

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

ARISTIDES FAUSTINO CRIRI NETO

**ALFABETIZAÇÃO NA LINGUA LAKLÃNÕ/XOKLENG  
NA ESCOLA INDÍGENA DE EDUCAÇÃO BÁSICA LAKLÃNÕ**

FLORIANÓPOLIS  
FEVEREIRO – 2014

ARISTIDES FAUSTINO CRIRI NETO

**ALFABETIZAÇÃO NA LINGUA LAKLÃNÕ/XOKLENG  
NA ESCOLA INDÍGENA DE EDUCAÇÃO BÁSICA LAKLÃNÕ**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso Licenciatura Intercultural do Sul da Mata Atlântica, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para conclusão do curso de graduação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Izabel de Bortoli Hentz

FLORIANÓPOLIS  
FEVEREIRO – 2014



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
COLEGIADO DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL  
INDÍGENA DO SUL DA MATA ATLÂNTICA

ATA DE DEFESA DE TCC

Aos vinte dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e quinze, às dezesseis horas, na Sala 311 – Bloco B do Centro de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Federal de Santa Catarina, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelo professor Orientador Maria Izabel de Bortoli Hentz e Presidente, Professora Ana Luzia Nunes Caritá, Titular da Banca, e Professora Ismênia de Fátima Vieira, Suplente, designados pela Portaria nº 52/HST/2015 do Senhor Chefe do Departamento de História, a fim de argüirem o Trabalho de Conclusão de Curso do acadêmico Aristides Faustino Criri Neto, subordinado ao título: "Alfabetização na Língua Laklãnô/Xokleng na Escola Indígena de Educação Básica Laklãnô". Aberta a Sessão pelo Senhor Presidente, o acadêmico expôs o seu trabalho. Terminada a exposição dentro do tempo regulamentar, o mesmo foi argüido pelos membros da Banca Examinadora e, em seguida, prestou os esclarecimentos necessários. Após, foram atribuídas notas, tendo o candidato recebido da Professora Maria Izabel de Bortoli Hentz, a nota final 10,0, da Professora Ana Luzia Nunes Caritá, a nota final 10,0, e da Professora Ismênia de Fátima Vieira, a nota final 10,0; sendo aprovado com a nota final 10,0. O acadêmico deverá entregar o Trabalho de Conclusão de Curso em sua forma definitiva, em versão digital ao Departamento de História até o dia 01 de março de 2015. Nada mais havendo a tratar, a presente ata será assinada pelos membros da Banca Examinadora e pelo Candidato.

Florianópolis, 20 de fevereiro de 2015.

Banca Examinadora:

Prof. Maria Izabel de Bortoli Hentz

Prof. Ismênia de Fátima Vieira

Prof. Ana Luzia Nunes Caritá

Candidato Aristides Faustino Criri Neto



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA  
Curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata  
Atlântica  
Campus Universitário Trindade  
CEP 88.040-900 Florianópolis Santa Catarina  
FONE (048) 3721-9249 - FAX: (048) 3721-9359

Atesto que o acadêmico(a) Aristides Faustino Criri Neto, matrícula n.º 11100020, entregou a versão final de seu TCC cujo título é **ALFABETIZAÇÃO NA LINGUA LAKLÂNÔ/XOKLENG NA ESCOLA INDÍGENA DE EDUCAÇÃO BÁSICA LAKLÂNÔ**, com as devidas correções sugeridas pela banca de defesa.

Florianópolis, 19 de março de 2015.

*Maria Lyabel de Bortoli Beniz*

Orientador(a)

“Renda-se, como eu me rendi. Mergulhe no que você não conhece como eu mergulhei. Não se preocupe em entender, viver ultrapassa qualquer entendimento”.

**Clarice Lispector**

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, sem ele não teria chegado até aqui, minha força, coragem, tudo isso agradeço a ele.

À professora orientadora Dr<sup>a</sup> Maria Izabel de Bortoli Hentz, pelo encorajamento e amizade, que fizeram com que eu acreditasse que poderia realizar este trabalho. Pela coragem e sinceridade quando foi preciso mudar o rumo e, principalmente, pela incansável orientação e compreensão quando os obstáculos pareciam grandes demais para serem ultrapassados.

Aos meus colegas de trabalho, e de estudo, alunos e professores, que muito contribuíram para que este trabalho se concretizasse e pelas deliciosas discussões sobre o desenvolvimento da alfabetização das nossas crianças indígenas Laklãnõ/Xokleng.

Finalmente, à minha mãe Coingânco Kacilda Criri e a meu pai, Ndili Criri, que sempre estiveram presentes e disponíveis em me dar apoio para que este trabalho se concretizasse. O meu muito obrigado.

No momento de conclusão deste trabalho, aproveito para agradecer a todos que, de alguma forma, contribuíram para a sua realização.

## RESUMO

O presente trabalho se propõe a **compreender como se desenvolve o processo de alfabetização de crianças de contexto bilíngue em turmas da Educação Infantil e do 1º ao 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena de Educação Básica Laklãnõ**. A pesquisa foi através do acompanhamento de atividades realizadas em turmas da educação infantil e do 1º ao 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental desta escola e do registro em diário de campo. Para a realização deste estudo foram acompanhadas as atividades desenvolvidas em sala de aula em cada uma das seis turmas selecionadas. A observação se realizou no ano de 2014, por um período de três meses, sendo 13 dias em cada uma das turmas, tempo considerado necessário para conhecer os alunos e professores. A observação também foi realizada nos intervalos (recreios) para verificar em que língua o aluno se comunica diariamente. Para complementar os dados da pesquisa foram realizadas entrevistas com os professores das turmas e com o professor orientador da língua e da cultura. Para compreensão da temática em estudo, assim como para análise dos dados, também houve a necessidade de aprofundamento bibliográfico. Os resultados da pesquisa indicam que não há ainda uma unidade construída acerca de qual é a melhor maneira de alfabetizar as crianças desta escola. Em apenas duas das turmas pesquisadas foi possível constatar uma prática pedagógica que viabiliza a alfabetização bilíngue, em uma perspectiva de letramento, na medida em que privilegia a utilização de duas línguas. No geral, apesar da importância dos movimentos de renovação da educação escolar indígena, o que se constatou é que ainda persistem imensas dificuldades no ensino da leitura e da escrita e baixo índice de competência no uso das línguas Laklãnõ/Xokleng e Português nos anos iniciais do ensino fundamental. Compreendendo melhor o que está acontecendo na alfabetização dos alunos dos anos iniciais, foi possível identificar vários fatores que influenciam o surgimento desses problemas. Se, de um lado, a escola não oferece formação contínua para os seus professores, de outro, também há docentes que não planejam adequadamente o processo de alfabetização. Espera-se que a pesquisa possa colaborar com os professores da área da educação indígena, para que eles possam fazer a alfabetização sem que a criança perca o seu próprio sistema de ensino, o que implica o desenvolvimento de propostas de como ensinar a língua Laklãnõ/Xokleng e a língua portuguesa pelos próprios professores.

**Palavras-chave:** Alfabetização, Bilinguismo, Educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	9
<b>1 REVISITANDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA O POVO LAKLÂNÕ/XOKLENG.....</b>	13
<b>2 NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR LAKLÂNÕ/XOKLENG, UMA HISTÓRIA DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA.....</b>	19
2.1 NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO, A FORMAÇÃO PARA PROFESSOR .....	25
<b>3 REVISITANDO UMA HISTÓRIA DE SER PROFESSOR .....</b>	32
<b>4 TECENDO UMA COMPREEENSÃO DE ALFABETIZAÇÃO .....</b>	39
4. 1 A ALFABETIZAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: O PNAIC .....	42
4.1.1 PNAIC: Uma reflexão sobre a experiência na E. I. E. B. Laklânõ.....	44
4.2 ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE .....	47
<b>5 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	49
<b>6 A ALFABETIZAÇÃO EM TURMAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA LAKLÂNÕ .....</b>	53
6.1 A ALFABETIZAÇÃO NA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL <i>JÕ AJU..</i>	53
6.2 A ALFABETIZAÇÃO NAS TURMAS DO 1º ANO I E II DOS ANOS INICIAIS DA E.I.E.B.LAKLÂNÕ.....	56
6. 3 A ALFABETIZAÇÃO NAS TURMAS DO 2º ANO I E II DOS ANOS INICIAIS	59
6. 4 A ALFABETIZAÇÃO NAS TURMAS DO 3º ANO I E II DOS ANOS INICIAIS .....	61
6.5 O ENSINO DA LÍNGUA LAKLÂNÕ/XOKLENG NA VISÃO DO PROFESSOR ORIENTADOR DA LÍNGUA E DA CULTURA.....	64
<b>7 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA LAKLÂNÕ/XOKLENG.</b>	67
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	71
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	74

## INTRODUÇÃO

Um dos maiores problemas da educação deste país ainda se constitui nas dificuldades encontradas pelas crianças ao longo do processo de aquisição da linguagem escrita, gerando altos índices de analfabetismo e evasão escolar. Prova disso são os programas que se desenvolvem nessa área a exemplo do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Essa situação parece se complexificar quando passamos a analisar as experiências vivenciadas por crianças de bilíngues, como é a realidade de muitas comunidades indígenas no Brasil. Em escolas dessas comunidades, é muito comum as crianças apresentarem ritmos diferenciados ao longo do processo de aquisição da linguagem escrita e não conseguirem acompanhar o grupo em que estão inseridas, não atingindo os objetivos mínimos propostos pela escola e pelos professores. E é justamente nesse momento que essas crianças necessitam de um acompanhamento diferenciado. Mas isso nem sempre acontece.

Diante dessa realidade, é importante ressaltar que a alfabetização se configura como um momento crucial de toda a sequência da vida escolar de um aluno, em qualquer língua. Portanto, este é um momento que requer, por parte de pesquisadores e professores, um olhar especial na busca de estratégias de ensino que promovam a aprendizagem dos alunos, garantindo seu desenvolvimento e sua participação ativa na construção do conhecimento.

No caso das populações indígenas, a preocupação em relação à alfabetização na língua própria de cada povo ou na língua portuguesa é tema de debates e de pesquisas já há algum tempo. Como não poderia ser diferente, essa problemática também tem se manifestado ao longo de alguns anos na comunidade escolar do povo Laklãnõ/Xokleng<sup>1</sup>. Porém, nos tempos de hoje, algumas perguntas vem ganhando força e espaço nesse contexto escolar. Dentre muitos questionamentos possíveis, destaco: Qual é a melhor maneira para alfabetizar na língua materna Laklãnõ/Xokleng? Como ensinar? O que ensinar?

É importante dizer, com base na história da educação escolar para as populações indígenas no Brasil, que a alfabetização na língua indígena Laklãnõ/Xokleng é

---

<sup>1</sup>Neste trabalho vou utilizar a expressão **Laklãnõ/Xokleng** para me referir a este povo e a sua língua porque Laklãnõ é o termo pelo qual os Xokleng estão se autodenominando. Matenho ainda a expressão Xokleng por ser a mais utilizada na literatura da área até este momento e também por ser este o termo pelo qual este povo é mais conhecido pela sociedade envolvente.

relativamente recente (se se considerar o percurso vivenciado por outros povos desde o descobrimento do Brasil e as primeiras ações educacionais promovidas pelos Jesuítas) e, como tal, é um processo desafiador. Como professor indígena, tenho observado que são muitas as dificuldades enfrentadas no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita, tanto na língua Laklãnõ/Xokleng como na língua portuguesa. Quando as crianças chegam à escola, elas são expostas a experiências variadas, muitas das quais bem distintas das vivenciadas por elas até este momento, e também a conhecimentos diversos. No diálogo a ser estabelecido no processo de alfabetização, elas precisam aprender a confrontar crenças e valores próprios com crenças e valores (assim como com conhecimentos) diferentes dos seus. E este diálogo não é simples para as crianças e, muitas vezes, nem para o professor. Contribui ainda para a complexidade da compreensão desse processo a diversidade de entendimentos que se tem acerca do que seja a alfabetização.

Estudos contemporâneos, com os quais concordo, permitem compreender que a

alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa aprender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. (PCN, 1997, p. 21).

Diante dessa realidade e da compreensão de alfabetização aqui assumida, a necessidade de estudos que auxiliem na busca de respostas para as indagações destacadas anteriormente e para os desafios que elas colocam se torna cada vez mais necessária. Para contribuir nesse processo, é que me propus a realizar este trabalho, cujo objetivo geral consiste em **compreender como se desenvolve o processo de alfabetização de crianças de contexto bilíngue em turmas da Educação Infantil e do 1º ao 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena de Educação Básica Laklãnõ**. A consecução deste objetivo foi possível mediante: a) análise da prática pedagógica dos professores de turmas da educação infantil e do 1º ao 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental na E.I.E.B. Laklãnõ; b) identificação do uso da língua Laklãnõ/Xokleng por professores e alunos de turmas da educação infantil e do 1º ao 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental na E.I.E.B. Laklãnõ; c) levantamento das situações de uso da língua Laklãnõ/Xokleng na família, na

comunidade e na própria escola; d) estabelecimento de relação entre o processo de alfabetização que se desenvolve na E. I. E. B. Laklãnõ com outros momentos da história da educação escolar na comunidade Laklãnõ/Xokleng; e) reconhecimento de variáveis/aspectos que interferem no processo de alfabetização na língua Laklãnõ/Xokleng em turmas da educação infantil e do 1º ao 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental na E. I. E. B. Laklãnõ e f) mapeamento da realidade sociolinguística das crianças em turmas da educação infantil e do 1º ao 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental da E.I.E.B. Laklãnõ.

A pesquisa foi realizada na Terra Indígena Ibirama Laklãnõ/Xokleng, na Escola Indígena de Educação Básica Laklãnõ, localizada na Aldeia Palmeirinha. O estudo em pauta foi desenvolvido através do acompanhamento de atividades realizadas em turmas da educação infantil e do 1º ao 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental e do registro em diário de campo. Primeiramente, analisei todos os detalhes do processo de aprendizagem escolar da língua registrados em desenhos feitos pelas crianças, que constitui seu primeiro registro da realidade, antecedendo a escrita convencional. Partindo disto, passei a observar aulas e a participar com as crianças das atividades desenvolvidas em sala de aula. A observação também foi realizada nos intervalos (recreios) para verificar em que língua o aluno se comunica diariamente. Com base nestes levantamentos, estabeleci a comparação com a língua que sustenta o processo de alfabetização.

Para complementar os dados da pesquisa foram realizadas entrevistas e questionários com diretores, professores, orientador da língua indígena, orientador da cultura, pais e com os próprios alunos. Realizei, ainda, o registro do processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita em fotos e em vídeos com depoimento dos educadores indígenas. Para compreensão da temática em estudo, assim como para análise dos dados, também houve a necessidade de aprofundamento bibliográfico e em outras bases de dados.

Espero que o resultado desta pesquisa contribua no sentido de que os educadores indígenas compreendam que o processo de alfabetização ocorre de forma distinta para cada criança e que cada uma delas alcança os objetivos em momentos diferentes, no seu próprio ritmo, considerando a motivação pessoal, assim como as relações que estabelece com o conhecimento, incluindo aí as dificuldades próprias de um processo complexo como o de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita de duas línguas.

Entendo que a educação escolar indígena dos Laklãnõ/Xokleng deve ser considerada como forma de organização social diferenciada, que ainda enfrenta dificuldades a serem reconhecidas pela sociedade não indígena. Dessa forma, se faz necessário entender e construir o princípio que fundamenta a alfabetização na escola Laklãnõ/Xokleng, incluindo os conceitos de cultura e identidade. Os depoimentos dos professores sobre a forma de ensinar na língua indígena Laklãnõ/Xokleng analisados nesta pesquisa são ilustrativos de que não há ainda uma unidade construída acerca de qual é melhor maneira de alfabetizar. Para alguns educadores indígenas da escola, a prática pedagógica tradicional indígena é difícil. Para outros, a presença da cultura escrita nesse nível de ensino é fundamental, uma vez que a criança já tem familiaridade com o mundo das palavras, o que é importante para o processo de alfabetização. Dessa forma, a pesquisa visa a colaborar com os professores da área da educação indígena, para que eles possam fazer a alfabetização sem que a criança perca o seu próprio sistema de ensino, o que implica o desenvolvimento de propostas de como ensinar a língua Laklãnõ/Xokleng e a língua portuguesa pelos próprios professores.

Para contribuir com a construção desse conhecimento e com a compreensão desse processo, é que realizei esta pesquisa, cujos resultados são apresentados neste trabalho. No primeiro capítulo, apresento um breve resgate da história da educação escolar indígena vivenciada pelo povo Xokleng/Laklãnõ e, no contexto, desta história, no segundo capítulo, uma história de alfabetização. No terceiro capítulo, revisito a história de ser professor do autor desta pesquisa, particularmente sua experiência como alfabetizador. Como o tema da pesquisa é a alfabetização, no quarto capítulo dedicamo-nos a reflexões sobre o conceito de alfabetização. O percurso metodológico realizado para a concretização deste estudo está apresentado no capítulo cinco. No capítulo seis detalho o processo de alfabetização em turmas de educação infantil e dos anos iniciais da escola Laklãnõ, objeto desta investigação e, no capítulo seis, teço algumas reflexões sobre o que observei nas turmas em que acompanhei a prática pedagógica de professores alfabetizadores. Por fim, apresento algumas considerações acerca do que investiguei e analisei.

Entendo que visitar e analisar experiências vividas possibilitam rever posturas, o que contribui para a construção de uma postura docente que os dias atuais estão a exigir. O exercício da docência exige de toda a categoria profissional um novo olhar e agir frente à educação, frente a sua missão de construir conhecimentos com o aluno.

## **1 REVISITANDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA O POVO XOKLENG**

A história da educação no Brasil como em Santa Catarina está apresentada e representada em variadas obras. Sabemos que os Jesuítas foram os primeiros educadores que, em tese, iniciaram o processo de ensino no Brasil, inclusive para as populações indígenas. No entanto, é necessário que nós, educadores, saibamos da história da educação e dos processos que ocorreram no contexto indígena Laklãnõ/Xokleng. Revisitar esse percurso é o objetivo desta seção para que melhor se possa compreender o objeto desta pesquisa.

A educação escolar indígena para o povo Laklãnõ/Xokleng começa sua trajetória por volta de 1925, quando chega à Terra Indígena Ibirama Laklãnõ o professor polonês Mieczszilaw Brzezinsk, foragido de guerra<sup>2</sup>, na convivência com os Laklãnõ/Xokleng, ele despertou o interesse de aprender a ler e escrever na comunidade, visto que o polonês lia e escrevia. Segundo as fontes dos nossos anciãos da Terra Indígena Ibirama Laklãnõ, inicialmente, o Sr Eduardo de Lima e Silva Hoerhann, à época chefe do Posto Duque de Caxias, não apoiou a iniciativa voluntária do Professor polonês BRZEZNSKI de ensinar a ler a escrever, mas depois acabou aceitando.

Com base em Hoerhann (2012), na década de 1940 foi fundada a primeira instituição formal de ensino desta Terra Indígena, a Escola Getúlio Vargas, com base em um “modelo de escola agrícola, com a visão de nacionalizar os jovens indígenas”. (HOERHANN, 2012, p.236).

Em 1943, com o empenho do professor polonês BRZEZNSKI, os próprios indígenas pleitearam junto ao Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais – SPI-LTN a construção de um novo prédio escolar, onde o próprio BRZEZNSKI, conhecido como “Maestro”, alfabetizou diversos alunos indígenas na língua portuguesa. Foi a partir desta data que se deu início a uma escolarização mais sistemática entre os Xokleng, porém sem orientação ou discussão pelo órgão responsável que era o SPI-LTN a respeito da educação formal entre os Laklãnõ/Xokleng, mas se contabilizava, pelo menos, uma escola na Terra Indígena. O polonês perdeu o contato com seus familiares na Polônia, o que afetou gravemente seu estado emocional e, na manhã de 24 de julho de 1944, foi encontrado enforcado na

---

<sup>2</sup>Nas referências consultadas, assim como com nossos anciãos, não localizamos informações que nos indicassem de que guerra este professor era foragido.

escola. Seu corpo foi velado por três dias, sendo venerado dia e noite pelos indígenas que entoavam cânticos em Laklãnõ/Xokleng.

Entre os anos de 1944 a 1954 outros professores trabalharam voluntariamente. Em 1954, foi contratado pelo SPI o primeiro professor indígena, o Sr Kundag<sup>3</sup>. A escola, que seguia o modelo de Escola Isolada, funcionou até 1966. No mesmo ano, houve o desdobro, e o professor Kundag passou a lecionar no período matutino para alunos da 2ª e 3ª série e a senhora Roseli Vieira, esposa do encarregado do Posto Indígena, Marcos Oliveira, assumiu função de professora de 1ª série, sendo que a mesma encontrou dificuldades porque tinha pouco conhecimento e convivência com a comunidade indígena. Até o ano 1975, a escola, instalada junto à sede do Posto Indígena, chamava-se Escola Isolada Getúlio Vargas. A escola atendia mais de 60 alunos Laklãnõ/Xokleng de 1ª a 4ª série, mas também atendia alunos não indígenas, pois na época moravam na reserva algumas famílias de negros, conhecidos como cafuzos. A partir de 1975, a escola passou a se chamar Escola Indígena Duque de Caxias.

No início da década de 70, o professor Kundag construiu uma outra escola em um lugar próximo a um ribeirão, conhecido pelo nome de Volta Fria, pois era uma estrada em forma de curva e um lugar muito frio, ou Ribeirão Traíra, pois ali próximo ao ribeirão havia muitos peixes com nome de traíra. Atualmente, este lugar ainda é conhecido pelo mesmo nome e pertence à Aldeia Coqueiro. Cabe ressaltar que esta terra indígena era constituída de uma única aldeia, mas com a construção da Barragem Norte foram se criando novas aldeias. Este professor indígena construiu a escola com seus próprios recursos, pois a formação de novas aldeias e o crescimento da população favoreceu a criação de novas escolas.

Ainda na década de 1970, foi construída a Escola Isolada Brasília Priprá, localizada no Ribeirão da Paca, Aldeia Figueira, hoje Aldeia Coqueiro, na qual se atendia alunos brancos, guarani e Laklãnõ/Xokleng. A escola recebeu este nome – escolhido pela própria comunidade – em homenagem ao senhor Basílio Priprá, um homem que, de certa forma, instigou a liberdade aos indígenas, pois com sua morte, em 1954, houve uma espécie de revolução e a comunidade indígena Laklãnõ/Xokleng

---

<sup>3</sup> Muitos professores e lideranças a que farei referência nesta pesquisa optaram por não serem identificados pelo próprio nome, por isso criei nomes fictícios para eles. Outros, no entanto, serão identificados pelas iniciais de seus nomes e outros ainda por seus próprios nomes, de acordo com a opção e indicação de cada um deles.

passou a exigir mais os seus direitos. Ele é considerado um herói por esse povo. Esta escola foi construída pela FUNAI e tinha como objetivo oferecer uma melhor qualidade de vida para os Laklãnõ/Xokleng com intuito de integrá-los à sociedade não indígena. A primeira professora a lecionar nesta escola foi Jovelina dos Santos e a escola iniciou suas atividades atendendo, aproximadamente, 40 alunos nos dois períodos. Nos primeiros anos de funcionamento, a escola passou por muitas dificuldades, como: uma carteira para cada três alunos, não havia merenda, não tinha transporte escolar e as crianças Laklãnõ/Xokleng caminhavam quilômetros de distância, pois a escola era muito distante, e os alunos guarani tinham de atravessar o rio de canoa para poderem chegar à escola.

Com a emancipação política e administrativa do município de Vitor Meireles, no dia 26 de abril de 1989, a Terra Indígena foi dividida e, 25% do seu território passou a pertencer ao município de Vitor Meireles, bem como a Escola Isolada Brasília Priprá. Com o passar dos anos, a situação foi melhorando, a escola passou a receber merenda escolar, material didático e o salário do professor passou a ser pago pela prefeitura. Até então, os professores eram pagos pela FUNAI e, antes disso, muitos professores trabalharam voluntariamente, pois o objetivo da escola na Terra Indígena Laklãnõ era de integrar os indígenas à sociedade envolvente, nacionalizar os jovens e as crianças.

A comunidade da Aldeia Coqueiro, percebendo as dificuldades que as crianças enfrentavam ao terem de caminhar quilômetros a pé e ainda atravessar o rio de canoa para chegarem à escola, decidiu com o cacique da época reivindicar junto à prefeitura de Vitor Meireles mais uma escola. O pedido foi aceito de imediato e logo foi construída uma nova escola de madeira nas encostas da montanha, num nível alto e aberto, de boa visão, no centro da comunidade, para melhor atender a clientela. Junto à escola, no mesmo prédio, também foi construída a casa do professor, para que o mesmo morasse ali. Em 17 de fevereiro de 1991, a escola foi inaugurada, denominando-se Escola Isolada Municipal Covi Patté, em homenagem ao primeiro índio que pegou na mão do homem branco, isto é, Eduardo de Lima e Silva Hoerhann, o pacificador, no dia 22 de setembro de 1914. O primeiro professor a atuar nesta escola foi Carli Caxias Popó.

No ano de 1992, a pedido da comunidade Pavão, que pertencia à Aldeia Sede, foi construída mais uma escola junto àquela comunidade, cujo nome foi Escola Isolada Municipal Cogrói Nrê Schidin Mongconã. A escola recebeu este nome em homenagem a Kóglunh Zetxin Mõkonã, primeiro índio a se casar com uma mulher não indígena,

após o contato com Eduardo de Lima e Silva Hoerhann. A construção desta escola possibilitou que parte das crianças que frequentavam a Escola Isolada Duque de Caxias não precisassem caminhar tanto até chegarem à escola. Nesse mesmo ano, para favorecer aos alunos que percorriam longos trechos, cruzavam rio e atravessavam picadões, foi criada a Escola Isolada Municipal Voia Criri, também na Aldeia Sede, cuja primeira professora foi N.P.

O tempo foi passando e, no ano de 1993, todas as escolas indígenas do Estado de Santa Catarina passaram a pertencer e a ser atendidas pela Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, através da portaria nº 16207/93, com o objetivo de assegurar um modelo de educação indígena capaz de atender aos anseios das etnias presentes em todo o território catarinense, e contemplar os princípios da especificidade, diferença, interculturalidade e bilinguismo, previstos na legislação nacional, como resultado dos direitos conquistados pelos povos indígenas na constituição de 1988.

Até este momento, a educação escolar indígena somente atendia as séries iniciais do ensino fundamental. Para poder continuar seus estudos, os alunos indígenas saíam das aldeias e frequentavam os anos finais na Escola de Ensino Fundamental Professor João Bonelli e para fazer o Ensino Médio a Escola de Educação Básica José Clemente Pereira.

Na década de 90, com o intuito de oferecer melhores condições de ensino e aprendizagem, lideranças, professores e comunidade escolar iniciaram um movimento para a construção de uma nova escola indígena, específica, que atendesse a todos os níveis de ensino. Em conjunto, a comunidade Laklãnõ/Xokleng, a Secretaria de Estado da Educação – SED, a 25ª Coordenadoria Regional de Educação – CRE, o Núcleo de Educação Indígena do Estado de Santa Catarina – NEI/SC e a FUNAI, no ano de 2000, conseguiram junto ao Governo do Estado de Santa Catarina um parecer favorável ao projeto de construção de uma escola na comunidade e, no dia 8 de fevereiro de 2002, foi assinada a ordem de serviço que deu início à construção, na Aldeia Palmeirinha, da escola denominada Escola Indígena de Educação Básica Laklãnõ. No mês de dezembro de 2003, foi aprovada a criação e autorizado o funcionamento da E.I.E.B.Laklãnõ. No dia 07 de abril de 2004, tomam posse os professores: B. N, P. A, Aristides Faustino Criri Neto, S. A, N. C. J e G. C, concursados para atuarem na escola Laklãnõ.

A Escola Indígena de Educação Básica Laklãnõ foi entregue à comunidade com o ginásio de esportes e a casa da cultura no dia 04 de agosto de 2004 e, a partir desta data, iniciaram as atividades escolares nesta instituição de ensino. Desde então, os

alunos das escolas multisseriadas Duque de Caxias, Voia Ciri, Covi Patté, Brasília Priprá e Congróin Nrê-Schidn Mongconã passaram a frequentar a nova escola e os professores passaram a atuar nesta mesma escola que iniciou suas atividades somente com professores, gestores e agentes de serviços gerais da etnia Laklãnõ/Xokleng. A Educação de Jovens e Adultos também passou a ser atendida nesta unidade escolar a partir desse mesmo ano e por professores indígenas.

Como podemos perceber, durante o percurso histórico aqui retomado, tivemos muitas conquistas e, no de 2005, a escola Laklãnõ iniciou uma nova trajetória, a implantação do Ensino Médio e logo no ano seguinte, em 2006, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do município de José Boiteux, foi implantada a Educação Infantil e, em 2008, através da Lei Municipal nº 027/2008 foi criado o Centro Indígena de Educação Infantil “JÕ AJU”.

Muitos gestores administraram a Escola Laklãnõ desde o início de suas atividades. Atualmente a equipe gestora é composta por Aristides Faustino Ciri Neto, Diretor; Abigail Benzi, Diretora Adjunta e Abraão Kovi Patté, Assistente Técnico. A escola conta ainda com um professor orientador de língua indígena e um professor orientador de cultura, com três professores para o laboratório de informática, sendo que cada um atua em turnos diferentes.

Atualmente, a escola conta com cinco professores efetivos, 28 professores Admitidos em Caráter Temporário – ACTs e dois professores para alunos com necessidades especiais. Ao todo são 35 profissionais que atuam em sala de aula, três merendeiras e três agentes de serviços gerais. Atende 35 alunos do Pré-escolar, do município de José Boiteux e Vitor Meireles, sendo que as professoras são indígenas. São aproximadamente 324 alunos matriculados, distribuídos nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio.

Em termos de estrutura física, a escola possui um laboratório de informática, com 16 computadores conectados à internet; ao lado desta sala, um laboratório de matemática, que no momento não está em funcionamento devido à falta de professor para atuar; nove salas de aulas, sendo que três delas estão interditadas, com risco de desabamento; uma biblioteca; dois banheiros para alunos, um feminino e um masculino; uma sala de professores; uma secretaria; uma sala da direção; uma sala para os orientadores de língua e de cultura; quatro banheiros na área central administrativa, dois disponíveis aos professores e dois disponíveis à coordenação gestora; uma cozinha; um depósito de merenda; uma área aberta para depósito de botijão de gás; uma sala para o

Serviço de Apoio ao Estudante com Deficiência – SAED, toda equipada, porém sem funcionamento, por falta de professor para atuar nesta sala.

A escola desenvolve projetos diferenciados voltados para a realidade do povo Laklãnõ/Xokleng, como a semana dos povos indígenas na escola e a semana da pacificação, quando se desenvolvem atividades relacionadas ao contexto em que vivemos.

Outro marco importante para a história da educação indígena em Santa Catarina, de modo geral, e Laklãnõ/Xokleng, de modo particular, foi a discussão e elaboração do documento que passou a normatizar a Educação Escolar Indígena em Santa Catarina e do documento das Políticas de Educação Escolar Indígena para as populações indígenas residentes no Estado de Santa Catarina, que ocorreu de maio a novembro de 2004, envolvendo a participação de professores, lideranças e comunidade em geral. A sistematização desses documentos foi realizada no município de Itá, Santa Catarina, de 16 a 19 de novembro, tendo como participantes: representantes do MEC, FUNAI, SED, GEREI, lideranças e professores das etnias Laklãnõ/Xokleng, Guarani e Kaingang. Nos dias 25 e 26 de maio de 2005, foi elaborado o documento final pelas lideranças indígenas Kaingang, Guarani e Laklãnõ/Xokleng. Como representantes da Terra Indígena Ibirama Laklãnõ participaram João Criri, José Cuzung Ndili, Rodrigues Pinto Reis e Isabel Darolt da Silva, como responsável pela educação indígena na 14ª SDR de Ibirama. O parecer Nº 282/CEE, elaborado com base nos documentos acima referidos, foi aprovado em 22/11/2005 e atualmente ainda normatiza a Educação Escolar Indígena para as populações indígenas de Santa Catarina.

## **2 NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR LAKLÃNÕ/XOKLENG, UMA HISTÓRIA DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA**

Nossas experiências pessoais das vivências escolares são significativas para pensar o processo de alfabetização quando nos tornamos professores e também quando assumimos a posição de pesquisadores como é o meu caso neste momento. Ao retomar e analisar a forma como aprendemos a ler e a escrever, podemos refletir sobre as concepções teórico-metodológicas que sustentavam a prática dos nossos professores no sentido de pensar e propor alternativas pedagógicas mais adequadas às necessidades que se colocam às crianças que atualmente procuram as escolas indígenas para aprender a ler e a escrever. O objetivo desta seção é apresentar uma das muitas histórias de alfabetização que se efetivaram nas escolas da Terra Indígena Ibirama Laklãnõ, assim como o percurso acadêmico realizado por estudantes Laklãnõ/Xokleng para que se possa cotejá-la com uma história de ser professor alfabetizador e com o processo de alfabetização vivenciado atualmente pelas crianças da E. I. E. B. Laklãnõ, objeto desta pesquisa.

Tinha<sup>4</sup> sete anos quando iniciei minha formação acadêmica. Com este trabalho, concluo mais uma etapa. Meus primeiros anos de estudo foram na Escola Indígena Federal Duque de Caxias, à época ainda sob responsabilidade da FUNAI. Com a promulgação da Constituição de 1988 e com a edição de outros instrumentos legais que regulamentam os direitos constitucionais dos povos indígenas em relação à educação, tal como o Decreto Presidencial nº 26/91 que atribui ao Ministério da Educação a função de coordenar as ações referentes à educação escolar indígena e às Secretarias Estaduais e municipais a operacionalização dessas ações, a vinculação desta escola passou para o município de José Boiteux, reconhecida como escola municipal e, mais tarde, foi vinculada à rede estadual de ensino, passando a ser uma escola estadual.

Iniciei a 1ª série do ensino fundamental pela primeira vez no ano de 1989, tendo aulas com uma professora não indígena. Éramos em cinco colegas na minha turma, três eram meus primos e os outros dois eram crianças da comunidade, ou seja, da mesma

---

<sup>4</sup>Na escrita deste trabalho optamos pelo uso da 1ª pessoa do singular para marcar o discurso. Como o objetivo deste capítulo e do capítulo 3 é retomar minha história pessoal de alfabetização e de formação acadêmica do autor, bem como de minha constituição como professor, e esta história se cruza com a de muitos outros, vou intercalar o uso da 1ª pessoa do singular com a 1ª pessoa do plural para distinguir as marcas da experiência pessoal das marcas que envolvem a experiência de outros sujeitos que também fizeram parte da minha história.

aldeia que a minha. Lembro-me de que não entendia nada do que a professora falava, apenas adivinhava ou imitava os meus colegas, pois eles já falavam a língua portuguesa. Afinal, na minha casa só se falava a língua materna do meu povo. Meu pai, uma pessoa analfabeta, mal conseguia escrever o nome; minha mãe, mesmo com a 4ª série do ensino fundamental, não falava o português em casa conosco porque meu não permitia, dizia que não era branco para falar em Zug. Essa situação se refletiu no meu processo de escolarização, uma vez que a professora não se importava com os cinco alunos que estavam em sala de aula. Para ela, era indiferente se estávamos aprendendo (ou não) as lições repassadas, o que resultou na reprovação dos cinco alunos da turma do 1º ano do ensino fundamental daquele ano.

O tempo foi passando e, no ano seguinte, a professora Marli começou a me alfabetizar, através da cartilha. Na época, ela era contratada pela FUNAI e era esposa do chefe da Funai. Marli sempre nos deixava leitura como tarefa para fazer em casa e isso me obrigava a me esforçar para ler, fazendo com que tivesse a obrigação de ler, não pelo fato de gostar, mas por medo da professora. Ensinou-me a falar e a escrever na língua portuguesa, foi com ela que comecei a soletrar as primeiras letras do alfabeto. Terminei a 1ª série no ano de 1990, na escola Duque de Caxias, um ano após a reprovação.

No ano de 1991 minha família saiu da Aldeia Sede onde morávamos e fomos morar na Barra Dollmann, um lugar fora da aldeia e comecei a estudar na Escola de Ensino Fundamental Professor João Bonelli, uma escola da rede estadual de ensino, onde estudavam alunos indígenas e não indígenas. Neste ano, a comunidade Laklãnõ/Xokleng continuava com o movimento em prol das terras indígenas, iniciado ainda no ano de 1990, uma das razões para termos nos mudado para esta localidade, que era onde se concentravam as ações dessa luta. Fiquei um semestre nesta escola, mas tive muita dificuldade de aprendizagem. Voltei a estudar na escola Duque de Caxias, na metade do ano de 1991, na 2ª série do ensino fundamental, pois minha família retornou para a aldeia. Comecei estudar com uma professora Kaingang, Vanessa Alves, na época casada com o professor indígena Canguí, índio Xokleng. Ela era muito rígida no ensino, mas atenciosa com os alunos. Após essa professora sempre tive professoras Xokleng.

No tempo em que frequentei os anos iniciais do ensino fundamental, o ensino era muito fraco, pois os professores não tinham formação específica para a docência, possuíam apenas o ensino fundamental. Mesmo assim, os pais deixavam seus filhos irem à escola, pois era a única forma de mantê-la funcionando. Provavelmente a baixa

qualidade do ensino nessa época devia-se à falta de assistência dos órgãos responsáveis e, também, devido à distância, professores com formação não se interessavam por dar aula na aldeia.

Retornamos para a aldeia na metade do ano de 1991 e nunca mais saímos para morar fora dela. Continuei meus estudos nas escolas indígenas, onde concluí a 2ª e 3ª séries no ano de 1992 e a 4ª série do ensino fundamental no ano de 1993, sempre com professores indígenas. Ainda me lembro dos professores atenciosos com seus alunos. Outra lembrança que tenho de quando estava na 3ª série é a de uma viagem ao Município de Pomerode, para passear e conhecer o Zoológico. Fui contemplado com esta viagem, juntamente com mais dois alunos da escola, pois fomos os três que tivemos as melhores notas no ano de 1992.

Com a conclusão dos anos iniciais do ensino fundamental, no início de 1994, voltei a estudar em uma escola não indígena no município de José Boiteux, a Escola de Educação Básica Clemente Pereira, pois nas escolas da aldeia não havia a oferta dos anos finais desse nível de ensino. Foi um ano de novos conhecimentos e de ambiente diferente do que havia vivenciado durante os cinco anos de escolarização na aldeia. Tudo era bonito, novo, uma escola onde passei a conviver com vários alunos desconhecidos. Professores novos. O que me assustava eram as disciplinas, um professor diferente para cada área, muito diferente no meu ponto de vista, e complicado, pois na escola indígena só tínhamos um professor para todas as disciplinas. Foi muito difícil habituar-me a essas mudanças todas, apesar de gostar de ir para essa escola.

No meu primeiro ano nesta escola fui aprovado para a 6ª série, no limite da média, mas aprovado. Ainda me recordo que na sala onde eu estudava havia apenas cinco alunos indígenas, pois havia outra turma de 5ª série e, naquela, a maioria dos alunos eram indígenas. Como fiquei fora dessa turma, acabei convivendo mais com alunos não indígenas. As maiores dificuldades que tive na 5ª série foram nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A professora de português sempre me chamava atenção porque não conseguia me expressar corretamente na língua dela – o português –, já que esta não era minha língua materna e, na época, talvez a professora ignorasse que essa era uma das razões das minhas dificuldades.

No ano de 1995, na 6ª série, já conhecia a escola; sua organização e forma de funcionamento já eram normais, mas em sala de aula ainda persistiam as dificuldades. Neste ano não estudei mais com os colegas da turma da 5ª série, mas fui matriculado na sala dos índios (assim chamavam a nossa turma), devido ao grande número de alunos

indígenas que estudavam naquela sala. Poucos alunos não indígenas estudavam conosco e também eram do interior, filhos de colonos, nome dado aos plantadores de fumo da região. Neste ano, na nossa turma, a maioria dos alunos indígenas reprovou nas disciplinas de matemática e língua portuguesa. Cabe aqui uma reflexão em relação à aprendizagem e às dificuldades de aprendizagem da língua portuguesa por falantes de outra língua materna. Sabemos que conforme avançam as séries, os conteúdos a serem ensinados e aprendidos se tornam mais complexos, o que pode representar maiores dificuldades para os alunos. No caso de estudantes falantes de outra língua, essa situação pode se agravar ainda mais. Hoje, depois de estudar sobre a aprendizagem de línguas em contextos bilíngues, imagino que os professores de algumas escolas onde estudei não consideravam no processo de ensino e de aprendizagem a nossa situação e o contexto em que vivíamos, o que resultou na reprovação de quase todos os alunos indígenas das turmas, já que apenas três foram aprovados na minha turma de 6ª série. E eu estava na lista dos reprovados.

No ano de 1996, voltei a frequentar a 6ª série e novamente mudei de turma; não estava mais na sala dos índios, mas naquela em que a maioria dos alunos era não indígena, uma turma que marcou profundamente a minha vida. Nesta sala éramos apenas em quatro alunos indígenas e todos nós não nos diferenciávamos, talvez porque a maioria vinha de lugares do interior, igual a nós. Éramos bem enturmados em tudo, não havia separação, era uma turma em que um ajudava o outro. Quanto ao ensino, os professores eram bem mais atenciosos com os alunos, principalmente a professora de língua portuguesa, talvez por ser uma irmã freira que fazia um trabalho nas aldeias com mulheres indígenas. Penso que o fato de ela conhecer a nossa realidade, nos ajudou muito na escola. Ao final do ano, fui aprovado.

No ano de 1997, cursei a 7ª série com a mesma turma do ano anterior, uma turma boa e gentil para conosco (os quatro alunos indígenas), sempre nos ajudando nos estudos e na amizade. Os professores eram sempre os mesmos dos anos anteriores. Com a convivência na escola, comecei a me expressar melhor na língua portuguesa. Também contribuíram para isso as atividades de leitura proporcionadas em sala de aula e o empenho e a compreensão da professora Irmã. O ano passou e ao seu término fui aprovado para a 8ª série. O ano de 1997 foi meu último de ensino fundamental na Clemente Pereira, pois no ano seguinte todos os alunos desta escola que vinham de comunidades do interior passariam a estudar na Escola de Ensino Fundamental

Professor João Bonelli, que em 1998 começaria a atender alunos de 1ª a 8ª série. Retornava, então, para a escola onde tinha cursado a 2ª série, em 1991.

Iniciei a 8ª série na João Bonelli em 1998, juntamente com meus colegas transferidos da escola onde estudávamos no ano anterior, e nós fomos a primeira turma de formandos desta escola. A maioria dos alunos da escola eram Laklãnõ/Xokleng, um desafio para a escola e para os professores, ainda que muitos deles também já tivessem sido nossos professores na Clemente Pereira e já tivessem algum conhecimento dessa realidade; outros, no entanto, vinham do município de Presidente Getúlio e era a primeira vez que trabalhavam com alunos indígenas. Mesmo em número expressivo, os professores da João Bonelli não aceitavam que nos comunicássemos em nossa própria língua materna, o que era muito ruim para nós. Assim, levamos esta situação ao conhecimento das nossas autoridades e famílias. Lembro que pais e lideranças fizeram um movimento na escola para chamar a atenção dos professores e da direção. Esse foi o primeiro passo na conquista do direito de falarmos em Laklãnõ/Xokleng na escola. Depois de uma reunião entre comunidade indígena e comunidade escolar, nunca mais os professores quiseram nos intimidar, proibindo a nossa fala. Parece-me importante ressaltar, no entanto, que na escola Clemente Pereira, nunca falamos a língua materna, pois tínhamos vergonha, muito provavelmente pela opressão vivenciada por nossos antepassados, segundo relatos que ouvimos da comunidade e também porque éramos em minoria.

Concluído o ensino fundamental, queria continuar os estudos no ensino médio e, novamente, precisei trocar de escola. A alternativa que tinha era a escola Clemente Pereira onde já havia estudado na 5ª, 6ª e 7ª séries e, em 1999, iniciei o ensino médio nesta escola. No primeiro dia de aula, a surpresa: estava na sala dos alunos que foram meus colegas da turma da 7ª série, no ano de 1997. Rever colegas e professores, conhecer os novos que se agregaram ao grupo foi marcante para mim.

O ano de 1999 também foi marcado por outro momento significativo de minha formação acadêmica, uma vez que recebi o convite para fazer parte de um grupo de professores que iria fazer um curso de magistério diferenciado<sup>5</sup>. O curso foi pensado especificamente para professores indígenas que já atuavam nas escolas indígenas, mas considerando-se a possibilidade de ampliação dessa rede escolar foram ofertadas mais 10 vagas para pessoas da comunidade interessadas nessa formação. Para concorrer a

---

<sup>5</sup> Na seção 2.1 **No processo de escolarização, a formação para professor** abordarei mais especificamente este curso.

uma dessas vagas, os candidatos precisaram fazer uma prova, ou seja, participar de um processo seletivo organizado pela Secretaria de Educação em parceria com a 25ª Coordenadoria Regional de Educação – CRE, atualmente 14ª Gerência Regional de Educação – GERED de Ibirama. E eu fui um dos candidatos selecionados. Lembro que passei em sexto lugar no processo seletivo, era uma prova escrita e uma prova oral na língua Laklãnõ/Xokleng. Como esta era minha língua materna e a dominava bem, foi fácil. Era um novo caminho que começava a trilhar. Foi difícil sair de casa pela primeira vez, sozinho, sem meus pais, mas foi uma escolha minha e tive que caminhar. Nos anos de 1999, 2000 e 2001 cursei concomitantemente o ensino médio na escola Clemente Pereira e o magistério diferenciado. As dificuldades não foram poucas, mas com empenho e dedicação fui aprovado para a 2ª série do ensino médio e, no magistério, fui percebendo a importância do uso língua materna em qualquer ambiente, pois a ideia do curso era formar professores bilíngues.

No ano de 2000, quando estava na 2ª série do ensino médio na escola Clemente Pereira, nós (alunos indígenas) precisamos nos organizar e fazer um movimento devido à discriminação e preconceito que vínhamos sofrendo de parte dos colegas não indígenas e também à discriminação dos poucos colegas que conversavam conosco pelos demais. Éramos chamados de vadios, preguiçosos, índios sujos, entre muitos outros nomes. Uma das razões para essa discriminação foi um movimento que acontecia em um lugar chamado Bom Sucesso, próximo à Aldeia Bugio, cujo objetivo era a demarcação das terras indígenas ainda não demarcadas. Essa situação se agravou quando a professora da disciplina de geografia apresentou o tema das questões indígenas e do território indígena para ser debatido em sala de aula, o que gerou conflito entre alunos indígenas e alunos *zug* (não indígenas). Quando a turma falava do nosso povo, os alunos indígenas debatiam sobre a situação atual das comunidades, porém os *zug* não aceitavam a nossa posição, o que fez com que a professora finalizasse esta atividade e iniciasse outra.

Após essa aula, os *aggonhka* (irmãos indígenas) e os *zug* começaram a se confrontar e o diretor suspendeu todos os alunos indígenas. Mesmo assim, continuamos a ir para a escola diariamente, pois queríamos uma reunião com a equipe gestora. Ele nos atendeu uma semana depois, porque levamos a situação ao conhecimento das nossas lideranças e do chefe da FUNAI. Depois da reunião com o diretor, ele fez com que todos os alunos que estavam nos discriminando pedissem desculpas em público para que todos que estavam ali estudando conosco entendessem que nós fazíamos parte

daquela escola e éramos munícipes de José Boiteux, inclusive os professores que de uma certa forma também nos ignoravam por sermos indígenas. Ao término do ano, a maioria dos alunos indígenas foram aprovados para a série seguinte. E eu continuava meus estudos, cursando o ensino médio na Clemente Pereira e o curso do magistério diferenciado.

No ano de 2001 eu cursei a 3ª série do ensino médio e finalizei meus estudos na Clemente Pereira ao mesmo tempo em que continuava a frequentar o curso de magistério diferenciado. Foram anos de desafio, aprendendo cada vez mais a língua portuguesa, mas entendendo a importância do uso da língua materna em ambientes diferentes. Foi meu último ano na educação básica e, mesmo assim, escola e professores ainda não nos viam como alunos diferentes, não percebiam que tínhamos um entendimento específico dos conteúdos que ensinavam, talvez um pouco mais lento, mas estávamos ali e tínhamos capacidade para aprender. Foi difícil, mas consegui concluir o ensino médio, o que foi bom para mim e para a escola, pois eu era sempre o mais lento da turma. O que me fortalecia era o curso de magistério que eu estava cursando com os professores indígenas e minha turma de 3ª série sabia muito bem disso. Minha experiência escolar na educação básica foi uma vivência e tanto, aprendi muitas coisas no decorrer destes anos, especialmente em relação ao preconceito que sofri, mas principalmente porque pude comprovar para as pessoas que índio também tem conhecimento.

Assim seguiu a minha vida escolar na Terra Indígena e, com passar do tempo, também concluí o Magistério Diferenciado, em nível de ensino médio. Um aluno que mal falava o português, com dois certificados de ensino médio. Um de ensino regular e o outro que o habilitava como Professor Indígena bilíngue.

## 2.1 NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO, A FORMAÇÃO PARA PROFESSOR

Como indicado na seção anterior, ainda quando frequentava a 1ª série do ensino médio na escola Clemente Pereira, no ano de 1999, recebi o convite para fazer um curso de formação de professores indígenas. A necessidade da oferta de um curso dessa natureza surgiu no contexto do debate para implementação e implantação de políticas de educação escolar para as populações indígenas que se desenvolvia no estado de Santa Catarina na década de 1990, em decorrência dos direitos conquistados por esses povos com a promulgação da constituição de 1988. Um dos marcos desse movimento foi

estruturação de um Núcleo de Educação Indígena – NEI na Secretaria de Estado da Educação, oficializado pela Portaria E 414/1996, com “a responsabilidade de propor e executar ações voltadas à educação escolar dos povos indígenas, considerando a perspectiva da interculturalidade e do bilingüismo, da especificidade e da diferença” (HENTZ, 2005, p. 84). Cabe ressaltar, com base na autora, que a criação de NEIs nas Secretarias Estaduais de Educação foi estabelecida pela Portaria Interministerial nº 559/91, e estes deveriam ser de caráter institucional, com representações de entidades indígenas e de entidades com atuação na Educação Escolar Indígena.

Assim, o **Curso de formação e habilitação de professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental para o contexto indígena Xokleng e Kaingang**<sup>6</sup> “foi proposto pela Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, por intermédio do NEI, e aprovado pelo Parecer nº 248/98 do Conselho Estadual de Educação - CEE/SC” (HENTZ, 2005, p. 113-114) e contou com a parceria do Ministério da Educação - MEC e da Fundação Nacional do Índio – FUNAI. Segundo a autora, com base no parecer, este curso se caracterizou como experiência pedagógica, uma vez que foi ofertada uma única turma, em regime especial, pois o objetivo principal era a formação dos professores que já atuavam nas escolas indígenas, sem formação e habilitação para tal. Na época, a maioria dos professores que atuava nas escolas indígenas possuía apenas Ensino Fundamental. Ressalto aqui a importância desta ação para os alunos indígenas dos anos iniciais, uma vez que a formação era voltada para esta etapa da educação básica. Como o próprio nome do curso destaca, éramos dois povos que estudávamos juntos, e em regime de férias, pois os professores atuavam em sala de aula.

Como já indicado, foram ofertadas mais vagas do que o número de professores que atuavam à época nas escolas indígenas e, portanto, houve a possibilidade de outras pessoas também se formarem professores. Assim, no curso de magistério diferenciado, estudavam em uma mesma turma alunos que já atuavam em sala de aula como professores dos anos iniciais e alunos que nunca haviam exercido a docência, o que era muito significativo para quem quisesse trabalhar como professor na comunidade Laklãnõ/Xokleng. Esse processo de estudo serviu para fortalecer o ensino da língua materna Laklãnõ/Xokleng nas escolas existentes na Terra Indígena Ibirama/Laklãnõ, uma vez que esta era a política dos professores indígenas naquele tempo, e essa política

---

<sup>6</sup>Ao longo deste trabalho também vou me referir a este curso como magistério diferenciado.

era forte no olhar e no pensamento deles. Porém, atualmente, essa compreensão está em decadência na escola e tem fracassado o ensino da língua materna Laklãñ/Xokleng.

Foi nesse contexto que iniciei minha formação para professor. Lembro que éramos em 28 alunos na nossa turma e iniciamos o curso de magistério diferenciado em Julho de 1999, no período de 19 a 31, época de recesso escolar, pois a maioria dos alunos eram professores que já atuavam em sala de aula e essa era a única alternativa que tinham para estudar. O curso foi ofertado no espaço físico do Colégio Agrícola Caetano Costa, atualmente CEDUP Caetano Costa, município de São José do Cerrito, próximo a Lages, por ser uma instituição da rede estadual de ensino que dispunha de alojamento e refeitório para acomodar os alunos durante este período e de salas de aula (além de toda a estrutura de uma escola de ensino médio) para as atividades pedagógicas do curso. Era inverno, e nós estávamos lá com nossas bagagens, somente cobertores e casacos para nos proteger do frio. Foi a primeira vez que saí de casa, sozinho, sem a companhia dos meus pais.

No entanto, antes desse primeiro momento, foi necessário aprender a escrever em Laklãñ/Xokleng, pois eu era (e ainda sou) falante (assim como muitos de meus colegas), mas nunca tinha tido a oportunidade para escrever em minha própria língua. Minha prima, que já era professora, foi quem me ensinou. Durante uma semana tive aulas na casa dela e todos os dias estava lá para poder aprender a escrever na minha língua materna, que eu sabia falar com muita propriedade.

O início do curso foi uma experiência extraordinária. Primeiramente, tivemos a oportunidade de conhecer o espaço onde estaríamos estudando por três anos e meio e, na sequência, iniciamos nossos estudos de formação para professores com as disciplinas de matemática, na primeira semana, e língua portuguesa, na segunda semana. Ao término desta etapa e das que se seguiram retornávamos para a aldeia.

No dia 03 de Janeiro de 2000, saímos da aldeia para a segunda etapa do curso. Sabia que passaríamos trinta dias estudando com os demais colegas, uma aventura estudantil jamais esquecida por mim. Um lugar distante, somente a escola para nos oferecer um lazer, mas não tinha; a única forma de nos divertir nas horas em que não tínhamos aula era jogando ping-pong, sinuca e futebol de campo, principalmente nos finais de semana, pois durante a semana as atividades do curso se desenvolviam de forma integral, nos períodos matutinos e vespertinos e, muitas vezes, até no período noturno. O estudo era cansativo, porém era uma experiência nova para mim, jamais vivida até cursar o magistério. Os professores eram excelentes, aprendíamos conteúdos

voltados para nossa realidade, o que tornava tudo mais interessante, até porque nas escolas onde eu estudava pouquíssimas vezes se falava em questões indígenas na sala de aula e na própria escola e, no meu ponto de vista, isso era muito bom.

Neste ano de 2000, ainda tivemos mais três encontros: uma semana no mês de maio, duas semanas em julho e uma semana em setembro. Nos meses de maio e setembro, também participavam das atividades os professores que não frequentavam o curso de magistério. Para eles, o encontro configurava-se como um curso de capacitação, ou seja, formação continuada, e para os alunos do magistério era mais uma etapa de sua formação. No mês de julho, mais uma etapa do regime especial de nosso curso, no CEDUP Caetano Costa. Assim continuamos com a nossa formação até o ano de 2002.

Já no terceiro ano de nosso curso, em 2001, foi publicado pela Secretaria de Estado da Educação um edital de concurso público para professores indígenas, a ser realizado em janeiro de 2002, o que possibilitaria a quem fosse aprovado efetivar-se como professor da rede estadual de ensino em uma das escolas indígenas de nossas comunidades. Todos os alunos do curso do magistério (tanto os Kaingang quanto os Laklãnõ/Xokleng) fizeram a inscrição. Na turma Laklãnõ/Xokleng éramos em vinte sete candidatos e dez vagas, e sabíamos que para conquistar uma dessas vagas era necessário conseguir maior pontuação. E, mais uma vez, fui um desses candidatos. Tive a sorte e a oportunidade de conseguir uma vaga.

Então, naquele ano de 2001, as aulas seguiram o mesmo cronograma dos anos anteriores, encontros nos mesmos meses, mas algumas disciplinas mudavam a cada etapa e a cada ano; o curso se tornava mais difícil e, ao mesmo tempo, mais atraente para aprender. Neste ano, também começamos a nos preparar para o estágio supervisionado, era o momento do curso voltado mais especificamente para quem quisesse ser professor, ou ainda, para descobrir se era isso mesmo que realmente almejava. Lembro-me que foram dez semanas de estágio e de que fui um dos alunos que realizou a prática docente na escola Duque de Caxias, onde anos atrás havia sido aluno.

O estágio era dividido em dois grandes momentos: cinco semanas em sala de aula, com turmas de 1ª e 2ª séries e cinco semanas com turmas de 3ª e 4ª séries dos anos iniciais do ensino fundamental. Um desafio para mim, afinal nunca havia ministrado aulas, mas também era minha chance de descobrir se realmente eu queria ser professor. A prática docente se realizou de agosto a novembro de 2001 e de abril a maio em 2002, uma semana por mês, com o acompanhamento de professores do curso que nos

supervisionavam. Para essas semanas de estágio, cada estagiário tinha que elaborar um projeto de docência com os planos de aula de cada um dos dias da semana. Na minha avaliação, tive um bom desempenho no estágio nas cinco semanas em que trabalhei com os alunos da 1ª e 2ª séries, mas me atormentava estagiar na 3ª e 4ª séries, porque ao mesmo tempo em que seria uma novidade, a insegurança era maior, pois eu precisava ter uma preparação melhor para entrar em sala de aula com estes alunos. É importante destacar que salas com turmas multisseriadas era uma realidade nas escolas indígenas (assim como em muitas comunidades rurais). Essa era a nossa realidade.

O ano de 2002 foi o último do curso de magistério diferenciado, pois no segundo semestre estaríamos nos formando professores bilíngues, mas para isso era necessário concluir o estágio, elaborar e entregar o Relatório Final, com planos de aulas e trabalhos realizados em sala de aula com os alunos indígenas como anexos, uma das exigências do curso ofertado pela Secretaria da Educação. Essas são normas para qualquer aluno que estivesse estudando em um curso dessa natureza. Depois de cumprir com meus deveres como aluno e futuro professor, estava apto para a formatura nesse curso que foi realizada no dia 14 de novembro de 2002, juntamente com 22 colegas. O título de professor indígena bilíngue foi um marco na minha vida escolar e profissional, que passo a relatar na seção seguinte.

Antes, porém, destaco brevemente minha trajetória de formação em nível superior, pois como conquistamos o direito de nossas escolas ofertarem todo o ensino fundamental e também o ensino médio e de nós mesmos sermos os professores, era necessário nos qualificar para tal.

Com o apoio da Secretaria de Desenvolvimento Regional de Ibirama, da Gerência Regional de Educação e da Prefeitura Municipal e José Boiteux, em 2005, os professores indígenas ingressaram em diferentes cursos do Centro Universitário Leonardo Da Vinci, instituição conhecida como UNIASSELVI, em busca de novos conhecimentos. E eu, mais uma vez, estava entre estes professores.

Considerando a necessidade de qualificar ainda mais a formação dos professores indígenas de Santa Catarina, em 2009, iniciou um movimento envolvendo lideranças indígenas e profissionais da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, SED, FUNAI e de outros órgãos e entidades vinculados às causas indígenas para discutir uma nova política de formação superior para professores indígenas. Uma formação voltada para o contexto das comunidades indígenas que visasse a atender as demandas e os anseios desses povos.

Depois de meses de debate e discussão, foi aprovada a proposta do Curso de Licenciatura Indígena Intercultural do Sul da Mata Atlântica a ser ofertado pela UFSC. Os dois primeiros anos do curso habilitariam os professores para a atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Com mais 18 meses de formação, os acadêmicos deste curso estariam habilitados para atuarem nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, em uma das áreas de Linguagens, Humanidades ou Gestão Ambiental. A minha opção foi pela área de linguagens, voltada ao ensino de línguas, com intuito de ajudar minha comunidade nessa área, trabalhando muito a questão da língua materna.

Após a aprovação do curso, em 2010, foi aberto o edital para o vestibular. Poderiam se inscrever alunos concluintes do ensino médio, professores e pessoas das comunidades indígenas que já haviam concluído o ensino médio. Para cada etnia – Guarani, Kaingang, Laklãnõ/Xokleng – foram oferecidas 40 vagas. E, mais uma vez, conquistei uma das vagas para dar continuidade e aprofundar meu percurso formativo de professor indígena bilíngue.

As aulas iniciaram em fevereiro de 2011 e, a exemplo do magistério diferenciado, este curso também se organizava em regime especial, com base na pedagogia da alternância, que se caracteriza por momentos específicos de atividades didático-pedagógicas – o tempo universidade e o tempo comunidade. No primeiro deles, os acadêmicos tinham aulas presenciais no campus da UFSC e podiam vivenciar o espaço acadêmico em todas as suas dimensões e, no segundo, os acadêmicos desenvolviam atividades de pesquisa em suas próprias aldeias, voltadas para a realidade de seu povo, conforme encaminhamento dos professores. Ao retornarem para a universidade apresentavam o resultado das pesquisas em forma de seminário. É importante destacar que o tempo universidade e o tempo comunidade aconteciam alternadamente ao longo do ano letivo.

Muitas atividades foram desenvolvidas na UFSC no tempo universidade, como as Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais – AACCs, exposição de trabalhos e artesanatos das comunidades dos acadêmicos que frequentavam o curso, participação na Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSC – SEPEX, viagens para pesquisas de campo, entre outras voltadas para a realidade cada povo. A realização desta pesquisa e a apresentação deste Trabalho de Conclusão de Curso é mais uma etapa concluída de meu processo formativo como professor indígena bilíngue.

Concomitantemente à minha formação inicial para professor, participei também de muitas ações de formação continuada, uma vez que já havia iniciado minhas atividades como professor, como será evidenciado no capítulo seguinte. Foram diversos cursos, seminários e palestras oferecidos por diferentes instituições e entidades como MEC, SED, SDR/GERED, EPAGRI, COMIN e Universidade Regional de Blumenau – FURB, entre outras, com o objetivo de subsidiar o fazer pedagógico dos professores de acordo com o que preconizam os Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas – RCNEI, garantindo uma educação de qualidade e diferenciada, que respeite e fortaleça os costumes, tradições, língua, os processos próprios de aprendizagem e que reconheça as organizações sociais dos povos indígenas.

Dentre os muitos cursos dos quais participei, lembro que o MEC e a SED nos proporcionaram um curso sobre práticas pedagógicas, produção de materiais didáticos, discussão sobre as políticas educacionais indígenas. A SDR/GERED, em parceria com o MEC, ofereceu para todos os professores que atuavam na escola Laklãnõ um curso de informática do e-PROINFO para aperfeiçoamento em recursos tecnológicos. A EPAGRI nos ofereceu uma palestra sobre educação ambiental, com foco nas nascentes, no cuidado com o lixo e sobre a importância da conservação do solo. No ano de 2004, o COMIM nos oportunizou a produção de cartilhas com trabalhos desenvolvidos pelos alunos e professores da escola Laklãnõ, como forma de divulgar para outras etnias a cultura dos Laklãnõ/Xokleng. Esse material foi escrito na língua materna e ilustrado com fotos. Em parceria com a FURB, começamos a pensar o fazer pedagógico voltado para o contexto da própria comunidade, que nos ofereceu cursos referentes à educação ambiental e à arte indígena dos Laklãnõ.

Ações dessa natureza possibilitam que nós, professores indígenas, estejamos sempre nos aperfeiçoando de modo a realizarmos nosso fazer com mais qualidade, competência e comprometimento. Na sequência, apresento uma das muitas histórias de ser professor, resultado de muitas lutas, conquistas e comprometimento com uma educação escolar de qualidade para as novas gerações Laklãnõ/Xokleng, particularmente no que se refere à alfabetização bilíngue.

### **3 REVISITANDO UMA HISTÓRIA DE SER PROFESSOR**

Paralelamente à minha formação, no ano de 2002, iniciei minha carreira no magistério. Minha primeira experiência na docência foi em uma turma multisseriada com as quatro séries dos anos iniciais na Escola Indígena de Ensino Fundamental Voia Criri, que ficava na Aldeia Sede, como professor substituto por quatro meses, na vaga da professora regente que estava em licença maternidade. Foi nesta escola que concluí 4ª série do ensino fundamental e, pouco tempo depois, retornei como professor daquela escola em que um dia fui aluno. É possível imaginar o desafio que foi para mim, que acabava de concluir o estágio, ir para a sala de aula, sem o acompanhamento de um profissional da gerência regional de educação. Naquele momento, o que me restava eram os planos de aula que eu tinha feito no meu estágio, utilizei aquilo que tinha ao meu alcance. Logo percebi que há uma diferença em ser aluno professor estagiário e ser professor, como aconteceu comigo. Resumindo, fiquei perdido, sem saber o que fazer, mas logo eu já estava de saída. Ainda hoje me pergunto sobre como foi esse ensinamento, eu tinha apenas 19 anos de idade, e não sabia a importância de ensinar os alunos indígenas. Às vezes me decepciono com essas minhas atitudes, que podem ter sido um fracasso para aquelas crianças.

No ano de 2003, não fui contratado para trabalhar em sala de aula, este foi um ano em que fiquei somente na aldeia, sem trabalho e sem estudo. Na época, quem tinha mais experiência como professor poderia trabalhar, e eu era apenas um professor novo, aluno concluinte do magistério. A maioria dos professores que atuaram anos anteriores foram contratados. O ano de 2003 foi assim, eu formado, mas sem emprego. A impressão foi de que fiquei sobrando na área da educação. Naquele momento, não imaginava que no ano seguinte eu seria chamado para lecionar.

O ano da virada na minha vida profissional foi 2004, pois no início do mês de fevereiro fui chamado para trabalhar como professor Admitido em Caráter Temporário – ACT e em 07 de abril tomei posse como professor da rede estadual de ensino, me efetivando nas séries iniciais do ensino fundamental na E. I. E. B. Laklãñõ.

Naquele ano, iniciei minhas atividades docentes como professor de uma turma multisseriada de 3ª e 4ª séries na Escola Indígena de Ensino Fundamental Brasília Priprá, situada na Aldeia Coqueiro, município de Vitor Meireles. Nesta escola, trabalhava junto comigo o professor Nacau Gakran, que também se efetivou na escola onde mais tarde iríamos trabalhar. Trabalhamos até julho de 2004, pois a partir de então

todos os alunos das escolas passaram a frequentar as aulas na nova escola que se criara na aldeia para ofertar as séries iniciais e os anos finais do ensino fundamental e também o ensino médio.

Sendo assim, as escolas Duque de Caxias, Voia Criri, ConNgrói Nrê-Schidin Mongconã, Covi Patté, Brasília Priprá foram desativadas e os alunos continuaram seus estudos na E. I. E. B. Laklãnõ, localizada na Aldeia Palmeirinha. E nós, professores dos anos iniciais, assumimos nossas turmas nesta escola como professores concursados para tal.

E, nesse curto percurso na docência dos anos iniciais do ensino fundamental, um novo desafio: lecionar para alunos da 1ª série. Na E. I. E. B. Laklãnõ a exigência e o compromisso de ensinar eram mais do que um dever, era a única oportunidade de demonstrar o conhecimento já adquirido durante o curso de magistério diferenciado e, acima de tudo, de melhorar o ensino nas escolas de nossas comunidades, pois muitos pais não aceitavam que professores indígenas assumissem as aulas na nova escola que se criara. O desafio não era individual, mas se colocava a todos nós, professores indígenas, que estávamos assumindo as aulas nesta escola; logo, precisávamos fazer um trabalho que chamasse a atenção dos pais.

Como já indicado, minhas primeiras experiências como professor foram em turmas multisseriadas. No início do segundo semestre de 2004, outra escola, outros alunos, outra turma: 50 crianças da 1ª série do Ensino Fundamental. Depois de um mês do início das aulas, a turma foi desdobrada e uma das turmas foi assumida pela professora Genice Fiamoncini, minha fonte de ajuda. Com ela, pude aprender como poderia ensinar meus alunos, pois não tinha conhecimento de como trabalhar com crianças da primeira série. Na verdade, tudo dependia de mim, eram 25 alunos na sala de aula, uma nova experiência como professor na E. I. E. B. Laklãnõ.

Foi com essas crianças que aprendi a alfabetizar alunos indígenas, cada um com suas potencialidades, mas também dificuldades, uma vez que havia alunos que eram somente falantes da língua Laklãnõ/Xokleng e esse foi o grande desafio, pois eu não tinha garantia de que conseguiria alfabetizar as crianças na língua materna Laklãnõ/Xokleng e na língua portuguesa. Logo percebi que os planos de aula tinham de ser revistos, ou seja, eu precisava conhecer os alunos, quantos eram falantes da língua Laklãnõ/Xokleng e quantos do português. No diagnóstico que fiz, identifiquei que, dos 25 alunos em sala de aula, dez eram falantes da língua materna e 15 da língua portuguesa. No entanto, os falantes da língua portuguesa compreendiam a língua

materna, mas não eram falantes, talvez esse foi o fator que mais me empolgou nesse desafio de alfabetizar na língua materna.

Na época em que assumi esta turma de 1ª série, o mais comum era a alfabetização na língua materna, já que os professores indígenas estavam empenhados com o fortalecimento e a pró-vitalização da língua. Por isso, também optei por alfabetizar na língua Laklãñ/Xokleng. O início foi difícil, achar qual a melhor maneira de alfabetizar crianças falantes e não falantes, uma vez que o ponto de partida foi alfabetizar na língua materna. Uma vez definido o ponto de partida, o segundo momento foi planejar para depois efetivar em sala de aula as escolhas teórico-metodológicas para ensinar a ler e a escrever em língua Laklãñ/Xokleng, pois alguns dos alunos, mesmo falantes, não eram letrados nessa língua.

Logo percebi que falar oralmente era uma das possibilidades. Para tanto, trabalhava com o vivido dos alunos (GERALDI, 2010) com base em objetos trazidos de casa, para nomear na própria língua. Para isso, pedia aos alunos para trazerem brinquedos de suas casas e a lista dos alimentos que mais gostavam e, na sala de aula, começamos a falar em Laklãñ/Xokleng os nomes dos objetos e do que gostavam de comer. Ao mesmo tempo em que explorava a oralidade, apresentava a escrita das palavras para que os alunos pudessem estabelecer a relação entre essas duas formas de manifestação de uma língua e, em conjunto, começamos a escrever essas mesmas palavras. Usei a mesma estratégia para explorar os materiais encontrados na sala de aula, nomeando-os somente em Laklãñ/Xokleng, como forma de fazer as crianças aprenderem a falar e a escrever na língua de seu povo.

À medida que as aulas transcorriam, percebia que os alunos estavam atentos e, então, comecei a escrever frases em Laklãñ/Xokleng, como: posso tomar água? Qual é o seu nome? Posso falar com o professor? Posso ir brincar? Enfim, frases que a maioria das crianças falantes nativas utilizam no seu dia a dia. Segui essa metodologia durante seis meses, explorando as mais diferentes situações na oralidade e, ao mesmo tempo, apresentando a forma escrita do que aprendíamos a falar. Para que os alunos também pudessem aprender uns com os outros, agrupava os que eram falantes com os não falantes. Ressalto que, mesmo privilegiando a alfabetização na língua Laklãñ/Xokleng, a escrita da língua portuguesa estava presente, com menos ênfase, já que um dos objetivos era fazer as crianças aprenderem a falar e a escrever no idioma nativo, deixando o português como segunda língua. Para que a aprendizagem se efetivasse, insistia com os alunos que tínhamos que exercitar todas as atividades que eu repassava a

eles, pois o projeto da escola era fortalecer o ensino da língua Laklãñ/Xokleng neste centro de ensino.

Dando sequência ao processo alfabetização, trabalhei com o próprio nome dos alunos e, nesse momento, a surpresa: todos tinham nome indígena. Ao descobrirem como se pronunciava o nome de cada um, lembro que os alunos acharam engraçado, e isso me levou mais longe, ou seja, a trabalhar com o nome do próprio professor e dos demais funcionários da escola. Cada vez mais o trabalho se tornava desafiador, porém atraente na sala de aula, as crianças comunicavam-se em Laklãñ/Xokleng, mesmo com dificuldades. Refiro-me aqui mais especificamente aos quinze alunos que somente compreendiam a língua materna, pois os demais já eram falantes e se comunicavam somente na língua indígena.

Assim como para os alunos, para mim esse também foi um momento de aprendizagem, já que em conjunto com os alunos estava me constituindo professor alfabetizador bilíngue. Era minha primeira experiência e, na prática, estava dando certo, pois até então eu conseguia interpretar e escrever muito bem tanto na língua indígena como na língua portuguesa. O que estava vivenciando, no entanto, era o ensino destas duas línguas a crianças que ainda não as dominavam em todas as suas modalidades. É certo que havia uma ênfase na língua materna de nosso povo, mas ainda assim o português ocupava espaço nesse processo. Essa experiência como professor alfabetizador na língua Laklãñ/Xokleng expressa o compromisso que assumi com aquelas crianças e com a escola, pois o objetivo era fazer os alunos aprenderem a falar e a escrever na sua própria língua materna. Passaram os meses e, ao término do semestre, aquelas crianças já sabiam falar em Laklãñ/Xokleng e em português e também tinham aprendido a ler nas duas línguas.

Para chegar a esse resultado, trabalhava intensamente. Sabia que era difícil, pois os pais, as lideranças e a própria escola exigiam de todos os professores um ensino de qualidade. O desafio era árduo, mas gratificante para mim. E, para os alunos aprenderem mais e aprimorarem os conhecimentos de sua língua materna, era importante que o uso dessa língua se efetivasse também nas aulas de educação física e artes, (eram outros professores que ministravam essas disciplinas) e fora do espaço e dos momentos de aula, ou seja, nos intervalos das aulas, na hora do recreio, no caminho para a escola, em casa, entre outros. Procurei, assim, desenvolver uma metodologia com base em cantigas de rodas em língua materna e em português e jogos de dominó elaborados em sala de aula com os próprios alunos e em articulação com os professores

de educação física e artes, inclusive com planejamento conjunto. E, para experienciar ainda mais a vivacidade do Laklãnõ/Xokleng em minha ação docente, elaborava os planos de aula somente na língua materna. Refletindo sobre esse movimento, entendo que desenvolver atividades em conjunto com professores de outras disciplinas ou incorporar atividades realizadas em sala de aula nas aulas de educação física e artes, e vice e versa, demonstra que se é um professor participativo e criativo, e faz com que seus alunos confiem em você e o resultando sempre era positivo.

No ano seguinte, 2005, continuei minhas atividades como professor nesta mesma escola (afinal havia me efetivado como professor indígena) e com a mesma turma, na segunda série, dando continuidade ao trabalho que tinha iniciado no ano de 2004. E tive uma grande surpresa: os alunos que eu havia alfabetizado estavam bem letrados e tinham um bom domínio na leitura tanto do português como do Laklãnõ/Xokleng. Mesmo com o domínio que os alunos já apresentavam, o ensino continuava a ser um desafio, pois o objetivo era o de que eles dominassem as duas línguas – o português e o laklãnõ/xokleng – nas suas diferentes modalidades, nas mais diversas situações de uso dessas línguas. Como professor de 2ª série, continuar a trabalhar com as crianças que havia alfabetizado na 1ª série foi muito importante, pois eu já os conhecia e sabia como esses alunos estavam, ou seja, o seu nível de conhecimento, quando iniciei minhas atividades com eles neste ano letivo. E, durante esse um ano e meio, os meus alunos já dominavam a escrita e a fala, tanto na língua indígena quanto na língua portuguesa.

No entanto, essa situação de continuidade de uma metodologia de ensino não é uma realidade constante nessa escola, o que provoca algumas preocupações a nós educadores. Como professor, percebo que essa instituição escolar sofre constantes mudanças, reflexo do contexto social onde se insere. Os professores são contratados a cada ano letivo e são muitas as variáveis implicadas no processo de seleção, assim não se sabe quem será o próximo professor que alfabetizará o aluno que chega para aprender a ler e a escrever na língua de seu próprio povo, assim como na língua portuguesa, para que possa ter o instrumento para dialogar com a sociedade envolvente. Dada essa realidade, ainda se configura desafio nesta escola a construção e sistematização de conhecimentos e meios de como alfabetizar alunos falantes de línguas distintas em uma mesma turma. Outra questão a se pensar acerca disso, refere-se aos professores que não falam a língua Laklãnõ/Xokleng, representando uma dificuldade para o aluno que é falante da língua materna, pois o mesmo não entende o professor. Essa situação faz

pensar e imaginar que esse educando vivência, ainda hoje, a mesma experiência que eu já vivenciei no meu tempo de estudo, mesmo depois de tantas pesquisas na área e do direito conquistado pelas populações indígenas acerca da organização de sua escola.

Os anos passaram e os alunos da turma que alfabetizei continuavam a se comunicar na própria língua e na língua portuguesa, o que se tornou importante para a escola, pois comprova que é possível valorizar o Laklãnõ/Xokleng e aprender o português, ampliando as possibilidades de diálogo em contextos bilíngues, como é o nosso caso. Com o conhecimento ampliado, os falantes podem se valer de uma ou de outra língua de acordo com as necessidades que se apresentarem nas mais diferentes situações de interação.

Atualmente, dos 25 alunos que estudaram comigo nos anos de 2004 e 2005, 16 ainda estudam na E. I. E. B. Laklãnõ e os demais foram para as escolas Professor João Bonelli e Clemente Pereira. Não se sabe as razões pelas quais os pais transferiram seus filhos para escolas não indígenas. Dos que permanecem estudando, percebo que continuam falantes, não esqueceram o que lhes ensinei nos seus primeiros anos de escola. E, nas minhas observações, também percebo que esses educandos utilizam a língua materna em diferentes momentos como na hora do intervalo ou mesmo em sala de aula, o que não dificulta em nada o processo de ensino e de aprendizagem, pois os mesmos têm o domínio da língua indígena e da língua portuguesa.

Pensar no meu trabalho como educador, exige pesquisa e muita reflexão. Nesta análise, é preciso enxergar muito além daquilo que é apresentado em livros e no relato da prática de outrem, pois as situações-problema que se apresentam a cada um de nós requerem tomadas de posição próprias, o que implica assumir uma determinada postura diante da vida e do conhecimento. Afinal, o que estudar e repassar para os alunos? A resposta precisava estabelecer o vínculo com nossos hábitos culturais, uma vez que as crianças as quais alfabetizei constituíam uma turma heterogênea. Nela havia alunos que somente falavam na língua materna, outros que somente entendiam ou compreendiam o Laklãnõ/Xokleng, mas também havia aqueles que entendiam e falavam a língua portuguesa e a língua de seu povo. Essas diferenças entre os alunos me fez (e ainda me faz) pensar sobre a necessidade, em situações assim, de exercitar possibilidades de ensino que respeitem as peculiaridades de cada aluno. E é nesse sentido que o professor deve estar comprometido com a aprendizagem do seu educando.

Ao retomar minha experiência como professor, lembro-me que até nas horas do intervalo brincava com meus alunos de pular corda, jogávamos dominó e memória

(criados na própria língua) e isso fazia com que os demais alunos participassem das atividades trazidas por mim, praticando junto com meus alunos o uso da língua, pois a regra era falar somente na língua Laklãnõ/Xokleng. Essa regra meus alunos já sabiam e isso tinha um reflexo muito bom na escola na hora do intervalo. Acredito que essa metodologia foi o caminho que encontrei para fortalecer o uso da língua no espaço escolar. Considero essa experiência de vida como possibilidade sim de se alfabetizar na língua materna.

Considerando minhas vivências como professor, entendo que alunos e professores da escola indígena Laklãnõ podem compreender que não há uma única metodologia a ser seguida para se alfabetizar crianças de contextos bilíngues. Por isso, é possível dizer que temos tudo para que a diversidade de ensino continue a ser construída e aprimorada no tempo e espaço que a comunidade indígena escolar Laklãnõ/Xokleng designou para a formação dos valores, que acreditamos serem essenciais para a superação dos conflitos e ruídos gerados na própria escola.

Sempre é importante lembrar que o ensino e a aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens de contextos bilíngues constituem-se em processos amplos e complexos e, portanto, se configura como um processo desafiador para os professores que procuram alfabetizar na própria língua materna Laklãnõ/Xokleng. Diante dos inúmeros desafios por que passa uma instituição de ensino indígena e, mais diretamente o professor alfabetizador, a busca do conhecimento e da compreensão sobre como de fato se efetiva este processo são requisitos fundamentais para o exercício da docência e para o aluno que está à espera para aprender os conceitos já previstos na cultura escolar.

Após o relato apresentado, no capítulo seguinte, passo a abordar conceitos fundamentais para a compreensão da alfabetização na Língua Laklãnõ/Xokleng na Escola Indígena de Educação Básica Laklãnõ, objeto desta pesquisa, que se propõe possibilitar uma reflexão crítica sobre o tema, tendo em vista subsidiar a elaboração de práticas docentes.

#### **4 TECENDO UMA COMPREENSÃO DE ALFABETIZAÇÃO**

A compreensão da concepção que fundamenta a alfabetização das crianças na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental da E. I. E. B. Laklãno nos faz refletir sobre duas questões fundamentais: a formação dos professores indígenas no contexto em que vivem e o conhecimento dos estudos e discussões sobre alfabetização desses profissionais. Essas questões refletem muito do que acontece nesta escola, quando se faz uma análise de como se ensina ou das razões pelas quais o aluno não consegue ler e escrever tanto na língua materna quanto na língua portuguesa. Com base em um olhar empírico, os métodos de ensino ainda são muito baseados em uma concepção tradicional de educação, já imposta às escolas indígenas, ou seja, continuamos a desenvolver o ensino fundamentado em uma visão, já ultrapassada, de escolas não indígenas, deixando para segundo plano o conhecimento da cultura do próprio povo.

Essa perspectiva está muito forte no ensino, na medida em que, de um lado, o aluno vem sendo visto como um objeto qualquer em sala de aula, privilegia-se a decoreba de palavras e textos, sem que ele compreenda o que está sendo ensinado. O professor, de outro lado, não se dá conta da importância de alfabetizar na língua Laklãno/Xokleng. Por isso, a formação do professor se faz necessária, continuamente, para que esses educadores se tornem profissionais reflexivos, capazes de perceber os fundamentos da prática pedagógica efetivada em suas ações de mediador e de propor mudanças, tendo em vista a melhor apropriação dos conhecimentos pelos alunos.

Muito se fala em alfabetização, porém um número significativo de educadores ainda consideram que a alfabetização depende unicamente do amadurecimento de certas habilidades da criança e de suas capacidades motoras. Em reflexões sobre alfabetização, Emilia Ferreiro defende tese contrária,

demonstrando que a aprendizagem da língua escrita requer um esforço no processo de aquisição de conhecimento que se processa a partir de problemas essencialmente conceituais enfrentados pela criança. Tal distinção é fundamental, pois, quando a escrita deixa de ser compreendida como uma simples transcrição gráfica e passa a ser concebida como um sistema de representação da linguagem, a alfabetização assume um caráter de aprendizagem conceitual e não de técnica, isto é, uma efetiva conquista de saber. (COLELLO, 1991, p. 212).

Essa posição da autora se contrapõe às perspectivas mais tradicionais que entendem a alfabetização

em função da relação entre o método utilizado e o estado de ‘maturidade’ ou de ‘prontidão’ da criança. Os dois pólos do processo de aprendizagem - quem ensina e quem aprende - têm sido considerados sem levar em consideração o terceiro elemento da relação que é a natureza do objeto de conhecimento envolvendo esta aprendizagem. (FERREIRO, 1996, p. 9).

A partir desta constatação, Ferreiro demonstra, em sua teoria, a maneira como

este objeto de conhecimento intervém no processo utilizando uma relação tríade: de um lado, o sistema de representação alfabética da linguagem com suas características específicas: por outro lado, as concepções de quem aprende (crianças) e as concepções dos que ensinam (professores) sobre este objeto de conhecimento.(FERREIRO, 1996, p. 9).

Para a autora, esse terceiro elemento da relação, que é a natureza do objeto de conhecimento envolvendo esta aprendizagem, muitas vezes é ignorado pelo professor alfabetizador, especialmente quando o conhecimento que a criança traz consigo é esquecido, obrigando o aluno a fortalecer o processo de assimilação silábica, não aproveitando os conhecimentos de linguagem já construídos pelo próprio aluno.

Estabelecendo uma relação entre a alfabetização que se fundamenta em uma perspectiva tradicional, problematizada por Ferreiro, com o ensino da leitura e da escrita que já se desenvolveu na história da escola indígena (e por vezes ainda se desenvolve), entendo que há uma relação estreita entre ambos, ou seja, o ensino fundamentado no pensamento ocidental imposto às escolas indígenas reprime o professor, fazendo com que ele nem perceba como ensinou as crianças e ignore o cotidiano do aluno, pois exige que este aprenda a ler e a escrever, esquecendo a realidade em que vive.

Pensar a alfabetização para além da decifração do código, tal como propõe Ferreiro, implica lembrar que a sociedade oferece e faz circular várias fontes de materiais escritos e gêneros textuais. Portanto, cabe ao professor propiciar, no processo alfabetizador, o convívio com os mais diversificados gêneros textuais, de forma a romper com a alfabetização descontextualizada, pois como defende Soares a alfabetização “é um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito”. (SOARES, 2000, p.16).

Diante dessa nova perspectiva de alfabetização e, por conseguinte, do ensino de língua, intensificada principalmente a partir da década de 1990, desenvolve-se o conceito de letramento que não veio substituir o de alfabetização, mas complementá-lo. Segundo Soares (1998), levar a criança a compreender e saber utilizar o sistema

alfabético de escrita é função da alfabetização que, associada ao letramento, ensina a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e escrita, de modo que o indivíduo se torne simultaneamente alfabetizado e letrado.

Nesse sentido,

a escrita não é apenas um objeto de conhecimento na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas de ‘ensinar’ (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano. (SMOLKA, 1989, p. 45).

Assim, e também considerando o que propõe Vygotsky (1991), o ensino tem que ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. Este pensamento é reforçado por Smolka, na afirmação de que escrever

Implica, desde sua gênese, a constituição de sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo o que escrevo e por quê? A criança pode escrever por si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor. (SMOLKA, 1989, p. 69)

Portanto, no processo de alfabetização é necessário considerar o uso e as funções da escrita com base no desenvolvimento de atividades significativas de leitura e de escrita, sejam elas em português ou Laklãnõ/Xokleng. Nesse sentido, é importante que a escola vá além dos textos escolares e apresente ao aluno textos de diferentes gêneros e usos sociais que damos a eles, tornando-os leitores e produtores de textos, após serem alfabetizados. Então, cabe ao professor, como mediador do conhecimento, propiciar a leitura e a escrita de textos de diferentes gêneros, através de estratégias diversificadas, possibilitando, assim, o crescimento intelectual do aluno, situação esta um pouco distante da que se tem vivenciado na escola campo desta pesquisa, como discutirei nos capítulos seguintes.

Antes, porém, uma reflexão sobre a compreensão de alfabetização que tem fundamentado os documentos oficiais para o ensino de língua e as políticas públicas nessa área.

#### 4. 1 A ALFABETIZAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: O PNAIC

A alfabetização não se constitui tema apenas de pesquisas e de estudos na área da educação, mas tem se colocado como principal foco de documentos oficiais e de políticas públicas. Um exemplo disso é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, ou seja, um pacto do Brasil com as crianças brasileiras. Nesta seção discutirei a alfabetização na perspectiva deste programa para melhor entender e compreender esta importante etapa da escolarização em um programa pensado para e implantado na educação brasileira e, por consequência, nas escolas indígenas, de modo geral, e na E. I. E. B. Laklãñõ, de modo particular.

Segundo o documento orientador deste programa, entre todos os grandes desafios da educação brasileira, nenhum é mais estratégico e decisivo do que garantir a plena alfabetização de todas as nossas crianças, sem exceção, e no momento certo: até o final do terceiro ano do ensino fundamental, quando elas completam oito anos de idade. Este compromisso também estava expresso no Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE de 2007, firmado por todos os estados e municípios com o governo federal e meta do novo Plano Nacional de Educação, aprovado no Congresso Nacional, em 2014. Agora é chegado o momento de realizar essa tarefa.

O Brasil alcançou um patamar inédito na sua história, com grandes avanços econômicos e sociais. Na educação, amplia e democratiza o acesso ao ensino, da creche à pós-graduação, e melhora ano a ano os índices de qualidade e desempenho da escola pública. Mas há ainda grandes desafios a enfrentar. Muitas crianças brasileiras concluem o ciclo destinado à sua alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas. Um problema que pode comprometer gravemente o seu futuro e, assim, o futuro de nosso país.

Sabemos que todas as crianças têm condições de aprender e se desenvolver. Um resultado que depende de muito trabalho, dedicação, cuidado, atenção, carinho e investimentos de governos, escolas, professores, famílias e da mobilização vigilante de toda a sociedade. É um direito de cada uma delas e um dever de todos nós. O Brasil está pronto para concretizar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Uma ação

inédita que conta com a participação articulada do governo federal e dos governos estaduais e municipais, dispostos a mobilizar o melhor dos seus esforços e recursos, valorizando e apoiando professores e escolas, proporcionando materiais didáticos de alta qualidade para todas as crianças e implementando sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento.

O pressuposto que fundamenta todas as ações do PNAIC é o de que,

“Aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos” (BRASIL, 2014, acesso em 14.02.2015).

Os quatro princípios que sustentam as ações do PNAIC são: i) a complexidade do sistema alfabético, o que exige um ensino sistemático; ii) as capacidades de leitura e de produção de textos precisam ser desenvolvidas desde o início da escolarização e ter continuidade durante todo o processo, o que implica o acesso a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias; iii) as crianças podem e devem se apropriar de conhecimentos das diferentes áreas, para que possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade; e iv) a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Na página do PNAIC, destaca-se que

a alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual, pois o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Para exercer sua função de forma plena é preciso ter clareza do que ensina e como ensina. Para isso, não basta ser um reproduzidor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática. (MEC, acesso em 14.02.2015).

Nas ações do pacto, destacam-se quatro eixos de atuação, a saber: i) Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo,

ii) materiais didáticos, iii) avaliações sistemáticas e iv) gestão, mobilização e controle social.

O eixo da formação assume papel fundamental, uma vez que se entende que

A formação do professor não se encerra na conclusão do seu curso de graduação, mas se realiza continuamente na sua sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem a cada dia. Uma das possibilidades de superação de dificuldades é a oportunidade de discutir com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática. (BRASIL, 2014, p. 27);

A preocupação com material didático está expressa na disponibilização para as escolas e professores de conjuntos de materiais específicos para alfabetização, contendo: obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais. A realização de avaliações sistemáticas na concepção que fundamenta o PNAIC reúne três componentes principais, quais sejam: avaliações processuais, realizadas ao longo do desenvolvimento do processo pelo próprio professor e pela escola; acesso a um sistema informatizado para a escola inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano e avaliação universal coordenada pelo INEP, com o objetivo de avaliar o nível de alfabetização alcançado pelas crianças ao final do ciclo.

No eixo da gestão, destaca-se que esta se efetiva em diferentes instâncias, em nível nacional, estadual e municipal. Para apoiar e acompanhar as redes e assegurar a implementação das diferentes etapas do PNAIC, o MEC disponibilizou um sistema de monitoramento, o SisPacto.

Um programa como este requer, sem dúvida, a adesão de todos os que fato estão preocupados e comprometidos com a melhoria da qualidade da educação. E as escolas indígenas, particularmente a E. I. E. B. Laklãnõ, não deixaram de participar. Na sequência, uma breve reflexão sobre o movimento provocado pela participação dos professores desta escola nas ações do PNAIC.

#### **4.1.1 PNAIC: Uma reflexão sobre a experiência na E.I. E. B.Laklãnõ**

Diante proposta do Governo Federal, praticamente todas as escolas de Santa Catarina aderiram ao PNAIC, e uma delas foi a Laklãnõ. Os professores dos anos iniciais desta escola começaram, então, a frequentar o curso oferecido pelo MEC, em

parceria com Secretaria de Estado da Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME e a UFSC, no intuito de melhorar o ensino na escola.

Os professores dos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental que participam da formação do PNAIC relatam que os encontros possibilitam compreender como alfabetizar os alunos, contribuem para esclarecer dúvidas que são constantes no processo de ensino e aprendizagem e, principalmente, fizeram repensar seus métodos de ensino. Os comentários desses professores evidenciam, assim, que o programa alfabetização na idade certa dá subsídios para que os educadores indígenas possam fazer uma comparação com a alfabetização na língua materna, ainda que muitos deles alfabetizem na língua portuguesa, mesmo tendo alunos falantes da língua Laklãnõ/Xokleng.

Podemos pensar também que o PNAIC corrobora, em alguma medida, o que já estava indicado na Proposta Curricular de Santa Catarina – PC/SC acerca da formação de professores, ou seja, de que uma ação desta natureza precisa formar profissionais reflexivos, capazes de perceber a própria prática pedagógica como situações a serem estudadas e refletidas criticamente, instituindo novas relações entre o saber pedagógico e o saber científico.

Na proposta curricular de Santa Catarina, destaca-se que ações de formação

deverão se constituir em espaço privilegiado para que os futuros educadores se tornem protagonistas ativos nos diversos momentos dos processos de formação. A ação reflexiva é, portanto, um processo que implica em atitudes que não podem ser impostas. Dependem da maneira de encarar e responder aos questionamentos e desafios da prática pedagógica. São necessárias atitudes que implicam em se perguntar constantemente porque fazem o que fazem na sala de aula, se está dando resultados e para quem. (PROPOSTA CURRICULAR – SC, 1998. p.101).

Cabe destacar que, neste documento, entende-se que

o processo de reflexão não é determinado biológica ou psicologicamente, não é uma forma individual de trabalho mental, nem neutro, mecânico ou passivo perante a ordem social. Ao contrário, é um processo que se prefigura nas relações sociais, é orientado pelas situações históricas em que nos encontramos, serve a interesses políticos, humanos, sociais e culturais, é capaz de reproduzir ou transformar as práticas ideológicas que estão na base da ordem social e é um instrumento que exprime nosso poder de

reconstruir a vida social. (PROPOSTA CURRICULAR – SC, 1998. p.101).

Assim, ao participarem dos encontros do PNAIC, os professores indígenas começaram a analisar de outro modo o processo de aprendizagem dos seus alunos, principalmente em relação à avaliação que faziam de quando a criança não aprende. Ainda é muito comum entre os professores (e não apenas os indígenas) a compreensão de que o aluno não adquire conhecimentos porque o problema é familiar, genético, dificultando o diálogo com as famílias e o ensino na escola. Essas posturas eram constantes em reuniões pedagógicas da escola, assim como a falta de reflexão sobre a própria ação, tanto em relação às atividades desenvolvidas como à falta de criatividade em sala de aula, não abrindo espaço para novos horizontes de ensino, deixando de lado o bilinguismo na escola.

O conhecimento das teorias e dos autores que fundamentam o PNAIC e o estudo do material disponibilizado aos professores que participam dos encontros de formação, têm provocado os professores da escola Laklãnõ a refletirem sobre os processos de ensino quando da alfabetização de seus alunos. Já é possível perceber que essa reflexão começou pelo planejamento de suas aulas e, a partir daí, os professores começaram a analisar seus métodos de ensino. Compreender a complexidade do ato de ensinar e aprender a analisar questões do processo de ensino-aprendizagem, como conteúdos, metodologias, procedimentos de ensino e avaliação despertam o desejo de aprimorar nossa ação como professores.

Por isso, ao participar de uma formação que envolve a análise da prática de ensino que desenvolvem em sala de aula, refletindo sobre a teoria que embasa os próprios métodos de ensino e os adotados pela escola, o grupo de professores já compreende que o aluno que frequenta a escola precisa de conhecimentos significativos e que futuramente sirvam para o mesmo. Nessa compreensão está um dos grandes desafios e motivos para o crescimento da nossa formação profissional como educadores: a elaboração de uma metodologia para alfabetizar crianças bilíngues com êxito. Para contribuir com esse desafio, apresento na sequência uma breve reflexão sobre alfabetização bilíngue.

## 4.2 ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE

Estudos apontam que alunos bilíngues apresentam significativas vantagens no desenvolvimento intelectual em relação a falantes monolíngues, mas o diálogo entre as línguas ainda é delicado na alfabetização, mesmo considerando-se os resultados de pesquisas no campo da educação, tanto as que têm como foco capacidades que este diálogo ajuda a desenvolver como as que se centram no papel da própria linguagem no contexto escolar formal.

Mas, se as pesquisas de hoje sobre educação bilíngue derrubaram o mito de que ensinar dois idiomas confunde as crianças, há um momento em que esse diálogo entre as línguas é mais delicado, na alfabetização, período em que a criança vivencia a aprendizagem dos processos de codificação e decodificação da língua escrita. Por essa razão, quando crianças bilíngues ingressam na escola, esta deve tomar alguns cuidados como escolher em qual dos idiomas vai introduzir a leitura e a escrita ou se vai alfabetizar nas duas línguas ao mesmo tempo, assumindo metodologias apropriadas para tanto.

Considerando essas reflexões, relembro aqui minha experiência como professor alfabetizador na E. I. E. B. Laklãnõ, relatada no capítulo 3, para defender a tese da alfabetização na língua Laklãnõ/Xokleng, porque assim a criança levanta hipóteses sobre a escrita a partir do seu maior repertório, do seu contexto. No entanto, diferentemente do que naquele momento, atualmente, nesta escola, a alfabetização tem se efetivado na língua portuguesa, mesmo que a maioria dos professores (além de muitas crianças) seja falante ativo da língua Laklãnõ/Xokleng.

Sabemos que o aluno se alfabetiza uma vez só, em português ou na língua materna de seu povo, ou nas duas línguas concomitantemente, basta o professor escolher o meio apropriado para alfabetizar. Porém, alguns aspectos precisam ser observados na hora de trabalhar com dois idiomas na escola. O primeiro deles refere-se à matrícula de uma criança em uma escola bilíngue, ou seja, os pais precisam se identificar com os valores e a filosofia da instituição na qual matriculam seus filhos. Como segundo aspecto é preciso pesquisar se o professor fala no idioma do aluno e o terceiro é observar se o aluno está, depois de algum tempo, se apropriando de pelo menos um dos idiomas. Nesse sentido, é preciso observar o interesse da criança e seu nível de desenvolvimento no idioma.

Por isso, a escola deverá ter objetivos concretos de trabalhar com o bilinguismo, respeitando o tempo de aprendizado das crianças e flexibilizando o processo de ensino e de aprendizagem. Entendo, assim, o ensino bilíngue como aquele que desenvolve as capacidades de os sujeitos se comunicarem simultaneamente em duas línguas, o que significa dizer que o indivíduo bilíngue é capaz de escrever, ler, entender e falar, com controle quase total, de pelo menos duas línguas. Nesse sentido, o que melhor representa a efetividade de um processo de alfabetização bilíngue não é mais o quanto os alunos sabem falar, ler e escrever na língua materna, mas a compreensão que eles têm de como se apropriaram desse conhecimento e de como fazem uso da língua, em todas as suas modalidades, nas mais diferentes situações de interação.

Outra questão que se coloca em relação à alfabetização bilíngue é a época de iniciar esse processo. Em meu ponto de vista, não existe uma idade certa, mas sim uma idade em que a língua é tratada com mais naturalidade. Muitos pais pensam que alfabetizar o filho na língua materna é muito cedo, não adianta, porque ele não entende nada. Porém, só aprendemos uma língua quando somos expostos a ela e assumimos um meio para ensiná-la.

Por lembrar que a alfabetização é um processo muito importante na vida das crianças e também porque desperta muitas dúvidas nos pais sobre como se processa a aprendizagem da leitura e da escrita e qual o melhor e meio de ajudar os pequenos nesse momento, em especial quando estamos falando de duas línguas, retomo aqui, para pensar a alfabetização bilíngue, as considerações de Ferreiro e Weisz (2013) sobre a alfabetização, a importância da Educação Infantil para a aprendizagem da leitura e da escrita e as transformações que os meios digitais provocam nesse processo.

Nas suas considerações, Ferreiro (2013) destaca a importância da leitura na Educação Infantil, pois essa prática introduz a criança na cultura escrita. Quando um adulto lê para a criança, muitas vezes, sentada em seu colo, próxima ao livro, ele dá a ela o acesso ao mistério da leitura em voz alta. Por meio desses momentos, a criança entende as funções da leitura e da escrita: lembrar algo, obter novas informações, entre outras. Para a autora, o importante é sempre ler para nossos pequenos, apresentar a eles o mundo das letras e incentivá-los a aprender cada vez mais!

As especialistas também destacam o fato de as crianças, quando ainda estão aprendendo a escrever, fazê-lo a seu modo, conforme suas ideias. Para Ferreiro (2013), o processo de aprendizagem da escrita não deve ser diferente da aprendizagem da fala ou do desenho. Não é dito para as crianças que elas não devem falar até aprenderem a

pronunciar corretamente cada fonema. Da mesma forma, é natural que as crianças, no início da alfabetização, tenham sua própria maneira de escrever e é preciso compreender “que se aprende a ler lendo e que se aprende a escrever escrevendo, na medida em que enxergamos isso como um processo”, afirma Ferreiro em 2013, em entrevista à revista Nova Escola.

Diante das considerações tecidas nesta seção, alfabetizar em uma língua (geralmente o português), como vem acontecendo atualmente na escola Laklãñ, parece problemático para alunos falantes da língua Laklãñ/Xokleng, pois acaba-se por reprimir a curiosidade da criança, deixando-a constrangida em relação à língua de seu próprio povo, que acaba por se tornar a segunda língua num espaço escolar indígena. E, aos poucos, a escola assume uma aparência não indígena.

Uma das razões para isso pode estar na influência das novas tecnologias de informação sobre professores e alunos da escola Laklãñ, talvez porque os próprios professores indígenas ainda não perceberam que podem usufruir dessa possibilidade para o ensino bilíngue, utilizando esse meio para alfabetizar as crianças. Quando se parte do que o aluno gosta e do que ele tem acesso, o ensino se torna mais interessante e até mais agradável para o aluno. A tecnologia pode ser uma ferramenta para o professor unir o útil ao agradável.

Para contribuir na busca de alternativas para a transformação da realidade da alfabetização na língua Laklãñ/Xokleng, é que me propus à realização desta pesquisa. Espero, assim, que os resultados, a serem apresentados nos capítulos que seguem, nos levem à compreensão da melhor maneira de ensinar nossas crianças a lerem e a escreverem em Laklãñ/Xokleng (e também em português), despertando nelas o prazer de serem alfabetizadas na língua materna de seu povo e o interesse por esse patrimônio, no uso constante da mesma no espaço escolar (e, principalmente, em outros espaços), além de proporcionar a elas momentos de aprendizagem e entretenimento através do brincar no contexto em que vivem.

## 5 PERCURSO METODOLÓGICO

A alfabetização continua, sem dúvida, um dos temas mais discutidos na área da educação e, como não poderia deixar de ser, também foi muito debatido durante nossa formação no curso de licenciatura indígena. Cabe ressaltar, no entanto, que esse debate já vem acontecendo entre os professores indígenas há algum tempo em outros cursos oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação, desde que a mesma assumiu a responsabilidade por coordenar as ações relativas à educação escolar indígena em Santa Catarina.

Como sabemos, não há unanimidade na compreensão de como esse processo se efetiva de fato, e isso se complexifica quando pensamos a alfabetização em contextos multiétnicos e multilíngues. Diferentes pesquisadores e estudiosos já se debruçaram sobre o tema para nos auxiliar na busca de respostas para as mais diferentes situações que, como professores alfabetizadores, enfrentamos a cada dia nas salas de aulas com nossos alunos. E, na busca de algumas respostas para esta questão, é que desenvolvi esta pesquisa.

O objetivo da pesquisa consistiu em **compreender como se desenvolve o processo de alfabetização de crianças de contexto bilíngue em turmas da Educação Infantil e do 1º ao 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena de Educação Básica Laklãnõ**. Em síntese, pretendia saber se os professores destas turmas alfabetizam somente na língua materna Laklãnõ/Xokleng ou somente na língua portuguesa ou nas duas línguas concomitantemente e como esse processo se desenvolvia em cada uma das turmas.

Uma vez definido o tema e o objetivo da pesquisa, era necessário conversar com os sujeitos envolvidos para conseguir as autorizações para sua realização. Iniciei esta etapa pela Diretora Adjunta da escola, apresentando a proposta e solicitando autorização para observar aulas em turmas de educação infantil e de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, do turno vespertino. Com a autorização da direção da escola, procurei os professores das turmas nas quais realizaria a observação para conversar com eles sobre a pesquisa e sobre a possibilidade de acompanhar suas aulas durante três meses, uma vez que pretendia analisar o(s) processo(s) de alfabetização da criança Laklãnõ/Xokleng nesta escola. Com a aceitação dos professores, iniciei as observações.

O acompanhamento das atividades desenvolvidas em sala de aula se realizou no ano de 2014, por um período de três meses, sendo 13 dias em cada uma das turmas, tempo que considerei necessário para conhecer os alunos e professores. As turmas selecionadas para a observação de como se efetiva o processo de alfabetização – objeto desta pesquisa – foram duas de educação infantil, as turmas I e II do 1º ano, I e II do 2º ano e I e II, do terceiro ano, todas elas do período vespertino.

Durante este processo de pesquisa também elaborei questionários para os docentes das turmas nas quais se realizou a observação das aulas e para o professor orientador da língua Laklãñ/Xokleng, a fim de conhecer melhor cada um deles e também para compreender suas percepções sobre o ensino que eles desenvolvem junto às crianças indígenas.

Nas turmas observadas, todos os professores são indígenas, mas com formação diferenciada e com vínculos empregatícios distintos. As duas professoras da turma de educação infantil não possuem formação em nível superior e são falantes da língua Laklãñ/Xokleng. Elas são as únicas professoras envolvidas na pesquisa que não têm vínculo com a Secretaria de Estado da Educação, pois são contratadas pela prefeitura de José Boiteux.

A professora do 1º ano I possui formação em nível médio, no magistério bilíngue e diferenciado voltado para os anos iniciais, enquanto que a professora do 1º ano II possui formação em nível superior, graduação em letras, e ambas não são falantes da língua Laklãñ/Xokleng.

O professor do 2º ano I possui formação em nível médio, no magistério bilíngue e diferenciado, e em nível superior, graduação em história. Atualmente, frequenta o curso de licenciatura indígena e não é falante da língua materna de seu próprio povo. A professora do 2º ano II é acadêmica do curso licenciatura indígena, portanto, ainda não concluiu sua formação para professor, e é falante da língua Laklãñ/Xokleng.

A professora do 3º ano I possui formação em nível superior, graduação em Letras, e pós-graduação em nível de especialização em educação e é falante da língua materna de seu próprio povo. A professora do 3º ano II ainda está em formação, frequenta o curso de pedagogia na UNIASSELVI e é falante língua Laklãñ/Xokleng. Ambas as professoras do 3º ano frequentam o curso do PNAIC. O professor orientador da língua Laklãñ/Xokleng possui somente formação em nível médio, no magistério bilíngue e diferenciado, e também é falante da língua materna desse povo. Essa breve

caracterização dos docentes e das turmas onde realizei a pesquisa já aponta indicativos dos porquês das dificuldades encontradas na alfabetização na língua Laklãnõ/Xokleng.

As respostas dos professores às questões propostas a eles contribuíram significativamente para entender o processo de alfabetização na língua Laklãnõ/Xokleng nesta escola. Quando perguntei a eles se consideravam que enfrentavam dificuldades em alfabetizar as crianças na língua materna de seu povo, os professores questionados foram unânimes em responder que sim e, de acordo com as opiniões levantadas, elas se evidenciam principalmente em quatro das turmas pesquisadas: nas de educação infantil, 1º ano I e II e 2º ano I, pois é nessa etapa que se deve pensar melhor sobre os métodos utilizados pelo professor. Nas turmas do 2º ano II, do 3º ano I e II existem sim problemas para alfabetizar na língua, porém eles são minimizados pelo fato de as professoras destas turmas serem falantes da língua Laklãnõ/Xokleng.

Na seção seguinte apresento detalhadamente como se desenvolve o processo de alfabetização nas turmas de educação infantil, do 1º, do 2º e do 3º anos dos anos iniciais do ensino fundamental.

## **6 A ALFABETIZAÇÃO EM TURMAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA LAKLÃNÕ**

Smolka (1996), também estudiosa e pesquisadora do processo de alfabetização, destaca que o desenvolvimento do ensinar se imbrica com os muitos modos de aprender das crianças. Para ela, apud Proposta Curricular de Santa Catarina,

o cotidiano escolar é um espaço permeado de contradições sociais, porque nele estão inseridas pessoas com histórias singulares, individuais ou coletivas, integrantes de um determinado espaço cultural, com diferenças orgânicas, comportamentais e divergências de ideias. Poder olhar a sala de aula e a escola de um lugar, ao mesmo tempo de imersão e de distanciamento, refletir sobre as ações pedagógicas no espaço alfabetizador e perceber em que medida se articulam e se entrelaçam as dimensões históricas, culturais, individuais, pragmáticas e pedagógicas, procurar estabelecer um movimento de constante diálogo com os pressupostos da perspectiva histórico cultural é um exercício que todo professor precisa fazer. (SANTA CATARINA, 1998, p. 34).

Foi o que me propus a fazer quando optei por realizar esta pesquisa como trabalho de conclusão do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, cujos resultados são apresentados e analisados nesta seção.

### **6.1 A ALFABETIZAÇÃO NA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL *JÕ AJU***

Sabemos que a educação infantil no Estado de Santa Catarina está sob a responsabilidade dos municípios, assim o Centro Infantil *Jõ Aju* desenvolve suas atividades no espaço físico da E. I. E. B. Laklãnõ, mas administrativamente se vincula ao município de José Boiteux. Quando de sua implantação, em 2005, a prefeitura municipal de José Boiteux procurou a direção da escola para solicitar um espaço provisório, ou seja, uma sala de aula para que as crianças de 4 e 5 anos de idade pudessem frequentar as aulas, até que fosse construído um espaço definitivo, específico para as atividades dessa etapa da educação básica. A ideia era ficar nesta escola por um curto prazo, mas essas crianças ainda permanecem frequentando as atividades da educação infantil na escola Laklãnõ.

A turma da educação infantil na qual acompanhei as atividades de alfabetização é composta por crianças indígenas e mestiças de índio com branco. A maioria delas não são falantes da língua Laklãnõ/Xokleng e a minoria delas apenas compreendem, mas

não falam a língua de seu próprio povo. Dos 21 alunos desta turma, 10 são do sexo masculino e 11 do sexo feminino. As duas professoras da turma são indígenas e falantes da língua Laklãnõ/Xokleng, porém não possuem formação nem qualificação em cursos de outra natureza para atuarem nesta etapa da educação básica. Quando perguntei a elas se as crianças são ativas em sala de aula, as professoras respondem que elas não têm acesso à leitura e à contação de histórias em suas casas e isso interfere na sua aprendizagem. Destacam que a escola é o único espaço que as crianças têm para descobrir o prazer da leitura, referindo-se principalmente às histórias de conto de fadas, mas consideram também que há carência de contação de histórias da própria cultura pelos pais, o que, na avaliação delas, não é bom para uma educação escolar indígena.

No acompanhamento das atividades desta turma, a impressão que tive é de que as atividades não são planejadas, muito provavelmente devido à falta de formação específica das professoras e à não existência de uma política de formação por parte da rede de ensino a que se vinculam para dar a elas o suporte necessário ao planejamento das atividades, o que gera dificuldades no ensinar. Ao perguntar a elas se participam de encontros de planejamento, organizados pela secretaria de educação do município, a resposta é negativa. Ambas informam apenas que são contratadas, recebem o material e são informadas sobre o início das aulas. Nas palavras das professoras,

*“Nunca tivemos cursos de capacitação e formação oferecida para nos professoras da rede municipal. Já ficamos sabendo que a secretaria do município oferece esses cursos, mas nunca fomos convidadas por eles, e com isso temos dificuldades em planejamento, simplesmente somos contratadas e liberadas a trabalhar sem ao menos nos orientar, fizemos o que podemos fazer pelas crianças. Reconhecemos sim a falta de orientação”.*  
(Professoras KÓGTA<sup>7</sup> e LEÕGDÁ).

Como as atividades não são planejadas, quando entram em sala de aula, as professoras seguem o material que recebem. E as crianças vão realizando o que as elas pedem no caderno de atividades que cada aluno possui. Percebi que a escrita está presente em sala de aula, somente na língua portuguesa. As atividades de escrita não são bem aceitas pelas crianças, pois elas preferem pintar, cantar, brincar e isso não está bem

---

<sup>7</sup>As falas dos professores e dos alunos serão apresentadas em itálico para se diferenciarem das citações dos demais autores, que referenciamos neste trabalho. Optei por manter as falas dos seus autores, sem fazer adequações de acordo com as normas da língua portuguesa. *Kócta e Leõgda* são nomes indígenas femininos e os utilizamos para substituir os nomes das professoras, que não autorizaram o uso de seus nomes reais, como já indicamos em outra nota neste trabalho.

planejado para elas. No final, as crianças acabam forçando as professoras a cantar e brincar com elas. Outro aspecto interessante e intrigante durante esses 13 dias de observação foi que, a todo o momento, as professoras preferem que os alunos cheguem até elas, pois estão sempre sentadas, e não o contrário.

Nesta sala há um aluno com síndrome de *down*. Observei que as professoras têm mais cuidado com ele, porém não se desenvolvem atividades voltadas para ele, assim essa criança acaba ficando mais no colo das professoras do que realizando alguma atividade que contribua para seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

A interação entre os alunos é bem harmônica, pois a maioria deles são vizinhos e parentes, e isso facilita para as professoras não precisarem chamar atenção. Não observamos separação de alunos, inclusive a relação professor-aluno, aluno-professor é positiva, tornando a sala um ambiente agradável. Os alunos sentam em duplas em carteiras próprias para eles, encostando uma na outra. As professoras dão a liberdade de cada criança escolher o seu companheiro, o que na avaliação delas é positivo para o convívio entre eles. Os trabalhos dos pequenos estão expostos na sala de aula.

Durante as observações, constatei a presença da língua Laklãnõ/Xokleng, pois as professoras falam somente nessa língua com as crianças. Diante disso, perguntei a elas como procedem em relação aos não falantes. Responderam que somente falam o necessário para eles, como ir ao banheiro, pedir para tomar água e responder a chamada em Laklãnõ/Xokleng e fazer silêncio. A dificuldade é muito grande segundo elas, pois os pais não aceitam que seus filhos falem o Laklãnõ/Xokleng, querem que seus filhos saiam da educação infantil sabendo escrever o necessário para frequentar o primeiro ano do ensino fundamental. Aqui fica nítido que para os pais os filhos têm que sair letrados da educação infantil. Mesmo assim, elas trabalham e fazem questão de usar língua na oralidade em sala de aula, pois sabem da importância do ensino da língua materna para os pequenos.

Segundo as professoras, o uso da língua materna em sala e fora dela é frequente, pois a escola tem essa meta, quer que as crianças comecem a valorizar a língua materna já no início de seus estudos. Elas ainda reconhecem que não estão preparadas o suficiente para ensinar esses alunos e fazem o que podem.

*“Quanto ao ensino da língua, estamos sim muito carentes, deveríamos nos preparar mais mesmo, pois utilizamos aquilo que achamos que está certo. Falamos o necessário na língua Laklãnõ/Xokleng”.*  
(Professoras KÓGTA e LEÕGDA).

Nessa fala, as professoras reconhecem que as aulas ministradas são bem fracas, devido à falta de planejamento, por descuido da parte delas. Mas é importante destacar que o uso da língua materna na oralidade está presente em todo momento, nas saídas da sala, no recreio, e isso é notável, pois as mesmas só falam com as crianças na língua Laklãnõ/Xokleng. Kógta e Leõgda comentam que o uso da língua materna por elas é bem aceito pelas crianças, pois a ideia é iniciá-las no conhecimento dessa língua, uma vez que poucas vezes os pais falam em casa e esse é o momento oportuno de ensinar.

## 6.2 A ALFABETIZAÇÃO NAS TURMAS DO 1º ANO I E II DOS ANOS INICIAIS DA E.I.E.B.LAKLÃNÕ

Após concluir as observações na turma de educação infantil, iniciei o acompanhamento do processo de alfabetização nas turmas do 1º ano I e II dos anos iniciais. Nestas turmas, a situação é bem diferente daquela da educação infantil: as duas professoras possuem formação, mas ambas não são falantes da língua Laklãnõ/Xokleng. Acompanhei essas turmas por treze dias, com a mesma finalidade: entender como as professoras alfabetizam esses alunos. Na observação das aulas, percebi que a prática pedagógica dessas professoras é baseada em livros didáticos. Segundo elas, esses materiais são utilizados apenas como referência para o planejamento de suas aulas, o que é realizado em conjunto, para trabalharem com os mesmos conteúdos, mas cada uma tem uma metodologia de ensino.

A professora do 1º ano I só fala o português em suas aulas. Segundo ela, a opção por alfabetizar nessa língua deve-se ao grau de dificuldade de ensinar na língua materna, e o mesmo acontece com a professora do 1º ano II. Ambas relatam que recebem um ou dois alunos não falantes do português e, por isso, se ocupam em alfabetizar essas crianças em língua portuguesa. Mesmo diante dessa realidade, a postura dessas professoras parece preocupante, uma vez que estamos falando de alfabetização em uma escola indígena.

São 34 alunos ao todo nas duas turmas do 1º ano dos anos iniciais. No primeiro ano I, estudam 17 alunos, seis alunos do sexo masculino e 11 do sexo feminino, e no primeiro ano II, são 13 alunos do sexo masculino e quatro do sexo feminino, todos eles são indígenas ou mestiços de índio e branco. Os alunos das duas turmas são bastante ativos para aprender, já tem noção da escrita, conhecem bem as letras do alfabeto,

porém têm dificuldades na leitura de sílabas. Em seus relatos, as professoras reconhecem que alfabetizar na língua Laklãnõ/Xokleng tem sido um desafio a elas, pois dois alunos são falantes da língua materna e 32 alunos são falantes do português. Essa realidade linguística dificulta o início da alfabetização na língua materna, por isso, acabam optando pelo português. Elas ressaltam que fazem planejamento quinzenal para essas turmas, mas admitem que deixam a língua indígena em segundo plano. Essa situação nos faz pensar sobre a formação bilíngue da professora do 1º ano I. Afinal, quais os benefícios que essa formação trouxe em sala de aula e para os alunos? Segundo essa professora, a formação foi bastante positiva e dá clareza de como planejar as aulas e ensinar as crianças dos anos iniciais, porém reforça ainda mais as razões pelas quais não trabalha com frequência o ensino da língua Laklãnõ/Xokleng em sala de aula, principalmente porque nem ela e nem os alunos dominam essa língua, o que a faz optar por ensinar o português.

A professora do 1º ano II relata que deixa de lado as atividades voltadas para o ensino da língua materna e prefere ensinar o português para as nossas crianças indígenas, porque ela não é falante do Laklãnõ/Xokleng, assim como os alunos. Ao perguntar à professora do 1º ano I sobre como faz para introduzir o ensino da leitura e da escrita, com base no que vinha aprendendo no curso do PNAIC<sup>8</sup>, ela nos relata que procura aplicar tudo em sala de aula, porém apenas no ensino da língua portuguesa, e em nenhum momento se ocupa em ensinar a língua indígena com as atividades que planeja para desenvolver em sala de aula.

Para a professora do 1º ano II, a alfabetização deve ser em português, pois as crianças precisam se habituar mais com o português e, no seu ponto de vista, a língua indígena deve ser ensinada como segunda língua, pelo professor que assumirá a turma no próximo ano. Esta professora destaca:

*“Nunca trabalhei em sala de aula a língua Laklãnõ/Xokleng, mesmo sabendo que é preciso para as crianças, pois tenho dificuldade em desenvolver atividades voltadas para o ensino da língua indígena. Sei mais o português, pois a minha família comunica-se somente no português, e isso trago comigo desde a minha infância e até hoje não aprendi a falar o Laklãnõ/Xokleng. Trabalho o ensino da língua na semana dos povos indígenas no mês de abril quando todas as séries desenvolvem atividades interculturais e na semana da pacificação que se desenvolvem atividades culturais naquela semana. Ali poucas vezes me ocupo com a escrita, feita por um outro professor”.* (Professora Dentxy<sup>9</sup>).

---

<sup>8</sup> Cabe destacar que, ao longo do processo, esta professora desistiu do curso de formação do PNAIC.

<sup>9</sup>Dentxy, nome de abelha, usado aqui para identificar o nome da professora do 1º ano II.

A professora do 1º ano I menciona ainda que opta por alfabetizar no português, pois não sabe falar a língua Laklãnõ/Xokleng; os alunos sabem pouco e a escrita poucas vezes é utilizada. Perguntei a ela por que, mesmo com formação bilíngue, não utiliza o uso oral da língua materna em sala de aula. Segundo a professora, ela sente certa insegurança quando fala na língua Laklãnõ/Xokleng em sala de aula. Em sua fala, a professora da turma relata que

*“Sempre que possível utiliza a língua materna Laklãnõ/Xokleng, porém poucas vezes. Às vezes trago para a sala de aula algumas atividades, quando se trata da disciplina de Laklãnõ/Xokleng. Escrevo no quadro negro, peço para as crianças lerem em grupo, pouca escrita é utilizada e pouca fala oral. Trabalho mais a língua Laklãnõ/Xokleng quando temos um trabalho voltado para as semanas culturais, sendo elas a semana dos povos indígenas na escola, no mês de abril e uma semana do mês de setembro, quando trabalhamos a pacificação. Nos outros meses utilizamos poucas vezes a escrita e fala na língua materna Laklãnõ/Xokleng”.* (Professora Marta).

Durante as observações, identifiquei poucos trabalhos em sala de aula voltados ao ensino da língua materna Laklãnõ/Xokleng. Com a falta de atividades, é difícil estimular o interesse pela aprendizagem dessa língua em sala de aula. Há trabalhos dos alunos expostos nas salas de aula, porém quase todos na língua portuguesa, o que chama a atenção, pois uma das professoras tem formação no magistério bilíngue diferenciado e ambas são indígenas. Nas duas salas de aula praticamente não se observa escrita em Laklãnõ/Xokleng, o que provoca um questionamento: porque não ousar expor trabalhos na língua materna desse povo, sendo que estamos falando da alfabetização em uma escola indígena?

Quanto à interação dos alunos entre si, observei que eles são bem amigáveis, assim como a interação professor-aluno, aluno-aluno e aluno-professor é muito positiva. As professoras sempre estão atentas aos alunos quando estes estão em atividades. Na hora do recreio, as crianças convivem com os demais alunos da escola, porém sempre falando na língua portuguesa, e a professora não acompanha seus alunos nesse período. Percebi que as crianças ficam sozinhas, a todo o momento falando o português, e pela conversa que se ouve não dá pra dizer que é uma escola indígena.

### 6. 3 A ALFABETIZAÇÃO NAS TURMAS DO 2º ANO I E II DOS ANOS INICIAIS

As duas turmas do 2º ano, a exemplo das demais, são mistas, ou seja, são formadas por alunos indígenas e mestiços, resultado da mistura de índio e branco, mas todos são considerados indígenas pelos professores. Logo pergunto sobre a formação dos professores. Como já indicado, o professor do 2º ano I possui formação no magistério diferenciado bilíngue, é licenciado em história e atualmente é aluno do curso Licenciatura Indígena Intercultural do Sul da Mata Atlântica, na UFSC, mas não é falante da língua Laklãnõ/Xokleng. Já a professora do 2º ano II está em formação, também no curso Licenciatura Indígena Intercultural do Sul da Mata Atlântica, mas é falante da língua materna de seu próprio povo.

Ao todos são 31 alunos no 2º ano, vindos de aldeias diferentes da Terra Indígena Ibirama Laklãnõ. A turma do 2º ano I dos anos iniciais tem 15 alunos, sendo oito meninos e sete meninas e a do segundo 2º ano II possui 16 alunos, sendo seis meninos e 10 meninas. Os alunos das duas turmas são muito ativos e participativos, porém nenhum deles é falante da língua materna Laklãnõ/Xokleng, todos falam apenas o português. Essa é uma realidade que preocupante, já que estamos falando de uma escola indígena, com professores indígenas, porém com alunos não falantes da língua materna do próprio povo.

A exemplo das demais, nestas turmas também foram acompanhadas as atividades durante 13 dias em cada uma delas, o que me possibilitou identificar que os professores são muitos atenciosos com seus alunos em sala de aula. A interação aluno-professor e professor-aluno é positiva, assim como a relação aluno-aluno, pois todos são amigáveis uns com os outros. A dinâmica utilizada pelos dois professores em sala de aula é bem distinta uma da outra. O professor do 2º ano I é bem calmo, em nenhum momento ele altera a voz com seus alunos e a classe também acompanha seu professor neste ritmo de silêncio. Porém, no 2º ano II, a professora é mais enérgica com seus alunos e, em certos momentos, ela chama a atenção deles, pois a turma é agitada e, segundo ela, isso traz implicações para a alfabetização das crianças.

No decorrer das observações, percebi que os professores destas turmas levam seus planejamentos para a sala de aula. Perguntei como é a dinâmica do planejamento, quinzenal, mensal ou se fazem os seus planos de aula apenas no início do ano letivo; de forma individual ou coletiva. Os dois professores relataram que fazem seus planejamentos individualmente, tanto no início do ano como no decorrer do ano letivo,

que ocorre quinzenalmente. Ambos ressaltaram que o plano anual é exigido pela equipe de gestores da escola. Com base nesse plano, os mesmos desenvolvem planos de aulas quinzenais, mas de forma individual. Relataram que são bem parceiros profissionalmente, pois quando um professor precisa sair para fazer suas atividades referentes aos trabalhos acadêmicos (aqui estou me referindo aos trabalhos do tempo comunidade do curso superior que frequentam na UFSC), são compreensivos e um ajuda o outro.

A metodologia de trabalho dos dois professores do 2º ano se baseia no que propõem os livros didáticos e, inclusive, os utilizam com frequência, cada qual o seu, para copiar as atividades propostas pelos autores desses materiais didáticos. Em nenhum momento, verifiquei a realização de atividades recreativas, nem nas aulas de educação física, que os professores normalmente deixam os alunos à vontade, e nem nas aulas de artes, também deixando de lado a língua materna nessas disciplinas. Ressalto aqui que as professoras de artes e educação física também não são falantes da língua Laklãnõ/Xokleng.

Os alunos destas turmas sempre estão em sala de aula, em nenhum momento os professores desenvolveram atividades lúdicas com essas crianças, o que é muito preocupante, pois elas ainda estão em fase de alfabetização. Um dos pontos negativos e que me deixou perplexo e incomodado foi o fato de em nenhum momento perceber que os professores utilizam a língua a Laklãnõ/Xokleng, principalmente porque o professor do 2º ano I possui uma formação voltada para o bilinguismo. Apesar dessa formação, cabe destacar que ele não é falante da língua Laklãnõ/Xokleng, porém a entende. Sobre isso, esse professor relata o seguinte:

*“Eu entendo a língua Laklãnõ/Xokleng, mas não me ocupo em trabalhar diariamente com meus alunos. Tenho medo de me expressar, pois não sou falante ativo, e de certo modo me dá certa insegurança. Durante meu estágio com as turmas eu trabalhei a língua Laklãnõ/Xokleng, porém foi só uma semana, depois desta semana só utilizo o português nas minhas aulas. Eu sei a importância de alfabetizar na nossa própria língua, mas eu acabo optando pelo português, pois tenho mais domínio. Minha mãe é falante da língua Laklãnõ/Xokleng, mas nunca falou conosco em casa e minha primeira língua foi o português”.* (Professor Marcos).

A professora do 2º ano II é falante ativa, porém ela não faz uso desta ferramenta com seus alunos e, a todo o momento, os discursos dos mesmos são em português. Diante desta constatação, perguntei-lhe se realmente acontecem aulas em língua

Laklãnõ/Xokleng em sala de aula, e a resposta é negativa, pois ela diz que não prepara aulas na língua materna. Isso é frustrante para uma escola indígena, com professores e alunos indígenas, mas sem um momento de ensino dessa língua em sala de aula. Esta professora destaca que há dificuldades no ensinar, pois falar e entender é diferente de ler e escrever. Para ela, é complicado passar para os alunos o conhecimento de uma modalidade como o oral se eles não fazem uso da língua.

O professor do 2º ano I relata que entende o Laklãnõ/Xokleng, mas não utiliza o pouco que sabe em sala de aula. A professora do 2º ano II relata o seguinte:

*“Na minha casa todos são falantes da língua Laklãnõ/Xokleng, mas no meu local de trabalho poucas vezes utilizo em sala de aula com meus alunos. Utilizo quando quero chamar atenção dos mesmos, mas não escrevo, e não falo com frequência. Eu sei que é importante ensinar nossos alunos a própria língua, mas eu não tiro esse momento em sala de aula. Estamos em falta eu reconheço, mas encontro dificuldades na escrita, e assim deixo passar o tempo e o ensino da língua portuguesa prevalece mais”.*  
(Professora Kozéj<sup>10</sup>).

Logo os dois professores destacam a importância de ensinar a língua Laklãnõ/Xokleng, mas encontram dificuldades e assumem a responsabilidade por não estarem ensinando a mesma e acabam alfabetizando as crianças em português, na esperança de que na próxima série os professores fortaleçam este ensino.

#### 6. 4 A ALFABETIZAÇÃO NAS TURMAS DO 3º ANO I E II DOS ANOS INICIAIS

Após concluir as observações nas demais turmas, iniciei uma nova jornada na realização desta pesquisa, porém mais contente, pois já de início ouvi e percebi o que mais queria ver: o falar na língua Laklãnõ/Xokleng em sala de aula e na escola pelos alunos destas turmas. É perceptível que professores e alunos sejam os próprios criadores de seu conhecimento, uma vez que os professores são falantes ativos da língua materna.

A professora do 3º ano I tem licenciatura em letras e pós-graduação, em nível de especialização, em educação escolar indígena pela FURB e está frequentando o curso de formação do PNAIC. Ela relata que os encontros do PNAIC propiciam a ela ideias diferentes de como trabalhar em sala de aula e que estão servindo como mais uma ferramenta de ensino. Essa professora ressalta ainda que todos os professores deveriam

---

<sup>10</sup> Kózej é a palavra para designar flor em geral, mas neste trabalho vamos utilizar para nos referir à professora do 2º ano II, pois ela não quer ser identificada pelo seu próprio nome.

fazer esse curso, pois possibilita ensinar melhor os nossos alunos. A professora do 3º ano II ainda está em formação, no curso de pedagogia, e também participa da formação do PNAIC. Ambas são falantes da língua materna Laklãñõ/Xokleng e consideram que o curso do PNAIC as está ajudando demais, pois as atividades aprendidas nestes encontros dão subsídios a elas em sua ação como professoras. Quando retornam para a sala de aula desenvolvem as atividades aprendidas no curso, mas adequando à realidade do aluno, e tendo sempre presente a língua Laklãñõ/Xokleng.

As educadoras falam que planejam as aulas juntas, tanto no início como no decorrer do ano letivo, destacando a importância do ensino da língua Laklãñõ/Xokleng. Criticam os colegas de trabalho quando o assunto é o ensino da língua materna, pois recebem os alunos alfabetizados apenas no português, o que dificulta o ensino do Laklãñõ/Xokleng, transformando uma língua nativa em uma segunda língua, e esta não é nossa política referente à educação escolar indígena, mencionam as duas professoras. As mesmas falam diariamente com os alunos na língua Laklãñõ/Xokleng, uma vez que se preocupam com suas metodologias de ensino, procurando desenvolver atentamente na sala de aula e no intervalo das aulas (recreio) o uso da língua materna.

No acompanhamento das aulas nestas duas turmas, fica evidente que as professoras planejam suas aulas semanalmente e uma das estratégias que assumem é o uso da oralidade constante pelas professoras no ensino da língua materna. Segundo elas, fazer uso da oralidade no ensino foi a forma mais apropriada que encontraram, mas para isso planejam juntas e definem qual o melhor momento para utilizá-la. Além de planejar e de registrar o que e como ensinar, as mesmas ainda registram aquilo que fazem em sala de aula. Isso demonstra o quanto gostam de fazer para e com os alunos, tornando as aulas mais controladas. Perguntei a elas como os alunos agem diante dessas atividades e, segundo as professoras, as crianças adoram, pois cantam e falam mesmo se arriscando. E isso é gratificante, pois o que queremos é que nossas crianças comecem a praticar aquilo que foi ensinado desde o início. Elas ainda destacam que as expectativas para o fim de ano são muito grandes, pois os alunos já sabem falar um pouco da sua própria língua, resultado do planejamento de aulas voltadas para o ensino e o uso da língua Laklãñõ/Xokleng. Descrevem o seguinte:

*“Eu sei que o ensinar na língua Laklãñõ/Xokleng é muito importante para nos professores da ESCOLA LAKLÃÑÕ, por isso me preocupo com isso. Eu e a professora da outra turma nos preocupamos juntas, planejamos juntas, para ensinar nossos alunos. E até aqui tivemos resultados positivos, quanto a esse ensino da língua, cursamos juntas o PNAIC, e quando voltamos para*

*a escola planejamos aulas voltadas para o ensino da língua, e isso é gratificante, só lamento pelos meus colegas que acabam favorecendo o português na nossa escola”.* (Professora Pazo<sup>11</sup>).

*“Sempre me preocupo em incentivar meus alunos a falarem a língua Laklãñ/Xokleng, pois eu sei da importância do ensino na escola. Planejamos aulas juntas eu e a professora do 3º ano I, sempre em conjunto estamos sendo desenvolvidos trabalhos, e até aqui estamos tendo resultados positivos. Nossos alunos arriscam em falar conosco, pois o conhecimento adquirido no curso do PNAIC, faz com refletimos o ensino da língua em sala de aula, nos abriu um leque de conhecimento e mudança de como ensinar”.* (Professora Uglõ).

Nas duas turmas de 3º ano os alunos são bastante ativos e participativos, curiosos em querer saber o que acontece com isso e aquilo. Nestas turmas são 33 alunos ao todo, sendo 17 alunos da turma do 3º ano I, nove do sexo masculino e oito do sexo feminino. Na outra turma são 16 alunos, sendo sete do sexo masculino e nove do sexo feminino. Observei as atividades destas turmas por treze dias em cada uma delas e concluí que as duas professoras planejam e trabalham realmente juntas, há momentos em que as duas turmas estudam na mesma sala de aula, o que só é possível em um trabalho de parceria. Na avaliação de ambas, é bom compartilhar e integrar as duas turmas, para fazer uma avaliação conjunta do ensino da língua nativa.

As salas são decoradas com o alfabeto, palavras e frases, tanto no português como no Laklãñ/Xokleng. Para as professoras, isso é muito importante, pois assim as crianças sabem como utilizar a fala da língua nativa. Elas sabem que as professoras exigem que falem somente na língua materna. As frases são expostas na parede, com as falas do dia a dia, e isso é muito importante, comentam as professoras, pois com frequência se nota que os alunos arriscam falar. Percebemos que realmente as professoras dão subsídios para seus alunos fazerem o uso da oralidade na língua Laklãñ/Xokleng.

A interação aluno-aluno, aluno-professor e professor-aluno é de suma importância em uma sala de aula, e logo observei que os alunos têm uma interação positiva, seja em cada sala de aula ou em outros momentos quando se reúnem em uma mesma sala de aula. As professoras trabalham realmente a integração dos alunos. Segundo estas professoras, a desvantagem no processo de aprendizagem da língua materna pelos seus alunos é o fato de os professores de artes e de educação física não

---

<sup>11</sup>Pazo é um nome de mulher indígena e aqui utilizamos para nos referir à professora do 3º ano I, pois esta não quer ser identificada pelo próprio nome.

serem falantes da língua Laklãnõ/Xokleng. Para elas, isso não é muito bom, pois era de se esperar que essas aulas fossem momentos em que as crianças pudessem praticar mais o uso da língua, já que *Pazo* e *Uglõ* acreditam que as brincadeiras seriam a forma mais fácil de interagir na língua materna, porém as crianças saem perdendo com esses momentos e os próprios alunos comentam sobre isso. Ambas as professoras esperam que os colegas destas disciplinas repensem suas ações.

A metodologia das professoras das turmas de 3º ano é voltada para a realidade da criança, pedem que os alunos tragam de casa o brinquedo que eles mais gostam, e com isso elas produzem atividades que realmente constam de seus planos de aulas. Em nenhum momento percebi que as mesmas utilizam os livros didáticos, mas elas desenvolvem atividades diversificadas como a confecção de brinquedos, escrevendo o nome na língua materna. Nesse tipo de atividades, as professoras utilizam a escrita e a oralidade com os alunos, pois todos já sabem escrever e ler e isso facilita muito o ensino, segundo elas. Ressaltam, no entanto, que o início do processo de ensino e aprendizagem na língua materna foi difícil, pois até então as crianças não conheciam a escrita da língua Laklãnõ/Xokleng e, até se habituarem, o tempo passa, mas elas apostam que eles realmente são capazes de aprender a língua materna. Segundo as professoras, elas recebem os alunos nessa condição, pois nos anos anteriores os professores não trabalham com o ensino da língua materna, mas elas optaram por ensinar a falar o Laklãnõ/Xokleng.

## 6.5 O ENSINO DA LÍNGUA LAKLÃNÕ/XOKLENG NA VISÃO DO PROFESSOR ORIENTADOR DA LÍNGUA E DA CULTURA

Como na escola Laklãnõ há um professor orientador da língua e da cultura, considerei importante conhecer suas posições acerca do ensino da língua Laklãnõ/Xokleng. Na conversa que tive com este professor, ele destacou que, apesar das dificuldades encontradas pelos professores em sala de aula, nunca se preocupou em auxiliá-los com o planejamento voltado para o ensino da língua materna. O professor ressaltou que tem conhecimento da importância do ensino da língua Laklãnõ/Xokleng para nossas crianças e que há anos vem se falando sobre isso na escola, com orientações nessa direção.

No desenrolar de nosso diálogo, o professor orientador da língua e da cultura lembrou que o ensino de nossa língua foi implantado pelo professor Kózéj, nos de 1994,

destacando que no início houve uma grande rejeição da parte dos pais, mas com o passar dos anos o ensino da língua Laklãnõ/Xokleng passou a ser aceito gradativamente. Muito provavelmente pela estratégia do professor Kózéj, que começou a traduzir hinos evangélicos para coral, grupos de igrejas, para assim fortalecer o ensino e o falar da língua de nosso povo. Ele lembrou ainda que os hinos evangélicos eram cantados na igreja e isso foi despertando o interesse da comunidade, pois a política naquele tempo era de revitalizar a língua, já que estávamos perdendo o nosso idioma.

O professor orientador da língua e da cultura tem o curso magistério indígena diferenciado, voltado o bilinguismo. Ao falar de sua formação esse professor destaca que, academicamente, ela é apenas em nível médio, mas que o conhecimento que traz, nenhuma escola transmitirá para as gerações futuras. Para ele, é importante ter formação, pois a esfera de trabalho exige isso dele, porém ressalta que o que aprendeu com seu pai jamais uma escola poderia lhe passar. Ao falar do conhecimento aprendido com os familiares, o professor se emociona quando comenta que foi criado pelo seu bisavô, e o que ele quer é que os alunos aprendam esses conhecimentos tradicionais. E um deles é a fala na língua Laklãnõ/Xokleng.

Em termos de experiência no magistério, o professor orientador da língua e da cultura relata que já foi professor de sala de aula, quando ainda existiam as escolas isoladas nas aldeias. Na sua avaliação, naquele período, o ensino da língua era muito mais forte, principalmente em relação ao uso da fala, pois as crianças daqueles anos eram somente falantes da língua Laklãnõ/Xokleng e isso era positivo quando ensinávamos nessa língua.

Um dos objetivos dos questionamentos a este professor era saber sobre como ele desenvolve o projeto voltado para o ensino da língua na escola Laklãnõ. O mesmo responde que no momento está reescrevendo o vocabulário Laklãnõ/Xokleng, pois quer que os professores tenham acesso a esse dicionário. Ele menciona ainda que seria interessante que os professores dos anos iniciais trabalhassem em parceria, elaborassem planejamentos em conjunto, para assim prevalecer o ensino da língua nativa. O que se observa, no entanto, é que muitas vezes eles trabalham individualmente, priorizando o ensino da língua portuguesa e deixando a própria língua materna como segunda língua na escola indígena. E isso, segundo ele, não é positivo já que está preocupado com o ensino das crianças.

Na continuidade de nosso diálogo, perguntei sobre como esperar um bom ensino do uso oral da língua Laklãnõ/Xokleng se os próprios professores não falam

diariamente essa língua na escola. Ele concorda e reconhece que não tem acompanhado como deveria os professores em seus planejamentos e na elaboração de atividades para realizarem com as crianças na escola. Reconhece, também, que tem dificuldades em planejar aulas com os demais professores, pois muitas vezes ele mesmo não vem para a escola para esse trabalho coletivo. E como esperar um ensino da língua com qualidade se o próprio orientador não está totalmente disponível para os professores, para juntos buscarem um novo método do ensinar a e na língua materna Laklãñ/Xokleng?

A concepção do professor orientador da língua e da cultura permite dizer que é muito importante ensinar os alunos na língua Laklãñ/Xokleng e ele aposta nas cantigas para ensinar os alunos. Durante o tempo desta pesquisa, observei o trabalho que ele desenvolve com as crianças dos anos iniciais e identifiquei que sua metodologia está baseada nas cantigas, pois as crianças cantam, ensaiam e se apresentam para a escola. Segundo este professor, um bom alfabetizador é aquele que conhece seu aluno e sabe de onde ele vem para aprender. Percebi que no seu cotidiano escolar, fala fluentemente e constantemente na língua Laklãñ/Xokleng com as crianças, e isso chama atenção dos alunos. Daí a importância do ensino da língua nativa.

Perguntei a ele se faz planejamento com os professores, ao que respondeu que sim, mas que essa prática poderia ser aprimorada e intensificada, como já indicado. Ressaltou que há dias em que ele mesmo assume as turmas para ensinar a cantar a cantiga *GojBág*<sup>12</sup>, e as crianças cantam com vontade, o que é muito gratificante. No relato de seu trabalho, evidencia que as crianças já letradas não querem saber de escrever, somente querem cantar as cantigas que ele proporciona a elas. Quando assume as turmas, somente ele fica com os alunos e, em nenhum momento, as professoras dessas turmas se importam com esse ensino. O professor orientador da língua e da cultura destacou que gosta de trabalhar mais com as turmas do 3º ano I e II dos anos iniciais, pois as professoras participam das atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, cantam, brincam e falam somente na língua Laklãñ/Xokleng. Destacou, ainda, que queria que houvesse mais participação dos professores da escola no trabalho que desenvolve.

---

<sup>12</sup>GojBang é uma cantiga dos Laklãñ/Xokleng. A tradução da expressão que dá título a esta cantiga é rio grande.

## **7 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA LAKLÃNÕ/XOKLENG**

Depois de descritas minhas percepções, como resultado das observações que realizei na turma de educação infantil e nas turmas do 1º ano I e II, do 2º ano I e II e do 3º ano I e II, passo à análise de como se desenvolve a alfabetização na língua Laklãnõ/Xokleng, na E. I. E. F. Laklãnõ.

A primeira consideração diz respeito às dificuldades, que são muito grandes, em se alfabetizar na língua Laklãnõ/Xokleng que foram destacadas pelos envolvidos com a pesquisa. Para eles, as dificuldades consistem, principalmente, na baixa qualidade da educação e do ensino; na falta de exploração da realidade do aluno, pela linguagem oral, na educação infantil e nas turmas do 1º ano, no 2º ano e no 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental e na falta do incentivo por parte dos pais e professores para o uso dessas ferramentas na escola. Depois de acompanhar as aulas e de analisar as respostas dos questionários dos professores das turmas nas quais realizei a pesquisa, concordo com existência desses problemas, pois são bem visíveis neste contexto escolar.

Sabemos que grande parte das crianças brasileiras apresentam dificuldades em seu processo de aprendizagem escolar, devido a problemas físicos e de má convivência familiar e social. Porém, no contexto da escola pesquisada, assim como na comunidade indígena, de modo mais amplo, não observei problemas relativos a essa má convivência. Embora tenha percebido que ainda há falta de interesse das autoridades, de pais e até de professores em disponibilizar materiais e criar as condições para a realização de pesquisas e para a construção de novos conhecimentos, que contribuam para a melhoria do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, tanto na língua portuguesa, como na língua Laklãnõ/Xokleng.

Mesmo com as dificuldades indicadas e identificadas, percebi mudanças, mas elas realmente são lentas. Avanços na educação escolar indígena Laklãnõ/Xokleng se fazem necessários e deverão ocorrer com o tempo, mas poderão demorar muito, pois não senti preocupação com ensino da língua Laklãnõ/Xokleng por parte da maioria dos professores cuja prática pedagógica foi observada.

Para que as mudanças se efetivem, é necessário envolver as famílias, ou seja, elas precisam participar do processo de ensino e aprendizagem da língua Laklãnõ/Xokleng na alfabetização de seus filhos, com exemplos e incentivos em relação à valorização da cultura e em relação ao uso da língua Laklãnõ/Xokleng desde cedo. Aos professores, cabe a responsabilidade por sua formação contínua, nunca parando de

ler, pesquisar e se qualificar, deixando para trás a educação tradicional no que tange ao ensino da língua Laklãnõ/Xokleng.

Quando perguntei aos professores sobre a influência da metodologia de alfabetização no sucesso ou no fracasso das crianças na aprendizagem da língua Laklãnõ/Xokleng, os professores das turmas do primeiro e segundo ano responderam que a forma como ensinam a ler e a escrever traz muitas implicações. Como a maioria dos alunos não são falantes da língua materna de seu próprio povo (e eles próprios também não dominam esta língua), os professores admitem que não estão preparados para ensinar na própria língua. As professoras também refletem sobre a realidade linguística dos alunos – a maioria não falantes do idioma nativo – mas, como elas são falantes, dizem que procuram métodos novos para ensinar.

A partir das análises, observei que as crianças das sete turmas acompanhadas por 13 dias em cada uma delas estão em diferentes fases de aprendizagem e que desenvolvem diferentes conhecimentos, independentemente do nível em que se encontram. Os alunos do primeiro e segundo ano apresentam níveis distintos entre si em relação ao domínio da leitura e da escrita, enquanto que os do terceiro ano estão no mesmo nível. Na análise das atividades consegui unir teoria e prática e compreender melhor os estágios de aprendizagem dos alunos. Posso considerar que, com o trabalho desenvolvido, é possível observar na prática as hipóteses elaboradas pelas crianças e perceber que, na medida em que elas se desenvolvem, as hipóteses também vão se desenvolvendo.

No entanto, é importante destacar que no processo de desenvolvimento na alfabetização, é preciso que o professor entenda as fases evolutivas de leitura e escrita da criança, para que possa fazer as intervenções necessárias, criando meios para que elas desenvolvam suas habilidades, possibilitando uma aprendizagem significativa.

Em relação ao processo de alfabetização, nesta pesquisa também se evidenciou a dificuldade que os professores têm em explorar textos diversificados, resgatando seus usos e funções, bem como em propiciar a contextualização das práticas de leitura e escrita dos alunos. Ao serem indagados sobre como utilizam a vivência dos alunos na sala de aula, os professores observados responderam que nunca haviam observado o que as crianças liam em seu cotidiano, ou seja, não conheciam suas histórias. Também relataram que leem muito pouco para seus alunos e, raras vezes, utilizam jornais e revistas, fontes ricas de interpretação do mundo, objetos de letramento, já que só alfabetizam em português.

Essa reflexão permite levantar um questionamento: com uma sociedade exigente como a atual, a escola também estaria cumprindo com a sua função se apenas ensinasse a codificar e a decodificar? Há controvérsias em relação às concepções que fundamentam as mais diferentes práticas de alfabetização, porém não é possível desconsiderar as contribuições das pesquisas que colocaram o aprendiz como participante ativo da sua aprendizagem, sendo o professor o mediador na relação entre o aprendiz e o conhecimento a ser apropriado.

Os resultados de pesquisas mais recentes na área da alfabetização indicam que não adianta o indivíduo saber codificar e decodificar o sistema alfabético se não faz uso dele no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita no seu cotidiano, como também não adianta o indivíduo ser letrado se não faz uso autônomo do sistema de escrita. Nesse sentido, interessa destacar que a alfabetização na Escola Indígena de Educação Básica Laklãñõ deve ser repensada com base em uma proposta de trabalho, com metas e objetivos voltados para a realidade da criança indígena. Nessa proposta, cabe ao professor interagir com os alunos para propiciar a aprendizagem da língua Laklãñõ/Xokleng, tanto a oralidade como também a leitura e a escrita de textos de diferentes gêneros, pelo desenvolvimento de novas estratégias de ensino. E, nessa relação, assumirá de fato o seu papel de mediador.

Mesmo que a formação dos professores dê indicativos de que conhecimento que possuem acerca das novas concepções de alfabetização e letramento, os dados desta pesquisa indicam que a escola não vem conseguindo cumprir a sua função quanto ao ensino da língua Laklãñõ/Xokleng, tanto na modalidade oral quanto escrita. Algumas ações têm sido implementadas com o objetivo de superar as dificuldades enfrentadas, como o ingresso da criança aos 4 e 5 anos na educação infantil, aos 6 anos no 1º ano do Ensino Fundamental, que passou a ter 9 anos, a proposta de alfabetizar as crianças nos três primeiros anos de sua escolaridade, levando os docentes a estudarem as novas teorias sobre o ensino da língua e a refletirem sobre sua prática pedagógica.

Os resultados deste estudo indicam que ainda há um longo caminho a se percorrer no sentido de se propiciar uma aprendizagem de mais sucesso, especialmente em relação à alfabetização na língua Laklãñõ/Xokleng, uma vez que a aprendizagem dessa língua, na escola Laklãñõ, está sendo efetivada como segunda língua, ou seja, o próprio idioma da comunidade não está em primeiro plano quando se ensina as crianças a lerem e a escreverem. Os professores buscam o português para introduzir o ensino nos primeiros anos de alfabetização. Isso foi visível, nas turmas observadas, pois a maioria

dos professores alfabetiza na língua portuguesa, deixando de lado a importância de ensinar na língua Laklãnõ/Xokleng.

HOERHANN (2012), em um estudo que desenvolve, analisa uma experiência escolar do povo Laklãnõ/Xokleng – a escola do passado, uma escola agrícola – e conclui que o objetivo era nacionalizar os jovens indígenas. A reflexão do autor nos faz pensar sobre o modelo futuro de nossa escola: teremos de formar alunos para novamente se integrarem à sociedade envolvente, esquecendo o ensino da língua Laklãnõ/Xokleng?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da importância dos movimentos de renovação da educação escolar indígena, há ainda imensas dificuldades de entender o processo de ensino na alfabetização da língua Laklãñ/Xokleng. Para que alguma mudança se efetive, é necessário, antes de tudo, compreender melhor o que está acontecendo na alfabetização de nossos alunos das séries dos anos iniciais. Foi o que me propus neste estudo para que, com base nos resultados, possamos elaborar um projeto de ensino mais adequado à nossa realidade.

Identifiquei vários fatores que influenciam no surgimento de problemas para que possamos alfabetizar as crianças na língua Laklãñ/Xokleng com sucesso. Dentre eles, destaco a falta de formação contínua para os professores indígenas, o processo de escolha dos professores para lecionar nos anos iniciais, a interferência das lideranças na escolha dos docentes tem reflexos no ensino das crianças, professores que não planejam adequadamente o processo de alfabetização, metodologias que fundamentam a prática pedagógica e a forma como são conduzidas as aulas não condizem com o contexto social onde os alunos estão inseridos. Diante dos problemas que enfrentamos no processo educacional, especialmente na alfabetização dos anos iniciais, necessitamos de soluções que ajudem na construção do conhecimento tradicional da língua Laklãñ/Xokleng e, nessa construção, cabe ao professor indígena fazer uma reflexão sobre seus métodos de ensino e como estes trazem consequências para a aprendizagem dos alunos.

Considero de fundamental importância o ensino da língua Laklãñ/Xokleng na modalidade oral, já que as crianças não se apropriaram desse conhecimento em casa, por isso a escola deve abrir este espaço para as crianças aprenderem a língua nativa. Talvez, nos tempos atuais, não seja mais possível afirmar que esse idioma é a língua materna das crianças. Para elas, têm sido uma segunda língua que está sendo implantada neste espaço escolar indígena.

Para os educadores que pretendem assumir os riscos dessa revisão sobre o processo de alfabetização na língua Laklãñ/Xokleng é fundamental que não deixem de ser criativos e críticos, pois há muitos pontos a se considerar em relação a esta questão, complexa por natureza. Também não podemos nos acomodar e pensar que todas as informações e experiências necessárias à prática dos professores já estejam analisadas.

É essencial que o tema da alfabetização na língua Laklãnõ/Xokleng esteja presente nas reflexões e na prática pedagógica de cada professor indígena.

Portanto, a compreensão sobre como se desenvolve a alfabetização das crianças na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental, da Escola Indígena de Educação Básica Laklãnõ nos faz refletir sobre duas questões fundamentais: a formação dos professores indígenas, já discutida em seções anteriores, e o desenvolvimento de estudos sobre alfabetização em contextos multiétnicos e multilíngues. Tanto a formação como os estudos possibilitam aos educadores que sejam reflexivos e que se tornem capazes de analisar sua própria prática pedagógica, e de aprender com ela, tendo em vista a qualificação do seu fazer docente. Para Vygosty (1988), a aprendizagem é fruto do conhecimento apropriado nas relações humanas que se estabelecem nos mais variados espaços sociais. Os conhecimentos são construídos e reconstruídos com base nas interações entre os homens e destes com a cultura. Assim podemos dizer que aprendemos com e na cultura.

Nesse sentido, é preciso entender que escola não é o único espaço de aprendizado. Entretanto, os pais passam a responsabilidade somente aos professores, esquecendo que há diversos ambientes para aprender, que precisam incentivar os filhos a falar a língua Laklãnõ/Xokleng em casa, desde cedo, para que os mesmos não encontrem dificuldades na alfabetização na própria língua, a ser propiciada pelos professores de sua escola. Ainda, os pais precisam conhecer e refletir sobre outras formas de aprender, juntamente com os docentes da escola. O indivíduo quando chega à escola já traz consigo conhecimentos básicos do nosso povo. Por isso, é importante que os alunos, sejam incentivados pelos pais e professores a exporem o que sabem sobre o uso da língua Laklãnõ/Xokleng, a se expressarem na oralidade da mesma, o que facilitará o processo de alfabetização. Mas para isso se efetivar de fato, os professores precisam se empenhar em aprender e também falar na língua nativa.

Por fim, cabe ressaltar que os saberes que aluno possui não devem ser esquecidos pelos professores, especialmente no caso dos falantes da língua materna Laklãnõ/Xokleng quando estes chegam à escola. Por isso, reforço aqui a posição de que se a escola quer permitir que o aluno aprenda com o outro aluno e com o professor, em um processo de interação no qual o docente é mediador, ela precisa assumir isso como projeto pedagógico e estimular o aluno a fazer uso da oralidade na língua Laklãnõ/Xokleng. Além de estabelecer propostas, é necessário definir as prioridades de uma escola indígena, no que tange ao ensino e à alfabetização voltada para o contexto

da comunidade Laklãnõ/Xokleng. Em síntese, é necessário desenvolver novos hábitos, experiências que permitem estimular a comunicação oral na sala de aula e no espaço recreativo desses alunos, para contribuir com o fortalecimento do ensino da língua Laklãnõ/Xokleng na escola, e com a participação efetiva dos pais e de toda a comunidade escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2014. 72 p. ISBN 978-85-7783-149-4 1. Alfabetização. 2. Alfabetização Matemática. 3. Formação Continuada de Professores. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em 14.02.2015.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

HENTZ, Maria Izabel de BortoliHentz. **Nas vozes da educação escolar indígena, os sentidos do discurso dos professores Xokleng como elemento constitutivo da identidade**. 2005. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

HOERHANN, Rafael Casanova de Lima e Silva. **O Serviço de Proteção aos Índios e a desintegração cultural dos Xokleng(1927 – 1954)**. 2012. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Formação docente para a educação infantil e séries iniciais. Florianópolis: COGEM, 1998.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita:** alfabetização como processo discursivo. 3.ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Universidade da UNICAMP, 1991.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

VICHESSI, Beatriz; PELLEGRINI, Denise. **Reunidas, duas das maiores especialistas em alfabetização**. In: Revista Nova Escola. Abril: São Paulo, junho/julho 2013. p. 28 a 30.

VYGOTSKI, Lev S.; LÚRIA, Alexandre R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagens, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.