesquisa. Ajudou na transformação de um ser atento para a produção de saberes, um protagonista do seu conhecimento. Foi importante para entender a pesquisa para vida pessoal, profissional, para a comunidade científica e sociedade como um todo, além de despertar importância e interesse dos demais acadêmicos a se iniciar no campo da pesquisa Intercultural.

A fundamentação teórica levou em conta as contribuições de Ferreira (1985) sobre alfabetização construtivista, Freire (1989) educação crítica, Neves (2009) e Surui (2015) leituras necessárias para ampliação do entendimento sobre alfabetização intercultural. Do mesmo modo foi necessário a leitura do livro “Nós Paiter” de Betty Mindlin (1985) uma ocasião de olhar para trás e pensar como as dinâmicas culturais vêm marcando a vida dos Paiter Suruí. (NEVES; SURUI; SURUI; SURUI, 2022). Vale destacar que Betty Mindlin é considerada amiga do Povo Paiter Suruí. A antropóloga registrou manuscritos com aspectos da cultura e da vida coletiva do Povo, importante parte de nossas histórias, disponibilizando para novas gerações conhecimentos por escrito e animando-nos a usar estas documentações em nosso benefício.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, caracterizada pelas seguintes questões, dentre outras: “[...] a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva e os dados recolhidos são em forma de palavras e não de números apenas [...]”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47). Neste caso específico, as aprendizagens do ler e escrever protagonizadas pelas crianças indígenas Paiter Suruí da aldeia Lobó.

O estudo utilizou a pesquisa documental, recurso que envolve, “O exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ ou interpretações complementares [...]”. (GODOY, 1995, p. 21). Foram coletadas e analisadas 12 (doze) atividades, 2 (duas) uso da escrita fora do ambiente escolar, 5 (cinco) cartazes e mais

5 (cinco) extraídas de cadernos escolares das crianças indígenas dos anos iniciais do ensino fundamental da EIEEF Paiterey.

A pesquisa documental escolar, realizada por meio dos cadernos tem sido considerada de grande importância para o entendimento da História da Educação/Alfabetização, e especificamente para o que diz respeito às práticas culturais de escrita. O olhar para as aprendizagens referentes aos atos iniciais de ler e escrever podem ser evidenciados nos cadernos escolares por permitirem “[...] conhecer os modos concretos que meninos e meninas, principais produtores desse objeto, porém não só, apropriam-se e valem-se de uma tecnologia da palavra tão significativa como o é a escrita”. (GÓMEZ, 2012, p. 68).

A entrevista semiestruturada foi utilizada nos diálogos com os mais velhos e na atividade de sondagem de alfabetização, momento em que pedimos que uma criança escrevesse como sabia determinadas palavras para observarmos o que já compreende sobre o sistema de escrita. Este procedimento, que será discutido mais adiante, é uma forma de saber alguns aspectos da escrita na visão infantil. Outra fonte de dados que utilizamos neste trabalho foi a pesquisa narrativa de caráter (auto)biográfico, tendo em vista a inclusão das experiências da autora do estudo no decorrer do processo. (CUNHA, 1997).

O presente trabalho está organizado em 5 (cinco) partes: primeira apresentação trata de breve histórico do Povo Paiter Suruí. Em seguida iniciamos descrição do histórico de alfabetização do Povo Paiter. No terceiro fragmento trazemos um pouco de história da Escola Paiterey, da Aldeia Lobó. Quarta parte, a continuidade da reflexão sobre leitura e escrita no contexto Paiter Suruí da aldeia Lobó, através das minhas memórias pessoais sobre infância, memórias de minha alfabetização, formação docente e processo de alfabetização das crianças Paiter Suruí da Aldeia Lobó, da escola Paiterey. A quinta seção trata da apresentação e análise de sondagem na alfabetização e na sequência, apresento as considerações finais.

1. Contextualização: um pouco da História do Povo Paiter Suruí

Bem no centro de Rondônia, perto de Cacoal, na rodovia Cuiabá-Porto Velho, a BR-364, vivem os Suruí de Rondônia, autodenominados Paiter, "Gente", "Nós Mesmos". [...]. Aprendi a língua (que é do tronco tupi e da família mondé) [...], o que foi uma porta para um mergulho mais rápido no tribal. Desde os primeiros dias fiquei deslumbrada com a vida de aldeia, com a qualidade misteriosa que dava sentido a todas

as atividades sociais, e me fazia ter a impressão de participar de uma obra de ficção. (MINDLIN, 1985, p. 13).

Neste fragmento apresentarei alguns aspectos da história do Povo Paiter Suruí, etnia a qual pertença. O Povo se autodenomina Paiter “Gente”, “Nós mesmos” (MINDLIN, 1985). Nome “Suruí” foi dado por não indígena quando aconteceu primeiro contato com não indígena. As novas gerações se nomeiam de forma intercultural - Paiter Suruí, à vista disso, mantêm o nome ancestral e se diferencia de um outro Povo indígena, que vive no estado de Pará. Nós Paiter, os Suruí de Rondônia somos falantes língua Paiter da família linguística Tupi-Mondé. No cenário atual adotamos língua portuguesa como segunda língua, indispensável para comunicação com não indígena e com outros grupos indígenas.

Desde criança ouvia os mais velhos, contarem que os Paiter ocupavam fronteira Mato Grosso e Rondônia. Nas duas regiões organizavam tradicionalmente seus processos comunicativos e educativos através de práticas de observação e oralidade que era adequado a rotina diária do Povo. Desceram da atual região de Cuiabá para direção de Rondônia fugindo do colonizadores e de vários outros povos indígenas. Nesse tempo souberam existência de não indígenas e tiveram primeira experiência do usufruto dos metais, as atividades do dia a dia se tornaram mais eficientes. Passaram ainda algum tempo livre da perseguição não indígena na região, mas, depois tiveram que lutar pelo território novo guerreando com outras etnias.

Um pouco mais tarde, no início do século XX, este cenário foi ainda mais alterado com a construção de BR-64, pois a migração aumentou com a chegada de trabalhadores operários da construção, colonos e fazendeiros. E foi por causa dessa movimentação não indígena no território, que vivenciamos conflitos com outros grupos indígenas como Cinta Larga, Zoró e Gavião. Este ambiente ameaçador causou pressão para o contato permanente com o Estado brasileiro.

Assim, os Paiter Suruí foram oficialmente contatados em 1969, por meio da frente da atuação dos sertanistas Francisco Meirelles e Apoena Meirelles, no acampamento da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), atualmente Fundação Nacional dos Povos Indígenas conforme a Medida Provisória nº 1.154 (BRASIL, 2023). Para os mais velhos, este lugar é o *nanbekó-dabadakibá*, que significa, “onde os facões foram pendurados”.

O contato com a FUNAI veio como uma necessidade. Relatam, dramatizando, o primeiro encontro com Apoena Meirelles, em 69, que, juntamente com o pai, Francisco Meirelles, chefiava a expedição de

atração. Os índios e Apoena tremiam de medo de um lado e do outro dos facões oferecidos como brinde aos índios, em sinal de paz. Eram os primeiros estrangeiros que não vinham como chacinadores. Mas a ambigüidade dos resultados fica aparente quando os índios refletem sobre a passagem. Diz um Suruí que Apoena ficou amigo e impediu os seus de continuarem a matar a tribo. (MINDLIN, 1985, p. 26).

Embora o Povo Paiter Suruí reconheça a importância da figura de Apoena Meirelles, entende que aquele tempo histórico não existe mais, visto que a FUNAI como instituição tem dialogado muito pouco com os indígenas, principalmente nos últimos quatro anos da gestão de extrema-direita bolsonarista.

Os mais velhos contam que a colonização trouxe o mal, exploração do território, escassez de alimento e doenças desconhecidas pelo Povo que causou redução da população e poucos sobreviveram. Não havia escolha, a sociedade não indígena demarcava terra, delimitava territórios e explorava os recursos naturais.

Conseqüentemente, os Suruí tiveram que aprender a lidar com nova realidade, estabelecer relações sociais com não indígenas visando não ser explorado, defender e compreender documentos oficiais. Meu Povo conta que através de grandes lutas o problema foi resolvido. Registros da mídia nacional apontam alguns aspectos da situação neste período:

Figura 1 – Os prejuízos da colonização entre os Paiter

Continua tensão na reserva dos suruís

VITU DO CARMO
Enviado Especial

Os 250 índios suruís que habitam a área de 230.000 hectares do posto 7 de Setembro, no parque Aripuanã, em Rondônia, terão que esperar ainda até o dia 20 para que a demarcação de sua reserva seja reiniciada. O ministro Rangel Reis, do Interior, que visitou a aldeia sexta-feira, decidiu que o trabalho, interrompido há um mês e meio, deveria recomençar ontem, por ter sido regularizada a

situação de 1.100 famílias invasoras da área.

No entanto, a empresa demarcadora, a Plantel, de Goiânia, informou ontem não ter possibilidade de deslocar seus funcionários imediatamente para a área. Isto deverá trazer novas dificuldades a Apoena Meirelles, diretor do Parque Aripuanã, que não consegue conter a impaciência dos suruís diante da demora. Além disso, outras duzentas famílias não tiveram sua situação regularizada na área e precisarão ser retiradas, o que aumenta o risco de surgirem novas tensões.

Fonte: Acervo ISA – Jornal O Estadão 14 de setembro de 1976.

Atualmente, os Paiter ocupam a Terra Indígena Sete de Setembro, localizada no sudeste de estado de Rondônia e noroeste de Mato Grosso, em uma área de 247.869 hectares. O território, foi demarcado através do Decreto n° 88.867 em 1983

pelo presidente João Figueiredo, na época dos grandes conflitos, resultantes do processo migratório.

Nos dias de hoje, ainda existe problemas que aflige população Suruí composta por 1.440 pessoas. A comunidade está organizada em 28 aldeias e nelas existem 09 escolas indígenas, dessas 4 ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental até Ensino Médio, as demais somente Ensino Fundamental I, 1º ao 5º ano. Nessas escolas trabalham professores não indígenas e indígenas, maioria dos professores indígenas atuam nos anos iniciais.

Figura 2 – Território Paiter Suruí



Fonte: Portal de Notícias – G1⁵

Em relação à organização sociocultural o Povo ainda se agrupa em 4 clãs: *Gameb*, *Gabgir*, *Makor* e *Kabam*. Historicamente o Povo Paiter vem sendo organizado pelas lideranças de 4 (quatro) clãs. Desses chefes, aquele que tinha habilidade em liderar o povo como um todo tinha essa chance de ser consagrado como chefe geral. Assim, como toda sociedade, houve crises políticas no passado, alguns clãs comandaram certo período e depois outros grupos.

Em setembro de 2021, diante da dificuldade da pandemia de COVID-19 e da dificuldade em um chefe Paiter geral, os Suruí decidiram escolher um cacique geral e seu vice como seus representantes que decidem sobre o Povo e encaminham providências a respeito das demandas e direcionamento das políticas públicas

⁵ Disponível em: <https://g1.globo.com/Amazonia/0,,MUL1294584-16052,00.html> Acesso em: 20 mar. 2023.

voltados para Povo Paiter Suruí. Assim foi preciso a reorganização da escolha do líder maior, que foi deliberado em forma de votação direta para contemplar participação geral do Povo. Essa forma de escolha de um líder no Povo Suruí ainda não tinha sido oficialmente adotada, foi concluído na emergência da definição de um líder geral.

Dentre 28 aldeias existentes no território, moro na Aldeia Lobó, uma das primeiras aldeias Paiter, instalada em 1980 sob comando do meu pai, Ibjaraga Noah Suruí. Na minha memória recorro do histórico de aldeia Lobó, sobre como surgiu a ideia da instalação no local. Lembro que meu pai falava que mesmo após a demarcação do território em 1976 (ainda não homologada) havia famílias de colonos cafeicultores morando neste lugar e de modo algum aceitavam sair da terra.

Figura 3 – Vista parcial da Aldeia Lobó



Fonte: Carolina Patihweipay Suruí (2022).

Essa situação provocava muita preocupação, pois os Suruí viviam com muito medo dos colonos, pois sabiam de sua agressividade. Quando meu pai soube, chamou mais pessoas para acompanhar ele na expedição de expulsão dos colonos da área. Desde então, decidiu instalar aldeia Lobó na divisa do território com objetivo de proteger entrada dos intrusos na Terra Indígena. Como um dos líderes maiores na época esperava mais tranquilidade para seu Povo.

A comunidade Lobó é composta por 50 pessoas distribuídas em 12 núcleos familiares. A aldeia conta com a Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental Paiterey. A comunidade vive de pequena agricultura, artesanato, caça, pesca além de atuação no serviço público, programas sociais e aposentadorias. Ainda assim, passamos por dificuldades em função de invasão territorial que gera alterações

nessas atividades reduzindo caça, matéria prima para produção de artesanatos, pesca encontra-se escassa devido assoreamento de rio. Possivelmente é resultado de desmatamento na área indígena. Estes problemas dificultam a vivência de certas práticas culturais. Nesse espaço, crianças, jovens, adultos aprendem de forma emancipada porque seu aprender está fundamentada no ouvir, observar e experimentar.

É nesta comunidade que tenho construído a minha identidade enquanto criança, jovem e hoje, professora em formação para atuar na Educação Escolar Indígena. Desde estabelecimento de relações com Estado brasileiro temos buscado ingressar na língua escrita, pois sabemos de sua importância no mundo contemporâneo, utilizamos esse instrumento na comunicação de conhecimentos. Significa uma forma de valorização da escrita onde a cultura e história sempre foram transmitidas de geração para geração por intermédio da oralidade, através da educação diferenciada procuramos viabilizar esse diálogo com sociedade nacional.

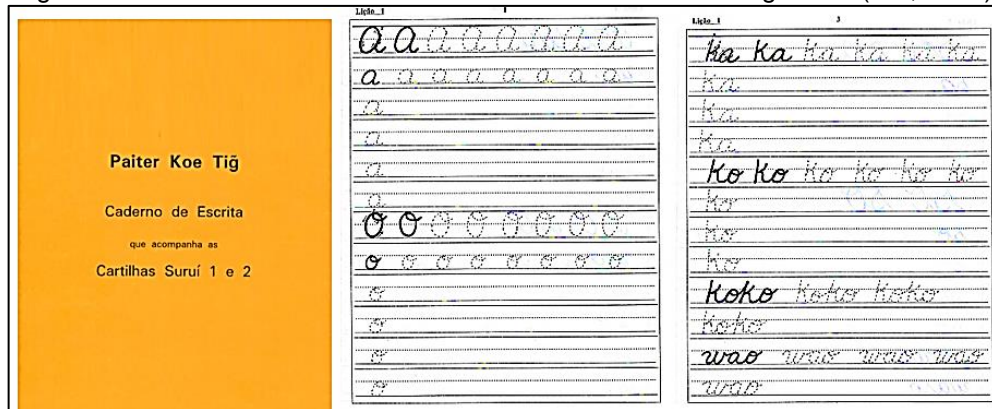
2. Histórico de Alfabetização do Povo Paiter Suruí

O estudo inédito de Naraykopega Suruí (2015) relata trajetória de tempo ágrafo à cultura escrita do Povo Paiter. O autor afirma que o primeiro indício de alfabetização na Terra Indígena Sete de Setembro ocorreu em 1982, a partir da alfabetização dos primeiros sete alunos: Mauíra Suruí, Naramatxiga Suruí, Meresór Suruí, Agamenon Suruí, Naomi Anine Suruí, Ibjaraga Noah Suruí e Mepoy Suruí. O autor registra que a escola funcionava na aldeia central, onde aconteceu primeiro contato oficial com a Fundação Nacional de Índio (FUNAI) na Linha 12. Depois os Suruí, se dividiram com acesso pelas linhas, de 12 para 08, 09, 10 e 11, mas apesar disso, a distância e as dificuldades não resultaram em desistência da escola.

Em 1983, FUNAI celebrou convênio entre a Sociedade Internacional de Linguística (SIL), contratando uma professora não indígena para ensinar os Paiter a ler e escrever na língua portuguesa, mas os missionários permaneceram com o trabalho na língua materna. De acordo com os relatos dos mais velhos, “O Bill era um missionário holandês e sua mulher, Carolina, era americana. [...]. Ele disse que estava aqui para estudar a língua e fazer a cartilha Suruí, para ensinar para as crianças, para que não esquecessem a língua”. (PAPPIANI; LACERDA, 2016, p. 172). As cartilhas

decorrentes desse estudo serviram como material didático para alfabetização. No ano de 2000 foi publicada a cartilha experimental laranja, é o primeiro caderno de período preparatório na língua Suruí.

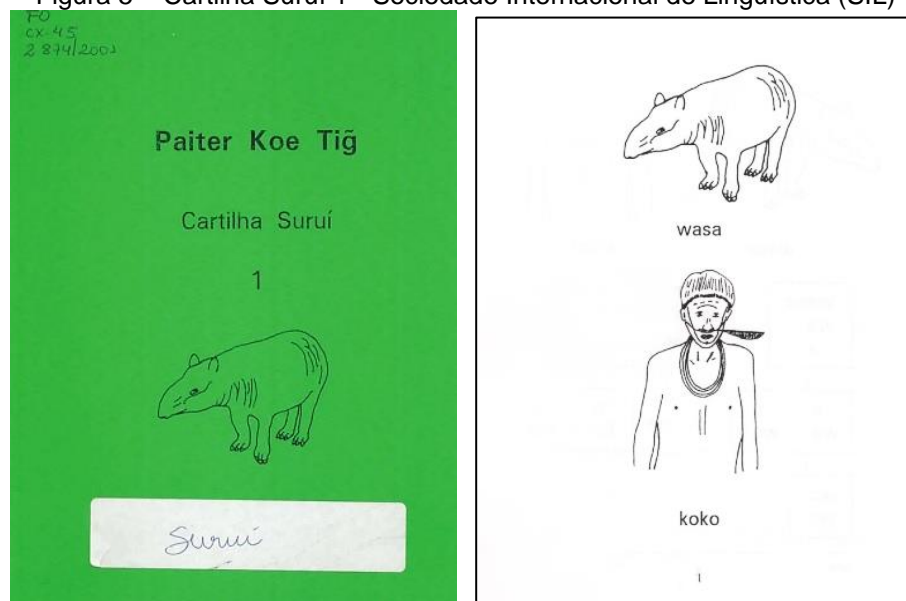
Figura 4 – Cartilha Suruí 1 e 2 - Sociedade Internacional de Linguística (SIL, 2000)



Fonte: Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA).

A concepção mostrada neste trabalho trouxe a ideia que para aprender a ler e escrever é preciso treinar a mão por meio dos traçados das letras. Observo que atividades como essa de coordenação motora ainda permanecem nos trabalhos pedagógicos de professores e professoras indígenas Paiter nos dias atuais. Por isso, “[...] compreendemos que o processo de alfabetização em escolas indígenas, dentre outros elementos, exige uma sólida formação docente que leve em conta a relevância da cultura escrita na atualidade”. (SURUI; NEVES, 2023, p. 4). Em 2002 foi publicada a Cartilha 1, possivelmente específica para atividades de leitura.

Figura 5 – Cartilha Suruí 1 - Sociedade Internacional de Linguística (SIL)



Fonte: Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA).

O trabalho pedagógico dessa cartilha produzida iniciava com apresentação das palavras **Wasa** que em Paiter quer dizer **Anta** e **Koko**, que significa **tio** acompanhadas de ilustrações relacionados e que as crianças conhecem. Notamos que as palavras e desenhos referentes às representações de *wasa/anta* e *koko/tio* foram escolhidos certamente por serem animais de conhecimento das crianças.

De acordo com a página 2 da Cartilha Surui 1 *Paiter Koe Tig*, conforme a figura 6, após a apresentação das palavras principais **wasa/anta** e **koko/tio**, a primeira sílaba era destacada **wasa/anta** e **koko/tio** e depois as vogais **a/o** de forma isolada. Aqui a intenção é destacar as consoantes (w/k) e depois as vogais (a/o), lógica que vai aparecer em outras palavras da cartilha.

Figura 6 – Cartilha Suruí 1 - Sociedade Internacional de Linguística (SIL)

Anta

2

Tio

3

Fonte: Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA).

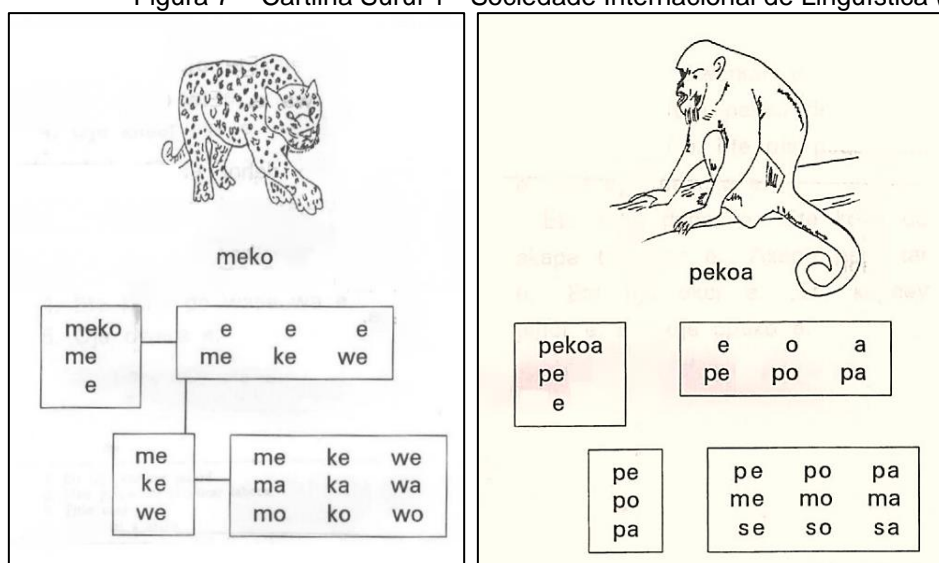
O próximo passo é a separação das sílabas das palavras mencionadas e na sequência a formação de uma nova palavra: *waó/jacaré*. A parte final trata da apresentação de um conjunto de frases, como: “*Wasa de awera e*”/A anta estava andando no mato, com tradução em língua portuguesa em nota de rodapé. Essa forma de organizar o trabalho partindo de uma palavra, decomposição de sílabas e depois apresentação das vogais segue em toda a cartilha, por meio de outras palavras como: *kasar/arara*, *makor/taboca*, *meko/onça*, *pekoa/guariba*, dentre outras. Para os estudos da alfabetização, trata-se do método analítico, em que “[...] o ensino da leitura

deveria ser iniciado pelo ‘todo’, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas”. (MORTATTI, 2019, p. 35).

Para obter informações a respeito da utilização da cartilha, conversei com um dos alunos que foi alfabetizado por este material. Ele informou que quando entrou para vida escolar, não tinha escola na aldeia onde reside até hoje. Assim frequentou escola rural no máximo 1 (um) ano e meio onde conseguiu aprender a ler e escrever na época. Quando passou ter escola na aldeia, começou estudar na escola indígena e com professor indígena. Neste tempo, deparou com a cartilha diferenciada, dizendo que este era utilizado para ensino de língua materna, expondo uso deste e suas dificuldades. Ele afirma que existia várias cartilhas, de matemática e língua materna e treino de mão, que o trabalho do professor começava pela leitura em voz alta dos nomes dos desenhos para que os alunos repetissem e memorizassem o que estavam lendo para depois continuar a estudar família silábica, formação de palavras e momentos de leitura das frases.

Segundo colaborador, dificuldade enfrentada por ele foi de não saber colocar qual letra e sílaba representavam o som do falado por isso escrevia do jeito que acreditava, usando alfabeto não indígena que conhecia. Ele declara momento em que professor solicitava produção de conjunto de frase, onde ele tentava escrever na língua porém na hora da leitura não dava de compreender o escrito que ele próprio grafava. Finalizando sua fala, reconhece que até hoje tem dúvida de como funciona língua escrita Paiter.

Figura 7 – Cartilha Suruí 1 - Sociedade Internacional de Linguística (SIL)



Fonte: Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA).

As cartilhas Paiter Surui são materiais que apresentam informações importantes para compreender histórico de alfabetização de como foi trabalhada pelos missionários e pelo funcionários da FUNAI. Observamos que havia treinos de mão, repetição e memorização. O entendimento da época era que primeiro as pessoas precisavam treinar a mão, por isso a cartilha repetia bastante para que os indígenas pudessem fazer o traçado das letras antes de entrar para fase de alfabetização. A cópia era principal ferramenta utilizada para o trabalho pedagógico na alfabetização Suruí.

3. Histórico da Escola Paiterey da Aldeia Lobó

Desde muito antes da introdução da escola, os povos indígenas vêm elaborando, ao longo de sua história, complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural. O resultado são valores, concepções e conhecimentos científicos e filosóficos próprios, elaborados em condições únicas e formulados a partir de pesquisa e reflexões originais. [...]. Desenvolveram uma atitude de investigação científica, procurando estabelecer um ordenamento do mundo natural que serve para classificar os diversos elementos. Esse fundamento implica necessariamente pensar a escola a partir das concepções indígenas do mundo e do homem e das formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa desses povos. (BRASIL, 1998, p. 22).

Estas reflexões expressas pelo Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas, presentes na citação acima, enfatizam as aprendizagens próprias desenvolvidas pelos povos indígenas antes da chegada da escola. São conhecimentos importantes que podem conviver em alguns aspectos com a lógica da escolarização, pois percebi que a escola surge como uma atualização cultural e histórica.

Neste sentido, foi que no ano de 2018, entrevistei meu pai a respeito da implementação da escola Paiterey no contexto Paiter Surui para atender também a solicitação do componente curricular Estudos na Aldeia V, bem como da iniciação científica, através do PIBIC. De acordo com seu relato, após a abertura da aldeia houve a necessidade de implantar a escola para assegurar o direito à educação dos Paiter, período em que foi iniciada a discussão da formação docente e a escolha dos primeiros professores:

Em 1980, fundei minha Aldeia. Só que ao longo do tempo a comunidade estava cada vez mais crescente. Quando sente a

necessidade de ter escola na minha aldeia. Então, procurei Betty Mindlin em 1992 ou 93, não me lembro muito bem do ano. Soube do projeto que ela estava organizando para realização de formação dos primeiros professores indígenas de estado de Rondônia. Um pouco mais tarde, quando o projeto aprovada ela procura se eu estava disposto para participar, então disse que eu estava muito velho para participar do encontro. Assim, indico nome do meu sobrinho Naraykopega sabendo que ele tinha grau maior de escolaridade. Depois do curso vi ele dando aula embaixo de uma árvore, vendo isso dei um local para ele lecionar. Mais tarde o pessoal da educação exige o nome para escola. Assim Naraykopega me procura e nomeamos conjuntamente escola Paiterey, que significa escola da comunidade. No primeiro momento de sua criação a escola somente atendeu minha comunidade, depois surgiu aldeia Tikã e passou atender duas comunidades. (Ibjaraga Noah Suruí, 2018.)

Assim, oficialmente a Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental (EIEEF) Paiterey foi criada por meio do Decreto nº8.494 de 29 de setembro de 1998 pelo Governo de Estado de Rondônia, é mantida pela Secretaria de Estado da Educação. Está localizada na Terra Indígena Sete de Setembro, município de Cacoal, estado de Rondônia, Linha 11, Aldeia Lobó.

Figura 8 – EIEEF Paiterey.



Fonte: Carolina Patihweiyway Suruí (2022).

Ainda permanece atendendo comunidade Lobó e Tikã. Desde sua fundação compreende apenas uma parte da Educação Básica, o Ensino Fundamental I - 1º ao 5º ano. Os alunos e alunas da escola residem, em sua grande maioria, na aldeia Lobó, onde a escola está localizada. Atualmente possui dois professores Indígenas, Naraykopega Suruí é graduado pelo Departamento de Educação Intercultural DEINTER da Universidade Federal de Rondônia, Campus Ji-Paraná e o Professor

Rubem Suruí que ainda está cursando a referida graduação em Licenciatura Intercultural.

4. Memórias sobre infância, alfabetização, formação docente e escolarização inicial das crianças indígenas Paiter Surui da Aldeia Lobó

Quando um a pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. (CUNHA, 1997, p. 187).

Para refletir o tema deste tópico foi preciso buscar em minhas lembranças momentos formadores no decorrer de minha vida, enquanto criança, alfabetizada e até fase em que me encontro atualmente. Neste sentido, a pesquisa (Auto)biográfica foi importante para a reflexão sobre a minha trajetória de vida que iniciou quando minha mãe gerava uma vida dentro de útero, uma menina. Cheguei ao mundo no dia 27 de outubro em 1995. Meus pais disseram que fui muito bem recebida pelos meus familiares, especialmente pelas minhas tias avós, irmãos do meu pai. A prova disso, é que recebi sete nomes tradicionais delas por ser a primogênita da minha mãe, somente uma dessas foi registrado em meu documento de nascimento, além de meu nome não indígena.

Assim, meu nome é Carolina Patihweipay Suruí, filha de Ibjaraga Noah Suruí e dona Taropaor Eunice Suruí. Meu nome em português tem história, meus pais dizem que no tempo de meu nascimento, a esposa do missionário Bill estava de viagem para Estados Unidos há mais de uma semana. Na ausência da esposa, sentindo saudade dela, o missionário deu sugestão de me nomear “Carolina”, pois na cultura Paiter, quando colocamos nome de alguém querido(a) nosso em uma pessoa é uma consideração muito grande, ou seja, tinha sensação que a esposa estava por perto, mesmo em terra distante.

Já nome indígena, Patihweipay, foi inspiração da minha tia avó, irmã do meu pai. Significa “Amor incondicional”, Nesse tempo de meu nascimento evangelho já estava presente na cultura Suruí, então ela viu este Amor pleno em Deus e recebeu Jesus Cristo como Senhor e Salvador de sua vida.

Também carrego sobrenome Suruí, ouvi da minha mãe que ouviu do meu avô que este nome foi dado ao nosso Povo. Diz que numa das primeiras aparições com

funcionários da FUNAI, um não indígena perguntou a um Paiter o que está grafado no rosto e este respondeu “yuri” (sinal facial) atualmente encontramos somente nos mais velhos. Desde então, os funcionários deste órgão indigenista nomeou de Suruí, achando que a pronúncia era essa.

Na tradição do meu povo, quando uma menina nasce quem dá nome são avós materno, paterno, tias irmãos do pai e as primas do pai. Quando for menino, é contrário. Não tive privilégio de receber nome das minhas avós, mães dos meus pais pois ambos faleceram muito antes de meu nascimento.

Meu pai dizia que a minha avó Imotãg Suruí morreu ainda no tempo da floresta. Por sua vez, minha mãe conta que minha avó Txoro Suruí presenciou contato oficial do não indígena, mas não resistiu por causa da fome. Possivelmente na mesma época em que aliados denunciavam esta tragédia em nosso meio junto à imprensa nacional:

Figura 9 – Fome matou Suruí

**Fome e doenças
dizimam índios suruís
no Parque Aripuanã**

São Paulo (Sucursal) — Em mensagem enviada pelo rádio à 8a. Delegacia Regional da Funai, em Porto Velho, o médico francês Jean Chiappino informa que é gravíssima a situação dos índios suruís, pacificados há dois anos, que estão sendo praticamente dizimados pela tuberculose, infecções e sobretudo pela fome crônica.

Dirigida ao atual diretor-substituto do Parque Indígena do Aripuanã, a mensagem informa que de junho para cá mais de 20 índios já morreram nas proximidades do Posto Sete de Setembro. Preconiza a necessidade de intervenção urgente da Cruz Vermelha Internacional para socorrer a tribo, assolada pela fome e epidemias desde que a Fundação Nacional do Índio concedeu autorização para que firmas particulares realizem prospecções minerais na área do parque.

A MENSAGEM

Com caráter de urgência, o radiomensagem de Jean Chiappino, com data de 13 de novembro último, em mau português, é dirigido ao diretor-substituto do Parque Indígena do Aripuanã, em Porto Velho. Sr. Leão. Ei-lo na íntegra:

“Sr. diretor do Pqia. Quero informar o Sr. a respeito da situação de saúde dos índios suruí:

1) — Já tenho atendido o índio Dikiboha três vezes e o seu grupo que se encontra a uma distância de 30 minutos a pé do Posto Sete de Setembro e passei uma noite com o referido grupo de 30 índios. Dikiboha está tão fraco que não pode andar, e uma criança vai morrer de subnutrição. Mais da metade deste grupo está adoentada, com infecção pulmonar. Este grupo ficou um mês no Posto Sete antes de ir ao lugar onde se encontra agora.

Fonte: Acervo ISA - Jornal do Brasil-RJ, 21.11.1972.

Mas apesar disso tudo, minha infância foi muito tranquila, nasci quase 30 anos depois do contato na Terra Indígena Sete de Setembro, na Aldeia Lobó no hospital. Lembro que gostava muito de brincadeira, tais como banho no rio, esculpir panela de barro, subir em árvores, brincar de casinha, brincar de esconde-esconde e imitar fala não indígena. Não tive muito brinquedo industrializado, apenas tinha uma boneca e aliás, gostava mais de companhia de aves pequenas como rolinha e de companhia de outras crianças.

De noite, era a ocasião mais especial pois era o momento de ouvir histórias contadas pela minha mãe, a mais querida por mim, era de *Winih* um ser nanico canibal e mágico que atraía crianças com sua aparência infantil chamando para brincar, quando não aceitava, oferecia panqueca de milho e as roubava para o céu. No final do conto, minha mãe me ensinava que não devia aceitar nada de estranhos e muito menos ir passear longa da aldeia.

4.1 – Cuidar e educar na tradição Paiter Surui

Este tópico foi elaborado por meio das contribuições de minha mãe, Taropaor Eunice Suruí, uma das grandes conhecedoras da tradição Paiter. Na ocasião, fiz o convite para que ela contar sobre o ser criança na etnia Paiter. De acordo com sua fala, a criança atravessa 9 (nove) etapas do desenvolvimento infantil: a primeira é a gestação/*ahsia-sáhta*. Para os Paiter, fase de gestação é um processo de formação de um indivíduo, já é uma vida gerada, mas não está totalmente formado, não age por si e é por isso que é preciso oferecer alimentos para nutrir o bebê enquanto forma os órgãos.

Neste sentido, o anúncio da chegada do bebê exigia muito atenções e cuidados. Alguns alimentos eram cortados, proibidos, outros eram autorizados, pois tinham ligação com a gravidez e o desenvolvimento da criança. Também nessa fase, familiares já pensavam sugestões de nomes, no caso de menino, os avôs e tios maternos davam o nome e se fosse menina, as avós e tias paternas.

O marido da mulher grávida tinha medo de matar anta e peixe pintado nem podia comer suas carnes caso contrário, a mãe grávida corria risco de perder seu bebê antes que fosse capaz de sobreviver fora do corpo da mãe. Caso, resistisse à anta, a criança não seria saudável, seria louca. Cobra também tem o mesmo efeito, a criança fica doida. Macaco também não pode, pois o dente morde joelho da criança, isso significa que vai demorar para andar. Por sua vez, cuidado da mãe era se preparar para lidar com o parto e amamentação. Rotina dela era acordar cedo, uma forma de readquirir a força, o banho era tranquilo passava folha de paxiúba friccionada na barriga, de vez em quando tomava uns goles do suco desse vegetal. No pensar dela, este líquido ingerido envolve o bebê em desenvolvimento preenchendo a bolsa e a cavidade uterina. Quando a bolsa rompe ajuda a mãe parir com rapidez. Também neste período, a mãe preocupava com amamentação, precisava oferecer alimentos para nutrir o bebê, porém ela deve eliminar banana, pois contribui para gases e cólicas no bebê. Depois do parto, é reforçado dieta e cuidado da caça, agora os pais vivem somente de chicha não fermentada de cará, batata doce

também comia cozido e assado. Agora incluía até os irmãos mais velhos se tiver. (TAROPAOR EUNICE SURUÍ, 2023).

Chamamos, segunda fase de *Aykīnapah*/nascimento – Inicia outro ciclo de vida fora do ventre materno, porém é sensível e é preciso ainda mais preocupado com a saúde do pequeno: nessa fase de *Xirub-bugl* recém-nascido, é reforçado o cuidado tanto dos pais, irmãos e o bebê. A criança recebia o nome dos avós, os pais se ausentavam da vida social, o tempo dependia de cada familiar, mesmo que saísse cedo do resguardo continuava na dieta e na atividade rotineira.

O período de resguardo do parto é o momento dos pais se cuidarem, ficarem atentos ao conjunto de regras de práticas que ocorriam sobre seus corpos e atividades cotidianas. Essas regras, incluíam dietas alimentares e proibições de certas atividades, com objetivo prático de manter a saúde, prevenir doenças e evitar problemas de saúde da criança e os irmãos mais velhos do bebê.

Ao longo do período de reclusão do bebê, avó materna ensinava a importância da dieta alimentar nos cuidados maternos com o recém-nascido porque também é uma ocasião de aprender. No olhar da avó o aleitamento é fundamental para o crescimento do bebê após nascimento, pois é composto pelos alimentos ingeridos pela mãe, e por isso é necessário estar atenta aos alimentos consumidos. Além disso, o bebê recebia da avó e em outros momentos fricções, defumações, remédios do mato, entre outras práticas, durante desenvolvimento do seu crescimento. Depois, aconteciam as outras etapas:

Pahbagab/consciência do movimento - realização dos primeiros movimentos: o bebê olha e é capaz de acompanhar um objeto em movimento, move a cabeça, tem capacidade de focar no rosto da outra pessoa e mantém cabeça firme quando está sentado com apoio a mãe.

Alaparitēh we xagud aãh/desenvolvimento afetivo - Reconhece as pessoas, reconhece o próprio nome, segura com a mão, reage quando as coisas são tiradas da mão, inicia introdução alimentar e nascem os primeiros dentes.

Apototēh/ sentar – o bebê consegue sentar sozinho e mantém o equilíbrio.

Apabiáhtēh/ - consegue ficar de bruços

Sòhg sòhg gâh/ engatinhar

Anohtēh/ andar

Logo que começa andar, a criança fica muito curiosa e não fica muito em casa. Quer acompanhar todas as atividades dos seus familiares mais próximos. Nesse momento está aprendendo regras sociais, começa a se relacionar com outras pessoas, pode ir na casa do vizinho brincar com as crianças da aldeia. Nessa ocasião os pequenos aprendem de acordo com o gênero: as meninas aprendem seus afazeres espontaneamente, reproduzindo o que observam com mãe, avó e tias esculpindo panelinhas de barro, brincam de ser mãe, de fazer comidinha e de cuidar das crianças, entre outros afazeres.

Já o menino, por sua vez aprendia junto ao pai, avô e tios a produzir miniatura de arco e flecha, ser caçador, cantor, dançar, contar histórias das caças e muitas atividades eram reproduzidas. Chamamos essa fase de *akobah we xagûd aãh*. Quando as crianças estão mais grandinhas, colocam em prática o aprendizado - menino ajudando o pai e menina junto à mãe.

Ao longo dos tempos, ocorreram permanências e alterações culturais significativas na vida dos Suruí. Comparando com fala da minha mãe, vejo que a regra de criação dos filhos mudou, não tenho visto práticas de dietas alimentares, proibições de certas atividades e afastamento social dos pais do recém-nascido. Um comportamento que era para manter saúde, prevenir doença e evitar morte do recém-nascido.

Em relação a isso, os mais velhos dizem que a ingestão inadequada de determinados alimentos, a falta de remédios do mato enquanto o corpo está sensível é a explicação pelo qual as crianças de hoje adoecem facilmente junto aos seus pais. Os pais ficam velhos rápidos e crianças repetidamente ficam doentes. Então, aquela imagem de criança saudável na perspectiva da tradição Paiter foi desmoronando devido à falta da prática. Entendemos, que entrada da influência da cultura não indígena interferiu no seu modo de vida. A mulher não indígena, por exemplo, não se isola quando ganha bebê, come normalmente, faz atividades normalmente, “se ela pode também posso”, a mentalidade de algumas mulheres Paiter.

Apesar da dinamicidade cultural, ainda assim, a etnia vem transmitindo os seus conhecimentos tradicionais junto as crianças de suas comunidades. As crianças estão sempre envolvidas nas atividades rotineiras dos familiares em companhia de outras crianças. É neste cenário que observo as crianças da minha comunidade Lobó para verificar como ocorre processo de ensino e aprendizagem dessas crianças de hoje.

Porém, tenho visto que aprendizagem acontece quando um pai vai para roça ou caçar chama o filho, nesse caminho conversam sobre assuntos da vida, chega no local do trabalho, conversam sobre as práticas de plantação ou caça e sua importância para tradição Paiter. Em outros momentos, acompanham o pai na venda de castanha, banana, café, abóbora e outras culturas de alimentos. As práticas dessas atividades leva a criança a ampliar e aprofundar os seus conhecimentos de noções de números.

Por sua vez, como já mencionamos, as meninas aprendem acompanhando afazeres das mães, ou se já é um pouco grandinha, assim como, também acontece no aprendizado dos meninos, a mãe pede pequenas tarefas, como: buscar água, o suficiente que dê conta de trazer, varrer a casa, cuidar do irmão pequeno enquanto faz comida, pede para confeccionar artesanato, além disso, prepara um tempo para ela e outros filhos fazerem atividades escolares.

Para as crianças pequenas de 1 até 7 anos, os familiares ofertam mais liberdade de escolha, incentivam autonomia dando a elas opções de escolherem quais atividades querem ou não fazer. Assim, se querem brincar deixam, se ela oferece em fazer alguma atividade pode, exceto aquela que na perspectiva adulta é considerada perigosa, talvez porque de algum modo, sabem que:

A criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas: toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra, em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz de compreender o mundo. Entre as coisas de que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos. O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário. KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Durante observação na comunidade, perguntei a uma mãe Paiter se ela fica preocupada quando a filha está em brincadeira no pátio da aldeia com outras crianças. A resposta dela foi muito corajosa “Deixo minha filha livre para ela aprender a viver, brincar e também se encorajar para vida social. Um dia ela vai sair para estudar fora, se eu segurar muito não irá saber conviver com outros”. Na fala dessa mãe, compreendi que ela deixa a filha em liberdade para que tenha lazer e ao mesmo tempo desenvolva as habilidades sociais de convivência.

As crianças, aqui da comunidade Lobó acostumam fazer suas brincadeiras nos seus ambientes familiares, isto quer dizer que, determinado grupo de crianças vai brincar em casa. Também há momento de brincar na escola quando é intervalo de

aula. Ao entardecer, às 16 horas, elas se juntam aos adultos em lazer no campo de futebol e no campo de voleibol. Dizem elas, que é uma ocasião que mais gostam porque enquanto adultos jogam futebol, elas aprendem. A partir disso organizam seu futebol, às vezes imitam adultos de sua referência devido habilidade no futebol, quando não organizam futebol, contam historinhas, brincam de pega-pega, de roubar bandeira e inventam outras brincadeiras.

Noutro dia, observei as crianças brincarem de casinha preparavam comidinhas nas panelinhas de brinquedo industrializado, enquanto os meninos inventavam de trabalhar na roça, plantando e vendendo os produtos. Aquelas crianças que não imitavam responsabilidade dos pais, imitavam as pessoas da comunidade, o enfermeiro, professor e o estudante. Na observação verifiquei que os brinquedos, era em sua maioria, industrializados, alguns eram inventados.

Um dos passatempo das crianças são os “brinquedos tecnológicos”, como tablete, celular e notebook, assistir televisão. Mas, tem momento de desenhar e pintar, brincar de massinha, isso quando estão em casa. Não tenho visto brincadeiras do meu tempo de infância como banhar no rio, subir na árvore e ter companhia de um animal de estimação, por exemplo.

4.2 – Memória da minha Alfabetização

A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia - e até onde não sou traído pela memória -, me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, re-crio, e re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. Me vejo então na casa mediana em que nasci, [...] o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. (FREIRE, 1989, p. 9).

Iniciei minha vida escolar aos 8 anos no ano de 2004 na Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental Paiterey. Recordo que nesta época ela era feita de madeira com cobertura de palha de babaçu e tinha apenas uma sala de aula. Sua localização é na Terra Indígena Sete de Setembro, Linha 11, Aldeia Lobó, município de Cacoal-RO. Atualmente a escola é feita de alvenaria coberta de telha, com três repartições, duas salas de aula, uma cozinha com refeitório e um banheiro.

Como já mencionado em outros trabalhos (NEVES; SURUI; SURUI; SURUI, 2021), lembro que meu primeiro dia de aula, foi na segunda feira de manhã às oito horas. Ao entrar na sala deparei com a sala toda decorada de alfabeto fixo e escolhi uma carteira do canto para sentar.

A sala atendia crianças de várias séries ou anos, era uma turma multisseriada. E nesse ano 5 crianças participavam da alfabetização. No primeiro dia fiquei com muita vergonha do meu professor, mas depois de uma semana fui acostumando com a rotina escolar. Não senti vergonha dos meus colegas, porque eles já eram meus amiguinhos da aldeia. Nesse dia cada aluno se apresentou e depois disso o professor distribuiu os cadernos para cada um de nós.

Relembrar o meu processo de alfabetização é algo inesquecível, pois foi muito agradável, junto às recreativas semanais, as cantigas de rodas no horário de intervalo, desenhávamos, comemorávamos dia das crianças. Fazia o que não praticava em casa, tudo que fazia na escola era bonito e exótico. Memoriar minha história de alfabetização é recordar um momento significativo, um momento que tive meu primeiro contato com o mundo da escrita, com meu professor indígena Naraykopega Surui. Tenho poucas memórias do meu professor em sala de aula, o que mais lembro dele é as cantigas cantada por ele, como: “Boi vaqueiro”, “Ciranda cirandinha” e o “Meu gatinho paio”.

Durante meu processo de alfabetização, o livro que usávamos não tinha atividades em Paiter Suruí, somente em língua portuguesa. Em todas as atividades o objetivo sempre foi aprender a ler e escrever em português. Hoje na universidade posso entender que “Trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. [...]”. (CUNHA, 1997, p. 187).

As primeiras atividades realizadas em sala, foram de coordenação motora, fiquei muito feliz em treinar minha mão nos traçados dos pontilhados e mais tarde no traçados das letras. Esses não deram muito trabalho. Mais pra frente o professor começou utilizar um livro que tinha metodologia do ensino de alfabetização, que nos apresentava as letras do alfabeto, primeiramente, as vogais e depois consoantes, e a aquisição era língua português e o professor explicava as atividades em língua indígena.

O professor copiava vogais no quadro e copiávamos em nossos cadernos, depois cada aluno fazia leitura em voz alta no quadro, até memorizar. O recurso de ensino mais utilizado era a memorização. Nesse caso, não havia nenhuma preocupação em mim de saber o significado das palavras, ou seja, significado da construção de uma ideia do que é escrita.

Nem tudo foi às mil maravilhas na minha infância, também tive minhas angústias, me sentia incapaz de compreender o processo da leitura e da escrita, por não saber o som da junção das sílabas para formarem as palavras. Quando chegava em casa, às vezes chorava escondido porque, a minha maior vontade era ler historinhas e poder escrever o que eu desejasse.

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao “ouvir” a si mesmo ou ao “ler” seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminado a sua trajetória. (CUNHA, 1997, p. 188).

Na primeira série não aprendi a ler e nem escrever e nesse ano reprovei. No ano seguinte repeti de ano e continuava a mesma dificuldade. Aos dez anos de idade, na segunda série aprendi a ler e junto veio a escrita, e foi um alívio pra mim. Com a leitura, descobri extrema importância para o meu desenvolvimento. A implicação na leitura foi de não compreender que leitura aplica na formação do conceito do dia a dia, ou seja, a leitura é o conhecimento dos sons que compõem a fala, podendo decodificar palavras. Em suma importância, relembrar a sua própria história de alfabetização é essencial para tirar algumas dúvidas sobre alfabetização.

A memória da alfabetização, é uma das fontes que favorece a reflexão sobre a importância de ler e escrever. É uma construção de auxílio, para o desenvolvimento do trabalho docente, permitindo professor ou professora rever alfabetização de um jeito significativo e deste modo atender as demandas e apontar melhorias a rumo da alfabetização, além do mais: “As narrativas estudantis contribuem para a História da Educação Escolar Indígena de Rondônia na medida em disponibilizam importantes informações sobre os processos formativos nas aldeias amazônicas”. (NEVES; SURUI; SURUI, 2021, p. 7). A esse respeito, observo, que a escola da aldeia ainda carrega alguns métodos tradicionais de alfabetização empirista, tal como, método

sintético. Ao analisar as atividades, os cadernos, os livros, e cartazes e entre outros documentos, constatei isso.

Fiz segundo ciclo de Ensino Fundamental, na escola rural da linha 11, próximo da comunidade onde moro. Fica a 14 quilômetros da Terra Indígena. Saía pela manhã e chegava na hora do almoço. A opção de estudar na escola rural foi devido ao transporte escolar, pois escola indígena que oferece anos finais de Ensino fundamental e Ensino Médio ficava a 14 quilômetros da minha aldeia, ambas tinha a mesma distância.

Era primeira vez que estava saindo do meu ambiente familiar, falava pouco a língua portuguesa por consequência minhas primeira notas bimestrais foram bem baixas. Mesmo assim nunca reprovei nesse ciclo de Ensino Fundamental. Minha experiência com realidade da escola não indígena, foi diferente daquela que vivenciei na Escola Paiterey.

Ao ingressar Ensino Médio em 2013, nascia em mim um grande desejo de um dia cursar a universidade, porém na minha visão de adolescente e de mulher indígena me sentia incapaz de estar ativa socialmente. Nesse tempo acreditava que escola nos preparava apenas para o mercado de trabalho. Ter este pensamento na época, hoje me faz refletir que a minha inserção na graduação foi ponte construído gradualmente. Concluí Ensino Médio do campo em 2015.

Em 2016, fiz vestibular para ingressar na Universidade Federal de Rondônia (UNIR) no curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, Campus Ji-Paraná. Quando aprovada iniciei meus estudos no começo 2017. A emoção era de uma nova caminhada no estágio de estudos. Ali estava pela primeira vez pensando de como seria ensino superior Intercultural. Fiquei impressionada com as primeiras aulas, visto que as disciplinas trabalhavam com os valores, saberes tradicionais e práticas de cada comunidade. Com isso, as atividades eram significativas. Através de Educação Intercultural percebi a importância do estudo na vida, compreendi que com ela podemos adquirir o conhecimento, cultura e delinear objetivos na vida.

Desse modo, estar na Universidade me levou a entender que ocorreram permanência e alterações culturais significativas na trajetória de meu povo. Graduação propiciou-me uma ocasião de aprendizagem intercultural importante sobre dinamicidade das culturas na contemporaneidade, em particular o povo Paiter Suruí. Desde lá, fui aprendendo e valorizando minha formação. Segui amadurecendo participei de dois ciclos do Programa Institucional de Bolsas Iniciação Científica

(PIBIC) na condição de bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A experiência despertou em mim curiosidade científica. Olhando para trás, noto como foi válida cada leitura, cada esforço até chegar à etapa tão almejada que é escrita do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC).

Portanto, este é breve relato da minha trajetória de estudos e de profissão futura. Me leva refletir que a Educação acontece e acompanha o ser humano durante toda sua vida. Para ser professor para trabalhar o conhecimento inicial da língua escrita é necessário que estude, repense suas práticas diárias, pois o contexto presente varia muito. Se faz relevante que a docência leve em conta o espaço em que a criança está inserida, para que ela olha a escola como um lugar de encontro, e seja um sujeito ativo e participante evitando a reprodução do modelo educativo hegemônico.

5. Alfabetização Intercultural na Aldeia Lobó.

[...] significa um processo formativo decorrente das relações biculturais ou multiculturais, envolvendo o estudo de duas ou mais línguas e as aprendizagens no campo da leitura e da escrita em uma perspectiva dialógica, onde os elementos culturais de ambas precisam estar em um processo de permanente negociação com vistas a um possível equilíbrio e superação de assimetrias. (NEVES, 2009, p. 183).

A Alfabetização Intercultural trabalha com os conhecimentos gerais, juntamente com modos próprios de cada povo trazendo as práticas educativas culturais para as salas de aulas. A nossa intenção é que este trabalho represente mais uma contribuição no sentido de compreender como as crianças indígenas da Amazônia estão aprendendo a ler e escrever, dessa forma participando de um mundo que cada vez mais se comunica por meio da escrita. Neste contexto, o bilinguismo é uma ferramenta do trabalho pedagógico em que a grafia da língua atua em favor do povos Indígenas, pois:

Para que a língua portuguesa se tornasse a língua de maior poder linguístico e, por isso, a língua oficial do país, foi preciso que ela lutasse contra as línguas indígenas, numa guerra lingüística que começou há muitos anos e que continua até hoje. Quando os portugueses chegaram ao Brasil, havia de 6 a 10 milhões de índios e aproximadamente 1.300 línguas indígenas. Hoje, a população indígena no país não chega a 300.000, tendo restado, como se sabe, apenas cerca de 180 línguas nativas. E claro que a diminuição da população indígena - e, conseqüentemente, do número de línguas indígenas - não ocorreu apenas por motivos linguísticos. Não se pode esquecer de que a guerra lingüística é apenas uma parte de um

conjunto maior de disputas entre a sociedade envolvente e as sociedades indígenas: disputa pela terra, pelos recursos naturais, pela mão de obra, pelo conhecimento... (BRASIL, 1998, p. 117).

Neste tópico, apresentaremos uma sistematização que resultou de minha participação no PIBIC, nos ciclos 2020-2021 e 2021-2022. Diz respeito a coleta e análise de 12 (doze) registros escolares, sendo, 2 (duas) imagens elaboradas fora do ambiente escolar, 5 (cinco) cartazes de sala de aula e mais 5 (cinco) atividades retiradas de cadernos escolares das crianças indígenas dos anos iniciais do ensino fundamental da Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental (EIEEF) Paiterey. Este material ajudou a compreender as práticas culturais de ingresso na escrita.

Para entender linguagem escrita como um objeto social e não apenas escolar, a primeira tarefa de campo foi selecionar duas imagens que mostrassem o uso da escrita fora do ambiente escolar. Temos aprendido que “O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia [...] aprende basicamente através das suas próprias ações sobre os objetos do mundo [...]”. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 29). No contexto indígena as crianças interagem de várias formas com o mundo que lhe rodeia:

Figura 10 - Palestra sobre saúde e crianças assistindo celular



Fonte: Carolina Patihweyway Suruí (2022).

Estes registros fotografados na aldeia nos permite considerar que as crianças indígenas desde cedo tem múltiplas experiências de contato com os materiais escritos impressos ou em suportes digitais, estas vivências são importantes para suas elaborações sobre a escrita, confirmando que:

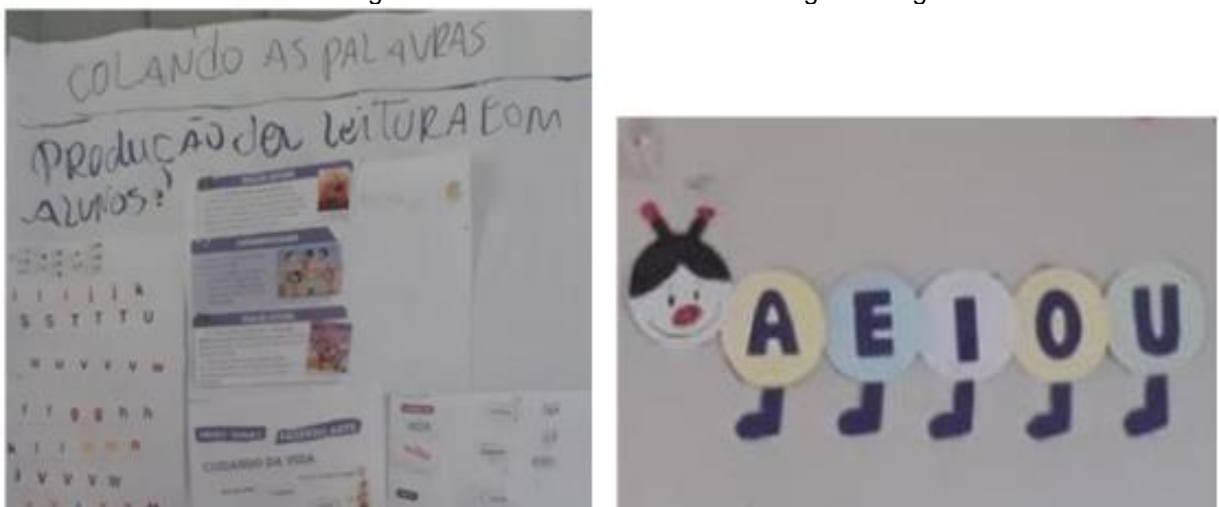
Nos contextos sociais em que as crianças, desde seus primeiros anos, estão em contato permanente com a linguagem escrita - em casa

(revistas, livros, televisão), na rua (placas, letreiros, logotipos) etc. - há um grande estímulo para que elas comecem a se interessar pela leitura e escrita desde cedo. (BRASIL, 1998, p. 134).

Conforme estabelece a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) sobre a ética na pesquisa, solicitamos de pais, mães e responsáveis de crianças indígenas a autorização para fotografar atividades nos cadernos escolares pertencentes a crianças na alfabetização, 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Concordamos que estes materiais são “[...] fontes históricas de pesquisa, depositárias de discursos acerca do trabalho com a linguagem escrita em classes de alfabetização de crianças [...]”. (BECALLI; SCHWARTZ, 2017, p. 183).

No decorrer da pesquisa foi muito importante aprender que os cadernos das crianças são documentos que informam acontecimentos escolares. Não são apenas material escolar, pois através deles podemos saber um pouco como está ocorrendo o trabalho docente, as aprendizagens, tipos de atividades, por exemplo. “[...] é indiscutível que os estudos sobre os cadernos [...] trouxeram à luz um campo de investigação rico de estímulos que até pouco tempo praticamente havia passado despercebido em certos setores da História da educação [...]”. (GÓMEZ, 2012, p. 68). Certamente, o olhar para os cadernos escolares será também para buscar respostas para inquietações. Além do espaço da aldeia, visitamos Escola Paiterey para verificar os registros afixados nas paredes.

Figura 11 – Atividade de recorte e colagem - Vogais



Fonte: Carolina Patihweiyway Suruí (2021).

É importante informar que neste primeiro período da visita ela ainda estava fechada por causa da covid-19 e foi até março de 2021. Foi possível observar alguns

registros, o primeiro indica uma atividade de colagem de letras, palavras e textos para leitura em língua portuguesa e a outra grafia das vogais. Estes cartazes podem significar uma forma didática de leitura a partir dos diferentes níveis de conhecimentos das crianças.

Talvez alguns estejam aprendendo a identificar letras, outras já sabem localizar palavras e há aquelas crianças que já leem pequenos textos. Mas, podem ser materiais que enfatizam a memorização como concepção de aprendizagem, pois são “[...] atividades que envolvem traçados, cópias, estudos que partem das vogais às famílias silábicas [...], marcando uma influência das cartilhas (missionárias), meio pelo qual os docentes foram alfabetizados [...]”. (SANTOS, 2020, p. 321).

Localizamos também um cartaz com imagem de vogais e consoantes seguidas de um conjunto de famílias silábicas em língua portuguesa com letras maiúsculas e minúsculas em ordem alfabética. Nesta lógica de trabalhar, “[...] se adota um método silábico, palavras com a estrutura CV (consoante + vogal) [porque] são mais simples do que palavras com sílabas do tipo CCVCC (por exemplo trens)”. (CAGLIARI, 1999, p. 72). Uma amostra da concepção empirista de alfabetização na escola indígena, que aposta na memorização e na fragmentação da língua escrita. O cartaz deve servir para a realização de cópias das letras e sílabas.

Figura 12- Famílias silábicas

The image shows two handwritten charts of syllabic families. The left chart is titled 'Família silábica' and lists consonants B, b, C, c, D, d, F, f, G, g, H, h, L, l. The right chart lists consonants M, m, N, n, P, p, Q, q, R, r, S, s, T, t. Each consonant is paired with vowels a, e, i, o, u to form syllables.

Família silábica					
	a	e	i	o	u
B	Ba	Be	Bi	Bo	Bu
b	ba	be	bi	bo	bu
C	Ca	Ce	Ci	Co	Cu
c	ca	ce	ci	co	cu
D	Da	De	Di	Do	Du
d	da	de	di	do	du
F	Fa	Fe	Fi	Fo	Fu
f	fa	fe	fi	fo	fu
G	Ga	Ge	Gi	Go	Gu
g	ga	ge	gi	go	gu
H	Ha	He	Hi	Ho	Hu
h	ha	he	hi	ho	hu
L	La	Le	Li	Lo	Lu
l	la	le	li	lo	lu

M	Ma	Me	Mi	Mo	Mu
m	ma	me	mi	mo	mu
N	Na	Ne	Ni	No	Nu
n	na	ne	ni	no	nu
P	Pa	Pe	Pi	Po	Pu
p	pa	pe	pi	po	pu
Q	Qua	Que	Qui	Quo	Quu
q	qua	que	qui	quo	quu
R	Ra	Re	Ri	Ro	Ru
r	ra	re	ri	ro	ru
S	Sa	Se	Si	So	Su
s	sa	se	si	so	su
T	Ta	Te	Ti	To	Tu
t	ta	te	ti	to	tu

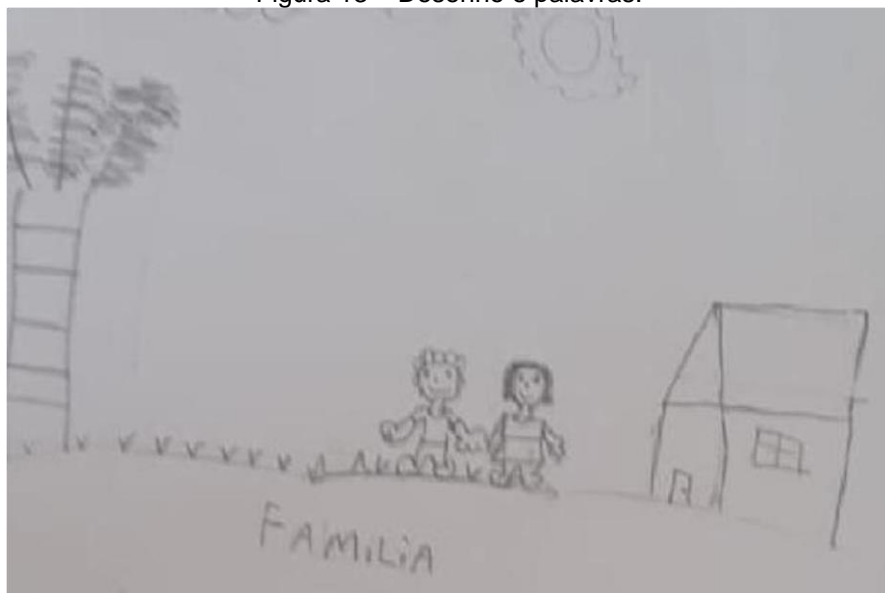
Fonte: Carolina Patihweiyway Suruí (2021).

Paulo Freire chamava essa forma de trabalhar como educação bancária, neste caso é uma situação em que as crianças precisam memorizar ou decorar muitas sílabas geralmente sem compreensão do que estão fazendo, uma herança das cartilhas que continua presente na atualidade escolar. Este educador enxergava o conhecimento inicial da leitura e da escrita não como um momento de repetição sem sentido, mas de criação da linguagem no papel:

[...]. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse "enchendo" com suas palavras as cabeças supostamente "vazias" dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizado, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa [...] anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. (FREIRE, 1989, p. 13)

Neste período não foi possível encontrar registros na língua materna Paiter e nem palavras relacionadas ao dia a dia da aldeia. Mas, além dos escritos nas paredes da escola, observamos, as primeiras atividades localizadas no início dos cadernos das crianças indígenas da escola Paiterey. Envolve o desenho e uma possível cópia da palavra família em língua portuguesa.

Figura 13 – Desenho e palavras.



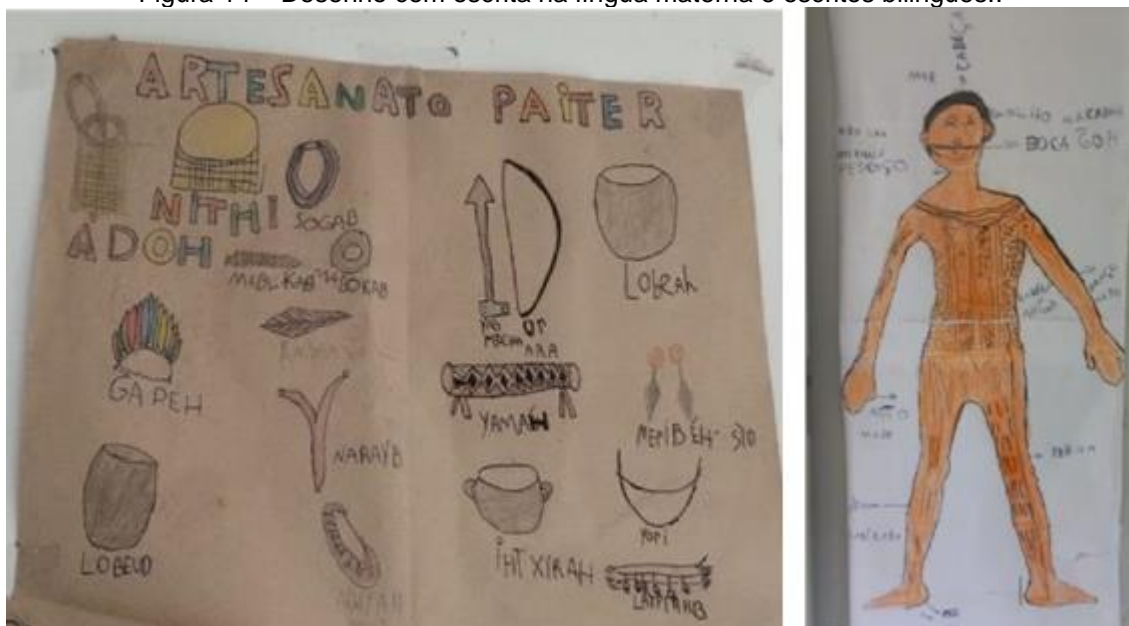
Fonte: Carolina Patihweiyway Suruí (2021).

Para os atuais estudos de alfabetização, desenho e escrita são duas situações semelhantes em relação à representação, mas não iguais: “No nível psicogenético, a escrita mantém relações muito estreitas com o desenho e com a linguagem, mas não é nem a transcrição da linguagem, nem um derivado do desenho.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 64). Ainda sobre o desenho e sua importância na alfabetização, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas indígenas, orienta que:

Quando a criança desenha livremente, ela já está elaborando ideias sobre a escrita. Está em processo de aquisição da língua escrita. Por exemplo, se ela desenhou uma árvore, as outras árvores que ela desenhar vão ter sempre um traço ou outro que mostra que ela é diferente das outras árvores, do mesmo jeito que uma letra é diferente da outra. Quando a criança percebe que se pode também “desenhar” o que se fala, ela passa a explorar a escrita alfabética do seu jeito, à sua maneira. Nos seus encontros iniciais com a escrita alfabética ela pode fazê-lo de uma forma que vem sendo chamada de escrita espontânea. (BRASIL, 1998, p. 136).

Voltamos a visitar a escola no mês de outubro de 2022, sete meses depois de voltas aulas pós-pandemia, para verificar se havia indícios de registros na língua indígena e palavras relacionado a vida cotidiana da aldeia. Dessa vez, foi possível notar registro de alfabetização na língua Paiter. O primeiro cartaz nos apresenta um conjunto de artesanatos do Povo Paiter Suruí, é uma atividade com desenho e escrita na língua materna e outra atividade desenho com escrita bilíngue.

Figura 14 – Desenho com escrita na língua materna e escritos bilíngues..



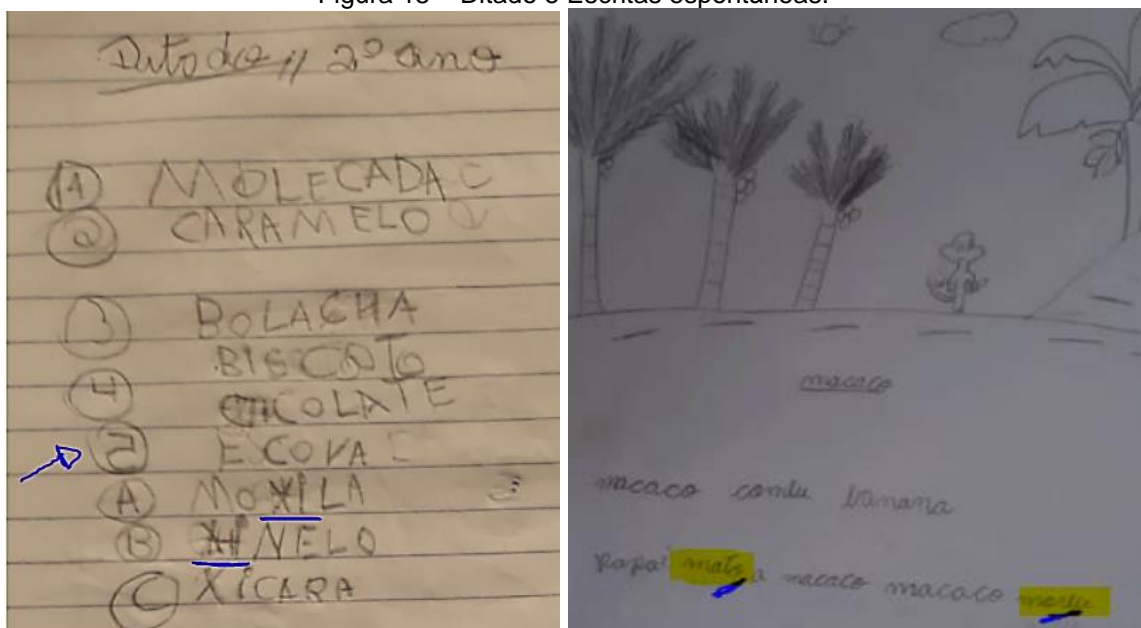
Fonte: Carolina Patihweipay Suruí (2022).

Notamos que nos mostram o ensino da prática educativa ancestral na sala de aula, como uma proposta de manifestar linguagem escrita como prática social. É uma língua que as crianças dominam e compreendem, pois “O chamado método Paulo Freire afirma a importância de que as palavras utilizadas sejam significativas culturalmente, para que propiciem o diálogo e a reflexão, de modo a que o aprendizado da leitura das palavras seja acompanhado de uma leitura crítica do mundo”. (MONSERRAT; EMIRI, 1989, p. 24)

De acordo com o referencial construtivista, o gesto de escrever é importante no contexto indígena, para que, dentre outras razões, “[...] as crianças possam ser co-participantes da invenção da escrita de sua língua, [...]. Se começaram escrevendo quando eram crianças, talvez continuem escrevendo ao se tornarem adultos”. (FERREIRO, 2001, p. 162).

Além das atividades empiristas, baseadas na repetição de letras e sílabas que ficaram conhecidas pelas cartilhas, que valorizam mais o ensino que a aprendizagem, encontramos outros registros que sugerem uma maior participação das crianças na construção inicial do conhecimento da leitura e da escrita. Estamos nos referindo a duas atividades de escrita e não de cópia, comuns no processo inicial da aprendizagem escrita: a primeira diz respeito a um ditado produzido por uma criança do 2º ano com o registro de 9 (nove) palavras: molecada, caramelo, bolacha, biscoito, chocolate, escola, mochila, chinelo e xícara.

Figura 15 – Ditado e Escritas espontâneas.



Fonte: Carolina Patihweiyway Suruí (2021).

Destacamos as escritas de mochila, “moxila” e chinelo, “xinele”, produções apoiadas na oralidade, geralmente nesta etapa as crianças escrevem como falam. Mas, mesmo que possam errar são atividades importantes na alfabetização, pois: “Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado”. (FERREIRO, 1985, p. 16).

Ainda na primeira atividade é possível observar que o número 5 foi escrito de forma invertida. Na literatura da alfabetização chamamos este tipo de grafia de espelhamento, ocorrência geralmente relacionada a uma percepção inicial sobre o símbolo. Consideramos que a linguagem escrita é um recurso cultural e por isso, é: “[...] repleto de convenções e arbitrariedades que a criança não nasce dominando. [...] enganos e erros fazem parte do aprendizado e que existe uma tendência de superação na medida em que [...] vai dominando as características do sistema de escrita. (ZORZI, 2000, p. 11).

Em relação à segunda imagem, trata de um texto espontâneo em que aparece a palavra: “macaco” e duas frases: “macaco comeu banana e papai matou o macaco e o macaco morreu”. As palavras matou (mato) e morreu (moreu) demonstram o nível de conhecimento da criança. Este tipo de atividade é importante porque possibilita a compreensão dos saberes e necessidades de aprendizagem dos aprendizes uma vez que trata-se de uma escrita de sua autoria. Em casos de reprodução ou de cópia este tipo de situação não aparece.

Tanto na atividade do ditado como na produção espontânea, há situações em que observamos a presença do Erro Construtivo. Um conceito criado por Piaget e adotado por Emília Ferreiro para discutir um modo de produção nos processos de aprendizagem e que mostra como a criança pensa - o que já sabe e o que precisa aprender: “[...] as soluções ‘erradas’ apresentadas pelos alunos e alunas, permitem ao docente perceber a forma como a criança pensa. [...]”.

Diante do ‘erro’ observado nas atividades o interesse construtivista não é simplesmente apontá-lo, ou mesmo marcá-lo com caneta vermelha, mas sobretudo, estudá-lo, descobrir suas razões. O construtivismo aposta que a investigação do processo de aprendizagem é mais produtiva do que a mera observação de seu resultado”. (NEVES, 2006, p. 5).

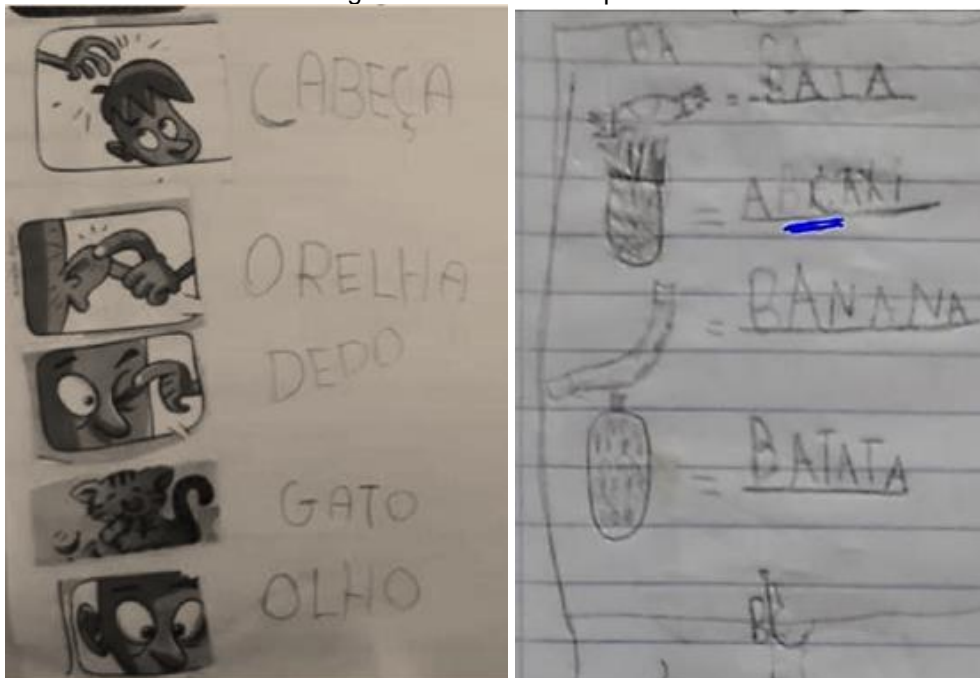
Por isso as escritas espontâneas são importantes pois são nestes momentos que as crianças tomam decisões sobre como escrever o que está sendo solicitado

com base em seus reais conhecimentos. Cabe à docência reorganizar seu planejamento de forma a oferecer situações de problematização coletiva destas situações com vistas a ampliação dos conhecimentos infantis:

Embora cada criança siga o seu próprio caminho quando está aprendendo a escrever, na escrita espontânea, geralmente ao lado dos desenhos e rabiscos, começam a aparecer as letras que mais chamaram a atenção do aluno. Logo podem aparecer as combinações de letras representando palavras. Também podemos observar, nesse período, como a criança vai decidindo quando segmentar, quando separar as palavras e como elas devem ser dispostas no papel. É importante entender que ela está, nessa fase, num período muito ativo de construção da escrita. Ela está descobrindo, aprendendo como a escrita funciona. (BRASIL, 1998, p. 136).

As atividades abaixo envolvem o trabalho pedagógico com listas pois, “[...] constitui uma interessante estratégia docente porque propicia reflexões sobre o funcionamento da língua escrita”. (NEVES; SURUI; SURUI; SURUI, 2022, p. 4). A lista de partes do corpo humano: cabeça, orelha, dedo e olho são acompanhadas de ilustração possivelmente do livro didático. Já a outra lista, apresenta alimentos como: bala, abacaxi, banana e batata com os respectivos desenhos feitos pela criança.

Figura 16 – Desenho e palavras.



Fonte: Carolina Patihweiyway Suruí (2021).

Assim, a proposta de listas na alfabetização é importante porque ajuda as crianças a aprenderem a ler e escrever, além de possuírem uma relação comum representam a oportunidade de fazer a tarefa com base em seus próprios

conhecimentos: “Listas são textos formados por palavras ou pequenos enunciados dispostos um embaixo do outro, que definem um campo semântico e têm uma função pragmática. Por exemplo, uma lista de compras, dos livros do acervo da classe [...]”. (BRASIL, 1999, p. 69).

Destacamos na figura 12, na 2ª imagem, os desenhos produzidos pela própria criança, bem como a escrita da palavra “abacaxi” grafada como “abcaxi”. Em tempos outros a explicação sobre essa situação é que as crianças “comiam” letras. De acordo com os estudos construtivistas, este tipo de produção corresponde a hipótese silábico alfabética, em que ora a criança escreve silabicamente (b) e ora escreve alfabeticamente (a, ca e xi), que “[...] marca a transição entre os esquemas prévios em via de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos”. (FERREIRO, 1985, p. 27).

6. Sondagem de escrita infantil a partir da colaboração da Hadassah Suruí

Se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático, e que a sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar. Mas se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a aceitar que podem saber, embora não tenha sido dada a elas a autorização institucional para tanto. (FERREIRO, 1985, p. 17).

Nesta parte do texto, aprofundamos estudo sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, através de trabalho com a Sondagem “[...] um dos recursos de que o professor dispõe para conhecer as hipóteses que os alunos ainda não alfabetizados têm sobre a escrita alfabética. [...]”. (BRASIL, 1999, p. 69). Desenvolvi esta atividade por meio da colaboração da Hadassah Suruí, ela tinha 5 (cinco) anos e até aquele momento não havia frequentado a escola. Por este motivo, fiz atividade diagnóstica para verificar nível de conhecimento dela sobre escrita.

Foi uma oportunidade de ampliar e aprofundar meus conhecimentos sobre como a criança concebe ideias sobre a escrita. É importante saber em que nível de conhecimento a criança se encontra para poder alfabetizar as crianças que chegam na escola com hipóteses anteriores. Segundo o livro “Psicogênese da língua escrita”, publicado pelas pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky,

[...] as crianças, em seu processo de alfabetização, constroem hipóteses sobre o que a escrita representa. Hipóteses estas que evoluem de uma etapa inicial, em que a escrita ainda não é uma

representação do falado (hipótese pré-silábica) para uma etapa em que ela representa a fala por correspondência silábica (hipótese silábica) e, por fim, chegando a uma correspondência alfabética, esta sim adequada à escrita em português. (WEISZ, 2001, p. 135).

De acordo com meu entendimento, após as leituras realizadas, há quatro (4) momentos de aprendizagem no processo de alfabetização na perspectiva do construtivismo interacionista piagetiano: a Hipótese pré-silábica que é a fase em que escrever pode ser a mesma coisa que desenhar, podem vir através de rabiscos, letras quebradas, números, leitura global, eixo quantitativo (preocupação sobre quantas letras pode ter determinada palavra) e qualitativo (que letras são necessárias na escrita de certa palavra). O 2º momento, é a Hipótese silábica – a criança relaciona fala com escrita, cada letra representa uma sílaba, mantém eixo quantitativo e qualitativo. As escritas podem ser com ou sem valor sonoro. O 3º momento é Hipótese silábico- alfabética é a transição, ora escreve silabicamente, ora alfabeticamente, na escrita pode ter omissão de letras. A última hipótese é alfabética, escreve foneticamente, escrita é um desafio e agora percebe que a escrita pode ser diferente da fala.

Antes das realização de atividades de sondagem, solicitamos dos pais da criança autorização, explicando como seria a sua participação nas atividades. Também informamos sobre a importância do estudo em preocupar com os registros de primeiros passos de grafias da criança. E que esse conhecimento contribuirá para o ensino da prática da língua escrita na aldeia. Quando os pais aceitaram a proposta, fomos pedir autorização também da criança participante, que concordou em fazer a atividade.

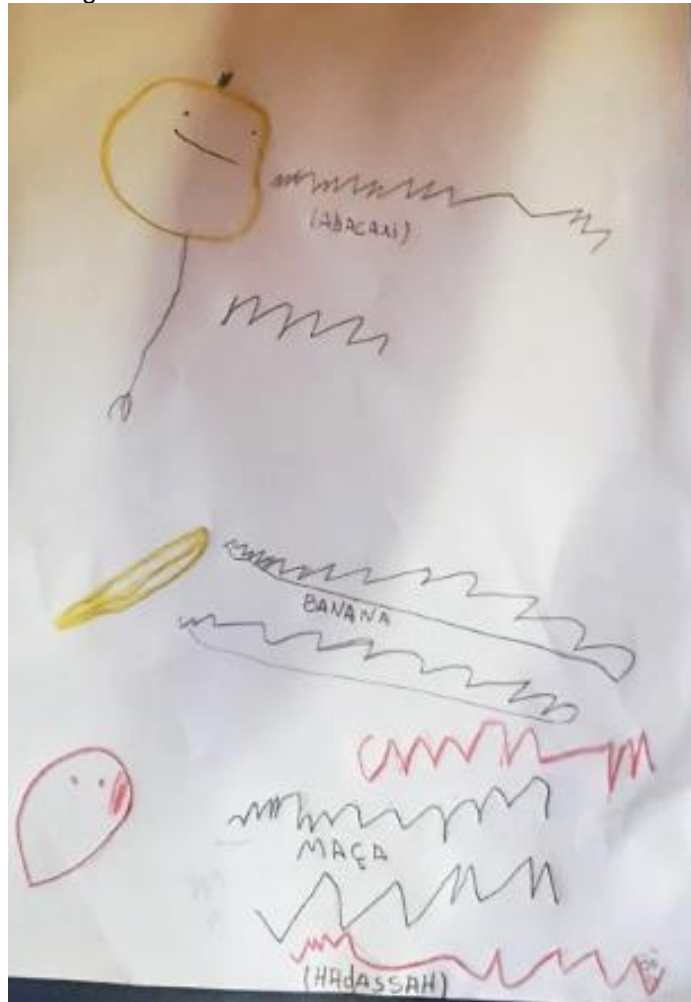
Assim, as atividades de sondagem são importantes, pois ajudam a compreender as ideias que as crianças constroem. São escritas provisórias, antes de entenderem que as partes do escrito são os sons do falado. É preciso fazer um planejamento antes, momento em que selecionamos as palavras da sondagem:

[...] relação de palavras acompanhadas ou não de frases, uma produção espontânea de texto ou qualquer outra atividade de escrita, desde que seja acompanhada de uma leitura imediata do aluno. Por meio da sondagem podemos perceber se o aluno faz ou não relação entre fala e escrita e, se faz, de que tipo é a relação. (BRASIL, 1999, p. 69).

Realizei primeira atividade de entrevista de sondagem, no dia 04 de abril de 2022 por meio de vídeos e fotografias. Conforme as orientações listamos 3 (três)

possíveis nomes de frutas conhecidas pela criança, no final da lista solicitamos grafia do nome da criança. Propus Hadassah que escrevesse do seu jeito e imediatamente exigi a leitura do que ela escreveu. A criança desenhou, escreveu e leu: ABACAXI, BANANA, MAÇA E O SEU NOME.

Figura 17 – 1ª escrita da Hadassah Suruí.



Fonte: Carolina Patihweiyway Suruí (2021).

A concepção de alfabetização construtivista identifica estas escritas como pré-silábicas, dado que aparecem no registro desenhos das frutas, do lado das figuras aparecem escritas espontâneas ziguezague e riscos. Segundo criança participante, ziguezague é a grafia e linhas embaixo é o ler do escrito, assim, “As primeiras escritas infantis aparecem [...] como linhas onduladas ou quebradas (ziguezague), contínuas ou fragmentadas, [...] como uma série de elementos discretos repetidos (séries de linhas verticais, ou de bolinhas)”. (FERREIRO, 1985, p. 18). Concluímos que a Hadassah sabe diferenciar entre “desenhar” e “escrever”, porém, ainda não percebe que escrevemos com letrinhas. É preciso trabalhar muito atividades que leva a criança

pensar no som das letras, como leitura diária do alfabeto fixo, numerais, músicas, parlendas e outras.

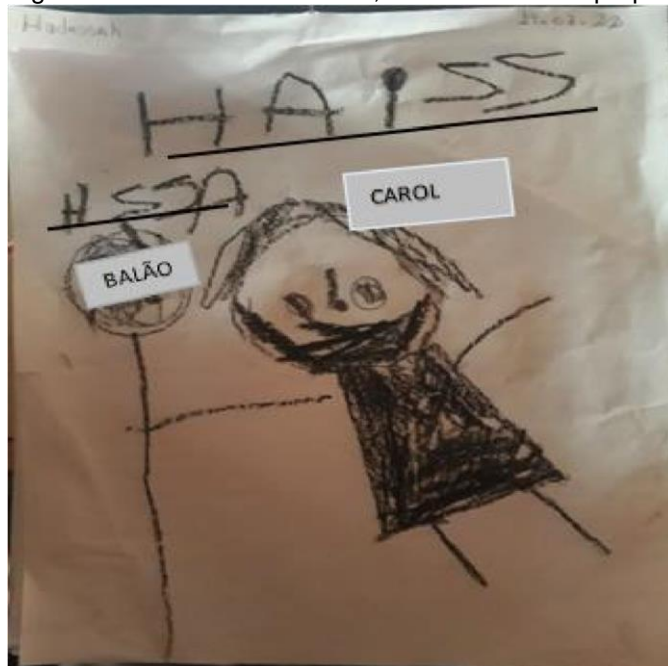
Figura 18 – Sondagem com a .



Fonte: Carolina Patihweyway Suruí (2021).

Na semana depois da primeira sondagem, Hadassah começou a frequentar as aulas com a reabertura da escola, depois que a vacinação contra covid-19 trouxe um ar de esperança para população. Três meses frequentando a escola e já estava escrevendo palavras utilizando as letras do seu nome. Desenhou e escreveu CAROL e depois BALÃO, conforme a imagem que segue:

Figura 19 - Escrita Pré-silábica, modelo do nome próprio



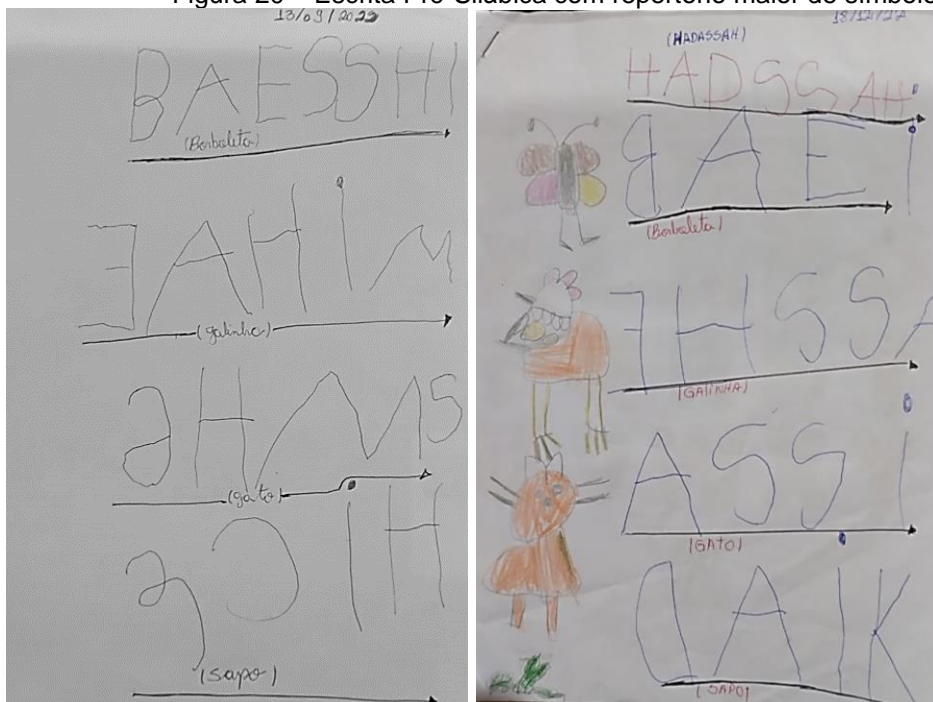
Fonte: Carolina Patihweyway Suruí (2022).

Agora, é possível observar as letras convencionais na escrita. Ela usa como modelo da sua escrita, as letras do seu nome “H”, “A”, “S” e agregou letra “i”. Sem dúvida alguma, sua professora estava ensinando vogais e letras do seu nome, isto é a professora estava orientando de maneira significativa a inserção da criança no universo da escrita, com o qual ela já tem contato por meio de cartazes e placas que observa no espaço da aldeia, da televisão e nas listas de compras que seus pais fazem. No entanto, para escrever “Carol” utilizou 5 letras porque “Carol” é grande e para escrita de “Balão” usou 4 letras porque é objeto pequeno.

Faz variações entre grafias de uma para outra, trocando as posições de algumas letras e insere a que agregou. Hadassah mostra sua forma de pensar sobre a escrita, exige de si exigência de quantidade mínima e máxima de grafias e exigência de variedades de grafias. Realiza leitura global. Explicando, a criança registrou “Carol está segurando balão”. Indicando que o desenho serve “para olhar” ou para ver enquanto que o texto serve para ler.

A terceira atividade diagnóstica ocorreu no dia 13 (treze) de setembro e a quarta atividade no dia 18 (dezoito) de dezembro, as duas atividades foram realizadas em 2022. Estes registros mostram o esforço da criança em compreender o mundo da escrita. Dessa vez havia apresentado repertório maior de letras do que atividades anteriores.

Figura 20 – Escrita Pré-Silábica com repertório maior de símbolos.



Fonte: Carolina Patihweiyway Suruí (2022).

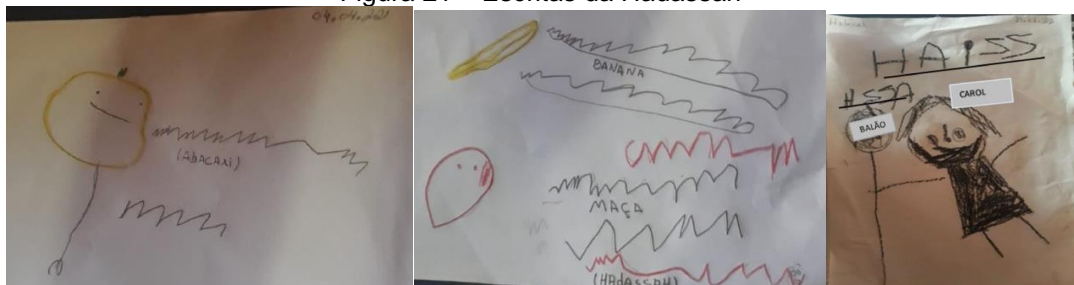
Na primeira produção apenas escreveu e fez leitura, agregou letras “B”, “E”, “M” “G” e “C”, entre essas, letras espelhadas “G”, “C” e letra “E” é espelhada quando é letra inicial no nome, entretanto escreve normalmente quando está entre letras. Na segunda atividade apenas agregou “D” (espelhado) e letra “K”. na atividade feita em setembro, a criança utiliza letras e números (2 e 3) para escrever as palavras, de acordo com referencial construtivista isso acontece porque sua preocupação principal é na separação desenho e caracteres, uma questão que depois vai ser superada, como notamos na escrita de dezembro, lá não tem mais números:

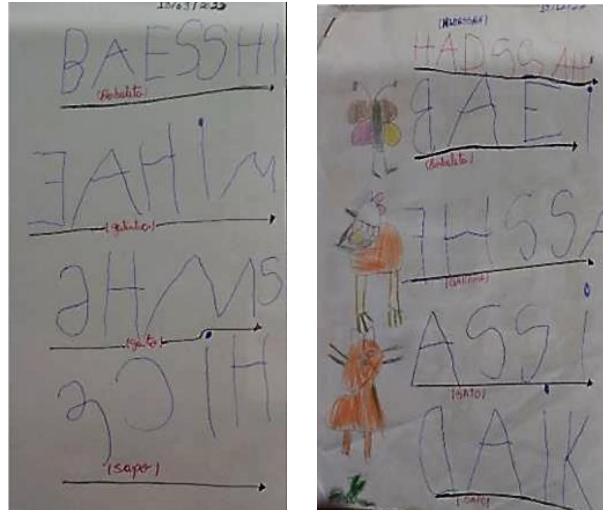
[...] no começo, letras e números se confundem não somente porque tem marcadas semelhanças gráficas, mas sim porque a linha divisória fundamental que a criança procura estabelecer é a que se separa o desenho representativo da escrita (e os números se escrevem tanto como as letras e, além disso, aparecem impressos em contextos similares). O seguinte momento importante é quando se faz a distinção entre as letras que servem para ler, e os números que servem para contar. Números e letras já não podem misturar-se, porque servem a funções distintas. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 51).

Na segunda atividade, a criança desenhou, escreveu e leu: BORBOLETA, GALINHA, GATO e SAPO. É notório de que a professora havia ensinado alfabeto. Notamos nas duas atividades variedades de caracteres gráficos e trocas de posições de letras. Neste momento, a criança considera que as coisas diferentes devem ser escritas de modo diferente e não aceita escrita com menos de 4 letras porque esse não pode ser lido. Leitura realizada é global, isto é, com dedo deslizando por todo o registro escrito.

Os registros organizados na temporalidade em que foram produzidos, mostram como a escrita da Hadassah cada vez mais se aproxima do sistema de escrita. Ajudam na compreensão de quem quer entender como se inicia o processo de aquisição da língua escrita pelas crianças e qual papel do professor alfabetizador nesse caminho, deste modo oportunizando as crianças ter acesso a esse patrimônio cultural.

Figura 21 – Escritas da Hadassah





Fonte: Carolina Patihweiyway Suruí (2022).

Para que os alunos e alunas aprendam a ler e escrever, é preciso que participem de atos de leitura da sua realidade desde o início da escolarização. O envolvimento dos pequenos em atividades que os façam pensar e compreender a escrita ajuda neste processo. A criança é um sujeito ativo capaz de si construir e construir a sua própria aprendizagem e exige coerência a esse princípio.

Considerações Finais

O presente estudo trata do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) que foi realizado entre 2021-2023 na Terra Indígena Sete de Setembro em município de Cacoal, Rondônia. A finalidade foi ampliar a compreensão sobre os processos de aprendizagem da leitura e da escrita no contexto Indígena Paiter Suruí da aldeia Lobó.

A pesquisa se caracterizou como um estudo qualitativo que buscou compreender como as aprendizagens iniciais da leitura e da escrita acontecem em contexto indígena. Os dados foram alcançados através de entrevistas e escrita de memorial da minha alfabetização na perspectiva da pesquisa narrativa (CUNHA, 1997) e pesquisa documental (GODOY, 1995), ocasião em que apresentamos e analisamos atividades extraídas de cadernos escolares, cartazes, vídeos e imagens a respeito de alfabetização.

O estudo mostrou que o contato oficial entre sociedade Paiter e o Estado brasileiro trouxe muitas alterações culturais, principalmente no contexto da educação ancestral que se caracteriza pelos processos tradicionais de aprendizagem de saberes e costumes rotineiros da etnia.

Na atualidade com a Educação diferenciada, Educação Indígena insere Educação básica desse modo requer processo da prática do ensino da língua escrita entre português e Língua Materna. Assim, motiva os professores Indígenas criar novas possibilidades de como mediar o aluno a ter acesso cultura escrita. Desde então, as novas gerações vem aprendendo a ler e escrever em escolas existentes nas próprias aldeias.

Compreendemos que as crianças indígenas da aldeia Lobó estão aprendendo a ler e escrever por meio dos desenhos que condiz sua realidade, do conhecimento do alfabeto, da participação em atividades de listas de palavras na língua indígena e na língua portuguesa, além de produções espontâneas um recurso de valorização das produções das crianças indígenas, um conjunto de atividades que se aproximam do referencial construtivista.

Percebemos também que ainda existe na atualidade atividades coordenação motora e cópias baseados nas cartilhas trazidas pelos missionários, estas reflexões leva a contribuir compreensão das aprendizagens da leitura e escrita. Além disso, informam como tem acontecido as práticas de alfabetização na aldeia Lobó na perspectiva da alfabetização intercultural.

É preciso continuar pesquisando para aprofundar o conhecimento do processo de aquisição da língua escrita tanto na língua materna como na língua portuguesa, visando a importância da escrita nos processos comunicativos atuais. O estudo foi relevante para minha formação docente, uma ocasião oportuna para aprender mais sobre a importância e o sentido de ser professora alfabetizadora na escola indígena.

Referências

BECALLI, Fernanda Zanetti; SCHWARTZ, Cleonara, Maria. A hora e a vez dos cadernos escolares como fontes históricas de pesquisa sobre práticas alfabetizadoras. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p183-213, set./dez. 2017.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: introdução a teoria e aos métodos. Porto: Porto editora, 1994.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas**. Brasília. MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares em Ação**. Alfabetização. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. **Medida Provisória nº 1.154 de 1º de janeiro de 2023**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2023-3%A9rios. Acesso em: 12 mai. 2023.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A ortografia na escola e na vida. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das Letras: a escrita na alfabetização**. São Paulo: Fapesp, 1999.

CUNHA, Maria Isabel. da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista Faculdade de Educação**, v. 23, n. 1-2 São Paulo, Jan./Dec, 1997.

EMIRI, Loreta; MONSERRAT, Ruth. **A conquista da escrita: encontros de educação indígena**. Cuiabá-MT: Iluminuras, 1989.

FERREIRO, Emilia.; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Cultura escrita e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a Alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Editores Associados, 1985.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 49. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas** São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995.

GÓMEZ, Antonio Castillo. Educação e cultura escrita: a propósito dos cadernos e escritos escolares. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 66-72, jan./abr. 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, novembro de 2010.

MORTATTI, Maria do Rosario. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2019.

MINDLIN, Betty. **Nós Paiter**. Os Suruí de Rondônia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

NEVES, Josélia Gomes. "Tudo certo como dois e dois são cinco": o erro construtivo em Matemática no Ensino Fundamental. **Psicopedagogia Online**, São Paulo, 2006.

NEVES, Josélia Gomes. **Cultura escrita em contextos indígenas**. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. Araraquara, São Paulo, 2009.

NEVES, Josélia Gomes; SURUÍ, Carolina Patihweiyay; SURUI, Oyagui Maycon. **Memórias de Alfabetização Paiter Surui - reflexões sobre o ingresso na cultura escrita**.

Revista Latinoamericana de Estudios en Cultura y Sociedad, v. 7, ed. especial, dez., 2021.

NEVES, Josélia Gomes; SURUÍ, Carolina Pathiweiway; SURUÍ, Oyagui Maycon; SURUÍ, Thallis Merekubar. Sobre a Tradição e a Tradução - releitura de Nós Paiter de Betty Mindlin por estudantes Suruí. **Tellus**, Campo Grande, MS, ano 22, n. 48, p. 71-92, maio/ago. 2022.

PAPPIANI, Ângela; LACERDA, Inimá (org.). **Histórias do começo e do fim do mundo**: o contato do povo Paiter Suruí. 1 ed. São Paulo: Ikore, 2016.

SANTOS, Vanúbia Sampaio dos. **Alfabetização Intercultural na escola indígena Zoró Pangyjêj**. 344f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maringá - PR, 2020.

SURUI, Naraykopega. **Alfabetização Intercultural Paiter Suruí**: historiografando trajetórias do tempo ágrafo à cultura escrita. 45f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural). Universidade Federal de Rondônia. Campus de Ji-Paraná, Ji-Paraná-RO, 2015.

SURUI, Carolina Patihweiway; NEVES, Josélia Gomes. Ler e escrever na Aldeia Lobó: registros do ingresso na cultura escrita junto ao povo Paiter Suruí. **Revista P@rtes**, v. 1, p. 1-10, 2023.

WEISZ, Telma. **Como se aprende a ler e escrever ou prontidão, um problema mal colocado**. In: BRASIL. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Módulo 1. Brasília: MEC/SEF, 2001.

ZORZI, Jaime Luiz. As inversões de letras na escrita o "fantasma" do espelhamento. **SOLETRAS online**,. n. 15, p. 1-12, 2000.

Entrevistas

Entrevista com **Ibjaraga Noah Suruí** coletada por Carolina Patihweiway Surui em 2018 na Aldeia Lobó, Terra Indígena Sete de Setembro em Cacoal, Rondônia.

Entrevista com **Taropaor Eunice Suruí** realizada por Carolina Patihweiway Surui em abril de 2023 na Aldeia Lobó, Terra Indígena Sete de Setembro em Cacoal, Rondônia.

Entrevista com **Hadassah Suruí** realizada por Carolina Patihweiway Surui em abril de 2021 na Aldeia Lobó, Terra Indígena Sete de Setembro em Cacoal, Rondônia.

Entrevista com **Hadassah Suruí** realizada por Carolina Patihweiway Surui em setembro de 2022 na Aldeia Lobó, Terra Indígena Sete de Setembro em Cacoal, Rondônia.

Entrevista com **Hadassah Suruí** realizada por Carolina Patihweiway Surui em dezembro de 2022 na Aldeia Lobó, Terra Indígena Sete de Setembro em Cacoal, Rondônia.