

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO EM EDUCAÇÃO**

**ESTUDOS E LETRAMENTOS DE CRIANÇAS KAINGANG EM
MARINGÁ: UMA EXPERIÊNCIA DA ASSINDI COM A
COMUNIDADE INDÍGENA DO IVAÍ.**

ANGELITA VERÔNICA DOS SANTOS

**MARINGÁ
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO**

**ESTUDOS E LETRAMENTOS DE CRIANÇAS KAINGANG EM MARINGÁ: UMA
EXPERIÊNCIA DA ASSINDI COM A COMUNIDADE INDÍGENA DO IVAÍ.**

Dissertação apresentada por ANGELITA VERÔNICA DOS SANTOS, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão da Educação

Orientadora:

Profa. Dra.: Maria Christine Berdusco Menezes

Coorientador:

Prof. Dr. Éder da Silva Novak

MARINGÁ
2022

FICHA CATALOGRÁFICA:

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

M149e

Machado, Angelita Verônica dos Santos

Estudos e letramentos de crianças Kaingang em Maringá : uma experiência da ASSINDI com a comunidade indígena do Ivaí / Angelita Verônica dos Santos Machado. -- Maringá, PR, 2022.

138 f.: il. color., figs., maps.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Christine Berdusco Menezes.

Coorientador: Prof. Dr. Éder da Silva Novak.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Educação escolar indígena. 2. Políticas educacionais. 3. Letramento - Kaingang. 4. Alfabetização - Kaingang. I. Menezes, Maria Christine Berdusco, orient. II. Novak, Éder da Silva, coorient. III. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

CDD 23.ed. 371.82

ANGELITA VERÔNICA DOS SANTOS

**ESTUDOS E LETRAMENTOS DE CRIANÇAS KAINGANG EM MARINGÁ: UMA
EXPERIÊNCIA DA ASSINDI COM A COMUNIDADE INDÍGENA DO IVAÍ.**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^a. Maria Christine Berdusco Menezes (Orientadora) –
UEM

Prof. Dr. Éder da Silva Novak (Co-orientador) – UFGD
(Dourados-MS)

Prof. Dr. Cássio Knapp – UFGD (Dourados-MS)

Prof. Dr^a. Rosangela Célia Faustino – UEM

Data de Aprovação: 17/05/2022

AGRADECIMENTOS

Trilhar o Mestrado é uma viagem, que inclui uma trajetória recheada por inúmeros desafios, tristezas, incertezas, alegrias e muitos percalços pelo caminho, mas apesar do processo solitário a que qualquer investigador está destinado, reúne contributos de várias pessoas, indispensáveis para encontrar o melhor rumo em cada momento da caminhada. Agradeço:

A Deus, por sempre colocar pessoas maravilhosas em meu caminho, as quais me fazem acreditar em um mundo melhor e me encorajam a prosseguir. Obrigada por nunca soltar a minha mão e me guiar em todos os momentos.

Aos meus pais, Darci e Anair, que nunca mediram esforços para me ensinar o caminho do bem, e sempre me apoiaram em todas as etapas da minha vida. Sem vocês, eu não chegaria até aqui. Muito obrigada por tudo! O amor que sinto por vocês é incondicional.

À minha família, sinônimo de amor e união. Obrigada por acreditar no meu sonho e sempre me motivar a seguir em frente. É muito bom saber que posso contar com vocês em todos os momentos. Amo vocês!

À minha irmã, sobrinhas e sobrinho que me apoiaram, vibraram com cada conquista e estiveram ao meu lado, aceitando minha ausência.

À minha orientadora, Professora Maria Christine Berdusco Menezes, pela oportunidade de realizar este trabalho. Obrigada pela confiança e por me atender com paciência todas as vezes que precisei. Agradeço por todos os ensinamentos compartilhados, e por me guiar nos primeiros passos da pós-graduação. Muito obrigada por tudo!

Ao meu co-orientador, professor Éder da Silva Novak, por toda a ajuda durante a realização deste trabalho. Sua contribuição foi essencial para a concretização de todas as pesquisas desenvolvidas neste Programa de pós-graduação.

Aos amigos Éder e Simone, que me ajudaram em todas as etapas desta pesquisa. Solicitei ajuda inúmeras vezes, e em todas fui atendida com paciência e tranquilidade. Serei eternamente grata por toda ajuda durante a realização deste trabalho, vocês foram fundamentais!

Muito obrigada! Aos professores do programa de pós-graduação em Políticas e Gestão da Educação, pelos ensinamentos que transcendem os limites da Universidade; por estarem sempre prontos a ajudar e com um sorriso no rosto, por todo conhecimento transmitido durante o curso de Mestrado, e pela convivência agradável no dia-a-dia, mesmo que na versão on-line.

À banca examinadora, que se dispõe de seu conhecimento para me avaliar; à Universidade Estadual de Maringá, pela formação; e aos demais envolvidos nesta jornada.

Por fim, o meu profundo e sentido agradecimento a todas as pessoas que contribuíram para a concretização desta dissertação, estimulando-me intelectual e emocionalmente.

O próprio Senhor irá à sua frente e estará com você; ele nunca o deixará, nunca o abandonará. Não tenha medo! Não se desanime! Deuteronômio 31:8

Dedico este trabalho à Sr^a Darcy Dias de Souza (in-memória), ligada à causa indígena, fundou a Associação Indigenista de Maringá-ASSINDI em 2001, para que os indígenas que aqui chegavam tivessem um lugar para ficar na cidade. Também dedico às famílias da Terra Indígena Ivaí que aceitaram participar deste projeto de pesquisa e muito contribuíram para que se tornasse real.

SANTOS, ANGELITA VERONICA. **ESTUDOS E LETRAMENTOS DE CRIANÇAS KAINGANG EM MARINGÁ: UMA EXPERIÊNCIA DA ASSINDI COM A COMUNIDADE INDÍGENA DO IVAÍ.** (138 f.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Maria Christine Berdusco Menezes. Maringá, 2022.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar como as crianças e jovens indígenas que acompanham seus pais durante a venda de artesanato em Maringá, PR se inserem em práticas de letramento quando estão no contexto urbano e durante a permanência em atividades educativas na Associação Indigenista de Maringá – ASSINDI e a contribuição com o processo de escolarização enquanto estão no espaço escolar na aldeia de origem. Ao buscarmos compreender essa questão, nos embasamos numa análise que compreende o objeto inserido em seu contexto social, econômico e cultural e suas múltiplas determinações, ou seja, os elementos que levam os indígenas a buscarem as cidades como espaço de subsistência. A pesquisa se enquadra como pesquisa etnográfica de cunho bibliográfico e documental. A metodologia utilizada compreendeu pesquisas, estudos teóricos, análises, observações e proposição de atividades práticas de letramento e alfabetização com as crianças Kaingang. As primeiras experiências com as famílias Kaingang revelam a importância de uma ação educativa junto às crianças indígenas, que participam das atividades em conjunto muitas vezes com o pai ou mãe. O projeto de pesquisa, mesmo executado no período da Pandemia, oportunizou o conhecimento acerca de aspectos das experiências dos indígenas, em especial dos Kaingang, possibilitando a intervenção com as crianças indígenas que acompanham seus pais, aqui em Maringá, no momento em que permanecem na ASSINDI. Apontou a necessidade de mais reflexão sobre como se dá o processo de letramento das crianças indígenas que ainda não estão alfabetizadas, estão longe de suas escolas de origem e anseiam aprender com maior autonomia indígena. Evidenciou que as crianças indígenas, mesmo não dominando a língua portuguesa, interagem com outras culturas se permitindo experimentar conceitos diferentes dos seus, respondendo a nossa proposta central.

Palavras-chave: Letramento; Alfabetização; Crianças Kaingang; Contexto urbano; Políticas educacionais.

SANTOS, ANGELITA VERONICA. KAINGANG CHILDREN'S STUDIES AND LITERACY IN MARINGÁ: AN EXPERIENCE OF ASSINDI WITH THE INDIGENOUS COMMUNITY OF IVAÍ. (138 f.). Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Maria Christine Berdusco Menezes. Maringá, 2022.

ABSTRACT

This project aims to analyze how indigenous children and young people who accompany their parents during the sale of handicrafts in Maringá, PR are inserted in literacy practices when they are in the urban context and during their stay in educational activities at the Indigenist Association of Maringá - ASSINDI and the contribution to the schooling process while they are in the school space in the village of origin. In seeking to understand this issue, we will base ourselves on an analysis that understands the object inserted in its social, economic and cultural context and its multiple determinations, that is, the elements that lead indigenous people to seek cities as a space for subsistence. The research is framed as an ethnographic research of a bibliographic and documentary nature. The methodology used comprised research, theoretical studies, analyses, observations and proposition of practical literacy and literacy activities with Kaingang children. The first experiences with the Kaingang families reveal the importance of an educational action with indigenous children, who often participate in activities together with their father or mother. The research project, even carried out during the Pandemic period, provided knowledge about aspects of indigenous experiences, especially the Kaingang, enabling intervention with indigenous children who accompany their parents, here in Maringá, at the time they remain in the community ASSINDI. Apointed out the need for more reflection on how the literacy process of indigenous children takes place, who are not yet literate, are far from their schools of origin and are eager to learn with greater indigenous autonomy. It showed that indigenous children, even not mastering the Portuguese language, interact with other cultures, allowing themselves to experience concepts different from their own, responding to our central proposal.

Keywords: Literacy; Literacy; Kaingang children; Urban context; Educational policies.

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Terras indígenas do Estado do Paraná (TI Ivaí é o número 9) .	26
Mapa 2: O processo de desterritorialização dos Kaingang do Ivaí	35

LISTA DE ABREVIATURAS

AEEI	Assessoria de Educação Escolar Indígena
ABRINQ	Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos
ASSINDI	Associação Indigenista
CEEI	Comitê de Educação Escolar Indígena
CNE	Conselho Nacional de Educação
EIB	Educação Intercultural e Bilíngue
EMATER	Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
HÁ	Hectares
IBGE	Instituto Brasileiro
ICMS	Imposto sobre circulação de mercadorias
IDELGUAP	Instituto de Linguística Guaraní del Paraguay
ISA	Instituto Sócio Ambiental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEI	Política Nacional de Educação Escolar Indígena
PSS	Processo Seletivo Simplificado
RCN	Referencial Curricular Nacional
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SASC	Assistência Social e Cidadania
SASI/SUS	Subsistema de Atenção à Saúde Indígena
SESAI	Secretaria Especial de Saúde Indígena
SIL	Summer Institute of Linguistics

SNE	Sistema Nacional de Educação
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
SUS	Sistema Único de Saúde
TCCs	Trabalho de Conclusão de Curso
TI	Terra Indígena
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UEM	Universidade Estadual de Maringá

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1: Balaio tecido pela artesã	81
Fotografia 2: Mãe Kaingang auxiliando seus filhos nas atividades na ASSINDI	84
Fotografia 3: Pai Kaingang auxiliando seus filhos nas atividades na ASSINDI	86
Fotografia 4: Crianças indígenas nas atividades na ASSINDI	87
Fotografias 5, 6, 7: Crianças indígenas na atividade do Jogo da Peteca na ASSINDI	87
Fotografia 8: Famílias Kaingang na apresentação da proposta de atividades na ASSINDI	95
Fotografia 9: Mulheres Kaingang participando da proposta de atividade na ASSINDI	95
Fotografia 10: Kaingang participando da proposta de atividade na ASSINDI	96
Fotografia 11: Criança Kaingang participando da atividade na ASSINDI ..	96
Fotografias 12, 13, 14 e 15: Indígena desfiando a taquara para iniciar a produção dos últimos cestos	104
Fotografias 16 e 17: Crianças Indígenas em atividade desenvolvida na ASSINDI	105
Fotografias 18 e 19: Crianças Indígenas em atividade desenvolvida na ASSINDI	105
Fotografias 20 e 21: Crianças Indígenas em atividade desenvolvida na ASSINDI	106
Fotografia 22: Desenho registrado a partir de atividade desenvolvida na ASSINDI	107
Fotografia 23: Desenho registrado a partir de atividade desenvolvida na ASSINDI	108
Fotografia 24: Desenho registrado a partir de atividade desenvolvida na ASSINDI	108

Fotografia 25: Desenho registrado a partir de atividade desenvolvida na ASSINDI	109
Fotografia 26: Desenho registrado a partir de atividade desenvolvida na ASSINDI	109
Fotografia 27: Criança Indígena em momento livre na ASSINDI	112
Fotografias 28 e 29: Criança Indígena realizando atividade na ASSINDI .	113
Fotografia 30: Desenho produzido a partir de atividade realizada na ASSINDI	114
Fotografia 31: Atividade de leitura realizada com criança indígena na ASSINDI	115
Fotografia 32: Registro realizado por uma criança Indígena atividade realizada na ASSINDI	116
Fotografia 33: Mãe e filha Indígena apresentado os artesanatos que recebi de presente na ASSINDI	116
Fotografia 34: Artesanatos que recebi de presente na ASSINDI	117

SUMÁRIO

LISTA DE MAPAS	10
LISTA DE ABREVIATURAS	11
LISTA DE FOTOGRAFIAS	13
1. INTRODUÇÃO	16
2. OS KAINGANG DA TERRA INDÍGENA IVAÍ - PARANÁ: HISTÓRIA E EDUCAÇÃO	25
2.1 A presença histórica dos Kaingang no rio Ivaí e a chegada dos não indígenas	27
2.2 O processo de desterritorialização dos Kaingang do Ivaí	30
2.3 Caracterização sócio, política e econômica dos Kaingang da TI Ivaí	36
2.4 A educação assimilacionista e a busca da transformação do indígena em não indígena	45
3. LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE – COMUNIDADES KAINGANG	55
3.1 Letramento com crianças Kaingang em contexto urbano	55
3.2 Sobre a alfabetização bilíngue	66
4. INDÍGENAS NA ASSINDI EM MARINGÁ: EXPERIÊNCIA COM ATIVIDADES DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO PARA CRIANÇAS KAINGANG	75
4.1 Apresentação da ASSINDI	75
4.2 As atividades de letramento e alfabetização com as crianças Kaingang na ASSINDI	81
5. CONCLUSÃO	118
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICES	134

1. INTRODUÇÃO

O interesse por esse tema de pesquisa se deu quando, eu, professora do ensino fundamental, de uma escola particular de Maringá, ouvi de um aluno a seguinte frase, quando trabalhava um projeto sobre moradores de rua: “professora, hoje eu vi morador de rua no sinal, eram índios e pediam dinheiro nos carros. Minha mãe falou que eles não poderiam estar ali, que era perigoso, porque são crianças”. Ao conversar com meus alunos sobre quem eram essas pessoas que eles diziam ser moradores de rua, percebi que nada sabiam sobre os indígenas e pior, que o conteúdo escolar, na maioria das vezes, limita-se a citar o indígena no mês de abril ou quando trabalha sobre o descobrimento do Brasil. Essa conversa com as crianças aguçou minha curiosidade e desafiou-me a instigar as crianças a pensarem sobre essa outra cultura que está presente em nossa cidade e que, geralmente, passam despercebidas ou são simplesmente julgadas por suas ações, sem que se leve em conta sua história, a cultura, a vivência e a experiência de vida diferente do não indígena.

A convivência com amigos próximos que estudam e pesquisam sobre a temática indígena, aproximou-me ainda mais do meu objeto de pesquisa. Passei a ver os indígenas, em especial os que frequentam nossa cidade sob outro viés, sim, porque não só meus alunos não sabiam nada da história e cultura indígena, mas eu também descobri que quase nada sabia ou o que sabia estava inadequado à realidade dos povos indígenas do Brasil. Meu conhecimento sobre a temática indígena ainda era amparado nos estereótipos que perpassam a maior parte da população brasileira que, portanto, vê os indígenas com preconceito, discriminação e quando não, apoiam ações violentas contra esses povos, como demonstram os estudos de Oliveira (2016) e Almeida (2010).

Os povos indígenas afirmaram, desde os primeiros contatos com os europeus, segundo Bergamaschi e Medeiros (2010), um modelo próprio de educação que se mostrou distinto das práticas escolares pretendidas pelo viés ocidental, visto que nas sociedades chamadas tradicionais, entre as quais situamos as diversas etnias indígenas, o modelo educacional era baseado, sobretudo, na oralidade e na observação dos mais velhos. Ainda hoje, destaca-se nas sociedades

indígenas três aspectos principais de grande importância para uma unidade 'educativa: a economia da reciprocidade; a casa, como espaço educativo, junto à família e à rede de parentesco; a religião, ou seja, a concentração simbólica de todo o sistema, expressa nos rituais e nos mitos.

Contudo, observamos, nas últimas décadas, por meio de movimentos de afirmação étnica, que outro modelo escolar apareceu no cenário educacional: a escola dos povos indígenas, que ganha força e respaldo legal, sobretudo a partir de finais da década de 1980 com a promulgação da Constituição Federal de 1988. De acordo como Bergamaschi e Medeiros (2010, p. 57), o modelo de educação escolar diferenciado tomou corpo com currículos escolares e propostas pedagógicas a partir da elaboração dos diferentes povos e de suas cosmologias. E, mesmo contundente nas aldeias, o modelo ocidental, muito utilizado, é base para a busca de outros referenciais para práticas específicas e diferenciadas nas escolas, levando em consideração as leis educacionais do país.

Desde então, uma ampla legislação vem sendo elaborada para os povos indígenas, com a proposta de uma educação escolar intercultural e bilíngue, ou seja, específica e diferenciada, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988 e legislações subsequentes para a área, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), Parecer 14/99 que embasou a Resolução do Conselho Nacional de Educação 03/1999; Plano Nacional de Educação de 2001; convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT, ratificada pelo Brasil em 2004; Criação do Territórios Etnoeducacionais pela Lei 6.861/2009 e Resolução nº 5/2012 que define as Diretrizes Educacionais para a Educação Escolar Indígena.

No entanto, essa legislação educacional se confronta diariamente com as formas e estratégias de luta e sobrevivência dos povos indígenas a partir das condições que vivenciam na sociedade capitalista. Segundo Mota (2009), no Estado do Paraná, os indígenas vivem em pequenas terras, com recursos naturais cada vez mais comprometidos devido às atividades do agronegócio do entorno, que poluem rios e comprometem a fauna e a flora. Isso contribui para a disseminação de doenças e a perda de práticas culturais importantes. Os solos das aldeias estão desgastados e as comunidades não têm recursos financeiros e tecnológicos para melhorá-los (Novak; Mota, 2016).

No caso dos Kaingang, abordados por Mota (2009) e Mota; Novak (2008) – o que pode ser estendido também aos Guarani do estado do Paraná – observam-se situações de extrema pobreza, pois há décadas essa etnia tem como forma de subsistência principalmente as roças familiares, do trabalho temporário em fazendas vizinhas, da fabricação e venda do artesanato nas cidades vizinhas e, alguns casos, do complemento advindo dos programas sociais do governo federal e estadual, segundo Mota (2009, p. 11).

Com o processo de perda territorial os Kaingang não conseguem mais viver conforme seu modo tradicional, pois, segundo Tommasino (1995), estes indígenas eram basicamente caçadores, coletores e cultivadores. Suas roças eram principalmente de milho, já que boa parte de sua alimentação provinha deste cereal e até a bebida utilizada no ritual era à base de milho e mel.

A Terra Indígena (TI) Ivaí, situada no município de Manoel Ribas – PR, exemplifica este processo de expropriação dos territórios indígenas e das ações e estratégias dos indígenas na atualidade. Habitada por Kaingang, a TI Ivaí, em 1913, continha mais de 67 mil hectares, mas foi sendo constantemente invadida por não-indígenas, o que culminou na redução drástica da área, sobretudo, por meio do Acordo de 1949, realizado entre o governo do Paraná e a União, deixando a TI Ivaí com seus atuais 7.200 hectares (MOTA; NOVAK, 2008).

Se em 1949 a TI Ivaí continha uma população de 335 indígenas, no último recenseamento esse número era de 1687 pessoas (IBGE, 2010). Além dos programas governamentais de renda mínima e as aposentadorias, tem sido importante fonte de recursos das comunidades o acesso aos empregos públicos existentes nas aldeias, que antes eram majoritariamente ocupados por não-indígenas, como professores, enfermeiros, dentistas, médicos, pedagogos e outros. Igualmente, os Kaingang têm no artesanato uma importante fonte de renda para assegurar a sobrevivência de suas famílias.

É neste contexto que os indígenas Kaingang se deslocam para as cidades: seja de forma breve, para a venda dos seus artesanatos; ou algo mais demorado, como por exemplo, estudar nas universidades. Em ambos os casos, toda a família se desloca para os centros urbanos, inclusive, as crianças em idade escolar, pois a organização e a divisão do trabalho entre os Kaingang são historicamente caracterizadas pela unidade familiar (TOMMASINO, 1995).

Dessa forma, levando em conta esta historicidade e especificidade cultural, a presente pesquisa busca compreender as práticas de letramento vivenciadas pelas crianças Kaingang, advindas da Terra Indígena Ivaí (TI Ivaí), durante o período que estão na cidade de Maringá para a comercialização do artesanato. Conquanto, objetiva-se também compreender como as crianças se inserem em práticas de letramento quando estão em contexto urbano e a contribuição com o processo de alfabetização ao retornarem para as suas escolas de origem.

Como fica então essa realidade, diante da educação enquanto direito público subjetivo e a legislação que garante processos próprios aos indígenas? São esses questionamentos, somados à presença das crianças Kaingang juntamente com seus pais em Maringá, para a venda do artesanato, que me direciona na elaboração da seguinte problemática: quais são as práticas de letramento que as crianças indígenas vivenciam na cidade e como essas contribuem com o processo de alfabetização bilíngue?

A presença das crianças indígenas em Maringá é constante, principalmente nos cruzamentos de ruas e avenidas, praças e semáforos da cidade, junto dos seus pais, vendendo o artesanato. Essas crianças são visíveis em alguns aspectos para a população em geral, sobretudo, com relação a sua situação de vulnerabilidade e estigmas que seguem os padrões de vida urbana maringaense. Contudo, essas crianças são invisíveis, muitas vezes, no que se refere a suas questões históricas e culturais, sobretudo, a sua forma de convívio familiar, que inclui estar com os pais em suas atividades cotidianas, inclusive como forma de aprendizado.

Frente a isso, cabe perguntar: como ficam as questões relativas a educação escolar dessas crianças indígenas, que tem um aparato legal, desde a Constituição de 1988, de uma educação específica, intercultural e bilíngue, que respeite seus processos próprios de aprendizagem, como pode ser observado do Artigo 210, § 2º: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988). Isso evidencia que as crianças têm direito a uma educação própria, incluindo outros espaços que não as comunidades e suas Terras Indígenas e quando estão nos contextos urbanos, nos canteiros da cidade, permanecem em constante processo de letramento.

Essas são questões que estão por ser respondidas nas cidades, pois a presença dos indígenas gera muitas reações e pouco entendimento e práticas de acolhimento. Para exemplificar, a morte de uma criança indígena no ano de 2018 em Maringá, atropelada por uma moto, gerou uma grande polêmica em torno da presença das crianças indígenas na cidade.¹ As reportagens em jornais impressos e as notícias de rádio e televisão proporcionaram um intenso debate em torno da presença das famílias indígenas nos espaços urbanos de Maringá, sobretudo, dos menores de idade.

É de conhecimento que muitas dessas crianças ficam parte desse tempo, em que estão em Maringá, na Associação Indigenista (ASSINDI) e em uma escola municipal desativada que a prefeitura cedeu aos indígenas, enquanto casa de passagem. Essa escola localiza-se Avenida Guaiapó e é denominada de Casa do Índio. Essa pesquisa será realizada com as crianças que permanecem na ASSINDI. Os questionamentos propostos giram em torno de verificar o processo de letramento dessas crianças enquanto permanecem em Maringá, pois estas crianças, mesmo não estando alfabetizadas, conseguem comunicar o pensamento e compreendem as diferentes formas de comunicação, seja visual, oral, verbal ou escrita (VYGOTSKY, 2007).

A partir dessa perspectiva temos como objetivo central verificar os eventos de letramento que as crianças Kaingang participam quando estão na ASSINDI e nas regiões mais centrais dos espaços urbanos de Maringá. Ao mesmo tempo pretende-se propor estratégias/atividades de letramento e alfabetização em língua portuguesa. Para tanto, visa-se também: discutir os aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos dos indígenas Kaingang da TI Ivaí e analisar a política e as concepções pedagógicas sobre o bilinguismo, a alfabetização e o letramento.

Para o cumprimento desses objetivos, tem-se como pressuposto que a educação deve ser entendida como construção social, fazendo parte da realidade, como fruto de múltiplas determinações. Nessa perspectiva, entende-se que o sujeito interage com a sociedade da qual ele faz parte. É na base dessas relações que se dão os elementos que o pesquisador vai analisar, a partir do entendimento

¹ Ver em: <https://g1.globo.com/pr/norte-noroeste/noticia/crianca-indigena-atropelada-por-moto-morre-em-maringa-diz-prefeitura.ghtml>. Acesso em 28 de setembro de 2021.

de que o objeto não pode ser tratado isoladamente, mas a partir do contexto de sua produção.

Metodologicamente, isto implica, por um lado, complementar a informação de campo com informação relativa a outras ordens sociais (por exemplo, a estrutura e política educacional do país, do estado e do município) e, por outro lado, buscar interpretações e explicações a partir de elementos externos à situação particular. Segundo Demo (2008, p. 32), “o método científico possibilita tornar as afirmações testáveis, podendo ser definitivas ou não, deixando-as abertas para testes recorrentes, garantindo assim a sobrevivência do método”.

Diante dessa realidade e compreensão de objeto inserido nas relações sociais, o que se pretende é uma pesquisa qualitativa, que de acordo com Minayo (2007), é direcionada ao longo de seu desenvolvimento, a partir da relação entre sujeitos, na qual o pesquisador é parte do processo de investigação, vislumbrando seu caráter dialógico. Conforme a autora Minayo (2007, p.21), ao realizar uma pesquisa qualitativa, pode-se responder questões particulares a partir de uma realidade, ou seja, ela trabalha com os significados, os motivos, as aspirações, as crenças, os valores e as atitudes.

Os procedimentos metodológicos consistiram no estudo de bibliografias demonstradas no decorrer da dissertação e na análise de documentos ao longo das seções que compõem esse texto. São autores e legislação que abordam a temática das crianças indígenas nas cidades e sua situação de escolarização e processos de letramento. Além disso, os diálogos e as atividades desenvolvidas com as famílias e crianças indígenas, que estiveram em Maringá durante a realização da pesquisa, foram essenciais, enquanto marco metodológico, para a construção dessa dissertação.

Após essa etapa e a partir da observação sobre como estão as crianças indígenas no que diz respeito ao letramento, foi proposto um trabalho com atividades que viabilizaram o processo de alfabetização, respeitando a historicidade da cultura indígena Kaingang e possibilitando maior autonomia na aquisição do letramento e da alfabetização dessas crianças. A ideia é se aproximar dessas famílias indígenas, entender suas estratégias de reciprocidade e desenvolver atividades de alfabetização e letramento em língua portuguesa, enquanto dinâmicas que exemplificarão possibilidades para uma ação educativa

complementar ao ensino e aprendizagem desenvolvidos na escola indígena, justamente nos períodos em que as crianças estão ausentes de sua TI. Para desenvolver o processo de observação e acompanhar as crianças indígenas na cidade de Maringá, tivemos como primeiro encaminhamento a validação da pesquisa por meio da solicitação de autorização ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP). O documento do CAAE: 58573721.8.0000.0104, define o encaminhamento de autorização para a realização da pesquisa com seres humanos.

Os dados populacionais, conforme o último Censo Demográfico (IBGE, 2010),² demonstram que no Paraná vivem aproximadamente 26.000 indígenas. Esta população é dividida em três etnias diferentes (Kaingang, Guarani e Xetá), vivendo em mais de 30 áreas, demarcadas ou em processo de demarcação. Sobre essas etnias podemos dizer que a forma de organização social, as línguas e os processos de ensino e aprendizagem são diferentes. Os elementos históricos e culturais sobre os Kaingang serão analisados a partir dos estudos sistematizados por Kimye Tommasino (1995; 2003), Juracilda Veiga (1994; 2000) e Ricardo Cid Fernandes (2003) e das obras dos historiadores Lúcio Tadeu Mota e Éder da Silva Novak, que têm aprofundado no Paraná os estudos acerca de questões históricas, sociais, econômicas e culturais dessa etnia.

Com relação as propostas educacionais para essas populações, conforme Faustino (2006), a partir dos anos 1990 as políticas para as minorias étnicas foram reelaboradas em todo o continente latino americano. No Brasil temos, a partir da Constituição de 1988, uma série de leis que normatizam uma educação escolar indígena específica e diferenciada. No entanto, é necessário verificar como essas recomendações chegam aos documentos oficiais brasileiros.

De acordo com Faustino (2006), um importante elemento no que tange a questão é o Decreto n. 26/1991 (BRASIL, 1991), que retirou da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e atribuiu ao Ministério da Educação (MEC) a responsabilidade pela educação escolar indígena. De acordo com a autora, o MEC cria então a Assessoria de Educação Escolar Indígena e o Comitê de Educação Escolar

² Foram utilizados os dados populacionais do Censo Demográfico de 2010 disponível em: https://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf. Acesso em 23 de outubro de 2021. Isso porque não ocorreu o Censo previsto para o ano de 2020, que de ser realizado nesse ano de 2022.

Indígena, iniciando a elaboração da nova política para a educação escolar indígena a partir da divulgação das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena em 1992.

A educação escolar indígena ganha mais espaço na sociedade quando são criados órgãos e Leis que defendam e respeitem a diversidade sociocultural dos povos indígenas, ou seja, que saibam relacionar tanto os conhecimentos tradicionais com os saberes da sociedade não indígena. Nessa perspectiva, é necessário saber o que é Educação Tradicional para então chegar-se a uma definição do que seria Educação Escolar Indígena. A educação indígena ou educação tradicional, como é conhecida entre os índios, é aquela pela qual os conhecimentos são repassados de geração a geração entre os seus integrantes dentro das comunidades indígenas.

Assim, à educação escolar indígena cabe aprofundamento por parte das pesquisas universitárias e de intervenções pedagógicas com o olhar à diversidade, por estarmos diante de uma cultura com dinâmicas diferenciadas e que está inserida no contexto brasileiro. Portanto, cabe respeitar, reconhecer, trabalhar com as particularidades do grupo e construir, de acordo com as reivindicações, um ensino de qualidade, que possa formar uma geração de indígenas que continuem a exigir os seus direitos e a praticar sua autonomia, a participar com consciência do entorno e a liderar seu povo conforme suas identidades coletivas. Com isso, é possível contribuir para o aprendizado e o uso da língua materna escrita em contextos mais amplos.

A dissertação está organizada em três seções. A primeira apresenta uma revisão bibliográfica sobre os Kaingang da Terra Indígena Ivaí, sua historicidade e dinâmica cultural, diante do projeto político assimilacionista que predominou no Brasil por quase cinco séculos a partir de 1.500. Dessa forma, faz-se uma retomada histórica da presença dessa etnia no Paraná, os contatos com os não indígenas a partir do período colonial, e o conseqüente processo de desterritorialização dos Kaingang, sobretudo da TI Ivaí. Também se caracteriza os principais elementos culturais dos Kaingang, usando da literatura antropológica que aborda a referida etnia. Em todo o capítulo se destaca a ação e o protagonismo Kaingang para sua sobrevivência enquanto população etnicamente diferenciada das demais etnias indígenas e dos não indígenas, com destaque a manutenção da sua língua materna

e sua luta que garantiram a posse de parte dos seus antigos territórios. Contudo, essa seção evidencia que a perda das terras e o aumento demográfico tem impossibilitado a subsistência da comunidade indígena do Ivaí, que acentuaram as saídas de suas terras e passaram deslocar em maior contingente para os centros urbanos, para obtenção de renda, sobretudo, por meio da venda do artesanato.

A segunda seção tem por finalidade analisar as discussões em torno do processo do letramento de forma geral. O que é letramento? Onde começa o letramento? Quais são os tipos de letramento e, especificamente, o que há de estudos sobre o letramento com os indígenas. Num segundo momento a seção aborda sobre a alfabetização bilíngue, ajustada a partir da Constituição Federal de 1988 e regida por uma série de novas leis e decretos nesses últimos 30 anos.

A terceira seção contempla a aplicabilidade da experiência do letramento por meio de atividades realizadas na ASSINDI, com as crianças Kaingang presentes na cidade de Maringá-PR, geralmente advindas da TI Ivaí, levando em conta a historicidade e especificidade cultural. Após conhecer as crianças desenvolveram-se atividades para contribuir no processo de letramento e alfabetização das crianças Kaingang, enquanto alternativas para somar à educação bilíngue, justamente no momento em que as famílias não estão presentes na TI e seus filhos não estão na escola indígena. As atividades (envolvendo o nome, a organização familiar, músicas, histórias, modelagens, recortes e colagens, dinâmicas e brincadeiras, manuseio de diferentes materiais didáticos) foram realizadas por etapas, respeitando o tempo, as características observadas em cada encontro com os indígenas, bem como nos estudos teóricos que temos elaborado.

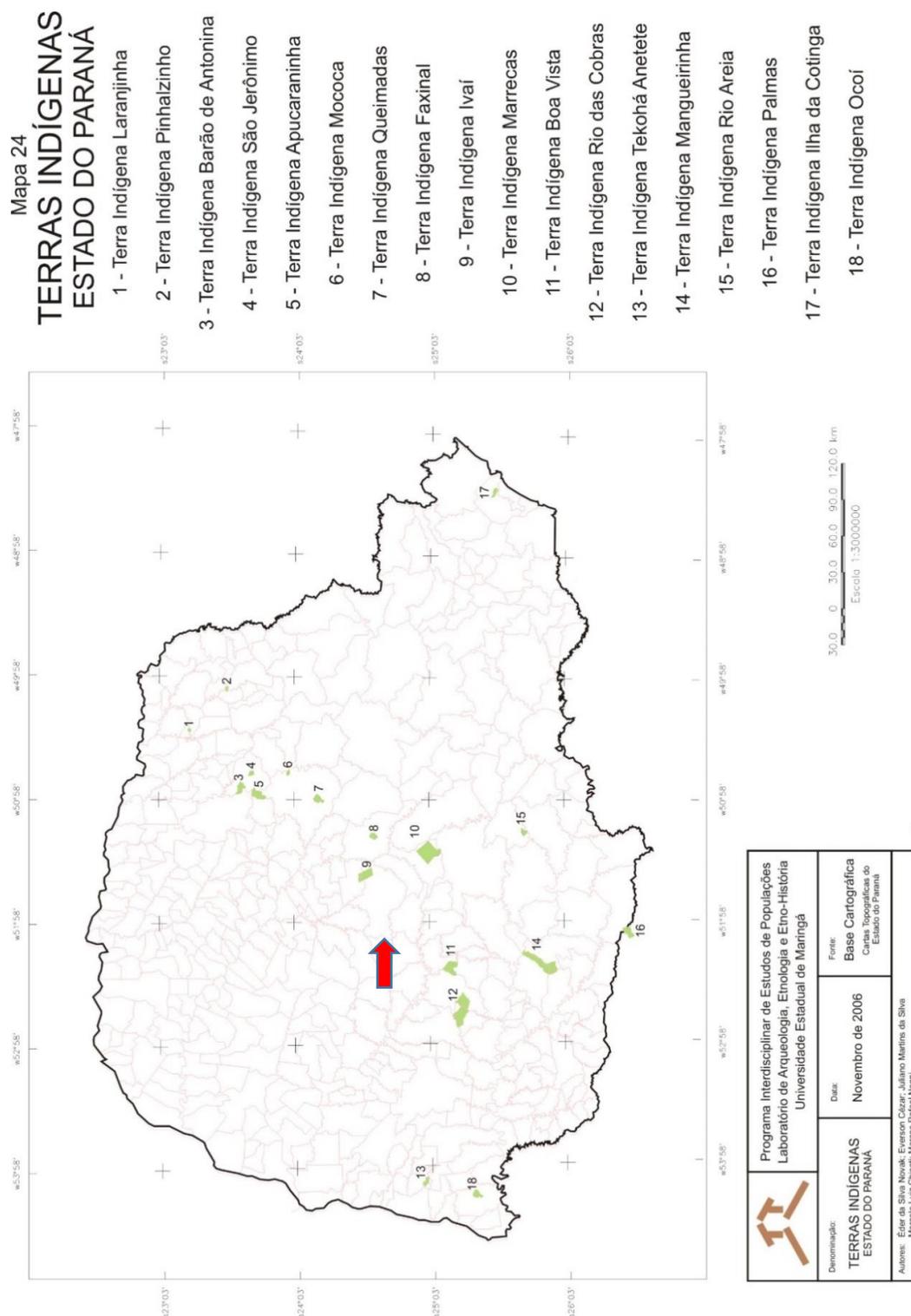
2. OS KAINGANG DA TERRA INDÍGENA IVAÍ - PARANÁ: HISTÓRIA E EDUCAÇÃO

A Terra Indígena (TI) Ivaí se localiza nos municípios de Manoel Ribas e Pitanga, na região central do estado do Paraná. Conforme dados do Censo Demográfico de 2010, nessa área vivem 1.670 indígenas, em sua grande maioria da etnia Kaingang. A TI Ivaí foi homologada e demarcada administrativamente em 1991, com uma extensão de 7.200 hectares (ha), após um contínuo processo de desterritorialização (MOTA; NOVAK, 2008) durante todo o século XX.

Atualmente, a comunidade indígena da TI Ivaí enfrenta grandes dificuldades de subsistência devido ao aumento demográfico da sua população nas últimas décadas, à escassez do solo e à espoliação dos seus territórios pelos órgãos governamentais e demais agentes do processo colonizador, que acabou reduzindo acentuadamente os recursos naturais utilizados na dieta alimentar. Conforme Mota e Novak (2008, p. 8), nessas comunidades, as famílias vivem da agricultura (de soja e milho) e de roças familiares onde cultivam arroz, milho, feijão e outros cultivos alimentares, também do artesanato, de rendas, de aposentadorias e de salários de alguém da família.

Além disso, algumas famílias da TI Ivaí recebem alguns benefícios do governo, como o bolsa família. Conforme Mota e Novak (2008, p. 10) “As comunidades indígenas há muito tempo perderam sua autonomia econômica e conseqüentemente passaram a depender cada vez mais das políticas públicas”. Políticas essas que ficam cada vez mais inoperantes, pois os inúmeros cortes realizados na área da saúde e da educação causam prejuízos irreversíveis aos povos indígenas, sem contar a histórica redução dos seus territórios e o aumento demográfico da população indígena conforme apontam Novak; Mota (2016).

Conquanto, o artesanato constituiu-se a grande fonte de renda para a maioria da comunidade local, que se desloca, a cada dia, distâncias maiores para a venda dos seus cestos, e outros objetos, sobretudo, para cidades com maior população, como é o caso de Maringá, Paraná.



Mapa 1: Terras indígenas do Estado do Paraná (TI Ivaí é o número 9).
Fonte: Novak, 2019, p. 214.

Contudo, esse deslocamento se dá com toda a família: homens, mulheres e crianças, conforme a histórica organização social e familiar dos Kaingang. Dessa

forma, justifica-se a problemática dessa pesquisa que busca conhecer as crianças Kaingang presentes na cidade de Maringá-PR, geralmente, advindas da TI Ivaí, e as ações destinadas pelo município de Maringá, às crianças indígenas.

Portanto, essa primeira seção apresentará um histórico dos Kaingang da TI Ivaí, desde a sua chegada na região sul do Brasil até os dias atuais e o processo de desterritorialização dos seus territórios, assim como alguns aspectos de sua organização política, econômica e social, que são essenciais para compreender as ações dos Kaingang na atualidade e necessárias para se estabelecer políticas públicas para atender as crianças indígenas que se encontram nos espaços urbanos da cidade de Maringá. O capítulo também demonstrará um histórico das práticas educacionais com viés assimilacionista, em que a sociedade colonizadora buscou transformar o indígena em não índio, com a atuação dos jesuítas no Brasil Colônia, dos padres de diferentes ordens religiosas no Brasil Império e da escola nos moldes positivistas durante o Brasil República.

2.1 A presença histórica dos Kaingang no rio Ivaí e a chegada dos não indígenas

Os Kaingang correspondem a uma etnia do tronco linguístico Macro-Jê, da família Jê, cuja língua falada é a Kaingang. Atualmente estão presentes nos três estados da região sul do Brasil e em São Paulo, com uma população de aproximadamente 34 mil pessoas, conforme dados do Censo Demográfico de 2010, constituindo-se uma das etnias mais numerosas do país.

Conforme pesquisas arqueológicas e estudos da linguística, a origem dos Kaingang é a região do Brasil Central, na bacia do rio São Francisco e que há pouco mais de dois mil anos começaram os deslocamentos para a região sul do país, ocupando imensas áreas do Brasil Meridional (MOTA; NOVAK, 2008, p. 30).

Há mais de 2.000 anos, os Kaingang ocupam terras no sul do Brasil e parte da região sudeste. Seus territórios vão desde o rio Tietê em São Paulo, até as terras ao sul do rio Uruguai no Rio Grande do Sul. No Paraná, as pesquisas arqueológicas evidenciam a presença desses grupos nos vales dos grandes rios como o Paranapanema, Ivaí, Piquiri e Tibagi, onde viviam em constante disputa de territórios com os índios Guarani. (NOVAK, 2021, p. 20).

Dessa forma, não apenas os Kaingang passaram a ocupar a região sul, mas também os Guarani, promovendo um clima de rivalidades entre as etnias e guerras em virtude da questão territorial. Os sítios arqueológicos descobertos ao longo da bacia hidrográfica do rio Ivaí, comprovando a presença secular dos Kaingang, e dos Guarani, na região onde hoje está situada a TI Ivaí (MOTA; NOVAK, 2008).

O primeiro contato dos europeus com os indígenas, habitantes da região da bacia do rio Ivaí, no Estado do Paraná, ocorreu no início do século XVI, quando os primeiros navegantes e as primeiras expedições passaram ou aportaram no litoral paranaense, rumo ao império Inca. Quando paravam para abastecer seus navios no litoral sul do Brasil, tomavam conhecimento das enormes riquezas existentes não muito longe de onde estavam, por meio dos Guarani. Começa aí um processo de desvendamento e de conquistas dos territórios indígenas na Província do Guairá, que se constituiria como parte do atual Estado do Paraná (MOTA; NOVAK, 2008).

Tal conquista não se deu forma pacífica, foi feita palmo a palmo com o uso de muitas armas, conflitos violentos e sangrentos, com o contágio de doenças, mas também com acordos e alianças, ora estabelecidas, ora rompidas por ambos os lados, que podem ser caracterizadas como uma verdadeira Guerra de Conquista, conforme palavras de Souza Lima (1995).

Portanto, durante o período colonial, inúmeras viagens e expedições comandadas por europeus, sobretudo portugueses e espanhóis, atravessaram o território que hoje é o Estado do Paraná, com o objetivo de reconhecer toda a região e descobrir riquezas para serem exploradas em nome das Coroas espanhola e portuguesa.

Primeiramente, no século XVI, os Kaingang fizeram frente às ações das expedições dos portugueses e dos espanhóis, que atravessaram a região em busca de escravos, metais e para o reconhecimento dos territórios e sua conquista e exploração. Estas expedições não ocorreram de forma pacífica e sem conflitos com os povos indígenas, que habitavam seus tradicionais territórios e estabeleceram uma forte resistência, [...] num constante clima de tensão entre os expedicionários e os indígenas (NOVAK, 2021, p. 20).

Conforme Mota e Novak (2008), no final do século XVI, espanhóis e portugueses buscavam assegurar os seus domínios na América do Sul. Por parte da Coroa Espanhola a ação ocorreu de forma conjunta com a chegada dos padres jesuítas, que construíram reduções no território do Guairá, com o objetivo de catequizar os indígenas, no processo de cristianização e conversão daqueles que eram considerados seres incivilizados, inculcando-lhes os valores da sociedade invasora dos territórios indígenas.³

Da mesma forma, a Coroa espanhola buscou constituir cidades no Guairá, para garantir a posse do território, devido às disputas com a Coroa portuguesa. Destaca-se a cidade de Vila Rica do Espírito Santo, nas margens do rio Ivaí, local de ocupação Kaingang e Guarani. Além disso, quatro reduções jesuítas se fizeram presentes na bacia do rio Ivaí: Jesus Y Maria, São Paulo, Los Angeles e São Tomas (MOTA; NOVAK, 2008).

Conforme Mota (2009) os jesuítas buscavam de todas as maneiras agrupar os indígenas nas reduções, mas dificilmente conseguiam tal realização, pois os indígenas não aceitavam os mandos e desmandos dos padres, a não ser quando tinham interesses em objetos, brindes, ferramentas, alimentos fornecidos nas reduções, ou quando necessitavam de refúgio, devido às brigas com outras etnias. Segundo o autor os Kaingang dificilmente permaneciam nas reduções.

Em contrapartida, os portugueses e seus descendentes, sobretudo, os paulistas, organizaram uma série de expedições em direção ao Guairá com o objetivo de aprisionar indígenas para o trabalho escravo nas lavouras das fazendas em São Paulo. Os chamados bandeirantes, nas primeiras décadas do século XVII, destruíram as reduções jesuítas do Guairá e dispersaram os padres jesuítas, assim como grande parte dos Guarani, possibilitando, na sequência, a expansão territorial dos Kaingang nas margens do rio Ivaí.

A ação dos bandeirantes paulistas sobre as reduções jesuíticas do Guayrá foi fulminante. Seus constantes ataques põem a pique o projeto evangelizador dos jesuítas [...] Não restou praticamente nada das reduções jesuíticas no Guayrá, a não ser ruínas, que, em pouco tempo, foram recobertas pelas matas. [...] A partir da primeira metade do século XVIII, outras tribos começaram a ocupar a região. São os grupos Jê abrindo um outro capítulo da saga da presença/resistência indígena no Paraná. (MOTA, 2009, p. 90).

³ Para mais informações sobre as reduções jesuítas no Território do Guairá ver: Mota (2010).

De uma forma geral, essas ações no Guairá retratavam o que ocorria em todo o Brasil. Segundo Monteiro (1994), as relações entre indígenas e não indígenas eram marcadas por alianças e/ou hostilidades, de acordo com seus objetivos e interesses, considerando as suas historicidades, suas dinâmicas e suas organizações sociais. Sendo assim, enquanto alguns grupos indígenas colaboraram com os europeus, outros se mantiveram hostis e não aceitaram a presença dos estrangeiros em seus territórios. De toda forma, o contexto causou altíssima mortalidade e prejuízos aos povos indígenas, como epidemias, escravização em massa, intensificação de guerras interétnicas, trabalhos forçados, desestruturação social, entre outras.

Monteiro (1994) ainda evidencia que os europeus desconheciam as formas culturais das diversas etnias indígenas, não compreendiam as suas línguas e simplesmente os classificavam em “índios bons” ou “índios maus” (Tupi *versus* Tapuia). Quanto aos Kaingang, estes eram geralmente chamados de “índios maus”, justificando uma série de expedições organizadas com a intenção de conquistar os territórios dos Kaingang na região central do Estado do Paraná. Entre as expedições se destacaram as lideradas pelo Tenente-Coronel Afonso Botelho no final do século XVIII e por Diogo Pinto no início do século XIX, que proporcionaram altos níveis de violência e mortalidade aos Kaingang (MOTA, 2009).

Por outro lado, Mota (2009) detalha não apenas a resistência dos Kaingang, mas também seu protagonismo na defesa dos seus territórios, estabelecendo diferentes estratégias políticas frente ao avanço do invasor não indígena. Dessa forma, no contexto da emancipação política da Província do Paraná, em 1853, os Kaingang da bacia do rio Ivaí ainda mantinham grande parte dos seus territórios. Situação que mudaria completamente, em virtude das políticas adotadas pelo governo imperial e pela província do Paraná, a partir da segunda metade do século XX.

2.2 O processo de desterritorialização dos Kaingang do Ivaí

Em praticamente 350 anos de processo colonizador os Kaingang do rio Ivaí resistiram o quanto puderam para manter a maior parte dos seus territórios. A partir

da constituição da Província do Paraná, em 1853, os governadores aceleraram o processo de colonização, iniciando uma política de imigração, na tentativa de fixar não indígenas no território paranaense. Entretanto, tais territórios eram ocupados por etnias indígenas, sobretudo, pelos Kaingang e Guarani. Conforme Mota (2000) essas medidas provocaram um clima de tensão na Província do Paraná, acentuando os conflitos entre indígenas e não indígenas.

A Lei de Terras n. 601 de 1850 e o Decreto n. 246 de 28 de julho de 1845, ambos constituídos pelo governo imperial, abriram caminhos para as políticas promovidas pela Província do Paraná. A Lei apresentou a definição de ‘terras devolutas’, sendo “aquelas que não estão sob domínio dos particulares, sob qualquer título legítimo, nem aplicadas a algum uso público federal, estadual ou municipal” (BRASIL, 1850). O Decreto regulamentou o serviço de Missões de Catequese e Civilização dos Índios em todo o Brasil, estabelecendo a constituição de aldeamentos ou colônias indígenas, com a utilização de padres de diferentes ordens religiosas, na tentativa de agrupar os indígenas nessas colônias (BRASIL, 1845).

Havia um processo de avaliação da política imperial em relação aos índios, mas a proposta oficial de catequese e civilização dos índios, por meio das colônias indígenas, que era debatida, questionada e elogiada pela inteligência da época, foi ao mesmo tempo a política implementada pelo governo imperial a partir dos anos de 1840 (MOTA; NOVAK, 2008, p. 65).

A estratégia da Província do Paraná caminhou no sentido de definir locais para a constituição das colônias indígenas e assim liberar vastas áreas de terras, que passariam a ser consideradas ‘devolutas’, podendo ser comercializadas e utilizadas para a atração e fixação dos imigrantes que começavam a chegar em solo paranaense. Formavam-se as colônias de imigrantes (MOTA, 2000).

À medida que se constituíram as colônias dos imigrantes se acirraram os conflitos entre indígenas e não indígenas. Mota (2000) demonstrou a estratégia utilizada pelo governo do Paraná para resolver aquele cenário conflituoso: a constituição de colônias militares, com a finalidade de ações militarizadas para conter o clima violento, que dificultava a política de imigração.

Em relação aos aldeamentos indígenas Mota e Novak (2008) evidenciam a ineficiência dos serviços dos missionários e que o número de indígenas aldeados

era insignificante em toda a província, se comparado à quantidade de indígenas que viviam longe dos aldeamentos. Os citados autores enfatizam também o protagonismo Kaingang em relação à política das colônias indígenas:

Dessa forma, no entender dos presidentes provinciais do Paraná, pelo número de anos dos aldeamentos e pelos investimentos feitos, os resultados eram quase nulos. O que eles não percebiam era que os índios tinham uma política em relação aos aldeamentos, que era de utilização e aproveitamento dos recursos ali investidos, ao mesmo tempo que rejeitavam o enquadramento no modo de vida branco, pregado pela catequese, e continuavam a defender seus territórios diante do processo de desterritorialização impostos quer pela política imperial de aldeamentos, quer pela conquista militarizada levada a cabo pelas elites locais (MOTA; NOVAK, 2008, p. 66).

Com ações políticas e estratégias muito bem contextualizadas algumas lideranças Kaingang passaram a reivindicar, junto a prefeitos e vereadores locais, o seu direito à terra. Como exemplo, o cacique Paulino de Arak-Xó, liderança Kaingang muito importante na constituição histórica da TI Ivaí, esteve na câmara de vereadores de Ponta Grossa, apresentando suas reivindicações, frente às instalações das colônias de estrangeiros, isso porque, “da perspectiva dos índios Kaingang, essa ocupação, tanto por colônias estrangeiras como por fazendeiros brasileiros, significava a diminuição constante de seus territórios, de sua liberdade e a modificação do seu modo de vida” (MOTA; NOVAK, 2008, p. 120).

Com a proclamação da república em 1889 a política indigenista se modificou de forma gradual, abandonando a ideia do serviço de catequese e dos aldeamentos indígenas, adotando uma perspectiva mais laica e humanista, influenciada pelo pensamento positivista e de ação tutelar junto aos povos indígenas (NOVAK, 2019). Iniciaram as tentativas de reservar territórios aos indígenas para a liberação de novas áreas para as frentes colonizadoras.

O processo de industrialização acentua o processo de colonização do chamado “novo mundo”, em busca de matéria-prima, que se esgotou nos centros europeus, levando-os a intensificar a procura pela matéria-prima, no Brasil, chegando ao Paraná e atingindo os territórios Kaingang, na região central do Estado. Os territórios indígenas foram permeados, invadidos por pessoas estranhas que desejavam conquistar cada vez mais os espaços para a exploração.

Os colonizadores, na busca de matéria-prima, transformavam a natureza e a terra em mercadorias e realizavam o plantio de diversos produtos que serviram às grandes indústrias de países mais desenvolvidos.

As frentes colonizadoras influenciaram a própria política indigenista elaborada pelo Estado brasileiro, que apoiou o processo de colonização das terras indígenas, inclusive financeiramente, tentando transformar os Kaingang em trabalhadores nacionais, ou seja, além de explorar os recursos naturais, queriam que os indígenas trabalhassem na lavoura produzindo a matéria-prima para sustentar as grandes indústrias e fortalecer o capital.

As ações do governo estadual do Paraná e do governo federal confiscavam os territórios indígenas para distribuição em projetos de colonização, estabelecimentos de cidades e vilas. Esse confisco, somado às invasões implementadas pelas populações não indígenas que chegavam às áreas de fronteiras, fez com os povos indígenas implementassem estratégias de sobrevivência e defesa do que restava de seus territórios (MOTA, 2014, p. 360-361).

Portanto, é preciso compreender as ações dos Kaingang do Ivaí naquele contexto, assim como dos agentes do estado e colonizadores, pois “são interesses políticos diversos, são projetos políticos diferenciados, de sociedades antagônicas que se opõem e se relacionam” (MOTA; NOVAK, 2008, p. 126-127). Dessa forma, o governo do Paraná, por meio do Decreto nº. 8, de 9 de setembro de 1901, reservou uma área de terras na margem direita do rio Ivaí, para os Kaingang liderados pelos caciques Paulino de Arak-Xó e Pedro dos Santos. Conforme o Mapa 2, essa área tinha mais de 36 mil hectares (ha).

Em 4 de maio de 1912 é o próprio cacique Paulino de Arak-Xó que envia um Requerimento ao governo do Paraná, solicitando a permuta de parte da área reservada em 1901, com uma nova área agora na margem esquerda do rio Ivaí. O governo estadual aceita a proposta e por meio do Decreto n. 294, de 17 de abril de 1913, concede a permuta para o grupo Kaingang liderado por Arak-Xó. Dessa forma, o cacique Pedro dos Santos com os seus liderados manteve-se na margem direita do rio Ivaí, em uma área com mais de 19 mil ha, conforme detalhado no Mapa 2. Enquanto isso, o cacique Arak-Xó e seu grupo migrou para a margem esquerda do rio Ivaí, em uma área com mais de 67 mil ha (ver Mapa 2).

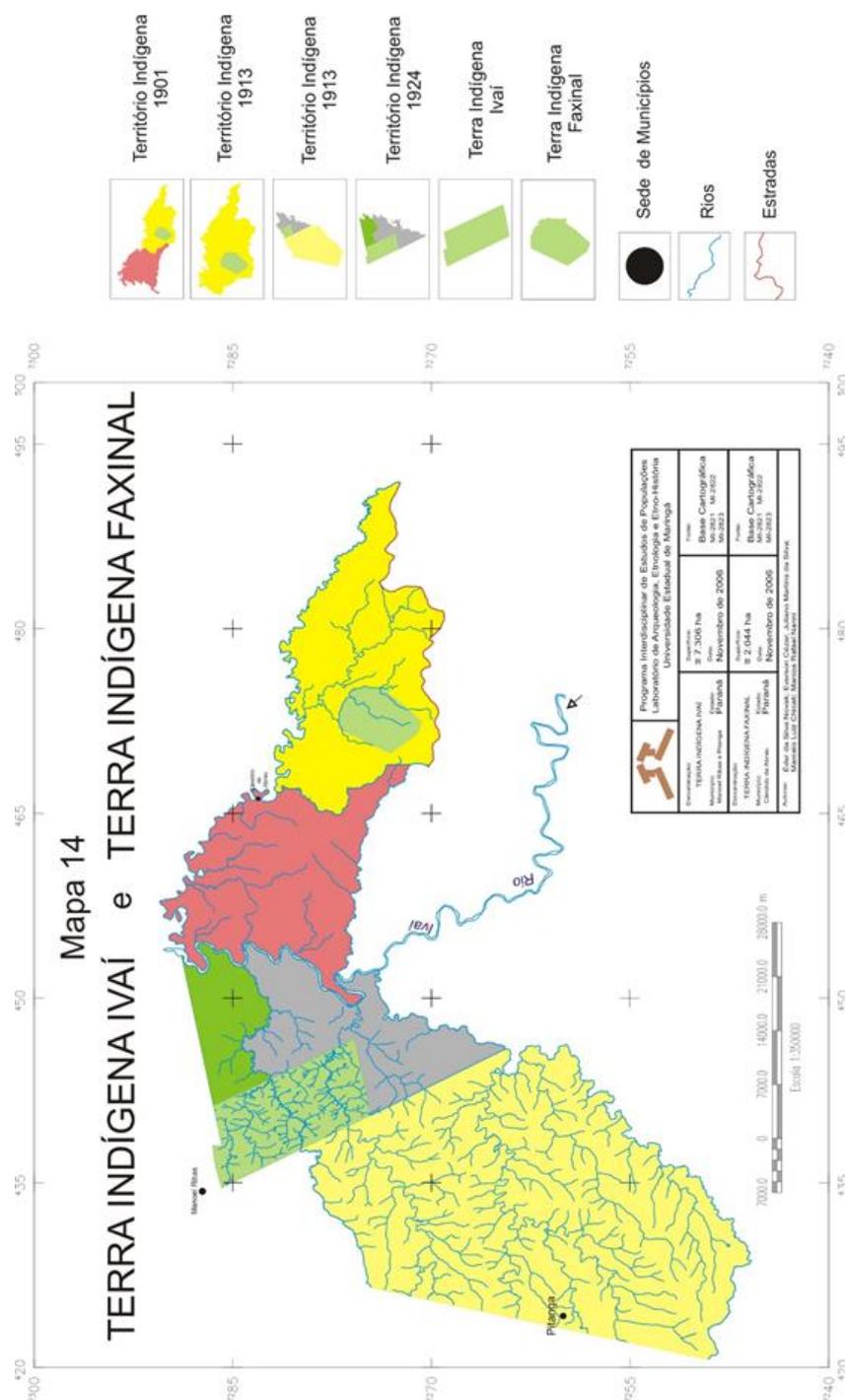
A proposta do cacique Paulino de Arak-xó parece ser vantajosa aos Kaingang, pois a área solicitada para permuta, na margem esquerda do rio Ivaí, era muito maior que da margem direita. Contudo a proposta também agradava ao governo do Paraná, que intencionava utilizar as terras da margem direita do médio rio Ivaí, para o estabelecimento de núcleos coloniais (NOVAK, 2019, p. 172).

Entretanto, os limites territoriais da área da margem esquerda do rio Ivaí se entrecruzaram com a colônia de Pitanga e isso gerou violentos conflitos, noticiados nos jornais da época, provocando a morte de muitos Kaingang e também de colonos e imigrantes (EURICH, 2012). Assim, o governo do Paraná sancionou o Decreto n. 128, de 7 de fevereiro de 1924, em que reduziu a área dos Kaingang liderados por Arak-Xó, para pouco mais de 30 mil ha, conforme o Mapa 2.

Contudo, o ápice do processo de desterritorialização dos Kaingang do Ivaí ocorreu na metade do século XX.

Mas isso não significou que os Kaingang tivessem assegurado seus territórios, pois a sociedade envolvente continuou seu processo de expansão, adentrando vários pontos das áreas reservadas aos índios nos vales do rio Ivaí. Após algum tempo, novas pressões das frentes colonizadoras e novas iniciativas do governo estadual, promoveram a incorporação de grande parte das áreas indígenas às companhias de colonização, reduzindo os territórios Kaingang do rio Ivaí. Na metade do século XX, essas áreas passaram por um processo de esbulho de terras, fruto de um acordo entre a União e o governo do Paraná (NOVAK, 2019, p. 182).

Trata-se do Acordo de 1949, estabelecido entre a União e o governo do Paraná, com a proposta de reestruturação dos territórios indígenas no estado paranaense. Segundo Novak e Mota (2016) com a justificativa do 'avanço do progresso e da nação brasileira' e em virtude dos conflitos constantes entre indígenas e colonos, os agentes estatais reduziram as áreas reservadas aos indígenas. A área destinada aos Kaingang do cacique Pedro dos Santos, na margem direita do rio Ivaí, foi reduzida para 2.043 ha, e corresponde a atual TI Faxinal, município de Cândido de Abreu. Enquanto a área reservada aos Kaingang do cacique Paulino de Arak-Xó, na margem esquerda do rio Ivaí, foi reduzida para 7.200 ha, correspondendo atualmente à TI Ivaí. Todo esse processo de desterritorialização está retratado no Mapa 2.



Mapa 2: O processo de desterritorialização dos Kaingang do Ivaí
 Fonte: Novak, 2019, p. 185.

Essa situação ainda foi agravada durante os anos da Ditadura Militar, com ameaças e perseguições às lideranças Kaingang no Paraná, com invasão das suas terras, exploração dos recursos naturais existentes em seus territórios, aberturas de estradas e construção de redes elétricas, formação de novos espaços urbanos,

expansão das fazendas, contaminação das fontes d'água, entre outros problemas enfrentados pelos povos indígenas em tempos mais recentes.

Os indígenas passaram pelo processo de expropriação de suas terras, das quais passaram a ser considerados intrusos. Tiveram que lutar por seus territórios e seus meios de produção, com suas vidas. Sofreram todos os tipos de humilhação e lutam até hoje por seus direitos e para serem vistos como pessoas pertencentes à sociedade, sujeitos de sua própria história. A história revela a participação dos indígenas com ações políticas estratégicas nas interlocuções com os não-índios, nas fronteiras estabelecidas pelo avanço das frentes colonizadoras. São questões que reforçam o que já foi colocado anteriormente.

A atualidade, devido à redução territorial, o aumento demográfico e a escassez de solo e dos recursos naturais, exige novas ações dos Kaingang do Ivaí para a sua sobrevivência e concretização de sua vida material. Algumas ações de retomadas de parte dos seus antigos territórios estão sendo realizadas, assim como articulações junto ao poder público para a garantia de políticas públicas, na área da saúde e educação, e de programas sociais para atender as demandas de toda a comunidade Kaingang da TI Ivaí.

Diante disso, a venda do artesanato é uma importante fonte de renda para as famílias, que se deslocam para as maiores cidades, levando consigo suas crianças. É preciso debater, junto aos poderes públicos locais, alternativas para atender as necessidades dessas crianças, sobretudo, no que tange a área educacional. Conhecer a historicidade da etnia Kaingang e suas formas culturais é um primeiro passo para pensar tais políticas públicas.

2.3 Caracterização sócio, política e econômica dos Kaingang da TI Ivaí

Os Kaingang junto com os Xokleng formam os Jê meridionais, que estão entre as maiores etnias indígenas do País. Segundo Wiesemann (1978, p. 199-200), a língua Kaingang está dividida em cinco variações:

1. de São Paulo (falado nas duas áreas daquele Estado – T.I. Icatu e T.I. Araribá);

2. do Paraná (falado nas Terras Indígenas do Paraná entre os rios Paranapanema e Iguçu – Terras Indígenas Apucarana, Barão de Antonina, São Jerônimo, Queimadas, Mococa, Ivaí, Faxinal, Rio das Cobras e Guarapuava);
3. central (falado nas áreas entre os rios Iguçu e Uruguai – Terras Indígenas Mangueirinha, Palmas e Xapecó);
4. do sudoeste (falado nas áreas ao sul do rio Uruguai e oeste do rio Passo Fundo no Estado do Rio Grande do Sul – Terras Indígenas Nonoai, Guarita e Inhacorá);
5. e do sudeste (falado nas áreas ao sul do rio Uruguai e leste do rio Passo Fundo – Terras Indígenas Votouro, Ligeiro, Carreteiro e Cacique Doble).

Segundo Veiga (2000) para compreender os Kaingang, há que se resgatar as relações entre o grupo étnico e a natureza que, simbolicamente são divididas em duas metades - Kamé e Kairu - que são opostas e complementares, segundo a cosmologia da etnia.

As metades Kamé e Kairu são idealmente exógamas e, em tudo, complementares. A relação de troca entre as metades é permanente. Casa-se na metade oposta, enterram seus mortos da outra metade, e quando alguém passa por um período de liminaridade é acompanhado e servido por pessoas da metade contrária. (VEIGA, 2000, p. 78).

Segundo Nimuendaju (1993) o cruzamento de indivíduos não aparentados dos dois clãs Kaingang foi estabelecido como lei fundamental desde a sua origem étnica, e nos toldos do Yvaí (atual TI Ivaí) esta lei é rigorosamente cumprida, mesmo convivendo com os não indígenas presentes em seus territórios. O autor afirma que os Kaingang explicam a cor da pele dos primeiros integrantes de sua etnia como tendo origem na terra e a divisão dos dois grupos (Kamé e Kairu) que eram chefiados por irmãos com personalidades diferentes - há também a versão de que poderiam ser cunhados.

Para os Kaingang a origem do mundo e da humanidade, bem como a natureza e sua biodiversidade, é explicada pela sua própria mitologia. Em 1912

Nimuendaju coletou, entre os Kaingang da bacia do rio Ivaí, o seguinte mito sobre a sua origem:

A tradição dos Kaingang afirma que os primeiros da sua nação saíram do solo; por isso têm a cor de terra. Numa serra, não sei bem onde, no sudeste do estado do Paraná, dizem eles que ainda hoje podem ser vistos os buracos pelos quais subiram. Uma parte deles permaneceu subterrânea; essa parte se conserva até hoje e a ela se vão reunir as almas dos que morrem, aqui em cima. Eles saíram em dois grupos chefiados por dois irmãos, Kanyerú e Kamé, sendo que aquele saiu primeiro. Cada um já trouxe consigo um grupo de gente. Dizem que Kanyerú e toda sua gente eram de corpo delgado, pés pequenos, ligeiros, tanto nos seus movimentos como nas suas resoluções, cheios de iniciativa, mas de pouca persistência. Kamé e seus companheiros, pelo contrário, eram de corpo grosso, pés grandes, e vagarosos nos seus movimentos e resoluções. (NIMUENDAJU, 1986, p. 86).

Para os Kaingang os heróis míticos também criaram os bichos e as plantas e aprenderam com os animais muitos dos conhecimentos de medicina e agricultura como mostra o relato a seguir:

Como esses dois irmãos com a sua gente foram os criadores das plantas e dos animais, e povoaram a terra com os seus descendentes, tudo neste mundo pertence à metade Kanyerú ou à metade Kamé, conhecendo-se a sua descendência já pelos traços físicos, já pelo seu temperamento, já pela pintura: tudo o que pertence a Kanyerú é manchado, o que pertence a Kamé é riscado. Essas pinturas, o índio vê tanto na pele dos animais como nas cascas, nas folhas ou nas flores das plantas, e para objetivos mágicos e religiosos cada metade emprega material tirado de preferência de animais e vegetais da mesma pintura. Kanyerú fez cobras, Kamé, onças. Este fez primeiro uma onça e a pintou, depois Kanyerú fez um veado. Kamé disse à onça: “Come o veado, mas não nos coma!” Depois ele fez uma anta, ordenando-lhe que comesse gente e bichos. A anta, porém, não compreendeu a ordem. Kamé repetiu-lhe ainda duas vezes, em vão; depois lhe disse zangado: “Vai comer folhas de urtiga! Não presta para nada!” Kanyerú fez cobras e mandou que elas mordessem homens e animais. Queimou um espinho chamado sodn e esfregou a cinza nos dentes da cobra a fim de torná-los venenosos. Kamé quis então fazer um animal muito feroz, e começou a fazer o tamanduá. Eles estavam trabalhando durante a noite, e quando o dia começou a romper, o tamanduá ainda não estava pronto: já tinha unhas enormes, mas a boca ainda estava por fazer. Então Kamé arrancou um cipó e meteu-o como língua na boca do estranho animal, que ficou malacabado”. Quando já estava claro, eles começaram a correr, e logo uma onça pegou um Kanyerú, e Kamé foi mordido por uma cobra. Pararam para tratar o doente, quando o surucuá (Trogon sp.) cantou: Tug! Tug! Tug! Um velho

explicou essa cantiga como tu (carregar) e mandou que carregassem o doente para o lugar do acampamento. Um pequeno gavião cantou: Tokfín! (amarrar) e o velho mandou amarrar o membro lesado. Um outro passarinho cantou: Nigdn! (cortar), e eles abriram a ferida com um corte. Outro cantou: landyóro! (espremer) e eles espremeram a ferida. Por fim um outro cantou: Kaimparará! (kaimpára – inchado), e o velho disse: “Isto é um mau grito! Amanhã o membro estará inchado! “Assim foram tratando o doente até que se restabelecesse. (NIMUENDAJU, 1986, p. 87).

Os estudos antropológicos demonstram a organização social dos Kaingang, em que são combinados a descendência patrilinear e a residência matrilocal (sistema uxorilocal). Dessa forma, os filhos de pai Kamé serão sempre Kamé, enquanto os filhos de pai Kairu serão sempre Kairu. Contudo, nesse sistema social a residência é matrilocal, ou seja, é o jovem Kaingang que vai morar na casa do sogro. Este jovem se subordina a família do sogro, constituindo parte da família extensa, compondo uma unidade familiar de produção e consumo. Dessa forma, essa unidade doméstica é formada pelo pai, esposa, filhos solteiros, filhas casadas e solteiras e genros (FERNANDES, 2004).

Atualmente, a patrilinearidade continua operando como um critério de sociabilidade Kaingang. Mesmo no caso das famílias que não postulam sua identificação com as metades cosmológicas Kamé e Kairu, o reconhecimento da descendência paterna se mantém como um instrumento de legitimação social. (FERNANDES, 2004, p. 113).

Fernandes (2004) continua seus apontamentos e reflexões acerca da relação entre casamento, parentesco, economia e política. Segundo o autor, há uma relação clara entre os grupos, há uma nítida divisão entre o que mulheres e homens devem fazer. A relação do sogro com o genro é de hierarquia e de poder e a aliança matrimonial e política constitui a unidade social e territorial Kaingang.

Com a combinação da patrilinearidade e da matrilocidade entre os Kaingang ‘sangue’ e ‘solo’ estão fundidos no domínio dos grupos domésticos: entre as mulheres há uma relação de ‘sangue’, entre os homens uma relação de afinidade (‘solo’). A relação entre sogro e genro está ao centro da afinidade constitutiva dos grupos domésticos. Em tal relação há uma assimetria na distribuição de status entre sogro e genro, que participam de forma desigual dos direitos e deveres próprios de cada grupo doméstico. Assim, há uma hierarquia na composição dos grupos domésticos, a qual divide os grupos familiares em ‘englobados’ (genro) e ‘englobantes’ (sogro). A

autoridade doméstica que se constrói neste contexto está, portanto, projetada para o exterior, na direção dos grupos com os quais estão formadas as alianças matrimoniais e, potencialmente, políticas. As etnografias atuais e os registros históricos indicam que o 'grupo doméstico' constitui a unidade social fundamental Kaingang. Tal grupo se apresenta como uma unidade social territorialmente localizada, dotada de autoridade política que atua no contexto das relações entre diversos grupos domésticos. É a partir da articulação entre estas autoridades que se constituem as unidades sócio-políticas maiores, os 'grupos locais' e as 'unidades político-territoriais'. Note-se que os grupos locais podem ser formados por um ou mais grupos domésticos. Quando mais de um grupo doméstico formam um grupo local, ocorre uma divisão hierárquica análoga àquela que divide a autoridade dos grupos familiares no interior dos grupos domésticos. Pois estas esferas da sociabilidade Kaingang igualmente articulam homens em relação de afinidade, que mesmo não convivendo em uma única habitação, vivem próximos e atuam em conjunto, especialmente, em atividades econômicas. (FERNANDES, 2004, p. 113-114).

Segundo Veiga (1994) a identificação das pessoas também está relacionada à nomenclatura Kamé e Kairu. Há outras categorias nominadas como "péin". Estas são responsáveis pelos rituais do Kikikoi e dos funerais. Completando as particularidades e semelhanças, cada grupo possuía pinturas específicas, sendo a dos Kamé, em riscos, e a dos Kairu, em círculos. Todavia, isso só se evidencia no ritual dos mortos. Cada grupo recebe a pintura no rosto caracterizando o grupo ou subgrupo ao qual pertence. Contudo, trata-se de um ritual quase extinto nas Terras Indígenas Kaingang, mas que alguns anciãos e lideranças buscam retomar o funeral do Kikikoi para o fortalecimento de sua cultura, conforme aponta Fernandes (2004), citando o exemplo dos Kaingang da TI Xaçecó – SC. Segundo o autor, nas demais áreas indígenas, há pessoas que levam em consideração as metades a que pertencem e outras consideram-nas coisas do passado, mas o reconhecimento da descendência paterna se mantém como um instrumento de legitimação social.

Conforme Tommasino (2003) essa estrutura simbólica relacionando metades e seções, nomes e pinturas, descendência e residência aponta as dificuldades de resgatar totalmente a diversidade dos significados envolvidos nas práticas cotidianas e rituais Kaingang. A constituição dos grupos expressava as alianças entre os grupos locais de diferentes unidades político-territoriais. Tal modelo, de organização social e parentesco, ainda é eficiente entre os Kaingang na atualidade, mas com algumas adaptações e simplificações que foram sendo

feitas de acordo com as novas experiências históricas de contato e de subordinação às estruturas indigenistas.

Tommasino (2003) explica que o ritual dos mortos foi extinto na maioria das comunidades Kaingang por causa das perseguições dos agentes indigenistas aos rezadores (kuiã) da etnia e devido a proibição por parte dos diretores dos aldeamentos ainda no período provincial. Segundo a autora, o ritual resistiu até o início da década de 1950. Percebe-se que mesmo com as adaptações e uma série de mudanças que imprimiram o modo de vida dos Kaingang, a dualidade, que combina hierarquia e reciprocidade, é ainda apontada como o princípio estruturante das relações sociais, políticas, econômicas e rituais. Tommasino (1995) demonstra que o sistema de metades ressurgiu, de forma simplificada, em novos contextos, por exemplo, por meio dos movimentos sociais para simbolizar a identidade étnica, nas festas e danças das escolas e grupos de dança que são apresentados em escolas e festivais.

Em relação aos aspectos econômicos, os Kaingang do Ivaí enfrentam dificuldades devido a perda da maior parte de suas terras, como já demonstrado. Dessa forma, a comunidade indígena da TI Ivaí passou a depender dos recursos e serviços oferecidos pelas instituições públicas como: a) FUNAI/Ministério da Justiça – presente desde 1970, responsável pela questão fundiária e pelos projetos de desenvolvimento comunitário; b) FUNASA/Ministério da Saúde - desde 1994 com atendimento médico, odontológico, remédios, internações, tratamento de água e outros serviços e substituída em 2010 a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) é responsável por coordenar e executar a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas e todo o processo de gestão do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena (SasiSUS) no Sistema Único de Saúde (SUS).; c) Prefeitura Municipal de Manoel Ribas, que mantém duas escolas na área, uma desde 1986, chamada Escola Salvador Venhy, que atende as crianças da pré-escola à quarta série, e uma outra escola, presente desde 2011, que atende a 5ª série e alunos do supletivo; d) Prefeitura Municipal de Pitanga, responsável pelo repasse do ICMS ecológico⁴ aos índios; e) Governo do Estado do Paraná que em

⁴ Intitulado de ICMS Ecológico, foi criado no Paraná em 1991 como medida de distribuição dos recursos provenientes das arrecadações de ICMS aos seus Municípios, mediante o estabelecimento de critérios de restrição e proteção ambientais pré-definidos.

determinados momentos estabelece algum projeto direcionado à moradia ou ao plantio; f) e EMATER, que faz visitas de fiscalização, para ver se o dinheiro está sendo empregado de forma correta nos projetos.

Conforme Tommasino et al (2003) a comunidade Kaingang do Ivaí perdeu sua autonomia econômica e passou a depender cada vez mais de políticas públicas para a sua sobrevivência. Nesse sentido, precisam que os órgãos públicos concedam sementes, insumos e maquinários para plantarem e cultivarem em suas terras, cada vez mais escassas e desgastadas. Algumas famílias buscam sua subsistência na produção e venda do artesanato, mas dependem da matéria prima - a taquara - cada vez em menor quantidade na área indígena, assim como necessitam encontrar mercado consumidor para seus produtos, provocando os deslocamentos para locais cada vez mais distantes.

Portanto, a economia Kaingang está estruturada em várias atividades que se complementam: roças comunitárias; roças familiares/roças de coivara; produção e comércio de artesanato de taquara, entre outros. Além disso, ajudam na subsistência das famílias a renda proveniente dos salários e aposentadorias e das diárias fora da terra indígenas.

Segundo Tommasino et al (2003) até o final da década de 1950, as famílias viviam em 4 aldeias ou toldos: Passo Liso, Marrequinha, Balsa Velha e Serrinha. Com o passar dos anos, casas foram construídas e houve a reorganização dessa comunidade para um espaço próximo à sede do Posto Indígena Ivaí, com o objetivo de propiciar maior conforto às crianças, com relação à escola, ao acesso ao posto de saúde, à energia elétrica, à água encanada e à proximidade do comércio. Entretanto, apesar dos benefícios elencados, houve maior degradação ambiental pelo excesso de famílias em um mesmo espaço.

Há também outra questão relatada pelos mais velhos Kaingang da comunidade do Ivaí, no que tange a organização familiar e social.

Quando viviam espalhados em 4 aldeias, uma casa (*in*) era distante da outra, e cada família tinha animais de tração e montaria para atender suas necessidades. As famílias tiveram que se desfazer dos animais ou diminuí-los para um ou dois. Na aldeia-sede os porcos são criados soltos e perambulam livremente com pessoas, galinhas e cachorros. A briga entre famílias por causa desses animais é uma constante e a maioria das pessoas considera que os conflitos aumentaram depois que foram viver na sede. Antes, dizem, viviam

sossegados porque podiam criar seus animais com tranquilidade e não havia brigas entre vizinhos. (TOMMASINO ET AL, 2003, p. 96).

O número de casas é insuficiente para todas as famílias, obrigando-as a se juntarem no mesmo espaço. A proximidade das casas também muda as relações dos Kaingang, que prezam por certa privacidade, gerando conflitos até por causa da criação de animais que ficam soltos.

Os conflitos acirram ainda mais a disputa de poder entre os diferentes grupos Kaingang presente na TI Ivaí, pois essa etnia é caracterizada historicamente e culturalmente por suas clivagens, suas disputas internas, seus faccionalismos, no embate pelo cacicado e no jogo político pelo controle das decisões para a comunidade indígena (FERNANDES, 2004).

Contudo, as famílias tentam preservar e resgatar a tradição de estar em volta de um fogo aceso no chão, onde recebem amigos e familiares e transmitem os seus ensinamentos.

[...]os ranchos tradicionais utilizam para cozinhar, conversar e fazer cestaria, e as casas de alvenaria usam como local para dormir e como depósito para guardar os produtos da roça e do artesanato comercial. São formas que os Kaingang desenvolveram ao longo do tempo em que se tornaram subordinados às políticas dos brancos, para manterem, ainda que parcialmente, o seu modo de ser. (TOMMASINO ET AL, 2003, p. 99).

A proximidade da sede facilitou o acesso aos recursos citados, mas também aumentou a distância até a roça. Os filhos, por estarem na escola, já não acompanham seus pais e deixam de aprender sobre o cultivo da terra e outras ações do cotidiano. A obrigatoriedade de estar na escola aconteceu a partir dos anos 1970 e causou a ruptura nas relações entre adultos e crianças trazendo consequências que alteram o modo de vida dos Kaingang, como por exemplo:

A quebra da estrutura que fundamentava o processo de socialização para o trabalho, o aprendizado dos etnoconhecimentos, dos mitos e todo o patrimônio cultural da tradição Kaingang. Como sociedade ágrafa, os Kaingang, assim como as demais etnias indígenas transmitem as tradições oralmente no contexto da vida cotidiana e ritual. Os meninos, quando saíam para caçar com o pai, aprendiam as técnicas de reconhecimento da presença dos animais, pela educação/treinamento dos sentidos; também aprendiam a conhecer os tabus impostos pela cultura como, no caso Kaingang, o de não

matar certos animais reconhecidos como seus yangré (espíritos animais), de não comer certas partes da caça por determinados grupos de idade (como, por exemplo, jovens não devem comer o cérebro de alguns animais porque se tornariam preguiçosos); também é quando aprendiam a reconhecer as plantas medicinais e a forma de preparo e uso. (TOMMASINO ET AL, 2003, p. 102).

Para os Kaingang, a desvalorização e a desqualificação da suas formas culturais, foi conduzida pelos agentes não indígenas, por meio da escola nos moldes ocidental, em que professores, membros do órgão indigenista e inclusive missionários de diferentes religiões, levam as crianças e jovens Kaingang a uma postura etnocêntrica, a favor dos elementos culturais dos não indígenas, pois os materiais didáticos de uso nacional, presentes nas escolas nas terras indígenas, enfatizam o caráter civilizatório da sociedade colonizadora e omitem a participação indígena na formação histórica do Brasil, contribuindo para gerar os estereótipos em relação aos povos indígenas (TOMMASINO ET AL, 2003).

Para Tommasino et al (2003) essa escola colaborou para o “desaparecimento” dos conhecimentos transmitidos pelos mais velhos aos jovens Kaingang. Esses não aprenderam sobre sua historicidade e suas organizações culturais e sociais e uma parte ignora as suas tradições étnicas e os etnoconhecimentos Kaingang, sua oralidade, sua memória e seus espaços simbólicos e cosmológicos.

Outra questão apontada por Tommasino et al (2003) diz respeito à organização do trabalho da roça familiar dos Kaingang do Ivaí. Cada membro da família tinha uma função específica e passava por todas as etapas até chegar a vida adulta. A não participação em tais vivências, prejudica as gerações futuras.

Com a ausência das crianças, os pais têm de reorganizar a produção. Ademais, essas mesmas crianças, além de não desenvolverem suas tarefas, ainda não são mais treinadas de forma completa para serem adultos segundo os padrões indígenas. Ou seja, sabemos que cada sociedade, de acordo com seus valores e tradições, produz/treina os corpos desde a mais tenra infância para serem os adultos almejados. Portanto, observa-se uma quebra tanto na formação intelectual (do cérebro) quanto do corpo físico, que vai se modificando a cada geração. Cabe registrar que identificamos a continuidade na socialização das meninas para a confecção do artesanato que foi intensificada para ser vendida no mercado e teve um percurso contrário. Quanto ao treinamento dos corpos dos meninos pudemos observar que, se não mais são preparados para

a guerra e para a caça, hoje passaram a jogar futebol dentro e fora das aldeias e com isso o treinamento do corpo teve continuidade porque, dizem eles, os índios têm “canela de ferro” e porque, desde pequenos, os kuiã passam carvão de pau-ferro nas canelas e braços dos meninos para que os ossos se tornem duros e resistentes. (TOMMASINO ET AL, 2003, p. 103).

No presente, os Kaingang buscam reestruturar sua organização social, política e econômica, levando em conta suas próprias historicidades e práticas culturais. As relações políticas são pensadas em sua estrutura de grupos, chefes e subgrupos, para que haja a continuidade dos seus processos culturais. Apesar das mudanças expressivas no modo de vida Kaingang, em virtude de todo o processo histórico vivenciado, isso não foi motivo de completa subordinação ou de homogeneização aos valores, costumes e cultura da sociedade não indígena.

Interessa-nos apreender esta dinâmica sociocultural que a história Kaingang percorreu da conquista aos dias atuais. Tiveram de adotar padrões de subsistência alienígenas e se subordinaram ao mercado regional. Mesmo adotando padrões ocidentais, estes foram reinterpretados segundo seus objetivos e necessidades. Nos conflitos sociais, ficou claro que o passado continua um elemento ativo na produção cultural do presente. No processo permanente de produção de novos significados e valores, os Kaingang, conscientemente, recriaram o passado para afirmarem a sua identidade indígena e assim reivindicarem os seus direitos constitucionais. (TOMMASINO, 2004, p. 19).

Concluindo, os Kaingang conseguiram reelaborar seu modo de ocupação do espaço e do tempo, utilizando sua própria lógica dentro de um novo contexto histórico e mantendo sua identidade étnica. Esses elementos são importantes para compreender suas novas ações e relações nos espaços urbanos de grandes cidades, como o caso de Maringá - PR. As medidas adotadas pelos poderes públicos locais precisam levar em conta essa diversidade cultural e étnica para obter êxito em sua execução.

2.4 A educação assimilacionista e a busca da transformação do indígena em não indígena

Em duzentos anos de independência do Brasil e desde as primeiras Constituições brasileiras não representaram os anseios dos diversos segmentos

sociais historicamente excluídos da sociedade nacional (indígenas, negros, mulheres, pobres e outros), mas dos interesses das classes dominantes. A exclusão social e a negação de direitos sociais básicos sempre foram o tom da elite política vigente, uma vez que o projeto de poder estava pautado numa visão fundamentalmente discriminatória e de negação dos direitos socioculturais dos povos originários. A visão de que só existe uma forma de pensar, presente na condução da vida política, econômica, religiosa e cultural do Brasil, desde o início da colonização, no século XVI, teve, nos sucessivos textos jurídicos adotados, o seu equivalente etnocêntrico e racial. Isto é, não se contentando apenas com a disseminação da ideologia do eurocentrismo, a sociedade brasileira haveria de ser essencialmente “branca”, “católica” e ocidentalizada se quisesse dar certo como nação.

Nessa subseção, serão tratadas as discussões mais gerais acerca da educação escolar indígena e seu panorama até a Constituição de 1988, visando discutir os princípios dessa educação, que é marcada pela perspectiva da catequização, integração, assimilação, civilização e homogeneização.

O relatório da Câmara de Educação Básica do Conselho Estadual de Educação “Cenário Contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Brasil” relatado por Gersem José dos Santos Luciano, apresenta um amplo e importante panorama histórico do processo de educação escolar indígena no Brasil, visando “subsidiar o debate e a formulação de novas políticas públicas de educação escolar indígena ou aperfeiçoar ações e políticas já existentes no Conselho Nacional de Educação e nos sistemas de ensino” (BRASIL, 2007, p. 2).

O documento traz as demandas e desafios que os povos indígenas apresentavam nesse período para consolidar uma educação escolar que “garanta a permanência dos jovens nas aldeias, que tenham qualidade de vida e recebam atendimento escolar dentro das aldeias, evitando assim, o êxodo dos jovens e das famílias para as cidades” (BRASIL, 2007, p. 2). Essa educação, requerida e que começa a ganhar formato nas escolas indígenas é aquela “educação de qualidade social, diferente, específica que respeite as igualdades e as diferenças existentes em cada pessoa, em cada sociedade multicultural e multilinguística” (BRASIL, 2007, p. 2).

O documento apresenta um histórico da educação escolar indígena no Brasil, desde o período colonial até a atualidade, que já foi analisado por vários estudos, entre eles, Ferreira (2001), Nobre (2005), D'Angelis (2012) e Knapp (2020). A educação na colônia, segundo o relatório é marcada pela catequese, com objetivos de cristianizar os indígenas o que em outros termos, significava a não utilização de suas línguas e suas práticas culturais, ou seja, negar a diferença e assimilar os indígenas à sociedade nacional.

A literatura da área evidencia que a educação inicial dos povos indígenas, esteve a cargo dos jesuítas e sua perspectiva de catequização e de inculcação de valores morais cristão, no período de colonização do Brasil, no qual os indígenas passaram por um processo de escravidão e catequese. Faustino (2006, p. 29) chama a atenção para o contexto de expansão mercantil europeia e a necessidade de inserir os indígenas nesse processo, assim esse projeto colonizador tinha entre seus objetivos o de “[...] inserir estas populações no sistema mercantil como mão-de-obra escrava a ser usada na exploração de riquezas comercializáveis. O ‘selvagem’ deveria ser ‘civilizado’ para aceitar a situação de exploração e submissão em que estava sendo colocado”.

Segundo Faustino (2011, p. 189) a instrução dos indígenas fez parte de um processo de extração de riquezas, que necessitava ensinar aos indígenas a língua do colonizador, o português. Uma educação colonizadora de caráter moralista, visando “[...] inserir nas culturas pagãs do “novo mundo” noções de civilidade, de ordem, de disciplina, de respeito à hierarquia e obediência aos dogmas cristãos”. Buscava-se decodificar as línguas indígenas como estratégia de doutrinação e também forma de comunicação visando a disciplinarização dos indígenas para o “trabalho alienado”. Essa forma de “educação” segundo a autora não aconteceu apenas com a presenç a dos jesuítas, mas de outras ordens e grupos religiosos, tanto católicos como protestantes.

Durante o período do Brasil Colônia, que parte da educação esteve a cargo dos jesuítas, percebe-se que a mesma tinha caráter de instrução, objetivando que os indígenas abandonassem sua forma de vida, suas práticas religiosas em nome de uma religião única, segundo Faustino (2006, p. 29) “a política de disciplinarização indígena por meio da evangelização foi um processo que seguiu em paralelo às demais ações da conquista”, e se integrassem a “civilização”, ou

seja, deveriam deixar de ser “primitivos”. Baseado no modelo de colonialista do período, a educação articulava-se com o modelo oriundo da metrópole portuguesa que “[...] tinha um caráter moralista sendo prioridade educativa dos padres jesuítas inserir nas culturas pagãs do “novo mundo” noções de civilidade, de ordem, de disciplina, de respeito à hierarquia e de obediência aos dogmas cristãos” (FAUSTINO, 2006, p. 29).

Essa educação, mesmo quando não realizada exclusivamente pelos jesuítas, seguia os preceitos da ordem religiosa:

Quando da expulsão dos jesuítas, na metade do século XVIII, foi instituído o Diretório dos Índios que proibiu o uso da língua materna indígena forçando a aprendizagem e o uso da língua geral. Posteriormente, outras ordens religiosas, principalmente os Capuchinhos, assumiram a educação dando continuidade ao projeto de civilização dos territórios para extração de riquezas e da força de trabalho de seus habitantes. (FAUSTINO, 2011, p. 189-190).

Esses objetivos não se alteraram com o Império e em 1834 essa educação passou a ser gerida e organizada por “Assembleias Provinciais para promover cumulativamente com as Assembleias e Governos Gerais a catequese e a civilização do indígena e o estabelecimento de colônias” (BRASIL, 2007, p. 2), permanecendo assim até o início do período republicano, ou seja, mesmo com a passagem colônia para o império, não houve alterações no modelo educacional visando a catequização e integração dos indígenas:

Enquanto o período colonial caracterizou-se por diferentes estratégias de conquista e dominação dos povos indígenas – Guerras Santas, Cartas Régias, Regimentos – visando coibir a permanência dos índios em suas terras, o período imperial foi marcado pela remoção destes povos das terras tradicionais para reuni-los em aldeamentos. (FAUSTINO, 2006, p. 31).

Em 1850, segundo Faustino (2006) é aprovada a Lei de Terras, que regulou a forma da propriedade da terra no país, teve grande impacto sobre os indígenas, pois lhes foram expropriadas as poucas terras que lhes restavam do processo de colonização, sendo essas terras vendidas aos imigrantes, pois havia com lei, passado a incorporar o patrimônio nacional.

Após a proclamação da República, emerge, segundo a autora, o discurso da necessidade de modernização do país e conseqüentemente um novo pensar sobre a educação para os indígenas, agora pautado pelo princípio do humanismo e laicismo positivista que permeia as discussões do período. Nesse contexto, em 1910, no âmbito do Ministério da Agricultura, é criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) que permanece em atuação até a década de 1960. Acentuou-se a política de imigração no Brasil e a prerrogativa falaciosa da Lei de Terras de 1850 promoveu a retirada dos indígenas dos seus territórios e a venda das terras para os colonos. Aos indígenas, coube desde então apenas o usufruto da terra, sem sua propriedade, segundo a autora “[...] o fator mais marcante deste período foi a criação do Ministério da Agricultura que passou a responder pela questão indígena em âmbito nacional”. (FAUSTINO, 2006, p. 31).

A criação do SPI ocorreu no bojo das discussões de modernização do país, devido a proclamação da república, além da discussão sobre o Estado laico, seguindo os princípios positivistas. Segundo Faustino (2011, p. 192) “este órgão empenhou-se em promover a demarcação das terras indígenas Trabalhando no sentido de pacificação dos índios, desta forma, o SPI colaborou para que o projeto de assimilação e controle do Estado sobre estes povos fosse consolidado”.

Segundo Luciano (BRASIL, 2007) a Constituição de 1934 foi a primeira que atribui poderes exclusivos da União para legislar sobre assuntos indígenas, consolidando um quadro administrativo da educação escolar indígena, que só vai ser significativamente alterado em 1991, ou seja, percebe-se uma diferença de perspectiva apenas após a Constituição Federal de 1988, pois até então, a perspectiva é a de “negar a diferença, assimilar os índios”.

O Brasil, segundo Luciano (BRASIL, 2007), passava por mudanças políticas significativas na década de 1930. Getúlio Vargas e seus aliados tinham conseguido derrubar o presidente Washington Luís e uma Junta Militar instaura um Governo Provisório. Neste período, a Constituição de 1891 deixou de vigorar e o Estado passou a ser laico. O serviço de catequese deixou de fazer parte da política indigenista. Nesta era, com a ideia e o sentimento “nacionalista”, o indígena não seria mais catequizado pelas ordens religiosas e sim deveria tornar-se cidadão nacional, o índio precisava ajustar-se ao trabalho, por meio da ‘pedagogia da nacionalidade e do civismo’, como afirmou Souza Lima (1995), com a instalação

das escolas nos pontos indígenas administrados pelo SPI, para transformar todos os indígenas em brasileiros.

Segundo Faustino (2006) devido ao desgaste pelo processo de demarcação de terras, denúncias de corrupção, venda de terras indígenas, o SPI estava recebendo muitas críticas. Além disso, havia um movimento de oposição entre liberais e positivistas, no qual os primeiros requeriam do Estado a contribuição de missões religiosas para a política indigenista. Dessa forma, “no início da década de 1960, o Golpe Militar impôs violentas mudanças na política brasileira. Em relação aos indígenas, no ano de 1967, foi criada a FUNAI – Fundação Nacional do Índio em substituição ao SPI.” (FAUSTINO, 2011, p. 193).

A FUNAI iniciou sua atuação visando a integração dos indígenas para liberar espaço de atuação para a conquista de suas terras, entre elas a Amazônia. O Estatuto do Índio, criado pela Lei n. 6001, de 19 de dezembro de 1973, estabeleceu que os indígenas não possuem direito e controle sobre as riquezas de suas terras, mas apenas o uso. No âmbito das mudanças implementadas no período, “o governo militar, fez uso da FUNAI também para promover uma significativa alteração na política de educação escolar indígena. Foi estabelecido convênio com a agência missionária norte-americana Summer Institut of Linguistics – SIL” (FAUSTINO, 2011, p. 193).

O SIL é uma missão que atuou no Brasil visando a codificação das línguas indígenas, no âmbito das escolas criadas pela FUNAI, bem como atuação para a alfabetização bilíngue e também a elaboração de materiais didáticos específicos, tendo como objetivos a “conversão do índio à fé cristã e sua inserção pacífica no sistema produtivo.” (FAUSTINO, 2011, p. 194).

O Estatuto do Índio, portanto, reforçava a ideia do integracionismo, em que o Estado deveria proteger os indígenas tendo como objetivo a sua assimilação à sociedade não indígena. No entanto, tal integração era para tornar o indígena menos indígena, simplesmente integrando-o na sociedade não indígena, não respeitando as historicidades e culturas das múltiplas etnias presentes no Brasil.

Cabe destacar que a política indigenista do Estado sempre esteve voltada para o fim do indígena (OLIVEIRA, 2016). Para que um dia deixasse de ser índio, fosse por meio da catequese com os Jesuítas, no Brasil colônia, com os

ensinamentos religiosos, com as ordens religiosas, no Brasil Império ou seja com a ideia do trabalho, no período da República, mesmo durante a ditadura.

Nieta Lindenberg Monte (2000), ao mostrar, no início do século XXI, a atual perspectiva de educação escolar indígena, mostra que a escolarização formal está presente na relação dos indígenas com os colonizadores desde o contato, mas que há uma mudança de perspectiva, pois a princípio ela foi uma imposição e hoje, decorridos 500 anos, ela é requerida como instrumento de luta. Mas que educação é essa que os indígenas reivindicam? É aquela que a autora denomina de EIB – Educação Intercultural e Bilíngue.

Essa educação começa a se configurar de forma mais evidente e por força de lei, em toda a América Latina, com a reformulação das constituições dos países americanos, dentre eles o Brasil. Ela ocorre, segundo a autora, por meio de uma ampla rede, que envolve ações e políticas de agências e organismos internacionais como a “Organização dos Estados Americanos, OEA, e a Organização das Nações Unidas, ONU, desempenharam importante papel na criação e manutenção da nova perspectiva, promovendo seminários e cursos sobre políticas e estratégias para a educação indígena na América” (MONTE, 2000, p. 120). De fundamental importância é também a Unesco, com seus documentos e declarações que defendem o uso das línguas indígenas, e em consequência a Educação Intercultural e Bilíngue. Porém, segundo a autora, o elemento impulsionador dessa mudança é o movimento indígena e sua luta, como pode ser evidenciado abaixo:

“Todavia, o maior movimento de redes para a EIB tem sido tecido entre as mais de 400 sociedades indígenas da América, como uma urgente alternativa às formas de educação percebidas como ameaça a sua maneira de ser, pensar e fazer. Essas sociedades indígenas formaram uma grande corrente ao redor do continente americano, ao lado de outros movimentos sociais, com apoio de setores acadêmicos e dos meios de comunicação, de fontes privadas, agências humanitárias, organismos governamentais e de direitos humanos para o reconhecimento de direitos à diversidade e para o exercício desses direitos. Através dela, fizeram visível sua rejeição à integração e uniformização como política pública, e inscreveram a diversidade e a participação como direitos sociais a serem conquistados. (MONTE, 2000, p. 121).

No Brasil, no âmbito do Estado e das políticas públicas essa nova perspectiva educacional é percebida a partir da Constituição de 1988 e uma ampla

legislação posterior, que dá novos contornos para a Educação Escolar Indígena e passar a expressar, ao menos no âmbito legislativo, algumas das demandas dos indígenas por uma escola específica e significativa.

Portanto, o contexto somente se modifica a partir da redemocratização, na década de 1980, com a Constituição de 1988, que passa a valorizar, pelo menos no papel, a diversidade cultural, a alteridade étnica, a escola intercultural, respeitando as diferentes etnias. Tais mudanças são recentes e precisam ser compreendidas em seu contexto histórico, como são transformadas ao longo do tempo e como a educação escolar indígena acompanha tais transformações.

O que se percebe após a leitura desses textos é que mesmo com dispositivos legais, que serão tratados na próxima seção, que levou muitos indígenas, em decorrência da legislação e da atuação do movimento indígena a atuarem nas gestões e nas salas de aula, a escola indígena ainda não ocorre da forma desejada. Há no cotidiano das escolas dificuldades e desafios de várias ordens, que vão desde a formação de recursos humanos, materiais específicos e qualificados, infraestrutura e recursos financeiros até a efetivação de uma escola significativa para as comunidades indígenas, que ajude a enfrentar suas lutas.

Muitas escolas ainda reproduzem o modelo colonial e, inclusive, que até hoje existem grupos – embora pequenos – que não concordam com o modelo de escola indígena atual (BRASIL, 2007). Percebe-se assim que, além de fazer uma análise aprofundada, ele aponta as limitações da escola indígena de hoje, não reproduzindo qualquer tipo de idealização. A formação escolar é considerada como uma condição necessária para garantir o futuro desejável, mais promissor. Evitando o êxodo indígena, em que as pessoas largam suas terras, vão para os centros urbanos, em busca dos diferentes níveis de ensino, mas se deparam com os problemas sociais de diferentes ordens, próprios das cidades, em especial, nas periferias. Assim sendo, para enfrentar tamanho desafio, o Estado brasileiro precisa implementar políticas públicas de educação escolar indígena, colocando em prática os desejos e necessidades educacionais voltadas para as comunidades indígenas.

Sendo assim, o que se percebe é que o principal objetivo das políticas educativas voltadas para os povos indígenas, desde os jesuítas, era catequizá-los e inseri-los na sociedade nacional, perspectiva que se altera apenas após a Constituição de 1988 e a legislação elaborada a partir dela. Portanto, durante quase

cinco séculos a política indigenista tentou integrar os indígenas à sociedade nacional, pregaram o fim do indígena Novak (2021), seja fisicamente – devidos aos conflitos, doenças – seja culturalmente, porque os indígenas deixariam de ser índios, a partir das ações assimilacionistas dos não indígenas.

Ainda no século XVI, por exemplo, a coroa portuguesa e espanhola contaram o papel dos padres jesuítas na tentativa de cristianização e conversão dos indígenas, que eram considerados portadores de uma vida pecaminosa em detrimento aos valores cristãos. Mota e Novak (2008) analisam as reduções jesuítas na Província do Guairá durante o período colonial, abordando em detalhes as reduções na bacia do rio Ivaí, onde estavam/estão os Kaingang estudados nessa pesquisa.

Durante o Paraná provincial as missões (os aldeamentos indígenas) novamente contou com o papel da igreja para o serviço de catequese dos indígenas. Mota (2000) detalha a organização desses aldeamentos e as relações sócio históricas entre indígenas e missionários no Paraná, em que os últimos buscavam colocar em prática o ideal de transformação do indígena em não indígena, por meio da fé cristã.

A Proclamação da República apresentou novidades na política indigenista, promovendo o gradual encerramento das atividades do serviço de catequese no estado do Paraná, conforme demonstra Novak (2019). Contudo, influenciada por métodos positivistas e por uma orientação laica, o estado brasileiro manteve a política indigenista de assimilação do indígena, por meio da escola e do trabalho e dos valores ocidentais. A criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) em 1910 intensificou a organização dos postos indígenas no Brasil, enquanto uma estrutura administrativa, com a responsabilidade de civilizar o índio. Novak (2021) demonstra os objetivos da política indigenista do SPI, exemplificando com detalhes o papel da escola e do trabalho no Posto Indígena Apucarana – a chamada pedagogia da nacionalidade – que visava à inserção dos Kaingang daquela localidade na sociedade nacional.

Graças ao protagonismo indígena e suas leituras e estratégias em cada contexto, a homogeneização das etnias, tão esperada pelo estado brasileiro, não foi concretizada. Ao contrário, chegava-se ao último quarto do século XX com uma diversidade étnica considerada em nosso país, apesar do processo de dizimação

de muitas etnias e do sofrimento e dor pela morte de tantos indígenas em quase cinco séculos de história, que jamais podem ser esquecidos. Mas foram os sobreviventes indígenas que se articularam e de forma coletiva lutaram por transformações em pleno contexto autoritário da ditadura militar, e obtiveram importantes conquistas junto ao processo de redemocratização, asseguradas na Constituição Federal de 1988, como o direito a demarcação de suas terras, a saúde e a educação específica, diferenciada e bilíngue. Colocava-se um fim, pelo menos no papel, à política indigenista com viés assimilacionista, e passava a se valorizar a diversidade cultural e o reconhecimento a alteridade étnica.

Essas transformações no final do século XX promoveram intensos debates sobre as práticas educacionais no Brasil e as últimas três décadas têm sinalizado avanços e recuos, conquistas e obstáculos, na concretização dos direitos indígenas presentes da Constituição, fruto das disputas pelo poder político no país e dos interesses divergentes entre, por exemplo, indígenas e latifundiários. Portanto, as políticas educacionais estão dentro desse jogo político e espaços de poder e enfrentam fortes resistências para serem efetivadas, frente aos discursos nacionalistas e homogeneizantes.

3. LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE – COMUNIDADES KAINGANG

Neste capítulo, abordaremos a questão do letramento e da alfabetização bilíngue e com as crianças Kaingang em contexto urbano. Quais são as relações estabelecidas entre os dois contextos, dentro da cultura indígena? Como acontece esse processo? Quais são os recursos e metodologias utilizados? Estudos de Faustino (2006), Silva (2010), Menezes (2016), Menezes, Faustino e Novak (2019) e pesquisadores do campo de alfabetização e letramento que têm nos induzidos a compreender a sobre esses processos no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Nesse sentido, a seção apresenta discussões sobre o letramento e a alfabetização bilíngue com as crianças Kaingang.

3.1 Letramento com crianças Kaingang em contexto urbano

Após a Constituição de 1988 as políticas do ensino e da aprendizagem da língua escrita se ampliaram em decorrência do desenvolvimento social, cultural, econômico e político em nosso país e as demandas de leitura e de escrita foram reformuladas e, em meados de 1990, o termo Letramento passou a ser estudado com maior intensidade, gerando debates sobre o tema e suas controvérsias. Tais controvérsias estão relacionadas com as posições teóricas de pesquisadores e de estudiosos. Uns consideram o letramento como uma questão social e política, ou seja, ideológica (Marcuschi, 2001; Street, 2003, 2001, 1995, 1984; Soares, 2003, 1998, 2002), enquanto outros, como Hasan (1996) e Halliday (1996), mesmo admitindo a existência dos aspectos sociais, que envolvem o letramento, consideram-no como um fenômeno linguístico.

A construção e a consolidação de pesquisas acerca das culturas escritas, nesses últimos anos, passaram a ser centro de interesse de diversas disciplinas e meios de comunicação. As investigações nesse campo do letramento têm firmado um rico diálogo interdisciplinar impulsionando interessantes reflexões sobre as práticas de letramento como construção social que sofre alteração no tempo e no espaço. Inicialmente, segundo Bordignon e Paim (2015) o termo foi associado à

alfabetização, ou seja, a aprendizagem da língua escrita com seus sistemas e convenções, mas também com a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita dentro de sua cultura.

Em nossos estudos e leituras, notamos amplas discussões e posicionamentos acerca do letramento. Também percebemos que esse termo está inserido em diferentes áreas do conhecimento e, segundo Barton *apud* Terra (2009, 1994), designando os diferentes aspectos que envolvem as práticas da leitura e da escrita, envolvendo expressões como “letramento digital”, “letramento visual”, letramento político”, entre outros. Para o autor, esse “novo olhar” do letramento situa a leitura e a escrita em seus contextos sociais, assim, há que reconhecer que “letramentos” é bem diferente de “letramento” (Street, 2003, 2001, 1995, 1984; Soares, 2004; Marcuschi, 2001, 2003). As práticas de letramento como uso da escrita na escola, que classificava como alfabetizado/não alfabetizado/letrado ou não-letrado – letramento escolar, é considerado um tipo de letramento em meio a outros tantos (familiar, religioso, profissional, etc.) que surgem no meio da sociedade, fora da escola, segundo Marcuschi (2001, 2003).

Os levantamentos feitos acerca dos estudos realizados sobre letramento, apontam uma diversidade de linhas de discussões. Os artigos, as Dissertações e Teses são das mais variadas áreas do conhecimento o que proporcionam uma visão ampliada e dialética entre os diferentes saberes. Verificamos que a questão do ser letrado é visto nas diferentes áreas, como algo fundamental para novas práticas sociais bem como novas formas de uso das linguagens que carecem integrar aos letramentos escolares já cristalizados, demandando novos paradigmas educacionais em relação ao desenvolvimento de leituras e escritas multimodais e críticas.

Podemos pensar nos pressupostos de estudos sobre a linguagem, sua função, a importância dos gêneros orais e escritos para a interação e organização social e como facilitadores da aprendizagem escolar. No caso dos indígenas está assegurado no Art. 210 da Constituição Federal de 1988 o direito a utilização de suas línguas maternas durante o ensino fundamental. Da mesma forma o Art. 78 da LDB assegura aos indígenas uma educação intercultural e bilíngue.

Portanto, nos reportamos à Educação Escolar Indígena e nos deparamos com um cenário que requer olhar cuidadoso, reflexão profunda e amplo debate

sobre a demanda educacional indígena e como as diferentes etnias enfrentaram adversidades desde o período colonial, conforme abordado no exemplo dos Kaingang na seção anterior desse texto.

Dessa forma, a relação entre a educação intercultural bilíngue deve perpassar o sentido de como a escola pode manter e desenvolver a língua de origem para as comunidades indígenas, diferentemente de ser usada como ponte para a assimilação da língua portuguesa e dos aspectos culturais das comunidades não indígenas. Indo na contramão do colonialismo, a proposta de educação bilíngue intercultural deve ocorrer além do ensino da língua dentro da sala de aula, deve atingir todo o contexto da escola: currículo, recursos didáticos, pedagogia indígena e que seja um desejo de toda a comunidade. Lopez (2007 apud NASCIMENTO, 2012, p. 154-155) define a educação bilíngue intercultural sendo:

Uma proposta educativa alternativa alinhada com os povos indígenas e suas reivindicações, que está que está inscrita na luta contra o colonialismo, o racismo e a discriminação e que, por sua vez, busca contribuir com a construção de uma democracia pluralista que reconheça e aceite a heterogeneidade étnica, sócio-cultural e linguística, e que considere a diversidade como um valor. Trata-se, portanto, de uma educação crítica, libertadora, participativa e flexível, que pretende responder às particularidades sócio-culturais e sociolinguísticas das regiões e comunidades nas quais se aplica, assim como também as necessidades, expectativas e demandas específicas das famílias e educandos dos quais se envolve. Essa educação é bilíngüe quando a língua subalterna – no geral a língua indígena ou uma variante marcada no castelhano ou no português – e o idioma hegemônico compartilham os papais de língua ensinada e de língua de aprendizagem e, assim vinculam o desenvolvimento do processo educativo em diferentes áreas curriculares. É intercultural na medida em que se fundamenta na cultura de pertencimento do estudante, de sua família e comunidade, buscando consolidá-la, para, sobre esta base, estabelecer vínculos e complementaridade com a cultura hegemônica e, nesse trânsito, promover um diálogo entre valores, conhecimentos e práticas de distinta tradição, até a apropriação crítica e seletiva de elementos culturais que, apesar de alheios, podem contribuir ao melhoramento da qualidade de vida das comunidades a que pertencem os educandos, além de enriquecer a matriz cultural própria (LOPEZ, 2007, apud NASCIMENTO, 2012, p. 154-155).

Segundo Menezes (2016) há diferenças na vivência da criança não indígena com a criança indígena, ao ingressar na escola. A criança não indígena já participou de inúmeras vivências, em diversos lugares e situações em que a leitura e escrita

se fazem presentes. Com a família, na contação de histórias, vendo os pais lerem bula de remédio, receitas de alimentos, se orientam por placas de trânsito, nos panfletos de supermercado, carnês de pagamento, etc. Esses e outros elementos lhes possibilitam um conhecimento prévio da cultura letrada, levando-os a desenvolver hipóteses sobre seu funcionamento.

Já as crianças indígenas da TI Ivaí falam em Kaingang, se comunicam em casa e em seu ambiente por meio dessa língua, interagem com sua grande família, brincam usando essa língua, participam e aprendem todas as atividades da aldeia por meio dessa língua. Mesmo quando suas famílias viajam para a cidade para comercializar o artesanato, fazer compras, buscar atendimento médico, participar de igrejas, acessar políticas públicas, ou outras das inúmeras atividades nas quais se envolvem, as crianças que não se afastam de seu grupo familiar, permanecem usando, efetivamente, a língua Kaingang. No caso da TI Ivaí, as crianças Kaingang iniciam o processo de alfabetização em língua portuguesa apenas quando são matriculadas na escola presente na sua comunidade (MENEZES, 2016).

Ainda segundo Menezes (2016, p.160) ao confeccionar o artesanato, a mulher, geralmente senta no chão, faz os trançados e produz cestos com diversos formatos e grafismos conforme tradições familiares e incorporando elementos novos, que achar bonitos. Nesses momentos, o bebê e crianças pequenas ficam juntos de suas mães. “Se a criança, mama no peito, a mãe, sentada no chão, fica próxima e acessível para que a criança mame quando quiser ou quando sentir fome”. Nesse cuidar e tecer acontece o letramento, o aprendizado, a observação, a apropriação de alguns saberes. Os homens e jovens, aparentemente distantes e descontraídos, ficam observando os espaços, procurando lugares seguros e cuidando da família.

Os conceitos elaborados pela criança, conforme sua cultura são relacionados às vivências que ela tem com os adultos de sua família. Conforme Menezes (2016, p. 162) a criança aprende a usar palavras de acordo com o que ela participa e ouve dos adultos, torna-se um processo espontâneo de modo inconsciente, e sabem operar espontaneamente com eles, mas não tomam consciência deles. Vigotski continua explicando que:

Tudo indica que, por si mesmo, o conceito espontâneo deve necessariamente não ser conscientizado, pois a atenção nele contida está sempre orientada para o objeto nele representado e não para o próprio ato de pensar que o abrange (VIGOTSKI, 2000, p. 290 apud MENEZES, 2016, p. 162).

Por muito tempo foi negado pelos colonizadores e pelo Estado, ao indígena o direito de ser diferente em suas crenças, tradições e em sua organização social e linguística. Os agentes dos órgãos indigenistas durante muito tempo buscaram privar os indígenas de falar sua língua materna, pregando o ensino da língua portuguesa nos Postos Indígenas e, em muitas vezes, retirando as crianças do convívio de suas famílias para não aprenderem a língua materna. O discurso de que todos os povos indígenas deveriam integrar-se à sociedade, a fim de se tornarem “cidadãos civilizados” para usufruir do que essa sociedade oferecia, tinha como objetivo fazê-los incorporar os conhecimentos do não indígena e deixarem de ser o que eram. Nesse viés, uma escola indígena não tinha espaço e os indígenas eram pensados como efêmeros, que perderiam suas identidades e, somente assim, no processo de formação histórica do Brasil, seriam colaboradores da consolidação da identidade nacional (NOVAK, 2021).

Os indígenas foram e continuam sendo sujeitos históricos e se organizaram na defesa dos seus direitos, estabelecendo ações estratégicas para que seus direitos fossem assegurados e respeitados, conforme a Constituição Federal de 1988, em que os povos indígenas tiveram garantido o direito de continuarem sendo eles mesmos. Pode se dizer que a década de 1990 trouxe uma revolução na Educação Escolar Indígena, para o continente Latino Americano. Uma farta aprovação de legislação, baseada nos princípios da interculturalidade e do bilinguismo, bem como a proposta/previsão da construção de escolas equipadas, a formação continuada de professores, a aprovação de Leis para Estadualização das escolas, a produção de alguns materiais didáticos diferenciados, concursos públicos para a contratação de professores indígenas, entre outras ações. No entanto, os estudos de Faustino (2006) e de Menezes (2016), baseados em análises sobre as terras indígenas do Paraná, evidenciam que ainda é necessário avançar nessas questões acima colocadas. Sobretudo no que se refere a formação de professores indígena para conduzirem essa proposta educacional apregoada na legislação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) e o Plano Nacional de Educação (2001) reforçaram e ampliaram o entendimento de que o indígena não precisa deixar de ser índio para ser cidadão. Escolas indígenas diferenciadas foram criadas e para responder às exigências dessas escolas, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) foi publicado, com o intuito de implementar um novo sistema de ensino que ampliasse o trabalho com as Línguas, desenvolvendo a oralidade, não deixando de lado as demais áreas (História, Matemática, Geografia, Ciências, Educação Física e Arte). O enfoque na língua oral é sugerido como facilitador da aprendizagem da língua. Por meio das produções orais, o aluno passa a dominar os mecanismos linguísticos de forma significativa e não abstrata. Segundo a visão assumida pelo RCNEI, o papel da escola é o de ampliar as formas de expressão oral do aluno em sua língua materna e a do meio em que está inserido para que ele possa se comunicar em novas situações (RCNEI, 1998, p. 124). Vejamos o que prevê o RCNEI sobre o ensino da oralidade:

Como as comunidades indígenas são muito pequenas, se comparadas à sociedade majoritária, suas crianças aprenderão a usar oralmente as línguas indígenas, de forma adequada a todas as situações sociais, no próprio convívio diário: não há necessidade de nenhuma intervenção escolar nesse sentido. Na sociedade maior, de fala portuguesa, entretanto, há situações, como por exemplo numa consulta médica, num cartório, numa repartição pública, em que as pessoas não se conhecem e não têm, necessariamente as mesmas referências. É por isso que precisamos, nessas oportunidades, ser mais claros, expressar melhor nossas intenções, nossos pontos de vista e nossos argumentos, nossas dúvidas, nossos sentimentos. Diante disso, é papel da escola ampliar as formas de expressão oral do aluno em língua portuguesa, para que ele possa se comunicar em novas situações. (RCNEI, 1998, p. 124).

A partir desse apontamento no RCNEI (1998, p. 124) “[...] crianças aprenderão a usar oralmente as línguas indígenas, de forma adequada a todas as situações sociais, no próprio convívio diário: não há necessidade de nenhuma intervenção escolar nesse sentido.” Ao pensar o processo de aquisição da escrita por parte das crianças, surgem inúmeras inquietações que motivam a teorizar sobre o tema a partir de alguns estudiosos.

Luria⁵ (1988) apresenta um estudo sobre a aquisição da escrita a partir de uma pesquisa feita com um grupo de crianças entre quatro e seis anos que nunca tido contato ou influência da escola. Para Luria o desenvolvimento da criança acontece a partir da necessidade da mesma se relacionar com a sociedade. Sendo assim, deve-se ver o desenvolvimento como resultado de adaptações e compreender a relação da criança com a sociedade construída historicamente a partir das necessidades do homem (FACCI, 2004). Segundo Vigotski; Luria, (1996) devido a necessidade de uma relação mais complexa do homem com os objetos e com outros homens, surgiu a linguagem:

[...] seria incorreto pensar que os sons, que assumiram paulatinamente a função de transmitir certa informação eram “palavras” capazes de designar com independência os objetos, suas qualidades, ações ou relações. Os sons, que começavam a indicar determinados objetos, ainda não tinham existência autônoma. Estavam entrelaçados na atividade prática, eram acompanhados de gestos e entonações expressivas, razão por que só era possível interpretar o seu significado conhecendo a situação evidente em que eles surgiram. Além do mais, nesse complexo de meios de expressão parece que, a princípio, coube posição determinante aos atos e gestos; estes, segundo muitos autores, constituíram os fundamentos de uma original linguagem ativa ou “linear” e só bem mais tarde o papel determinante passou a ser desempenhado pelos sons, que propiciaram a base para a evolução de uma linguagem de sons independente. Durante muito tempo, porém, essa linguagem manteve a mais estreita ligação com o gesto e o ato e por isto o mesmo complexo de sons (ou “protovocábulo”) podia designar o objeto para a qual a mão apontava, a própria mão e ação produzida com esse objeto. Só depois de muitos milênios a linguagem dos sons começou a separar-se da ação prática e adquirir independência. É a essa época que pertence o surgimento das primeiras palavras autônomas, que designavam objetos e bem mais tarde passaram a servir para distinguir as ações e qualidades dos objetos. Surgiu a língua como um sistema de códigos independentes, que durante um longo período histórico posterior de desenvolvimento assumiu a forma que distingue as línguas atuais (LURIA, 1979, p. 79).

⁵ Alexander Romanovich Luria foi um importante e frutuoso neuropsicólogo de seu tempo, há cinquenta anos. Desde o início, o que distinguiu sua abordagem e constituiu uma linha constante em todos os seus estudos foi o senso que tinha de que até mesmo as funções mais elementares do cérebro e da mente não eram de natureza inteiramente biológica, mas sim condicionadas pelas experiências, as interações, a cultura do indivíduo – sua crença em que as faculdades humanas não podiam ser estudadas ou compreendidas isoladamente, mas tinham sempre de ser compreendidas em relação às influências vivas e formativas.

Considerada por Luria como fator “decisivo que determina a passagem da conduta animal à atividade consciente do homem” (LURIA, 1986, p. 22), a linguagem é entendida como necessidade de comunicação no processo de trabalho, por muito tempo ligado à atividade humana concreta. Após longo processo que dificultava as formas de existência, a linguagem se desvincula da prática e para a ser suporte de transmissão de informação. Tal conceito contraria alguns estudiosos que procuravam estudar a escrita da criança somente quando iniciava a vida escolar, pelo processo sistematizado de alfabetização deixando de considerar como se dava esse processo anteriormente, portanto, quando a criança chega à escola, ela já se relacionou, exercitou, interagiu e apropriou-se de habilidades e técnicas que possibilitarão aprender a escrever em um curto espaço de tempo (GONTIJO, 2002).

Como afirma Luria (1988, p. 143):

[...] se apenas paramos para pensar na surpreendente rapidez com que uma criança aprende esta técnica extremamente complexa, que tem milhares de anos de cultura por traz de si, ficará evidente que isto só pode acontecer porque durante os primeiros anos de seu desenvolvimento, antes de atingir a idade escolar, a criança já aprendeu e assimilou um certo número de técnicas que prepara o caminho para a escrita, técnicas que a capacitam e que tornam incomensuravelmente mais fácil de aprender o conceito e a técnica da escrita.

Nas últimas décadas, em diferentes partes do mundo, pesquisadores têm demonstrado interesse em estudar o letramento e a criação de políticas educacionais voltadas para a promoção do letramento. Há inúmeras pesquisas e estudos com o intuito de aprimorar as práticas metodológicas para o desenvolvimento do letramento e também, do aperfeiçoamento de políticas de ensino voltadas a todos os níveis da educação. Destacamos alguns desses estudos que foram realizados por: Luria, 1986; 1988; Vigotski, Luria, 1996; Gontijo, 2002; Street, 2006, 2010, 2014; Soares, 2010; Facci, 2015, entre outros.

No final do século XIX e a década de 1970, a questão da língua materna era discutida somente enquanto método de alfabetização escolar e sua eficácia, sem considerar a aquisição da leitura e da escrita também pelo sociocultural. A partir da década de 80 o processo de leitura e de escrita deixou de ser questão somente da escola passando a ter um caráter de objeto social. A alfabetização restringiu-se ao

código de escrita e o letramento foi introduzido para explicar e acompanhar o desenvolvimento social, econômico e cultural nacional e internacionalmente.

Segundo Soares (2006) o termo Letramento surge no vocabulário da Educação e da Ciências Linguísticas na segunda metade dos anos 1980. Desde então, a palavra torna-se cada vez mais frequente no discurso escrito e falado de especialistas. O surgimento dessa nova palavra dá-se num momento que emerge novos fatos, novas ideias ou nova maneira de compreender a escrita no mundo social. Os dicionários atuais de Língua Portuguesa não registram o termo Letramento, tal registro aparece no Dicionário Contemporâneo de Língua Portuguesa, de Caldas Aulete, em sua 3ª edição brasileira, como “ant.”, isto é, “antiga, antiquada”, e lhe foi atribuído o significado de “escrita”, significado bem diferente do que temos ouvido atualmente.

Trata-se da versão para o português original do inglês literacy. A palavra literacy vem do latim littera (letra), com o sufixo – cy, indicando qualidade, condição, estado, fato de ser, educado, capaz de ler e escrever.⁶ Assim, literacy é o estado ou condição assumido por aquele que aprende ler e escrever. Dentro de tal conceito, implicitamente traz a ideia de que a escrita tem consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas, seja para o grupo que a introduziu, seja para quem aprende a usá-la. Ao “pé da letra”, letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo após ter se apropriado da escrita. De acordo com Soares (2004b, p. 6):

[...] é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do *letramento* no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado *alfabetização*, *alphabétisation*. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como *reading instruction*, *beginning literacy* tornou-se

⁶ O conceito “Literácia” consta no Plano Nacional de Alfabetização de 2019, Capítulo I, Art. 2. Aparece em 3 dos incisos: VII - literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva; VIII - literacia familiar - conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores; IX - literacia emergente - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização. Para maiores informações ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm. Acesso em 28 de setembro de 2021.

foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem [...] segundo Barton (1994, p. 6), foi nos anos de 1980 que *the new field of literacy studies has come into existence*.

Street (2014), em seu livro ‘Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação’, destaca os efeitos cognitivos do letramento e da visão ramificada entre fala e escrita, ao olhar dominante que reduz o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas, capazes de serem medidas no sujeito. Esse modelo chamado de “autônomo”, está centrado no sujeito e em suas capacidades de usar apenas o texto escrito e são legitimados por meio dos concursos públicos, dos exames vestibulares, das avaliações em rede, entre outros. Ainda segundo discussões propostas por Street, o sujeito está imerso em um “armazém de conceitos, convenções e práticas”, assim, há que se levar em consideração as práticas sociais em suas diferentes ideologias e a relação de poder respeitando a cultura, a identidade e as relações entre os grupos sociais. Diferentemente do “modelo autônomo”, ele defende um “modelo ideológico”, ou seja, é preciso compreender o letramento como produto da cultura, da história e dos discursos, que não estão relacionados à escolarização. Logo, ele defende tal modelo, pois “aprender letramento” não é simplesmente adquirir conteúdo, mas aprender como um processo. Acredita que é dever do professor conceber o letramento como prática social, a fim de ampliar as capacidades comunicativas dos alunos.

Soares (1998) também destaca que o olhar sobre o letramento deve ser além da leitura e da escrita de frases e textos:

A necessidade de ampliar o conceito de alfabetização, no intuito de projetar um processo crítico de aprendizagem da leitura e da escrita que vá além do conhecimento da escrita e da leitura de frases e textos simples, é um dos fatores que vêm determinando a discussão sobre a noção de letramento. A aprendizagem da escrita de um modo restrito não alteraria o estado ou condição do indivíduo no que diz respeito a aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do mesmo modo, não alteraria determinados grupos sociais, em relação a efeitos de natureza social, cultural, política, econômica e linguística (SOARES, 1998, p. 18).

Para Soares (2006) saber ler e escrever, ser alfabetizado, viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ou seja, ser letrado e passar a fazer uso da leitura e da escrita em práticas sociais, adquire um outro estado, uma outra condição é diferente de uma pessoa que não sabe ler ou escrever, que é analfabeta ou, que mesmo sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita em suas vivências. De acordo com Soares (2016, p. 37):

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente. Há a hipótese de que tornar-se letrado é também tornar-se cognitivamente diferente: a pessoa passa a ter uma forma de pensar diferente da forma de pensar de uma pessoa analfabeta ou iletrada.

É importante destacar que a definição de letramento aponta que, o fato de ter se apropriado da escrita é diferente de aprender a ler e escrever, ou seja, adquirir uma tecnologia, de codificar e decodificar a língua escrita, apropriar-se dela e torná-la sua. A literatura indígena traz em sua tradição a narrativa de histórias e informações com uma linguagem e leitura próprias com fortes traços da oralidade, acrescida por sistemas de representação por meio dos grafismos, que difere do conceito estrito da palavra impressa. Grafismos não são desenhos, são ideogramas e muda de povo para povo. Tem povos cujo grafismo é mais complexo, já outro, mais simples. Cada grafismo representa uma ideia ou uma palavra inteira (YAMÃ, 2007). Alfabetizar os indígenas significa permitir o acesso à tecnologia da leitura e de escrita, tornando-os alfabetizados, mas não letrados. A oferta de práticas sociais de leitura e de escrita (cartas, leitura de livros, registro de sua cultura, sinalizações, entre outros) pode promover mudanças em seu estado ou condição no aspecto social, cultural, político, linguístico e psíquico.

Segundo Faustino (2006) e Menezes (2016) a criança indígena desenvolve diferentes linguagens em suas experiências vividas junto ao seu grupo familiar extenso: observando o meio ambiente, brincando, participando com sua família da coleta de alimentos e sementes; pescando, caçando, indo para as roças, convivendo com irmãos e primos mais velhos, observando e convivendo com

animais do seu entorno, participando das assembleias comunitárias, das festas e dos rituais religiosos; transitando nos diferentes espaços institucionais de suas comunidades, incorporando-se às atividades e ao trabalho dos adultos, viajando para as cidades para venda de artesanato, ouvindo histórias narradas, aconselhamentos e ensinamentos dos mais velhos. Porém, as línguas indígenas não são prestigiadas no Brasil e as escolas indígenas carecem de recursos didáticos e metodologias direcionadas à essa área.

3.2 Sobre a alfabetização bilíngue

A criança, desde que nasce está inserida em uma cultura e tem contato com a escrita mesmo que não seja de forma sistematizada. Esse sujeito histórico e de direitos que nas relações, interações e práticas vivenciadas, constrói sua identidade pessoal e coletiva. Está o tempo todo interagindo com o mundo e tem contato com o objeto cultural que é a escrita desde sempre. Primeiramente isso se dá pelo seu próprio nome, por outros elementos como placas que vê na rua, pela lista de compras que observa a família fazer, pela embalagem dos produtos que a família consome, pelas marcas que estão inseridas no seu cotidiano com letras, formatos e cores diversos, pelos livros que tem a oportunidade de ter contato, etc.

O processo de aquisição da escrita, pela criança, é um assunto bastante recorrente e que traz inquietações no contexto contemporâneo, quando a escrita adquire ainda mais significado para o sujeito. Estudar o processo de aquisição da escrita é necessário para a escola, é nela onde mais se trabalha o processo de ensino e aprendizagem com diferentes objetivos. Segundo Vygotsky; Luria (1996) foi da necessidade de uma relação mais complexa do homem com os objetos e com outros homens, que surgiu a linguagem. Esta foi considerada por Luria (1986)) como fator determinante para a passagem da conduta animal à atividade consciente do homem.

Atualmente, a maioria das crianças, está em contato com o mundo letrado desde muito cedo, auxiliando na construção de memórias e percepções acerca da aquisição da escrita. Quando inicia a escolarização é colocada em contato direto com o sistema de escrita do círculo social. A criança indígena, assim como as outras, vivem em um contexto letrado, quando estas circulam com as famílias nos

espaços urbanos, nas próprias aldeias recebem panfletos eleitorais, calendários, cartazes, no posto de saúde, na escola. Uma atividade que eles participam é a inscrição do Vestibular Indígenas, momento em que as crianças estão junto com as mães e os pais preenchendo a ficha de inscrição.

No Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, foi garantida a língua indígena no currículo da escola indígena e o respeito aos processos próprios de aprendizagem, bem como a criação de uma ampla legislação normatizando a educação escolar indígena baseada nos princípios do bilinguismo e da interculturalidade, assegurando-lhes o direito à diferença e o reconhecimento de suas organizações. Estabeleceu no art. 210, § 2º que o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa e nas línguas maternas, respeitando os próprios processos de aprendizagem de cada povo (BRASIL, 1988).

A partir da Constituição uma série de leis, decretos e resoluções⁷ foram aprovadas para regulamentar a organização das escolas indígenas seguindo orientações de uma escola específica, diferenciada e bilingue. Vejamos o que traz, por exemplo as “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar de 1994”:

A escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia sócio-econômica-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência – sistematizada em seus etnoconhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não indígenas. (BRASIL, 1994, p. 178).

⁷ Decreto n. 26, de 1991 Atribui ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena; Portaria Interministerial nº 559/91 e Portarias/MEC nº 60/92 e 490/93, instituindo e normatizando o Comitê Nacional de Educação Indígena; Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1994); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96; Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998); Resolução CNE/CEB nº 3/99 “Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências”; Referenciais para a formação de professores indígenas (2002); Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes e Resolução referente à ação da OIT sobre povos indígenas e tribais (2005); I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) (2009); II CONEEI (2018); Resolução Nº 1, de 7 de Janeiro de 2015 “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências”; Diretrizes Nacionais Operacionais para Qualidade das Escolas Indígenas (2020).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), aprova a inserção da educação escolar indígena no sistema público de ensino. Em seu artigo 78, traz o Estado como responsável por oferecer uma educação intercultural e bilíngue, cujos objetivos são:

- I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (BRASIL, 1996).

O Parecer nº 14 de 1999 do MEC, instituiu as diretrizes da categoria escola indígena, definindo as competências para a oferta da educação escolar indígena, a formação do professor indígena, o currículo da escola e sua flexibilização, determinando a estrutura e o funcionamento da escola indígena e propondo ações em defesa da educação escolar indígena. Esse Parecer foi normatizado pela resolução nº 3/993 do CNE/CEB, de 10 de novembro de 1999, e fixou as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas, regulamentando direitos, como, a criação da categoria escola indígena, com normas e ordenamentos próprios, a garantia de formação específica para professores indígenas, com a possibilidade de escolarização simultânea a sua atuação em sala de aula, definindo que a responsabilidade pela oferta da educação escolar indígena seria em regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios.

As escolas indígenas por fazerem parte de um Sistema Nacional de Educação (SNE) precisam atender as normas de organização e funcionamento conforme definido pelo SNE. Entretanto, verificamos que as comunidades indígenas junto aos professores indígenas e não indígenas e lideranças buscam efetivar na prática as garantias presentes nas legislações vigentes.

Conforme Menezes (2016, p. 96) “[...] o ensino bilíngue ainda não é uma prática pedagógica consolidada e segura entre os professores indígenas e não indígenas que atuam em escolas indígenas no Paraná”, ainda se faz necessário um grande percurso de formação de professores indígenas que dominam suas línguas para ensinar as crianças e jovens em sua forma escrita. Para uma prática intercultural, específica, diferenciada e bilíngue, a autora aponta que é preciso:

[...] a) consultar os povos indígenas para saber sobre suas expectativas em relação à escola; b) investir na formação de professores indígenas e não indígenas que atuam em escolas indígenas; c) na melhoria das estruturas das escolas, na formulação de propostas pedagógicas com a participação das comunidades e na produção de materiais didáticos bilíngues (MENEZES, 2016, p. 97).

Podemos tomar a atual Política Nacional de Alfabetização, evidencia-se pouca ênfase na questão das línguas indígenas. Reafirma o que está nos documentos oficiais, de que as populações indígenas têm assegurado o ensino bilíngue, mas não há uma tratativa mais sistematizada dessa questão, ficando a ênfase, sobretudo no âmbito do horizonte, sem políticas sistematizadas para a sua efetivação:

O desenvolvimento de materiais didáticos próprios para a alfabetização na educação especial, na educação bilíngue de surdos e na educação escolar indígena também está no horizonte do Ministério da Educação, assim como a produção de livros de literatura, literatura surda, em Braille e em tinta e Braille. A PNA incentivará ainda as comunidades indígenas a produzirem literatura em língua indígena e bilíngue português/língua indígena, com temas da cultura dos próprios povos, para o atendimento de sua educação escolar. (BRASIL, 2019, p. 37).

Há o reconhecimento da necessidade de que os professores para as diversas modalidades da educação tenham uma formação específica:

Dadas as particularidades da educação escolar indígena, da educação escolar quilombola, da educação do campo e da educação especial no âmbito da alfabetização, é preciso promover a formação específica de professores com vistas à melhoria da qualidade de ensino de leitura e escrita segundo essas particularidades, bem como estimular a elaboração de material didático e paradidático que atenda às necessidades desse público (art. 5º, VI). (BRASIL, 2019, p. 42).

Destacamos que, as discussões da área, sobretudo no Paraná, segundo Menezes (2016), vêm evidenciando a necessidade de formação de professores indígenas para a efetivação de uma alfabetização que de fato compreenda e assim atue de forma adequada com relação ao bilinguismo. Apesar do direito à educação

específica e diferenciada, bem como o direito ao uso da língua materna serem regulamentados e garantidos aos povos indígenas, na Constituição Federal de 1988, na LDB de 1996, o RCNEI 1998, no Parecer nº 14/1999, e em outros documentos, é comum, nas escolas indígenas, conteúdos e disciplinas ministradas da mesma forma que é ensinado ao não-índio, muitas vezes, seguindo o mesmo currículo e livros didáticos das escolas regulares ao redor.

No estado do Paraná, de acordo com os dados de 2020, levantados por Menezes, Faustino e Novak (2021, p. 915) os professores e dirigentes, em sua maioria, não são índios. Com relação aos diretores os dados são os que seguem “Nas 39 escolas existentes no Paraná há 35 diretores não-indígenas e 4 indígenas”. Já os pedagogos, segundo as autoras “São 56 pedagogos, sendo 12 indígenas e 44 não indígenas; e 18 coordenadores de ciclo básico 4 anos, 5 indígenas e 13 não indígenas”. Com relação aos dados gerais dos professores atuantes sem escolas indígenas as autoras destacam:

As escolas contam com profissionais indígenas e não indígenas, sendo que, no total, 325 professores são indígenas e 439 professores não indígenas. Além dos professores indígenas que atuam nas escolas indígenas, há 24 que ministram aulas de língua indígena, em contraturno: guarani e/ou Kaingang, em 16 aldeias/tekohas, atendendo cerca de 300 crianças. Totaliza no estado 349 professores indígenas e 439 professores não indígenas, resultando em 788 professores na educação básica indígena. (MENEZES; FAUSTINO; NOVAK, 2021, p. 915).

Cabe ressaltar sobre esses profissionais, que os não indígenas não falam e não entendem a língua materna das crianças que chegam às escolas. Sobre os professores indígenas são contratados por regime temporário denominado Processo Seletivo Simplificado (PSS). Pensando no âmbito das políticas públicas, esses profissionais indígenas não tem um vínculo estável com o Estado, o que pode fragilizar no Paraná a efetivação do apregoado na legislação que normatiza a educação escolar indígena, que é uma escola conduzida pelos próprios indígenas e pautada nos princípios do bilinguismo e da interculturalidade.

Segundo Faustino, (2006) o ensino bilíngue é o conceito mais antigo, em relação aos povos indígenas, perpassa às ações da UNESCO nos Países-membros, desde os anos de 1950. Já a interculturalidade, começou a ser utilizada

na América Latina por missionários, nos anos de 1960 e os registros mostram ter sido oficialmente introduzido na área das políticas educacionais, em 1982, pela UNESCO. A partir dos anos 2000, com os movimentos sociais, a criação de Licenciaturas Interculturais e ingresso de indígenas nas universidades, em Grupos de Pesquisa, projetos, cursos de pós-graduação e cargos de gestão que têm ocupado, os temas vêm sendo discutido por indígenas. Silva (2010, p. 12) afirma que:

[...] o desejável para uma educação bilíngue e intercultural —é gerar o intercâmbio recíproco de saberes, conhecimentos, técnicas, artes, línguas, etc., sem discriminação, traduzido na igualdade de oportunidades. Ao pensar a educação escolar indígena, no sentido de construir novas propostas, requer desde o rompimento com a educação burguesa/missionária pautada no disciplinamento e subserviência aos dogmas cristãos e mercadológicos ocidentais, e rompimento com uma educação precária, com escolas sem infraestrutura, sem materiais didáticos bilíngues adequados, sem professores indígenas bem formados capazes de conduzir de desenvolver pedagogias próprias e processos de ensino e aprendizagem diferenciados. (SILVA, 2010, p. 12).

Menezes, Faustino e Novak (2019, p. 34), ao analisaram o caso de uma comunidade Kaingang do Vale do Ivaí defendem que, em comunidades que são falantes da língua indígena como língua materna, o método mais adequado de alfabetização é o bilinguismo, conforme pode ser observado abaixo:

O mais apropriado seria o método bilíngue onde a criança monolíngue em língua indígena se alfabetiza em sua língua materna e, assim, consegue entender o que lê e, desde o início, aprende a ler com compreensão. Neste método, a criança tende a progredir mais rapidamente nos conhecimentos escolares, podendo comunicar aos seus pais os conteúdos que aprendeu na escola, usando sua língua materna. Se aprendeu a ler e escrever em sua língua, aplica esta aprendizagem à leitura em português.

Ainda segundo Menezes, Faustino e Novak (2019, p.36), as crianças, entre quatro e cinco anos de idade, são efetivamente inseridas em situações que envolvem a língua portuguesa, por exemplo, o ingresso na escola onde a direção e a maioria dos professores não são indígenas. Por volta de oito ou nove anos, mesmo entendendo questões básicas da língua portuguesa, não fazem uso oralmente. Na escola, pronunciam poucas palavras, as necessárias à convivência

com os professores não índios, tais como cumprimentos e respostas diretas. Conforme pesquisas de Menezes, Faustino e Novak (2019, p.33), o Instituto de Linguística Guaraní del Paraguay (IDELGUAP, 1994) mostra em suas pesquisas que há diferentes métodos para ensinar o bilinguismo, como também há diferentes percepções acerca dessas metodologias. Vejamos:

No método direto as crianças aprendem a falar e ler ao mesmo tempo a língua oficial do país. Em uma comunidade onde todos são falantes da língua materna indígena, este método é pedagogicamente inadequado porque procura ensinar duas matérias desconhecidas de uma vez, sem nenhuma relação com a língua materna e os conhecimentos prévios da criança. Esse método, que apresenta muito conteúdo novo, sem nenhum significado, torna-se muito pesado e difícil para a criança. Caso a escola busque ensinar, em concomitância, a língua indígena escrita, os alunos são levados a se alfabetizar nas duas línguas e isso exige maior tempo e muito esforço, tanto dos professores como das crianças. (MENEZES; FAUSTINO; NOVAK, 2019, p. 33-34).

Diante do exposto, destacamos que embora hoje esteja mais evidente que aprender a língua portuguesa é um instrumento que auxilia na compreensão e nas relações com a sociedade, para os indígenas, dominar sua língua materna continua sendo um meio de manter sua cultura e de apoiar-se em seus conhecimentos de muito tempo, por isso é tão importante que se efetive nas escolas indígenas uma educação de fato bilíngue e que considere os processos próprios de aprendizagem dos indígenas apregoados na legislação, porém há ausência de programas de formação inicial e continuada de linguistas indígenas no contexto nacional e no Paraná como evidenciado por Menezes, Faustino e Novak (2019, p. 38):

Porém, decorridos mais de 30 anos desta Constituição e leis complementares, nenhuma política linguística foi ou tem sido desenvolvida no sentido de formar linguistas indígenas e equiparar o valor das mais de 180 línguas indígenas existentes no Brasil ao valor da língua portuguesa [...] Nenhum programa de formação inicial e continuada de linguistas indígenas foi constituído no Paraná. Há no Brasil experiências isoladas de algumas universidades que, lentamente, formam alguns linguistas, em programas de pós-graduação, entre os 305 povos indígenas territorializados no Brasil.

Portanto, realizar um trabalho da escola com a língua indígena é de extrema relevância, bem como políticas e programas que formem os professores linguistas

indígenas para que haja reconhecimento e valorização das línguas e dos conhecimentos étnicos indígenas. Martins e Knapp (2013, p. 10), ao tratarem da formação de professores, por meio da Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, demonstram a importância da valorização e do fortalecimento da língua indígena, sobretudo quanto o objetivo é formar professores bilíngues, a universidade portanto tem esse papel pois tem a responsabilidade de “[...] apresentar políticas linguísticas que favoreçam a valorização, o fortalecimento e a ampliação de uso da língua indígena não apenas na Universidade, mas também nas escolas indígenas em que os professores indígenas em formação atuam e/ou atuarão”.

Marcia Nascimento, linguista Kaingang, em sua dissertação, afirma que revisões linguísticas do Kaingang devem ser feitas junto com os professores indígenas, mostra ainda a importância do entendimento dessa língua e que não há estudos da situação sociolinguística sobre o seu grau de vitalidade no país, assim, os estudos são baseados em dados estimativos. Além disso mostra ao fazer análise de “[...] elementos e estruturas gramaticais da língua Kaingang que compõem o sistema de marcação da evidencialidade nesta língua” (NASCIMENTO, 2013, p. 81) como há alterações a depender o contexto em que é utilizado, do dialeto, etc. “Temos, portanto, quatro elementos que se classificam como evidenciais reportativos. Vimos que se comportam de maneira diferente e ocorrem em diferentes contextos de uso” (NASCIMENTO, 2013, p. 89), reforçando assim, no nosso entendimento, a necessidade de formação de indígenas para serem cada vez mais os professores das escolas indígenas em todos os níveis e componentes curriculares e efetivarem esse ensino bilíngue.

Compreendemos, portanto, a partir dos estudos realizados, que o bilinguismo possibilita à criança indígena, que tem a língua indígena como língua materna, um aprendizado mais significativo se for alfabetizada nesta língua, visto que ela consegue, de forma mais rápida ler, apreender, criar significados e estabelecer relações com os conteúdos que aprende na escola. De acordo com Menezes (2016, p. 84):

Para além do papel social que uma instituição escolar acaba cumprindo, tendo em vista a realidade em que está inserida, pensar a alfabetização das crianças de 1º, 2º e 3º anos, fase I do ensino fundamental, é mais do que pensar na aquisição de códigos linguísticos. Trata-se de refletir sobre os elementos que mobilizam

as crianças para a aprendizagem escolar e, a partir deles, desenvolver o ensino da leitura e escrita.

Assim, nossa compreensão de educação e ensino e de aprendizado enquanto elemento socialmente construído e de ensino bilíngue, é de que o mesmo deve propiciar aos indígenas práticas que considerem a sua realidade, a partir de materiais específicos e significativos, ou seja, materiais que de fato consideram a interculturalidade, que possibilite em sala de aula que eles falem e sejam ouvidos num processo mediado de aprendizado.

4. INDÍGENAS NA ASSINDI EM MARINGÁ: EXPERIÊNCIA COM ATIVIDADES DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO PARA CRIANÇAS KAINGANG

Nesta seção trataremos sobre a experiência na ASSINDI. Levando em conta a historicidade e especificidade cultural, após conhecer as crianças Kaingang presentes na cidade de Maringá-PR, geralmente advindas da TI Ivaí, realizamos atividades para contribuir no processo de letramento e alfabetização das crianças Kaingang, enquanto alternativas para somar à educação bilíngue, justamente no momento em que as famílias não estão presentes na TI e seus filhos não estão na escola indígena. As atividades (envolvendo o nome, a organização familiar, músicas, histórias, modelagens, recortes e colagens, dinâmicas e brincadeiras, manuseio de diferentes materiais didáticos), serão realizadas por etapas, respeitando o tempo, as características observadas em cada encontro com os indígenas, bem como nos estudos teóricos que temos realizado. A inserção e interação com os indígenas presentes na ASSINDI, tem nos apontado que é possível realizar as atividades, mesmo as crianças não sendo falantes da nossa língua materna. Acreditamos que a proposta tem tudo para dar certo e poderá, quem sabe, tornar-se um projeto “piloto” que proporcione momentos de apropriação de novos saberes, mas, acima de tudo, de troca de experiências com essa cultura indígena que tanto tem a nos ensinar.

4.1 Apresentação da ASSINDI

Os primeiros encontros dos indígenas em Maringá com os membros da ASSINDI, aconteceram há muito tempo. Os indígenas Kaingang da Terra Indígena Ivaí, ficavam alojados perto da rodoviária, em Sarandi. O local era precário não oferecia condições mínimas de higiene e de conforto às famílias, tornando assim, o motivo das primeiras ações da Associação indigenista.

Provisoriamente, a hospedagem dos indígenas passou a acontecer nos espaços do Núcleo Social Papa João XXIII, Albergue Santa Luzia de Marilac, em Escolas Estaduais e na Câmara de vereadores, até que fosse alugado um imóvel para abrigar os artesãos. As cestarias ficavam no espaço da antiga rodoviária de

Maringá. Mas ainda havia muito a saber sobre os indígenas Kaingang e sobre as famílias que aqui vinham, e um grupo de apoio da ASSINDI organizou uma viagem para a Terra Indígena Ivaí com o objetivo de conhecer um pouco mais sobre as famílias que costumavam vir à Maringá.

Após diversas tentativas para abrigar os indígenas na cidade, a Associação recebeu a doação de um terreno em que hoje se localiza o Centro Cultural Indígena de Maringá que foi realizado por uma equipe do curso de Arquitetura da Universidade Estadual de Maringá, coordenado pela professora Karin Schwabe Meneguete. A inauguração ocorreu em 2004 com a presença do Grupo Kaingang Gá da Terra Indígena São Jerônimo da Serra. Mas até que a obra ficasse pronta, o que demandou arrecadação de recursos pelas entidades parceiras da Associação, os artesãos e os estudantes ficavam em um espaço alugado próximo à UEM e em casas de madeira que já existiam no espaço doado para a ASSINDI. No ano 2000, no município de Maringá-PR, teve início um projeto de apoio às comunidades indígenas que visitavam constantemente a cidade, a maioria deles da etnia Kaingang, originários da Terra Indígena Ivaí, próxima ao município de Manoel Ribas (PR) e distante 180 quilômetros de Maringá, PR. A ASSINDI é uma organização sem fins lucrativos, desde 2000 atende famílias artesãs da etnia Kaingang, moradores da Terra Indígena Ivaí, localizada no município de Manoel Ribas – PR, com serviços de acolhimento (moradia, alimentação, acompanhamento humanizado, assistência social e psicológica), bem como outros serviços em defesa e garantia dos direitos dos indígenas.

No ano de 2003, a entidade diversificou seu atendimento aos indígenas como resposta à nova demanda apresentada, ou seja, os indígenas estudantes universitários, aprovados em vestibular específico, conforme a Lei Estadual nº 13.134 de 18/04/2001, a qual prevê a obrigatoriedade da reserva de três vagas para o ingresso de indígenas, por meio dos vestibulares nas universidades estaduais do Paraná, com ampliação para seis vagas, segundo a Lei nº 14.995 de 09/01/2006.

A entidade oferece apoio e moradia aos estudantes durante o período de graduação, assim como aos seus familiares, conforme a disponibilidade de vagas nas cinco residências destinadas a esse público alvo. O projeto para os universitários não possui um mantenedor, por isso limita-se às ações necessárias

para que eles possam ter acesso aos direitos sociais e desenvolver sua autonomia e protagonismo, desde o período de adaptação na vida urbana e acadêmica até o término da graduação. Para este projeto a ASSINDI conta com cinco casas:

1. Casa Kaingang: construída com recurso da Campanha da Fraternidade em 2002 “Por uma Terra Sem Males”;
2. Casa Guarani: construída com recurso do Fundo Canadá;
3. Casa Haida: construída com recurso do Fundo Canadá;
4. Casa São Francisco: construída com recurso da Ordem Franciscana na Itália;
5. Construída com recurso da comunidade brasileira em Hamamatsu no Japão e o Movimento Ecumênico de Maringá.

A equipe técnica é composta pela Antropóloga Driéli Vieira Manso, a Psicóloga Marina Silva e a Assistente Social Renata K. Nunes. Em períodos normais, recebem 60 indígenas que ficam ali por 30 dias. As famílias artesãs vem para Maringá vender seus artesanatos, para a subsistência. Recebem café da manhã, almoço, café da tarde e um suplemento para comerem a noite. Enquanto estão no local, são assistidos pelos profissionais da equipe técnica. Saem para a venda do artesanato, no centro da cidade, no período vespertino. Geralmente, vão os pais e os filhos menores, já os adolescentes costumam ficar na ASSINDI. Relataram a necessidade de desenvolver um trabalho com os adolescentes que, ainda não sabem escrever o nome e indicam dificuldade em lidar com esse conflito. Ponderaram que o trabalho não deve ter uma estrutura escolar porque as crianças e os jovens entendem que não estão ali para estudar, isso eles fazem na terra indígena. As crianças menores participam das atividades no período da manhã. A educadora social partilhou um pouco do que faz com as crianças e os adolescentes, suas características e algumas necessidades e pudemos conhecer um pouco do espaço e dos projetos desenvolvidos.

A ASSINDI oferece aos indígenas artesãos da etnia Kaingang, provenientes na Terra Indígena Ivaí, atendimento socioassistencial de defesa, assessoramento e garantia de direitos. Para a realização deste serviço a ASSINDI conta com uma parceria com o município de Maringá através da Secretaria de Assistência Social e Cidadania – SASC pelo Edital de Inexigibilidade; além disso, contam com o repasse

mensal de 60 cestas básicas da Igreja Nossa Senhora da Glória (Catedral). Estas parcerias representam 50% do orçamento da ASSINDI para o atendimento à população Kaingang.

Alguns projetos são desenvolvidos e atendem os indígenas que chegam até Maringá, a partir de suas demandas específicas. Exemplo disso é o Projeto Indígenas Universitários que teve início em 2003, acolhendo 3 indígenas estudantes universitários, aprovados em vestibular específico. Também tem o projeto do Centro social indígena Mitanhue Nhiri que teve início em 2012 e destina-se às crianças e adolescentes indígenas filhos de artesãos ou universitários das etnias Guarani e Kaingang cujo objetivo é a promoção de espaço de convívio para as crianças e adolescentes indígenas através da realização de atividades lúdicas, de recreação, de valorização cultural, atividades socioeducativas, de cuidados com a saúde, realização de oficinas, além da oferta de alojamento e alimentação como forma de complementação de ações de proteção, prevenção e redução da exposição das mesmas às situações de vulnerabilidade e risco pessoal e social.

A iniciativa desse projeto rendeu o Prêmio Criança realizado Fundação Abrinq em 2014. O Projeto Interação que tem como público alvo as escolas públicas e privadas de Maringá e região e visa promover a interação entre indígenas e não indígenas por meio de palestras informativas com o intuito de romper com a visão ultrapassada que se tem dos povos indígenas e que, conseqüentemente, acarreta na disseminação de preconceito e discriminação étnico racial. Este projeto busca atender a Lei nº 11.645/08 que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena em instituições de ensino fundamental e médio. Essas visitas devem ser agendadas previamente via e-mail ou telefone e acontecem uma vez na semana. Muitas outras ações são desenvolvidas dentro desse espaço: oficinas, palestras, atendimentos com profissionais da saúde, com voluntários da comunidade, com professores universitários, entre outros.

A iniciativa de abrigar os estudantes indígenas em Maringá é inovadora e tem sido destaque e escolha de muitos estudantes que optam pelo vestibular em Maringá. Já há um movimento de outras cidades do Estado, em contato com a Associação Indigenista, em busca de informações para que possam promover ações similares. Por outro lado, para os estudantes a permanência fora de sua

Terra Indígena, não é nada fácil, muitos desistem do curso universitário e voltam para suas Terras.

Em nossas visitas, tivemos a oportunidade de conhecer e passar a respeitar ainda mais o trabalho que desenvolvem na ASSINDI, vai muito além do assistencialismo, traz o olhar voltado para os indígenas em seu contexto cultural, social e afetivo. Acompanhamos uma reunião solicitada pela Coordenadora Dryeli à minha orientadora Dr^a Maria Christine Berdusco Menezes e a professora Dr^a Isabel Cristina Rodrigues. Segundo a coordenadora, as mães indígenas, do grupo de artesãs do mês de março, trouxeram uma questão relevante e que requer uma reflexão por parte de todos que acompanham os indígenas aqui em Maringá.

Com a mudança do Projeto Bolsa família para Programa Auxílio Brasil algumas alterações ocorreram, dentre elas a forma de acompanhar a frequência das crianças na escola. Quando as famílias vêm para Maringá, para a venda do artesanato, elas trazem suas crianças, isso faz parte da cultura indígena. Permanecem na cidade por cerca de 30 dias e as crianças não frequentam a escola regular. Realizam atividades de cunho pedagógico, acompanhadas por uma educadora. A partir de agora, as crianças que não forem à escola regular, ficarão com falta e se não estiverem na escola, as famílias perderão o Auxílio Brasil. O que pode ser feito para atendermos esta demanda? A orientadora Dr^a Maria Christine explicou que há alguns programas que já estão em experiência em algumas cidades e desenvolvem as atividades com o acompanhamento escolar. Contudo, antes de entrar em contato com as autoridades responsáveis para mobilizar um programa, faz-se necessário saber se isso é desejo da maioria dos indígenas da Terra Indígena Ivaí. Agendaram uma reunião com os interessados.

Isso nos mostra que além de promover a assistência social, a ASSINDI também promove a ampliação de direitos e favorece os grupos de artesãos que por aqui passam para que sejam respeitados enquanto cidadãos de direitos. No relato da educadora Ana Cláudia Coutinho, que acompanha as crianças e os adolescentes enquanto estão na ASSINDI e que esteve na reunião, ficou claro que o que é oferecido ao grupo, das 9h às 14h não é no formato de atividades escolares. Mesmo oferecendo atividades diversificadas (pintura, recorte, colagem, registros, histórias, filmes, músicas) e um ambiente bastante letrado, o grupo não vê como escola e permanece nesse espaço com autonomia no ir e vir quando desejar,

depende muito do interesse deles. Sendo assim, o olhar atento para as necessidades dessas crianças frequentarem uma escola ou um programa que desenvolva atividades pedagógicas, voltadas para o avanço escolar, enquanto estiverem na cidade, será um grande passo e uma conquista para os indígenas.

A Educadora Ana Cláudia relatou que o objetivo do trabalho é no intuito de oportunizar espaço de convivência e aprendizagem de forma lúdica a partir dos conhecimentos prévios das crianças indígenas. Em seus relatórios, ela traça um perfil da turma e registra como acontece a interação e a integração do grupo com a educadora e com as atividades propostas. Em seu relatório pedagógico inicia o relato da seguinte forma:

É uma classe composta de 04 meninas e 09 meninos, que estiveram participando de forma ativa, durante esses 30 dias que foram acolhidos na Associação. De modo geral, a turma é bastante esperta, ativa, comunicativa e interessada. As crianças tiveram um bom relacionamento uns com os outros. Gostaram de participar das atividades propostas. Houve no início, algumas dificuldades na divisão e uso comum de materiais e brinquedos, mas com o tempo foi sanado, e, aos poucos, a formação de hábitos de partilha e assimilação das regras propostas dentro dos “nossos combinados”, aconteceu de forma fluida. (COUTINHO, 2022, p. 1).

Segundo a educadora, a troca de saberes deve acontecer de forma mais natural possível, sem impor uma presença e uma autoridade forçada. “O corpo estranho e com uma língua diferente é o educador, então é necessário respeitar o tempo das crianças para que nos aceitem como pertencentes ao grupo e se abram para a troca” (COUTINHO, 2022, p. 1-2).

A associação conta com parceiros que ajudam na venda e na troca do artesanato para que os indígenas fiquem o menos possível nas ruas. Isso se dá por entenderem que a sociedade maringaense ainda não compreende a cultura indígena em seu contexto real. Quando estão nas ruas são discriminados, vistos como “pedintes”, “ambulantes”, “preguiçosos”, nunca como artesãos. Assim, os parceiros conseguem negociar encomendas para que produzam o artesanato dentro da ASSINDI e possam receber por seu trabalho o que é justo, não migalhas. Um exemplo disso foi a encomenda de balaios para uma noiva usar em sua festa. A artesã teceu 9 balaios em taquara natural que teve como resultado um lindo balaio envolvendo os conhecimentos tradicionais indígenas.



Fotografia 1: Balaio tecido pela artesã.
Autora: Angelita Verônica dos Santos (2022).

4.2 As atividades de letramento e alfabetização com as crianças Kaingang na ASSINDI

Antes de iniciar qualquer processo, é preciso ter cuidado para saber quem é o público que estamos investigando. Seguir alguns passos pode fazer a diferença no processo de investigação. Assim, começamos com a observação aos indígenas (local onde vivem, como se organizam, como são as moradias, vestimentas), isso serviu como base para nossa aproximação e vivência com as famílias Kaingang. O pouco tempo de observação, devido a pandemia, também prejudicou a aproximação e as investigações desse grupo Kaingang. As primeiras experiências com os indígenas foram surpreendentes. Mostraram-se acessíveis, mesmo com toda a timidez que aparentemente possuem. Ao chegarmos na ASSINDI, a primeira

reação é a de esconderem dentro das casas, após alguns contatos, um vai passando para o outro o que está acontecendo e todos passam a interagir e a participar.

No início de 2021, em visita à Terra Indígena Ivaí, para realizar a inscrição dos indígenas para a XX edição do Vestibular para os Povos Indígenas no Paraná, foi uma experiência significativa para a produção desse texto, uma vez que as crianças indígenas que ficam na ASSINDI são oriundas dessa TI, dessa forma, pude conhecer a realidade a qual elas pertencem. Afinar o olhar faz-se necessário, pois a observação direta proporciona uma releitura a partir das referências bibliográficas. Alguns pontos chamaram mais a atenção como: a condição social, a dificuldade em compreender a nossa linguagem, as necessidades pontuais como alimentação, vestimentas e diálogo. Também ficou evidente o desejo dos indígenas de estudar. Muitos indígenas que foram fazer a inscrição eram jovens, muitos pais e mães, com o desejo de estudar e conquistar melhores condições para si e para a família. Ao questionar alguns deles sobre como fariam para estudar tão longe de casa, ouvimos que seria possível e que passaria rápido e logo voltariam para a Terra Indígena.

As mesmas respostas foram ouvidas nos diálogos com algumas famílias na ASSINDI. Deixam claro que estão aqui de passagem e que desejam voltar para suas terras. Quando perguntamos se sentiam falta de estar na Terra Indígena, respondiam que sim, mesmo tendo feito amizades por aqui. Mesmo mais reservadas, as crianças na ASSINDI deram abertura e participaram dos momentos propostos com atividades que envolveram eventos de letramento. Tanto na Terra Indígena como na ASSINDI, as crianças estavam acompanhadas de algum familiar que o tempo todo as auxiliavam para a compreensão do diálogo conosco.

Isso me remeteu às aulas em que a minha orientadora sempre dizia “você nunca estará sozinha com uma criança indígena, ela sempre estará acompanhada, portanto, deve-se pensar ações também para a família”. Segundo Paradise (2012) os indígenas possuem diferentes formas de aprender que podem ser semelhantes ou não entre as diferentes etnias. Paradise (2012, p.18) observa que essa interação ocorre nos diferentes sistemas de comunicação, ensino e aprendizagem indígena, por meio da linguagem não verbal. Essa ausência de comunicação visual e oral direta, não significa descaso físico ou emocional com a criança, são formas de

interação diferenciadas. Explica que “[...] as mulheres não se distanciam das crianças e seu calor e afeição maternos são evidentes”. Estar “separado-mas-junto” “permite o cuidado com as crianças em modos que minimizam a interferência e o constrangimento”. Segundo a autora, na educação familiar se desenvolve:

[...]autoconfiança, responsabilidade, respeito, atitudes apropriadas e os meios de cooperação e coordenação de atividades, definidos pela interação social”. Entre os Kaingang, na organização sociocultural por grupos familiares, o indivíduo tem autonomia mas nunca está só. O trabalho, os passeios, as festas, as viagens, tudo ocorre no âmbito da organização familiar. Na interação, as crianças aprendem pela vivência, por meio da observação, da imitação às atividades desenvolvidas pela família, e, assim, adquirem conhecimentos e atitude de participação.(PARADISE, 2012, p. 21).

Essa forma de organização familiar presenciamos com os Kaingang em Maringá, em uma atividade desenvolvida com as famílias na ASSINDI.⁸ A mãe expressou um tom de voz baixo e cuidado para atender os filhos. O pai mostrou-se atencioso, entusiasmado, falando alto e em Kaingang para que os filhos mostrassem o que sabiam. Também se notou que as crianças, mesmo sem entender tudo o que eu estava explicando em língua portuguesa, conseguiram participar das atividades e executá-las da forma como era esperado, ou seja, mesmo não estando alfabetizadas em língua portuguesa e não sendo falantes da língua, o ouvir, falar, ler e o escrever são habilidades que fazem parte do letramento e as crianças possuem uma vivência com essas habilidades, quando viajam com a família, quando estão nos canteiros observando cartazes, imagens, escritas, movimentos... que lhes fazem compreender o mundo.

As fotografias a seguir contemplam um pouco desse momento vivenciado. Na fotografia 2 vemos a mãe, moradora, estudante da UEM, mãe de três filhos. Os dois filhos menores só falam Kaingang e não estão em idade escolar. Quando nos comunicamos com as crianças, entendem algumas palavras e depois de dois encontros, começaram uma comunicação visual, expressando os sentimentos por meio do olhar, conforme Street (2014) essas ações vão ao encontro do letramento social.

⁸ A atividade realizada envolvia a exploração das letras do nome bem como a escrita do mesmo em forma de crachá utilizando diferentes materiais artísticos.

O menino de 5 anos iniciará a vida escolar a partir do ano que vem. A filha mais nova, a mãe ainda não sabe se colocará na educação infantil, diz ter receio e de achar que é cedo para isso. A filha mais velha encontra-se no 8º ano do Ensino Fundamental, em uma escola estadual em Maringá. Em diálogo com a adolescente, ela citou que gosta de estudar e de aprender outra língua, que fez alguns amigos, que sente falta da Terra Indígena e que acha difícil a disciplina de matemática. Dificuldade apontada também pela mãe, que cursa o último ano de Pedagogia e está com dificuldade para entender a disciplina Didática da matemática.



Fotografia 2: Mãe Kaingang auxiliando seus filhos nas atividades na ASSINDI.
Autor: Éder da Silva Novak (2022).

O pai/esposo nessa família, passa um tempo na Terra Indígena e um tempo aqui em Maringá. A mãe, bastante objetiva em suas falas, vivendo há algum tempo em Maringá, entrou em um grupo de mulheres não indígenas que jogam futebol. Relatou estar gostando de participar dos treinos que, acontecem a noite. Nesses momentos, as crianças ficam com o pai ou com a filha mais velha.

Aqui, destacamos que a aproximação das práticas de leitura e escrita com a vida do aluno e o uso delas pode levá-lo à condição de sujeito letrado. Para Soares (2006), social e culturalmente, a pessoa letrada passa a ter outra condição, não muda de classe, mas altera seu lugar social, seu modo de viver em sociedade, sua inserção na cultura, sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais. As mudanças da pessoa letrada vão para o campo social, cultural, cognitivo e linguístico. Um sujeito-letrado tem novas possibilidades apontadas por Silva (2012, p.45):

Ser alfabetizado-letrado, então é ter possibilidade de penetrar nos horizontes culturais que fazem parte do mundo da escrita. Sem tal formação, o homem fica restrito, em termos gnósticos-práticos, ao falar e ao ouvir (mundo da oralidade), sendo impossibilitado de participar do processo cultural através dos atos de ler e escrever.

O sujeito letrado tem as condições de participar na sociedade para sua transformação, pois tem uma compreensão do mundo que o cerca a partir do conhecimento adquirido por meio da leitura. A vinda à Maringá para estudar, possibilitou à estudante indígena outras experiências, como por exemplo, participar do futebol com pessoas de uma cultura diferente da sua, mas com interesses em comum, o jogo de futebol.

Na fotografia 3 vemos a presença do pai acompanhando os filhos. A mãe está fora da cidade, vendendo o artesanato produzido e ele ficou com as crianças. O tempo todo, o pai interagiu com suas crianças, em Kaingang, e exigiu atenção para as atividades. Relatou que o menino, que tem 8 anos, está na escola indígena e a menina de 5 anos foi matriculada para entrar no próximo ano. Mesmo nunca tendo ido à escola, a menina mostrou-se desenvolta e habilidosa para com as atividades apresentadas.

O menino, já falante de língua portuguesa, mostrou-se interessado e apesar do jeito tímido, participou, indicando reconhecer o alfabeto. No momento de leitura, pediu ajuda indicando ainda não ser leitor fluente da língua portuguesa. Esse menino, indicou habilidade motora grossa ao participar do jogo com a peteca (atividade que desenvolvemos em um dia que estivemos com eles, na ASSINDI) e fina ao pintar as atividades e registrar sua família (ver fotografias 4, 5, 6 e 7). Os indígenas reconhecem a importância da escola, mas elevam mais o conhecimento

a ser adquirido fora dela para a formação do Kaingang, para que seja reconhecido como artesão, pois fazer artesanato é uma tradição passada de geração em geração e cabe aos pais passar a tradição aos filhos.



Fotografia 3: Pai Kaingang auxiliando seus filhos nas atividades na ASSINDI.
Autor: Éder da Silva Novak (2022).



Fotografia 4: Crianças indígenas nas atividades na ASSINDI.
Autor: Éder da Silva Novak (2022).



Fotografias 5, 6, 7: Crianças indígenas na atividade do Jogo da Peteca na ASSINDI.
 Autor: Éder da Silva Novak (2022).

No diálogo com algumas mulheres kaingang as falas também foram marcantes. Uma delas estava preparando a taquara para tecer os cestos. Mãe de 4 filhos, vem para Maringá com frequência para vender seu artesanato e conseguir auxiliar nas despesas com a família. Contou que precisa tecer muitos cestos e balaios para ganhar uma quantia que supra a necessidade do sustento alimentar, pelo menos. Falou comigo sem tirar os olhos do que fazia. As mãos marcadas trabalhavam rapidamente e em pouco tempo muito material estava preparado. Contou que está cada vez mais escassa a matéria prima natural e que a fibra sintética está difícil de comprar. Essa cestaria, comercializada em Maringá, apresenta modificações relacionadas à substituição da matéria-prima, a taquara, por material sintético, encontrado na cidade, pelos Kaingang.

A mulher Kaingang já percebeu que para continuar a produzir e vender a cestaria, precisará trabalhar ainda mais para conseguir comprar o produto para a produção, que antes era tirado da natureza. Ao perceber a necessidade e precisar adaptar-se, faz uso do letramento. O relato nos remete ao diálogo de Street (2014) sobre os eventos de letramento. Segundo o autor, as pessoas estão imersas em um “armazém de conceitos, convenções e práticas”, vivenciam práticas sociais concretas em que diferentes ideologias e relações atuam nas condições. Assim,

para ele, as práticas de letramento são produtos da cultura, da história e dos discursos.

O uso do material sintético, segundo os Kaingang, deve-se à dificuldade de encontrar taquara nas terras indígenas. Este material, disponível nas cores verde, amarelo, vermelho, azul, preto e branco é conhecido como fita de arquear, sendo utilizado em embalagens de produtos frágeis e assemelha-se a taquara, pois o formato de fita permite a realização do trançado. Ao ser questionada sobre como pensa o trançado, a indígena respondeu que aprendeu alguns modelos com a família e trança nos diferentes formatos de cestaria. Enquanto a mãe preparava o material, a filha de 5 anos brincava ao seu redor.

Segundo Ferreira (2019) desde pequenas as crianças já participam da vida familiar e de toda a comunidade e desempenham tarefas do seu cotidiano, servem os mais velhos ou são ajudantes. Os Kaingang, segundo Ferreira (2019) fazem aquilo que é de sua vontade, isso faz parte do seu modo de estar, principalmente as crianças.

Há diferentes níveis de letramento, segundo Soares (2002) dependendo das necessidades, das demandas dos indivíduos e de seu meio, do contexto social e cultural. Exemplos: a pessoa pode ser capaz de ler um bilhete e não ser capaz de ler um romance: a pessoa pode ser capaz de escrever um bilhete e não ser capaz de escrever um artigo científico. Em conversa com uma adolescente indígena de 14 anos, ela relatou que sente falta de ler e que quando está aqui em Maringá, gostaria de ficar lendo livros. Explicou que quando está na Terra indígena, vai à escola e quando está aqui na cidade, não estuda e por isso gostaria de ler. Em seu relato, explicou que sabe tecer, cestos para pães e que quando vende, o dinheiro fica para ela. A fibra é comprada pelo pai. Mesmo sem conseguir escrever em língua portuguesa, consegue ler e vender seu artesanato, conseguindo ajudar a família. Segundo Street (1994), qualquer forma de leitura e de escrita está associada a determinadas identidades sociais. Destaca também os eventos de letramento, vejamos:

O conceito das práticas de letramento tenta tanto tratar dos eventos quanto dos padrões que tenham a ver com letramento, tratando de associá-los a algo mais amplo, de uma natureza cultural e social. Parte dessa amplificação tem a ver com a atenção dada ao fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos

sociais relacionados à natureza que o evento possa ter, que o fazem funcionar, e que lhe dão significado. É impossível para nós chegar a esses modelos simplesmente permanecendo sentados sobre um muro com uma câmera de vídeo, observando o que estiver acontecendo (STREET, 2003, p.17).

A criança indígena aprende nos mais diversos espaços e tempo. Ao acompanhar os mais velhos em suas histórias, viagens, pescas, busca de matéria prima para o artesanato, nas brincadeiras, entre outras coisas, aprendem muito sobre sua cultura e passam a utilizar os ensinamentos no dia a dia da Terra Indígena e fora dela também. Por exemplo, quando estão na cidade, oferecendo o artesanato, é bastante comum oferecerem o artesanato ou pedir moedas. As crianças menores, quando recebem uma nota em dinheiro, ficam pensativas e nos olham tentando confirmar se é isso mesmo, ou seja, pedem moedas, recebem notas. Talvez, mesmo não reconhecendo o valor real do dinheiro, já compreendem que a nota vale mais do que a moeda. Esse saber foi adquirido fora do ambiente escolar, na convivência e na interação com os pais. As crianças pedem a ajuda não como atividade infantil, mas como uma atividade que representa o dia a dia dos adultos e que todos vivenciam.

Segundo Menezes (2016) as crianças Kaingang, no dia a dia, são muito observadoras. Quando precisam realizar determinada atividade, usam como principal estratégia de aprendizagem, em suas vivências, a observação e participação. A esse processo de observação, Paradise (1991, p. 74) afirma que se trata de um conhecimento cultural, o qual a criança se manifesta em sala de aula, por meio de comportamentos e atitudes em relação ao trabalho escolar, que têm sua origem na experiência fora da escola.

Assim, verificamos que não é tão simples ter uma única definição acerca de “letramento”, visto que ele envolve diferentes conceitos, habilidades, capacidades e valores sociais. As definições podem ser antagônicas e contraditórias de acordo com a dimensão que a baseia. Vejamos:

Para estudar o letramento [...] três tarefas são necessárias. A primeira é formular uma definição consistente que permite estabelecer comparações ao longo do tempo e através do espaço. Níveis básicos e primários de leitura e escrita constituem os indicadores ou sinais flexíveis e razoáveis para responder a esse critério essencial [...] o letramento é, acima de tudo, uma tecnologia

ou conjunto de técnicas usadas para a comunicação e para a decodificação e reprodução de materiais escritos ou impressos não pode ser considerado nem mais nem menos que isso. (GRAFF apud SOARES, 2006, p. 18-19).

As tentativas de definição (de letramento) estão quase sempre baseadas em uma concepção de letramento como um atributo dos indivíduos, buscam descrever os constituintes do letramento em termos de habilidades individuais. Mas o fato mais evidente a respeito do letramento é que ele é um fenômeno social (...) O letramento é um produto de transmissão cultural (...) Uma definição de letramento (...) implica a avaliação do que conta como letramento na época moderna em determinado contexto social. Compreender o que "é" o letramento envolve inevitavelmente uma análise social... (SCRIBNER apud SOARES, 2006, p. 7-8).

Implícito a essas definições estão as duas dimensões do letramento: a dimensão individual e a dimensão social. Na dimensão individual, o letramento é visto como um atributo pessoal, de posse das tecnologias mentais do ler e do escrever. Já na dimensão social, o letramento é visto com um acontecimento cultural, envolvendo atividades sociais com o a língua escrita e com o uso social dessa língua. Vamos aprofundar um pouco mais essas dimensões para tentar esclarecer a definição de letramento, porém, a complexidade e a natureza heterogênea das dimensões tornam o processo bastante complexo.

Na dimensão individual do letramento temos uma diversidade de habilidades individuais que a constitui indicando que o letramento envolve dois processos diferentes: ler e escrever, segundo Smith:

Ler e escrever são processos frequentemente vistos como imagens espelhadas da outra, como reflexos sob ângulos opostos de um mesmo fenômeno: a comunicação através da língua escrita. Mas há diferenças fundamentais entre as habilidades e conhecimentos empregados na leitura e aqueles empregados na escrita, assim como há diferenças consideráveis entre os processos envolvidos na aprendizagem da leitura e os envolvidos na aprendizagem da escrita. (SMITH, apud SOARES, 2006, p. 68).

Mesmo com definições diferentes, é comum encontrar em algumas considerações sobre letramento a leitura e a escrita como sendo uma mesma habilidade, desconsiderando suas especificidades. Porém, também há considerações acerca do letramento que consideram distintas a leitura e a escrita, todavia, focam em só uma delas não considerando que são complementares e que envolvem os dois processos.

Do ponto de vista da dimensão individual de letramento, a leitura como uma “tecnologia”, segundo Soares (2006) é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que vão desde a habilidade de decodificar palavras até a compreensão de textos escritos. Ambas habilidades não são opostas em sua totalidade, e se completam: sendo a leitura o processo de relacionar os símbolos escritos ao som e de construir um modo de interpretar textos escritos. Assim, a leitura vai da habilidade de traduzir sons silábicos insignificantes em habilidades de auto regulação e de planejamento tais como:

[...] a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo. (SOARES, 2006, p. 69).

Tais habilidades de leitura devem ser aplicadas de diversas formas e diferentes materiais de leitura, conforme Soares (2006, p. 69) “literatura, livros didáticos, obras técnicas, dicionários, listas, enciclopédias, quadros de horários, catálogos, jornais, revistas, anúncios, cartas formais e informais, rótulos, cardápios, sinais de trânsito, sinalização urbana, receitas.”

A escrita, dentro da dimensão individual do letramento, também é uma “tecnologia” com um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, porém, são diferentes das exigidas pela leitura, ou seja, enquanto na leitura é preciso decodificar palavras escritas integrando informações implícitas nos textos, na escrita, o leitor deve registrar do som até a capacidade de transmitir adequadamente um significado potencial ao que escreveu. Desta forma, a escrita vai do som aos símbolos escritos e é um processo de expressar ideias e organizar o pensamento por meio da língua escrita.

Desse modo, a escrita engloba desde a habilidade de transcrever a fala, via ditado, até habilidades cognitivas e metacognitivas, inclui a habilidade motora (caligrafia), a ortografia, o uso adequado de pontuação, a habilidade de selecionar informações sobre um determinado assunto e de caracterizar o público desejado como

leitor, a habilidade de estabelecer metas para a escrita e decidir qual a melhor forma de desenvolvê-la, a habilidade de organizar ideias em um texto escrito, estabelecer relações entre elas, expressá-las adequadamente. (SOARES, 2006, p. 70).

Se considerarmos somente a dimensão individual do letramento, a leitura e a escrita definem uma pessoa letrada (ler e escrever com compreensão), bem como em que tipo de material escrito deve ser utilizada tal habilidade. Para Soares (2006) isso é uma definição “arbitrária” e nos conduz à reflexão da dimensão social do letramento:

Aqueles que priorizam, no fenômeno letramento, a sua dimensão social, argumentam que ele não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. (SOARES, 2006, p. 72).

Apesar das diferentes e conflitantes interpretações de letramento, Soares (2006, p. 74) aponta que o uso das habilidades de leitura e de escrita para o funcionamento adequado da sociedade e o sucesso pessoal considera que o letramento é responsável pela produção de resultados significativos como: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional e cidadania.

Em contextos escolares, o letramento pode ser mais observado porque a escola pode avaliar e medir habilidades e competências em diversos momentos, dentro do processo de escolarização. Mas, e quanto aos aspectos da educação indígena Kaingang, as vivências das crianças indígenas na terra indígena e na cidade de Maringá, como compreender o processo de educação e desenvolvimento das crianças e dos jovens que saem das Terras Indígenas e vem para os espaços urbanos, deixando de frequentar a escola? Permanecem em processo de letramento?

Além do que já dialogamos anteriormente, também partimos das contribuições da Teoria Histórico-Cultural, elaborada inicialmente pelos autores

Vygotsky (1896-1934), Luria (1902-1977) e Leontiev (1904-1979). A partir desta teoria considera-se que cada geração se apropria historicamente dos objetos e fenômenos – cultura intelectual, material e imaterial – do mundo circundante criados pelas gerações precedentes. Todavia, esta aprendizagem não ocorre de maneira espontânea pela criança, que necessita de orientação, de mediação dos adultos no processo educacional intencional formativo, com conteúdos e procedimentos didáticos.

Para o indígena o processo de aprendizagem ocorre por diferentes formas, mas, por muito tempo lhe foi negado o direito de aprender de maneira diferenciada, não levando em consideração suas crenças, tradições, organização social e da língua. A ideia de torná-los cidadão nacional, desconsiderava toda a sua história e atualmente, por mais que se tenha conquistado diversos direitos, os indígenas lutam diariamente para ocupar um espaço em nossa sociedade não como primitivo, mas como alguém que colabora para a formação da identidade da nação.

No diálogo com as famílias que passam pela ASSINDI, observamos o quão rico é a relação tecida entre eles, estando fora da Terra Indígena. Os pais se revezam para a venda do artesanato, um fica com as crianças e o outro vai para as cidades vizinhas; mostram-se abertos para aprender outra cultura. Em outros momentos toda a família se desloca para a venda do artesanato, revelando toda uma complexidade e dinâmica na organização sócio familiar dos Kaingang.

É claro que esse processo não ocorre naturalmente, pois necessitam ser conquistados, estimulados, aguçados e envolvidos em contextos de valorização e de promoção humana e social. Ao estabelecermos uma aproximação com os indígenas na ASSINDI fomos acompanhados por uma indígena universitária, mãe de três filhos, que está alojada em Maringá já há algum tempo. A comunicação entre eles sempre na língua Kaingang, inclusive com as crianças, mas de forma moderada, falando o mínimo possível. As respostas aos questionamentos bastante objetivas e simplificadas. Mesmo assim, trazem enraizadas a cultura, a necessidade de acolhimento, o anseio de querer mudar.

Uma adolescente compartilhou o desejo e a necessidade de ler, enquanto não produz o artesanato. Interagem brincando de futebol, usando o telefone, participando de alguns momentos de formação e assim o tempo de permanência vai passando. A presença do não indígena no mesmo espaço que os indígenas a

princípio geram desconforto e recuo. Aos poucos passam a interessar-se e ficam motivados a participar. Em um dos encontros, em 16 de setembro de 2021, após acordo com a direção da associação, nos reunimos com as famílias presentes na ASSINDI, para apresentar o objetivo de estarmos ali.

O diálogo iniciou com a fala do professor Éder da Silva Novak, Doutor em História, que trouxe um pouco do histórico da Terra Indígena Ivaí, fazendo apontamentos relevantes sobre o espaço territorial indígena antes e atualmente, bem como o aumento da população indígena nessas terras. Relembrou as dificuldades geradas com as demarcações de terras e as consequências dessa perda territorial para os povos indígenas da Terra Ivaí. Em seguida, falamos um pouco sobre a importância da leitura e da escrita para a convivência coletiva e apresentamos a proposta de realização de atividades que envolvem a leitura e a escrita com as crianças uma vez por semana, à tarde, até final desse ano. Após a fala, as famílias foram convidadas a modelar com massinha, a proposta foi envolvê-las fazendo algo que já dominam tornando o diálogo mais natural. As respostas foram imediatas, conseguiram comunicar os saberes, por meio da aptidão artística e o resultado estão representados nas fotografias a seguir.



Fotografia 8: Famílias Kaingang na apresentação da proposta de atividades na ASSINDI.
Autora: Driéli Vieira (2022).



Fotografia 9: Mulheres Kaingang participando da proposta de atividade na ASSINDI.
Autor: Éder da Silva Novak (2022).



Fotografia 10: Kaingang participando da proposta de atividade na ASSINDI.
Autor: Éder da Silva Novak (2022).



Fotografia 11: Criança Kaingang participando da atividade na ASSINDI.
Autor: Éder da Silva Novak (2022).

É preciso compreender que o modo de vida cultural e socialmente em muito se diferencia. Conforme Organização Internacional do Trabalho (OIT) (2001), nas sociedades indígenas, o trabalho é aprendizagem, o trabalhar é aprender junto, o trabalho é a troca de experiência, aspecto da vida comunitária, e construção coletiva dos conhecimentos. Na organização social coletiva e igualitária que é a família “[...] funciona como unidade básica de produção, acumulando e trocando os conhecimentos indispensáveis à subsistência de todos os seus membros” (OIT, 2001, p.14). A participação na família e das atividades produtivas significa fazer parte de uma sociedade. A educação nas comunidades indígenas significa ensinar e aprender na vida e vivências cotidianas, pois “[...] saber é saber fazer [...] o aprendizado para o trabalho é incorporado nas práticas coletivas que são, em si, educativas; em outras palavras, integra o processo de socialização das crianças e jovens indígenas” (OIT, 2001, p.14).

Conforme Oliveira (2014, p.41) as práticas tradicionais de trabalho determinam elementos importantes para os povos indígenas, no processo do

trabalho, no contato com adultos e crianças acontece a aprendizagem de conhecimentos essenciais para que as crianças participem ativamente do coletivo, assim reconhecem “[...] a importância social dentro da coletividade e aprendam os conhecimentos fundamentais para a sobrevivência socioeconômica e familiar, situações que devem certamente ser respeitadas pelas normas jurídicas que regulamentam o trabalho infantil.”

Além dessas diferenças culturais, também temos que considerar as mudanças e adaptações econômicas que os povos indígenas enfrentaram e enfrentam atualmente para sobreviver, expulsos de suas terras ou com redução territorial, limitando ou impossibilitando as atividades tradicionais. Com a essa expropriação, os indígenas buscaram a economia artesanal, a venda dos artesanatos nas cidades, ruas e avenidas é a realidade econômica. Assim:

[...] em meio a esses flagelos e distorções sociais, dá-se o processo de construção social da infância das crianças indígenas permeado por deformações, por estar calcado historicamente em referências que perpetuaram as bases excludentes daqueles que apresentam diferenças. Neste ponto, identificam-se fatores como raça, gênero, origem, classe social e etnia, que lastreiam a base do sistema de exclusão e desigualdade, que às vezes se manifestam em forma de preconceito, racismo, sexismo, exploração sexual, violência doméstica e nas piores formas de trabalho infantil (NASCIMENTO; COSTA, 2015, p. 147).

Desta forma, como destaca Faustino (2012, p. 75):

[...] ideias baseadas no que expõe a epistemologia genética tem defendido que o aprendizado dos conceitos científicos ocasiona o desaparecimento dos conhecimentos tradicionais indígenas acusando assim, a escola de ser uma das maiores responsáveis pela destruição dos conhecimentos tradicionais e línguas nativas. Em consonância, defendem que o conhecimento a ser ensinado, quando for o caso, deve ser aquele proveniente do próprio grupo cultural, de uma determinada etnia e mais específico ainda, de um grupo que vive em uma Terra Indígena, ou seja, a escola deve ensinar os conceitos cotidianos. Corroborando com essa ideia, Baniwa (2012, p.76) ressalta que “[...] privar ou reduzir a possibilidade das crianças e dos jovens indígenas de terem acesso pleno aos conhecimentos próprios da sociedade dominante, pode também ser uma forma de exclusão, geradora de desigualdades entre indivíduos e coletivos étnicos [...].

Observa-se que, como aponta Faustino (2006), no Paraná, os Kaingang reiteram a importância da escola como espaço de aprendizagem e relacionamento com o poder público, por meio da escola, adquirem o domínio da língua portuguesa, têm possibilidade de acesso aos conhecimentos científicos, melhores oportunidades no futuro, entendem melhor o projeto do Estado, podendo obter um melhor desempenho nas alianças e resoluções dos conflitos, principalmente aqueles relacionados à terra e as garantias legais (FAUSTINO, 2006).

Segundo Ferreira (2012) os Kaingang, ao longo dos tempos, bem como outros povos indígenas, estabeleceram formas de educação baseadas em suas tradições, articulando e significando suas percepções culturais junto às crianças de suas comunidades garantindo mais autonomia como sujeitos de suas ações, na tomada de decisões nas diferentes idades ou etapas da vida. As atividades cotidianas sempre envolvem as crianças, não indicando que haja separação entre de serviço entre adultos e crianças. Por meio das brincadeiras, as crianças criam pontos de referências que são significativos na cultura, na forma de conceber e vivenciar o espaço e o tempo. Assim, as crianças incorporam seu cotidiano com saberes construídos e transmitidos, e tomam consciência de sua importância como parte efetiva de sua cultura.

As crianças, inseridas nos processos educacionais das famílias, têm liberdade. Um exemplo disso é quando saem para buscar materiais na mata para produzirem utensílios e artesanatos. No decorrer do percurso, brincam, conversam entre si e com as pessoas mais velhas que os acompanham e aprendem sobre os diversos assuntos que os rodeiam. Nas atividades ou nas brincadeiras, segundo a Pedagogia Kaingang (FERREIRA, 2012), as crianças utilizam instrumentos reais com significados reais e isso os torna partícipes efetivos do processo de construção do conhecimento em seu cotidiano. Em outras palavras, é a imitação que também auxilia no aprendizado das crianças visto que elas observam e reproduzem. Cabe destacar:

A palavra imitação parece simples e talvez, num grupo não indígena, não seja compreendida na sua profundidade. A imitação é uma das formas de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de tradições, costumes, enfim, da cultura como um todo, transferindo informações entre pessoas através das gerações. O imitar envolve ouvir, observar, fazer junto e de seu modo, criar um jeito próprio de fazer.

Assim a construção do conhecimento da criança indígena Kaingang faz parte de sua cosmologia, do seu jeito de estar nesse mundo, a criança é parte legítima do cotidiano de sua comunidade onde vive junto com as demais pessoas desse ambiente e contexto. O aprendizado é o resultado da elaboração conjunta de vivências e práticas entre pessoas de várias idades e o ambiente onde está inserida. (FERREIRA, 2012, p. 87-88).

Diante disso, podemos pensar ou sentir o quanto é importante o convívio das crianças indígenas em suas comunidades bem como em outros espaços. Os mais velhos preparam as crianças dentro de suas tradições e afirmam que a escola não consegue realizar esse trabalho de ensinar os conhecimentos dos povos indígenas. Que antes de ir à escola, a criança deve aprender muitas outras coisas que não serão repassadas durante a vida escolar. Dessa forma, a criança aprende nos mais diversos espaços e tempo, que vão além do espaço e do tempo escolar. “As crianças aprendem vendo, ouvindo, experimentando e executando as tarefas” (FERREIRA, 2012, p. 95). Entre os Kaingang e outros povos indígenas, trabalho e lazer são inseparáveis.

Sobre o processo de socialização, Ferreira (2012, p. 95) lembra que:

(...) a criança indígena aprende segundo modelos que estão postos em seu meio ou ainda os considerados exemplares. Assim, a educação indígena está pautada na socialização, onde todo momento é tempo de aprender, respaldado nas atividades desenvolvidas pelas pessoas em seus diversos espaços de convivências. Mas ainda é importante dizer que em nenhum dos momentos ou movimentos os velhos são excluídos. Talvez hoje os velhos tenham perdido parte de seus tempos de ensinamento para o tempo espaço da escola.

Assim, diante do que foi exposto acerca do letramento, a inter-relação das dimensões em todo o seu processo pode contribuir significativamente no meio acadêmico quanto na elaboração e/ou aperfeiçoamento de práticas pedagógicas e de políticas de ensino. Há que se considerar que o currículo escolar e as políticas de ensino precisam avançar em todos os aspectos, promovendo e desenvolvendo o letramento em todas as dimensões para que seja bem-sucedida.

É preciso acentuar as pesquisas investigativas que apontem para as influências e as consequências do letramento e suas dimensões, na inter-relação da leitura e da escrita, seja no âmbito acadêmico ou social. A forma de ensinar nas

escolas e de preparar a criança para usar e compreender o conhecimento no meio onde está inserido diariamente necessita ser aprimorada.

O letramento em línguas indígenas, segundo Pimentel da Silva (2020), não se enquadra nas tipologias dos gêneros textuais da língua portuguesa, é apostar em diferentes gêneros textuais com diversidade da língua escrita que tem significado para o leitor. Seguir um modelo de tradição escrita e querer transpor para a língua oral é descompor um processo. Isso não faz parte da composição da educação intercultural, mesmo que se conheça pouco das línguas indígenas brasileiras, a situação em que se encontram, com são usadas entre as gerações, os lugares onde são faladas, os saberes que guardam, os espaços linguísticos que estão apagados, desatualizados, extintos. Há que avançar as pesquisas sobre isso para que se obtenham mais materiais e registros que contribuam para a ampliação e compreensão sobre como o processo de letramento se dá, em línguas indígenas.

O tema sobre a literatura indígena brasileira, ainda é novo para muitos educadores. Por muitos e muitos anos, as Universidades e as escolas, de forma geral, pouco se preocuparam em promover formações, debates e estudos específicos relacionados à literatura desses povos. Mesmo assim, alguns órgãos federais e instituições não mediram esforços para divulgar a cultura indígena de diferentes formas. Com a Lei 11.645/2008, que determina que a disciplina de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena seja inserida nos currículos das escolas brasileiras, há que se preencher a lacuna do desconhecimento da literatura indígena. É direito de todos ter acesso, ler e debater os textos produzidos pelos diversos povos indígenas, como forma não só de conhecer visões estéticas e temáticas diferentes, mas também de valorizar o outro, o diferente, que deve ter sua história, sua presença e visão de mundo reconhecidas.

Segundo informações disponíveis no site do Programa Povos Indígenas do Brasil, vinculado ao Instituto Socioambiental (ISA), 238 povos indígenas, falantes de mais de 180 línguas diferentes, habitam hoje o Brasil. Este número é significativo, especialmente diante do discurso de desaparecimento dos povos indígenas repassado às crianças nas escolas por décadas. Ainda é possível ouvir professores se referirem aos índios na história brasileira usando verbos no passado, como se os índios não mais contribuíssem para a história e cultura brasileiras. Também acontece de ouvir as crianças relatando sobre um indígena

estereotipado, que vive isolado, sobrevive somente da caça e da pesca, não usa roupas, mora em ocas e não entende o que o não indígena fala.

Vários fatores contribuem para o desconhecimento da literatura indígena brasileira. Embora a produção de obras indígenas no Brasil esteja em crescimento desde a última década do século XX, com autores de várias etnias sendo reconhecidos através de premiações pela qualidade de sua produção literária, a circulação dos textos indígenas brasileiros é ainda reduzida se comparada àquela das publicações de autores indígenas norte-americanos. Mesmo havendo a publicação de contos, poemas, crônicas, textos de diversos gêneros, poucos são os leitores que leem estes textos como obras literárias ou neles buscam mais que o elemento exótico que torna a identidade indígena do autor objeto de curiosidade.

Segundo relato de colegas estudantes, textos bilíngues, elaborados em língua nativa e em língua portuguesa, são utilizados como material didático em algumas comunidades e escolas indígenas para promover o letramento das crianças nativas e, como resultado, o aprendizado da língua nativa e da língua portuguesa/cultura brasileira. No entanto, estas obras podem também promover o letramento multicultural e multimodal de crianças e jovens das mais diversas etnias, não ficando este material restrito às comunidades indígenas. Do mesmo modo, os gêneros que permeiam os espaços não indígenas, também são objetos de desejos do conhecimento dos indígenas. Eles querem saber além de sua cultura pois esperam compreender melhor a diversidade dos lugares por onde andam e estudam. Assim, saber sobre também a cultura dos não indígenas é uma oportunidade de estar inserido e sentir-se pertencente ao meio onde vive, estabelecendo relações diversas.

A convivência na ASSINDI, nos aproximou um pouco mais da vivência indígena e de sua cultura e costumes. Nos momentos em que estão no espaço intitulado “Casa da cultura”, onde possuem acesso livre das 9h às 14h30, as crianças, os adolescentes e os adultos podem interagir de diferentes formas com dinâmicas e atividades a fim de integrar, de estimular a linguagem, de criar oportunidades de comunicação e de interpretação das experiências indígenas que, nem sempre são verbalizadas. São acompanhados por uma educadora que medeia as atividades, que não são só relacionadas ao desenvolvimento escolar.

A educadora relatou que há diferentes situações diariamente. Há momentos que estão todos envolvidos na atividade, em seguida se dispersam e saem, preferem ficar com as portas e as janelas abertas e apreciam muito a tecnologia. Também relatou que percebe diferença de comportamento e de envolvimento e interesse nos grupos que vão e vem mensalmente. Os grupos onde as crianças saem menos com os pais, demonstram maior interesse em aprender a língua portuguesa e apresentam um domínio um pouco melhor da alfabetização. Já os grupos que saem mais, como foi o caso desses que vivenciamos, a maioria das crianças e dos adolescentes, ainda não está com o processo de alfabetização completo, são capazes de compreender a leitura e as ações, e escrevem pouco em língua portuguesa.

Alguns demonstram o desejo de aprender, todavia, quando estão juntos, indicam resistência diante dos colegas por temerem o riso deles. Apresentam interesse em música e em youtuber. As primeiras experiências com esse grupo tiveram início quando pedimos que fizessem o registro do processo de vinda à Maringá: preparação do artesanato na TI Ivaí e o organização para virem à Maringá, o trajeto no ônibus, a permanência na ASSINDI e a venda na cidade. As crianças foram desafiadas a registrar com desenho, ou escrita, ou oralmente. A maioria optou por desenhar. Se erram, imediatamente querem trocar a folha e iniciar tudo novamente. Os registros a seguir nos remetem a uma reflexão de que as crianças indígenas têm observado as mudanças em nossa cidade. Percebem que há mais pessoas nos sinais, que não são indígenas, não são artesãos e utilizam de outras técnicas para conseguir dinheiro, como foi retratado um dos desenhos uma criança pedindo dinheiro com uma grande placa de papel. Ao questionar o que a criança havia representado ela respondeu: "é meu colega pedindo dinheiro no sinal, agora ele precisa fazer uma placa para a pessoa dar o dinheiro."

O primeiro contato foi feito quando as crianças estavam no Centro Cultural com a educadora. Após ser apresentada, sugeri uma atividade e enquanto faziam, eu observava cada um deles. As crianças foram receptivas e participaram demonstrando curiosidade pelo que seria feito e pelos materiais trazidos (canetinhas, papéis coloridos). A escolha pela Rayana e sua família foi por sugestão da educadora e da coordenadora da ASSINDI que alegaram ser uma família bem comunicativa. As primeiras interações foram de pouca comunicação

oral ou de falas e respostas bem objetivas. Percebe-se que o bilinguismo é fortemente presente no cotidiano dos indígenas, não se restringindo apenas no espaço escolar, mas principalmente durante o dia a dia no ciclo familiar. Um exemplo disso foi quando perguntei à Rayana se gostaria de desenvolver atividades comigo, respondeu sim, mas imediatamente um dos adolescentes presentes na sala falou com ela na língua Kaingang, ao sorrir, eu perguntei o que ele tinha dito? Disse que você vai me roubar!

O processo educativo nas sociedades indígenas apresenta diferenças tão marcantes em relação ao que acontece na educação brasileira das sociedades não indígenas, que muitas vezes se tem concluído que não há educação indígena. Se olharmos a educação indígena com olhos de colonizadores e tendo a nossa educação como parâmetro, poderemos pensar que não existe educação indígena. Bartomeu Melià teoriza o seguinte:

Muitos dos que tentaram fazer a educação para o índio, constataam com amargor e desespero que “o índio não muda”. O índio perpetua o seu modo de ser, nos seus costumes, na sua visão de mundo, nas relações com os outros, na sua religião. E isso com tal firmeza e força, que desafia as explicações simplistas. Uma dessas é que o índio é “índio mesmo por natureza”; como o bicho do mato. É fácil de ver que essas explicações fisiológico-raciais, além de conterem ideologias racistas, carecem de qualquer fundamento científico (MELIÀ, 1979, p. 9).

Para iniciar o trabalho com a menina Rayana, de 9 anos de idade, fui conversar com a mãe. Após explicar a intenção da aplicação das atividades a ser realizada, depois de pensar em silêncio, ela aceitou, mas ainda falou pouco. Pegou sua taquara e começou a trabalhar nela, conforme podemos ver nas fotos abaixo.



Fotografias 12, 13, 14 e 15: Indígena desfiando a taquara para iniciar a produção dos últimos cestos. Autora: Angelita Verônica dos Santos (2022).

Em todo momento a filha estava por perto observando o trabalho da mãe. A infância é uma fase de aprendizado social. É brincando, imitando os pais, ouvindo histórias que os mais velhos contam, participando das atividades cotidianas e rituais do grupo que as crianças crescem e se tornam adultas. O tempo em que estive em atividades com as crianças, não observei os mais velhos punindo suas crianças. Contudo, notei que os adultos zelam por todas as crianças ao seu envolvimento. Segundo John Manuel Monteiro (2004), as crianças indígenas raramente são punidas e quase nunca fisicamente. A atitude dos pais e dos mais velhos é sempre de grande tolerância, paciência, atenção e respeito às suas peculiaridades. Desde cedo as crianças aprendem as regras do jogo social, mesmo os pais sendo os responsáveis mais diretos pela criação dos filhos.

O processo mais amplo de socialização, de transformar as crianças em completos membros de suas sociedades, é efetuado também pelos parentes mais próximos e até pela comunidade inteira. As crianças são, assim, completamente integradas na vida comunitária, aprendendo, desde cedo, o que pode e o que não pode ser feito (PEREIRA, 1998, p. 42).



Fotografias 16 e 17: Crianças Indígenas realizando atividade desenvolvida na ASSINDI.
Autora: Angelita Verônica dos Santos (2022).

A princípio todos os que estavam no Centro quiseram participar da atividade. Pedi para que registrassem o que fazem antes de vir para Maringá. O que ficam fazendo na Terra Indígena enquanto os pais preparam o artesanato que trazem pronto. Algumas crianças iniciaram o registro e entregaram, outras se dispersaram e não terminaram. A educadora que os acompanha explicou que é muito comum acontecer um ir e vir das crianças. “Cada grupo que por aqui passa, interage de

uma forma, alguns mais outros menos”. No início dos trabalhos com os grupos, levamos um tempo para conhecer as crianças e elas também estão nos observando até sentirem-se seguras conosco. No mesmo espaço há crianças de diferentes idades, todas envolvidas em uma atividade, nem sempre a mesma, mesmo estando no mesmo espaço. Notamos que as crianças menores apresentam um movimento de pinça bem desenvolvido. Vejamos alguns registros dos momentos do grupo:



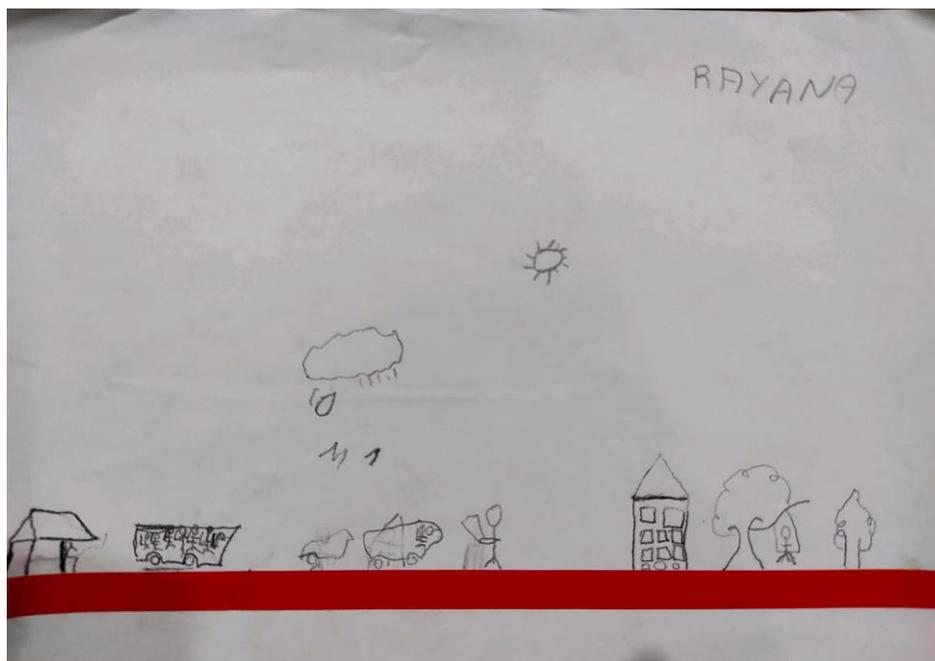
Fotografias 18 e 19: Crianças Indígenas realizando atividade desenvolvida na ASSINDI.
Autora: Angelita Verônica dos Santos (2022).

A menina Rayana, junto com o grupo, mostrou-se preocupada com o olhar dos colegas e levou um tempo maior para seu registro. No entanto, observamos um melhor domínio de letramento, ou seja, maior habilidade de leitura e de escrita e de aplicação social de suas vivências. Não conseguiu registrar, trocou de folha várias vezes e esperou o registro dos colegas.



Fotografias 20 e 21: Crianças Indígenas realizando atividade desenvolvida na ASSINDI.
Autora: Angelita Verônica dos Santos (2022).

As crianças pouco a pouco foram se familiarizando comigo. A interação fluiu. É evidente que essa fluidez é considerando o fato de ser uma sala multisseriada e heterogênea nas suas individualidades. Além desses fatores, é necessário analisar a sala de aula a partir da perspectiva da educação indígena, sem esperarmos modelos pré estabelecidos a partir dos objetivos da educação ocidentalizada. A noção de tempo, espaço desempenham outro significado em cada uma dessas culturas, é necessário dar espaço para que a percepção desses povos sejam vivenciadas e respeitadas. O desafio lançado ao grupo era registrar o que observam quando estão no ônibus, vindo da Terra Indígena para Maringá. O desenho conta também, o que nós somos no momento presente, integrando o passado e nossa história pessoal. O desenho conta sobre o objeto; ele é a imagem do objeto e se inscreve entre numerosas modalidades da função semiótica: ilustrar, desenhar, fazer o sentido com os traços, quer dizer com outros sinais ou com as imagens de tais objetos, que são muitas vezes difíceis de dizer ou descrever com as palavras. O desenho da Rayana (fotografia 22) comunicou sua compreensão do seu “olhar de mundo” visto de dentro do ônibus. O interessante foi que a maioria do grupo registrou o que viam já estando na cidade, talvez por passarem tantas vezes pela mesma estrada e nem olharem para fora da janela. O que ficou mais marcante foi o que observam na cidade. Vejamos:



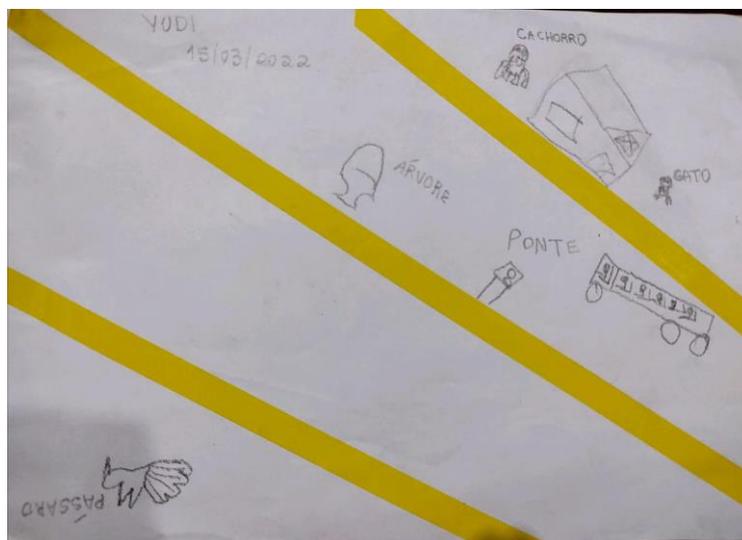
Fotografia 22: Desenho registrado a partir de atividade desenvolvida na ASSINDI. Autora: Angelita Verônica dos Santos (2022).

Em seu desenho Rayana marca a Terra Indígena e a cidade. A casa da Terra Indígena não é representada igual ao da cidade. Surgem elementos como o telhado e as janelas diferentes. O ônibus traz um grande número de pessoas, muitas olhando para fora da janela. Em um relato, a mãe conta que não podem levar nada no ônibus porque vai muito cheio. Já na cidade, o carro para na frente de uma criança com uma placa, ao ser questionada sobre o significado, responde que é um colega indígena pedindo dinheiro no sinal.

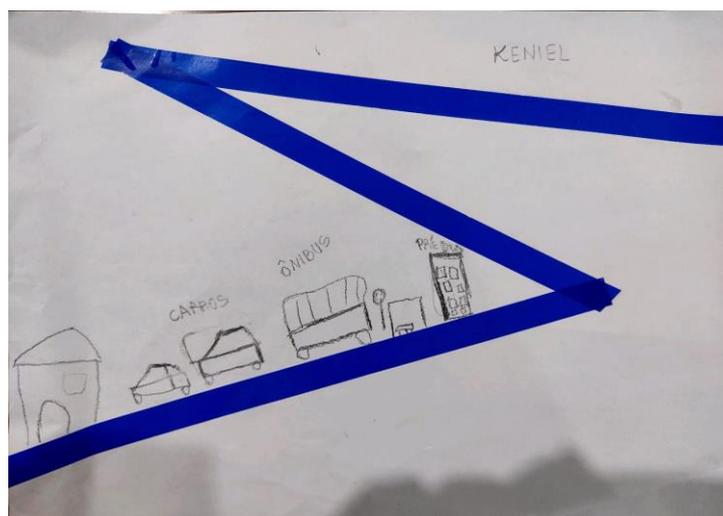
É importante ressaltar a estrutura do espaço onde vivem as famílias indígenas. Desde o início da pandemia houve um aumento de pessoas pedindo⁹ ajuda nos sinais, em Maringá. Muitos fazem um tipo de arte circense, outros vendem doces e alguns trazem cartazes com pedidos de ajuda porque não falam muito bem a nossa língua, geralmente são cidadãos vindos da Bolívia. Costumam ficar nos sinais com toda a família e passam pelos carros erguendo o cartaz com o pedido de ajuda. Os indígenas passaram um tempo sem poder sair da Terra Indígena e ao retornarem, se depararam com essas pessoas pedindo nas ruas.

⁹ Segundo a Secretaria de Desenvolvimento Social, do Conselho tutelar, do Ministério público e da população, a pandemia acentuou ainda mais a presença de ambulante, pedintes e de artistas nos sinais, em muitas cidades. <https://diariosm.com.br/coronav%C3%ADrus/reportagem-especial/reflexo-nas-ruas-pandemia-aumenta-pedintes-nas-sinaleiras-1.2293014>.

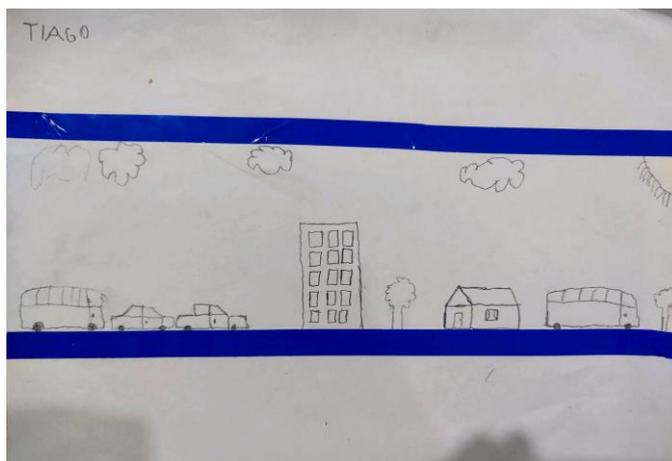
Isso parece ter chamado a atenção da Rayana. O registro também traz a representação real dos indígenas embaixo das árvores, enquanto vendem seus artesanatos nos sinais. Nos desenhos de outras crianças, são destaques os carros, os prédios, os animais, as pontes e a natureza de forma geral.



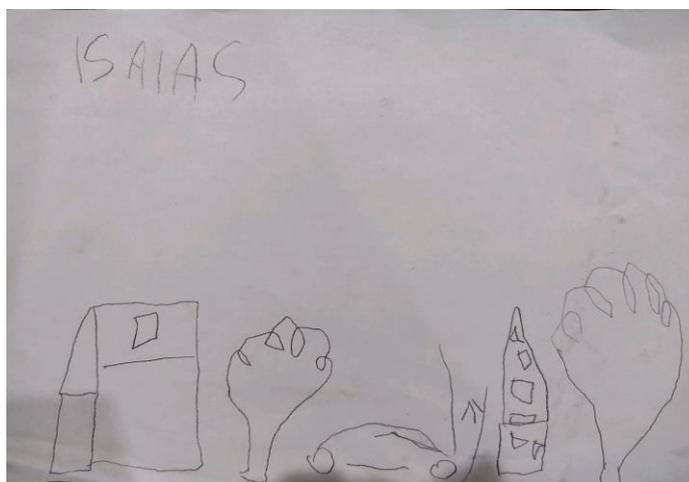
Fotografia 23: Desenho registrado a partir de atividade desenvolvida na ASSINDI.
Autora: Angelita Verônica dos Santos (2022).



Fotografia 24: Desenho registrado a partir de atividade desenvolvida na ASSINDI.
Autora: Angelita Verônica dos Santos (2022).



Fotografia 25: Desenho registrado a partir de atividade desenvolvida na ASSINDI.
A autora: Angelita Verônica dos Santos (2022).



Fotografia 26: Desenho registrado a partir de atividade desenvolvida na ASSINDI.
A autora: Angelita Verônica dos Santos (2022).

Em conversa com a coordenadora da ASSINDI, Driely, nos relatou que a prática de venda de doces nos sinais tem sido assumida por alguns indígenas. A Associação tem orientado e explicado que eles não devem fazer isso porque são artesãos e não ambulantes. Tal prática tem sido alvo de críticas pela fiscalização da prefeitura que cobra da ASSINDI uma intervenção mais pontual para que os grupos indígenas que aqui estão não percam a posição de artesãos. A arte indígena, mesmo não sendo muito difundida na cidade, tem sido cada vez mais aceita pelos diferentes meios.

Nesse tempo de convivência na ASSINDI, tive a oportunidade de conhecer os artesanatos, como acontece a produção e de que forma são adquiridos pela

sociedade não indígena. Há um grupo de voluntários que trabalha para que este artesanato seja vendido e os indígenas possam receber por seus produtos produzidos. Cabe destacar a grande relevância dada à arte indígena, pelos voluntários. Os produtos são comercializados por valores justos, fortalecendo a ideia de que são artesãos, não estão pedindo esmolas, vendem seus produtos e necessitam do dinheiro para sobreviverem. Além da venda do artesanato feito com a mediação da ASSINDI, os indígenas produzem e vendem suas artes nos sinais, nas feiras e próximas aos lugares onde há um fluxo grande pessoas. Os grupos não ficam somente na cidade, viajam para Paranavaí, cidade que fica há 74,7 km de Maringá, também para vender seus artesanatos. Diferentemente daqui, eles não têm um alojamento para ficar. Dormem na rodoviária da cidade de Paranavaí e comem comprando ou pedindo o alimento. As crianças relataram que preferem ficar na ASSINDI, que nela podem brincar, estudar, dormir e comer.

A arte indígena se manifesta por meio dos cânticos e mitos, dos vestuários, dos utensílios de cerâmica, da cestaria, do emprego da pintura corporal, das danças e rituais. Por meio dela, expressam representações e significados próprios de um povo, uma produção social, humana que traz uma memória significativa. Vejamos:

Essa força evocativa deve-se ao fato de que na arte o passado é feito presente. Essa presentificação, contudo, não é a vida anterior de cada indivíduo, mas a sua vida enquanto pertencente à humanidade. O que é posto em relevo pela arte é o caráter social da personalidade humana. O indivíduo, perante a figuração estética, pode se generalizar e assim, confrontar a sua existência com a epopéia do gênero humano, retratado pela arte, num momento determinado de sua evolução. Ocorre então uma suspensão da cotidianidade, uma elevação da subjetividade do plano meramente singular para o campo mediador da particularidade (a síntese do singular e do universal). (FREDERICO, 2000, p. 306 apud BARROCO; CHAVES, 2010).

Não basta estar vivos, é preciso que a vida esteja dentro de cada um. Buscam constantemente conquistar seu espaço e mostrar sua cultura por meio da arte. Pensando nisso, cabe à escola evidenciar tal cultura e valorizar todas as conquistas. As crianças não indígenas podem se apropriar desses saberes enquanto conteúdo escolar e não só como curiosidade. A experiência com os indígenas tem me auxiliado a planejar minhas aulas de maneira contextualizada e

significativa. As informações trazidas junto aos conteúdos escolares ou as propagandas, reportagens ou comentários feitos acerca da cultura indígena, não são trabalhadas superficialmente. A busca e o aperfeiçoamento permanentes sobre a cultura indígena têm propiciado uma interação maior de novos saberes para mim, para meus alunos e para espaço escolar onde atuo. Passo a passo, pouco a pouco tenho conseguido plantar a semente da dúvida, da curiosidade, do desafio e da necessidade de aprofundamento sobre outras culturas. Para instigar o meio escolar, além dos relatos de minhas experiências, levo artesanato indígena, fotos, atividades realizadas com as crianças indígenas e não esgotam as reflexões diárias acerca da revisão de nossos acervos de estudos para ampliar o conhecimento.

Para finalizar a experiência com a menina Rayana e sua família, participei de um momento do preparo do artesanato que a mãe produz, a cestaria. Enquanto a mãe conversava comigo, preparava a taquara para fazer o cesto e contava um pouco sobre seus costumes. Também relatou sua preocupação com a vida escolar dos filhos, deixando claro o comprometimento com a educação escolar de seus filhos. Não pode continuar vindo à Maringá devido ao novo Programa Social Auxílio Brasil¹⁰ que substitui o Bolsa família. Frequentar as aulas promovidas pela escola, na Terra indígena é uma condição para os pais permanecerem recebendo a bolsa oferecida pelo programa e os professores devem acompanhar a presença e o aprendizado da criança. Trouxeram a preocupação para a equipe da ASSINDI, que imediatamente mobilizou-se com professores da Universidade Estadual de Maringá e outros representantes de órgãos públicos, para pensar em uma solução possível para atender esses indígenas aqui em Maringá, diante da nova exigência imposta pelo Programa Social.

O momento foi cercado de encanto, de aprendizado e de cumplicidade. O grupo de mulheres preparavam a taquara com muita habilidade, atenção e cuidado ao redor. As crianças, sempre por perto das mães. Um menino indígena subiu na árvore com muita agilidade, enquanto a Rayana fazia uma atividade, ele brincava ao envolto de subir e descer da árvore que serve de sombra para as artesãs, enquanto trabalham com a taquara seja limpando, pintando ou trançando as

¹⁰ O Programa Social Auxílio Brasil vem para substituir o antigo Bolsa Família e traz consigo mudanças pontuais em sua forma de selecionar quem poderá participar do programa e quais as condições para nele permanecer, segundo a publicação disponível no link: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n-14.284-de-29-de-dezembro-de-2021-370918498>.

cestarias. Esse menino chamado Isaias (fotografia 27), mostrou-se bastante esforçado e dedicado na realização das atividades propostas no Centro Cultural. Iniciava e finalizava os registros, as brincadeiras, a capoeira. Pouco falante, observador e estava presente em quase todos os espaços. Fez aniversário enquanto estava na ASSINDI e ganhou uma comemoração especial da equipe que tem a prática de fazer um encerramento ao final da permanência do grupo na cidade. Ele ganhou um bolo e cantaram parabéns. Sua felicidade estava estampada no rosto tempos depois da festa. Como grande parte do grupo, Isaías não está alfabetizado em língua portuguesa ainda. Escreve seu nome e registra as letras, mas não forma palavras e não decodifica as palavras escritas, necessitando da mediação na leitura.



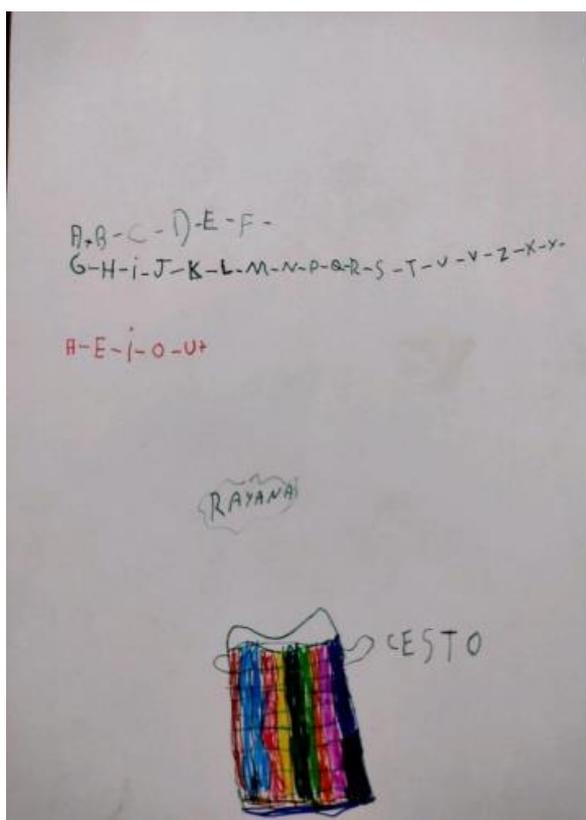
Fotografia 27: Criança Indígena em momento livre na ASSINDI.
Autora: Angelita Verônica dos Santos (2022).

Enquanto a mãe preparava a taquara que buscou perto da ASSINDI para produzir seus balaios, a filha Rayana registrava o momento em que estávamos conversando. Com uma canetinha hidrocolor, uma prancheta e papel, iniciou seu registro, a princípio, só ela poderia ver. O espaço é visto como uma extensão e uma sequência dos conhecimentos produzidos nos espaços de convivência que estão disponíveis na comunidade. Essas crianças demonstram total autonomia e independência para explorarem o ambiente.



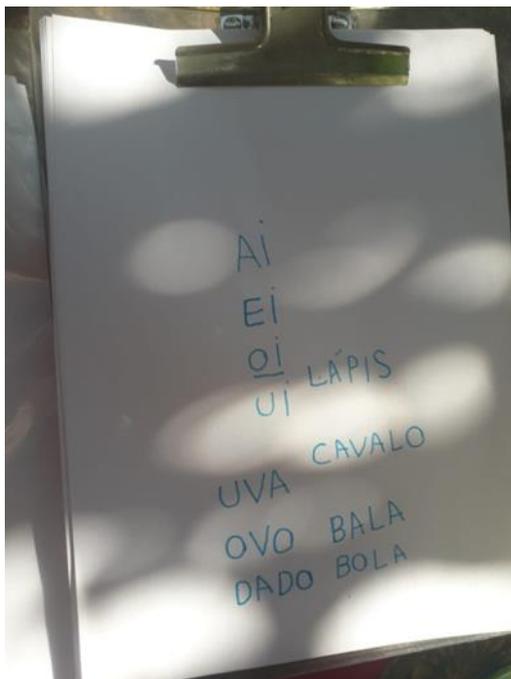
Fotografias 28 e 29: Criança Indígena realizando atividade na ASSINDI.
 Autora: Angelita Verônica dos Santos (2022).

O desenho registrado na fotografia 29 retrata com clareza o espaço em que estávamos, embaixo de umas árvores, perto da casa, crianças no balanço e a mãe e a tia preparando as taquaras. Em seguida, Rayana registrou como fica o cesto pronto. Usou as cores preferidas da mãe que justificou usar mais a cor roxa por ser a que menos “disbota”. Ao terminar de desenhar, pedi para que escrevesse CESTO, disse que não sabia e que precisava de ajuda. Como ela já identifica as letras do alfabeto, fui soletrando e rapidamente escreveu. Empolgou-se e quis registrar as letras do alfabeto. Iniciou e foi bem até a letra G, parou, voltou a leitura desde o início e assim foi fazendo até terminar todas as letras. Pulou algumas e trocou de lugar. Quis separar as vogais e ao ser questionada se não estavam dentro do alfabeto, respondeu que sim, mas quis escrever mesmo assim.



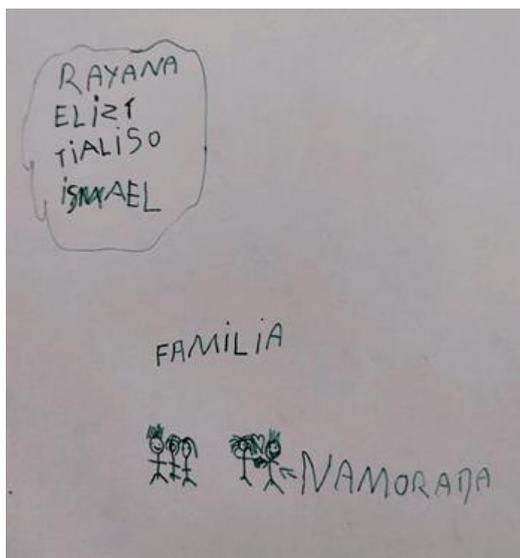
Fotografia 30: Desenho produzido a partir de atividade realizada na ASSINDI.
Autora: Angelita Verônica dos Santos (2022).

Tudo isso foi acontecendo com os indígenas mais novos e mais velhos nos rodeando. Quando comecei a falar as letras com a Rayana e elogiava seus acertos, as demais crianças ouviam e ficavam curiosas em saber o que ela estava fazendo. Tentavam ajudar, dar dicas, alguns riam, mas demonstravam o quanto são protetores uns com os outros. Resolvi instigá-la um pouco mais e a desafiei para tentar ler, visto que dizia não saber. Iniciei com a junção das vogais, conforme foto 31 e consegui ler. Em seguida, fui para palavras de duas sílabas, também consegui e até leu uma palavra de três sílabas e ficou muito feliz. Nesse momento, observo o quanto sentem falta das atividades escolares do cotidiano.



Fotografia 31: Atividade de leitura realizada com criança indígena na ASSINDI.
Autora: Angelita Verônica dos Santos (2022).

Muito entusiasmada Rayana quis escrever o nome dos seus familiares e desenhá-los. Iniciou a escrita e percebi que reconhece as letras, sabe o som da maioria delas, mas não faz a relação grafema fonema das letras. Encontra-se no nível de escrita silábico, ou seja, escreve uma letra para cada sílaba com ênfase nas consoantes. Quando deixava de colocar uma vogal, eu soletrava e ela conseguia perceber o som e registrava a sílaba completa, nem sempre de forma certa. Ao fazer o desenho representando a família, registrou 5 pessoas. Questionei quantos nomes tinha escrito? Respondeu 4, mas você desenhou 5 pessoas, por que? Pediu para que eu me abaixasse e falou ao meu ouvido “uma é a namorada do meu irmão”. O irmão tem 13 anos e está namorando uma indígena que é sua prima. Interessante que no desenho ela separa o irmão e a namorada, conforme nos mostra a fotografia 32.



Fotografia 32: Registro realizado por uma criança Indígena atividade realizada na ASSINDI.

Autora: Angelita Verônica dos Santos (2022)

Nesse processo de interação, de troca e de aprendizado reintegramos que a alfabetização deve ser uma aprendizagem humanizadora, livrando-se de práticas de simples decodificação e reprodução de letras e números. Apoiar o trabalho pedagógico em referenciais teóricos que promovam a aprendizagem para todos os sujeitos, respeitando suas necessidades e particularidades em prol de uma sociedade mais humana e integrada é algo urgente a se desenvolver nos espaços escolares e em outros espaços sociais.



Fotografia 33: Mãe e filha Indígena apresentando os artesanatos que recebeu de presente na ASSINDI. Autora: Angelita Verônica dos Santos (2022).



Fotografia 34: Artesanatos que recebi de presente na ASSINDI.
A autora: Angelita Verônica dos Santos (2022).

5. CONCLUSÃO

A escola, a aprendizagem da língua portuguesa, a apropriação da linguagem escrita e a valorização das tradições têm sido uma demanda efetiva dos Kaingang no Paraná. Porém, mesmo decorridos 30 anos da Constituição Brasileira de 1988, que preconiza o direito dos povos indígenas à educação intercultural e ensino bilíngue, o desconhecimento e a desvalorização das línguas indígenas – pelo poder público – associados à ausência de projetos formativos no Brasil, voltados à qualificação de professores indígenas com formação para o ensino da língua materna e o trabalho com o português como segunda língua faz permanecerem práticas descontextualizadas e abordagens sintéticas que pouco estimulam crianças indígenas a ler e escrever com autonomia em suas próprias línguas ou em língua portuguesa.

Os povos indígenas compõem grupos populacionais cuja organização sociocultural se dá por meio da oralidade. A criança indígena chega à escola conhecendo pouco sobre a função da escrita. Cabe às instituições educativas organizar seu ensino de forma que a criança tenha elementos (muitas situações de leitura em ambas as línguas, atividades práticas com a escrita que circula nas comunidades no dia a dia), para refletir sobre esta função, para compreendê-la e dela poder se apropriar plenamente, desenvolvendo novas potencialidades intelectuais. Dependendo da forma como a escola conduzir os processos de ensino e aprendizagem, a valorização e o uso da língua indígena, como língua materna, poderá contribuir com a ampliação e o desenvolvimento de repertórios orais em língua Kaingang que podem estar em desuso, caso, por exemplo, de músicas, rezas que eram realizadas nos rituais religiosos, de caça, de pesca, nas receitas alimentares tradicionais, nas plantas medicinais usadas pela comunidade, no preparo e na comercialização do artesanato e tantas outras práticas que fazem parte da vida Kaingang e que ficam ausentes da escola.

Portanto, diante do que foi apresentado nos diferentes documentos referenciados em nosso texto, faz-se necessário criar situações para que o aluno desenvolva sua capacidade de se comunicar oralmente, cada vez melhor, para que se torne um bom leitor e escritor. Porém, também é destaque que a criança/jovem

aprende ouvindo, falando, interagindo, lendo e escrevendo. Assim, o letramento, seja em língua materna ou em língua portuguesa, deve contemplar a oralidade, sendo ela o meio para o indígena exercer sua cidadania. Resignificar o letramento tanto no contexto escolar quanto fora dele, possibilita olhar o indígena de forma geral, mas em especial, o que está nas cidades, vendendo seus artesanatos, como um cidadão que pode interagir com o não indígena e, ao mesmo tempo, fortalecer sua identidade étnica. O processo de letramento deve promover e estimular o aprendizado por meio de práticas e políticas de ensino que atentem à inter-relação entre as diferentes dimensões, possibilitando a aprendizagem no âmbito escolar e social. O ensino bilíngue deve servir para que indígenas possam circular nos espaços legitimados e transformar as estruturas de dominação e poder. Esse ensino bilíngue deve servir para que os povos indígenas não dependam do outro para escrever sua história e para que possam lutar por seus direitos em todos os espaços sociais.

No decorrer da pesquisa, notamos que há uma necessidade real de conhecer melhor os processos de letramento/alfabetização das crianças, para entender adequadamente como a linguagem se constitui, como ela se dá no desenvolvimento do sujeito e qual a importância de revisar tais práticas na vida dos cidadãos e, em especial, das crianças indígenas que vem à nossa cidade, acompanhados de seus pais, para auxiliar na venda do artesanato e, muito além disso, para continuar o aprendizado em família, respeitando sua cultura e etnia, levando em consideração que, para os Kaingang, a escola não é o único local de construção/transmissão do conhecimento, e sim, mais um, entre eles.

Assim sendo, o projeto de pesquisa aqui apresentado, mesmo executado no período da Pandemia, sofrendo alterações na proposta inicial, oportunizou o conhecimento acerca de aspectos das experiências dos indígenas, em especial dos Kaingang, possibilitando a intervenção com as crianças indígenas que acompanham seus pais, aqui em Maringá, no momento em que permanecem na ASSINDI. Apontou a necessidade de mais reflexão sobre como se dá o processo de letramento das crianças indígenas que ainda não estão alfabetizadas, estão longe de suas escolas de origem e anseiam aprender com maior autonomia indígena. Também evidenciou que as crianças indígenas, mesmo não dominando a língua portuguesa, interagem com outras culturas se permitindo experimentar

conceitos diferentes dos seus, respondendo a nossa proposta central. No decorrer da pesquisa, surgiram muitas ideias para a continuidade do projeto. O que nos levou a pensar na relevância da continuidade do projeto para contribuir com o processo de escolarização indígena das crianças que passam por aqui e para os não indígenas que convivem com essa cultura diferente, mas nem sempre a respeita em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2010.

BARROCO, Sonia Mari Shima; CHAVES, Marta. A arte e suas contribuições para a escolarização e o desenvolvimento de alunos e professores. IN: FAUSTINO, Rosângela Célia; CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia Mari Shima. **Intervenções Pedagógicas na Educação Escolar Indígena: Contribuições da Teoria Histórico Cultural**. 2º ed. Maringá: Eduem, 2010, p. 127-148.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, vol. 30, nº 60, p. 55-75 – 2010.

BORDIGNON, Lorita Helena Campanholo; PAIM, Marilane Maria Wolff. **O processo de aquisição da escrita pela criança: dialogando com Alexander Romanovich Luria**. EDUCERE. XII Congresso Nacional de Educação. Curitiba. 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21008_9578.pdf. Acesso em: 15 de maio de 2021.

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

BRASIL. Leis e Decretos. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 426, de 24 de julho de 1845**. Senado Brasileiro. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/387574/publicacao/15771126>. Acesso em 22 de set. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850**. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Sellada na Chancellaria do Império em 20 de setembro de 1850.

Publicada na Secretaria de Estado dos Negócios do império em 20 de setembro de 1850. Registrada á fl. 57 do livro 1º do Actos Legislativos. Secretaria d'Estado dos Negócios do império em 2 de outubro de 1850. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L0601-1850.htm>. Acesso em: 11 mar. de 2021.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993. BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. 23. Ed. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena, 1993**. Em Aberto. Brasília, vol. 14, n. 63, p. 175-187, jul./dez. 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997b. BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 14/99**. Brasília, 1999a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB 3/1999. **Diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas**. Brasília, 1999b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/indigena/CEB0399.pdf>> Acesso em: 10 fev. 2015.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. **Estabelece o Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental Relatório da Gestão Financeira do Exercício de 2001**. Brasília: MEC, SEF, 2001.

BRASIL. **Plano nacional de educação**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília: MEC, SEF, 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Programa parâmetros em ação: Educação Escolar Indígena**. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, 2002b.

BRASIL. Comissão de educação e cultura câmara dos deputados. **Alfabetização infantil: os novos caminhos**. Relatório Final. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Políticas públicas para a Educação Escolar Indígena. In: **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Secad/MEC, 2007. (p.37-85) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>. Acesso em: 11 mar. de 2021.

BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico, 2010**. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 11 mar. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA - Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em 22 de set. de 2021.

COUTINHO, Ana Cláudia. Relatório pedagógico – Associação indigenista (ASSINDI – Maringá), 2022.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando sonhos**: a educação escolar indígena no Brasil. Campinas: Editora Curt Nimuendajú, 2012.

DEMO, Pedro. **Metodologia para quem quer aprender**. Atlas, São Paulo. 2008.

EURICH, Grazieli. **O índio no banco dos réus**: historicizando o conflito entre índios Kaingang e colonos na vila da Pitanga (1923). Dissertação (Mestrado em História); Universidade Estadual de Maringá (UEM). Maringá, PR. 2012.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p.68-81, abril 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 2 de agosto de 2015.

FAUSTINO, Rosângela Célia. Os processos educativos no Brasil e seus projetos para a civilização e inclusão indígena. **Revista HISTED BR on line**. Campinas, n. 41, mar. 2011. p.188-208, 2011.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990**: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. 2006. 334 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

FERNANDES, Ricardo Cid. **Política e parentesco entre os Kaingang**: uma análise etnológica. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: Um diagnóstico crítico da situação do Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). 2.ed. **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

FERREIRA, Bruno. **Políticas Públicas para uma educação escolar indígena diferenciada**. São Leopoldo: Oikos (Cadernos do COMIN, N10). 2012.

FRANCISCO SILVA (Orgs.). **Novas contribuições aos estudos interdisciplinares dos Kaingang**. Londrina: EDUEL. p. 83-144. 2004.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização**: Novas contribuições. 1 ed. SP: Martins Fontes, 2002. GIARDINELLI, Mempo. **Voltar a Ler**: propostas para ser uma nação de leitores. Trad. Víctor Barrionuevo. São Paulo: Ed. Nacional, 2010.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O Processo de Alfabetização**: Novas contribuições. 1. Ed. SP: Martins Fontes. 2002.

HALLIDAY, Michael. A. K. 1996. **Literacy and linguistic**: A functional perspective. In: Hasan, R; Williams, G. (Ed). *Literacy in Society*. NY: Longman, p. 339-376.

HASAN, Ruqaiya; WILLIAMS, Geoffrey. (Ed.). **Literacy in society**. London: Longman, 1996.

IBGE (2012). **Os indígenas no Censo Demográfico 2010**: primeiras considerações no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro: IBGE/MPOG. Disponível

em: https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf>Acesso em: 20 out. 2021.

KNAPP, Cássio. **Educação escolar indígena**: o ensino bilíngue e os Guarani e Kaiowá/Cássio Knapp. – 1.ed. – Curitiba [PR]: CRV, 2020. 360 p.

LUCIANO, Gersem Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: LACED/ Museu Nacional, 2006.

LURIA, Alexander Romanovich. **O desenvolvimento da escrita na criança**. In: Vigotsky, L. S. ET AL. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: ícone/EDUSP. 1988.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas. 1986.

LURIA, Alexander Romanovich. Curso de psicologia geral. Rio de Janeiro: **Civilização Brasileira**. 1979.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para escrita**: atividades de retextualização. 6.ed. São Paulo: Córtes. 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: Signorini, I. (Org.). **Investigando a relação oral/ escrito e as teorias do letramento**. Campinas- SP: Mercado de Letras, p. 23-50. 2001.

MARTINS, Andérbio Márcio Silva; KNAPP, Cássio. O Teko Arandu e as políticas desvalorização, fortalecimento e ampliação do uso da língua materna dos Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul. In: **Anais do I Congresso Internacional América Latina e Interculturalidade**, 07 a 08 de Nov. de 2013. Foz do Iguaçu: UNILA, 2015, p. 94-103.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MENEZES, Maria Christine Berdusco. **A política de educação escolar indígena e o processo de alfabetização em uma comunidade Kaingang no Paraná**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade estadual de Maringá. Maringá. 2016.

MENEZES, Maria Christine Berdusco. **Desenvolvimento cognitivo e afetivo: implicações no processo de alfabetização e letramento**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade estadual de Maringá. Maringá. 2006.

MENEZES, Maria Christine Berdusco; FAUSTINO, Rosângela Célia; NOVAK, Maria Simone Jacomini. Alfabetização e Aprendizagem da Língua Materna como Língua Estrangeira em Escolas Indígenas no Paraná. **Línguas & Letras** (Unioeste), v. 20, p. 27-45, 2019.

MINAYO, Maria. Cecília. de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Vozes. 26ª Edição. Petrópolis: 2007.

MONTE, Nietta Lindenberg. E agora cara pálida? Educação e povos indígenas 500 anos depois. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. v. 15, set./out./nov./dez. 2000.

MONTEIRO, John Manuel. O Desafio da História Indígena no Brasil. In: Aracy Lopes da Silva, Luís Donisete Benzi Grupioni (Organizadores). **A Temática Indígena na Escola**. Novos Subsídios para professores de professores de 1º e 2º Graus. São Paulo, Global Editora, 2004, p.222-229.

MONTEIRO, John Manuel. **Os negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MOTA, Lúcio Tadeu. A presença indígena no vale do Rio Tibagi/PR no início do século XX. **Revista Antítese**, v. 7, n. 13, p. 358-391, jan./jun. 2014.

MOTA, Lúcio Tadeu (Org.). **Redução Jesuítica de Santo Inácio**. Maringá: Eduem, 2010.

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

MOTA, Lúcio Tadeu. **As colônias indígenas no Paraná provincial**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2000.

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

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

NASCIMENTO, André Marques. **Português Intercultural: fundamentos para a educação linguística de professores e professoras indígena em formação superior específica numa licenciatura intercultural**. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO. 2012.

NASCIMENTO, Marcia. **Tempo, modo, aspecto e evidencialidade em Kaingang**. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Rio De Janeiro, 2013.

NASCIMENTO, Edmilson Alves do; COSTA, Renilda Aparecida. Indígenas e trabalho infantil: da fronteira étnico-cultural à perspectiva de uma ação institucional diferenciada no Brasil. In: **Argumenta Journal Law**, n. 23 p. 129-158 jul 2015-jan 2016.

NIMUENDAJU, Curt. **Etnografia e indigenismo**: sobre os Kaingang, os Ofaié-Xavante e os índios do Pará. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1993.

NIMUENDAJU, Curt. 104 mitos indígenas nunca publicados. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 21. Rio de Janeiro, 1986.

NOBRE, Domingos. **História da educação escolar indígena no Brasil**. 2005.

NOVAK, Éder da Silva. **Hidrelétricas e povos indígenas - o caso Apucarantina**. Volume 2. 'Pedagogia da nacionalidade': indigenismo e ação Kaingang no Posto Indígena Apucarana. Curitiba: Appris, 2021.

NOVAK, Éder da Silva. **Emã e Tekoha**: territórios indígenas e a política indigenista. Curitiba: Appris, 2019.

NOVAK, Éder da Silva. **Tekohá e Emã**: a luta das populações indígenas por seus territórios e a política indigenista no Paraná da Primeira República – 1889 a 1930.2006. 208 f. Dissertação (Mestrado em história). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

NOVAK, Éder da Silva; MOTA, Lúcio Tadeu. A política indigenista e os territórios indígenas no Paraná (1900-1950). **Revista Fronteiras**. Dourados, MS. v. 18, n. 32. p. 76-97. jul./dez. 2016.

OLIVEIRA, Assis. Costa. **Indígenas crianças, crianças indígenas**: subsídios para a construção da Doutrina da Proteção Plural. Curitiba: Juruá, 2014.

OLIVEIRA, João Pacheco de. O nascimento do Brasil e outros ensaios: **“pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

PARADISE, Ruth. Estilo interacional e o significado não verbal: crianças Mazahua aprendem como viver no modo separado-mas-junto. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, p. 11-30, dez. 2012.

PARADISE, Ruth. El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación. **Infancia y aprendizaje**. México. p. 73- 85. 1991.

PEREIRA, Cecili Surjus. **Meninas e Meninos Kaingáng** – O Processo de Socialização, Londrina, editora UEL. 1998.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel. Reflexão político-pedagógica sobre educação bilíngue intercultural. In: ROCHA, Leandro Mendes; SILVA, Maria do Socorro Pimentel; BORGES, Mônica Veloso (Org.). **Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas**. Goiânia, Goiás: Ed. da PUC. 2010.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura e realidade brasileira**. 7. ed. Campinas: Edições Leitura Crítica. 2012.

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

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2010.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 5ª ed., São Paulo: Contexto. 2008.

SOARES, Magda. **Letramento um tema em três gêneros**. 2ª ed. 11. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, nº 25, p. 5-17. 2004b.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**: caminhos e descaminhos. Revista Pátio. p. 96-100. 2004a.

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização**. In: Ribeiro, V. M. (Org.). Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo, p. 89-113. 2003.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Edu.Soc.vol.23, nº81, p.143-162. 2002.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica. 1998/2002.

SOARES, Magda. 2000. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autentica. 2000.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos. **Literacy and development**: ethnographic perspectives on schooling and adult education. In: (Ed). Literacy and Development. 2001.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos. **Um grande cerco de paz**: poder tutelar e indianidade no Brasil. Petrópolis: Vozes. 1995.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos. **Social Literacies**: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education. New York: Longman. 1995.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos. **Literacy in theory and practice**. New York: Cambridge University Press. 1984.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Brian V. Street; tradução Marcos Bagno. – 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial. 2014.

STREET, Brian. Vincent. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. Current Issues. In: **Comparative Education**, Londres, 5 (2): Maio. 2003.

TERRA, Maria. Regina. **Letramentos em língua materna e relações de plurilinguismo na aula de inglês**. 2009. 263. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, Campinas, SP, 2009.

TOMMASINO, Kimiye. et al. Diagnóstico da situação sócio-cultural e econômica da TI Ivaí. In: MOTA, Lúcio Tadeu (Org.). **Diagnóstico etno-ambiental da Terra Indígena Ivaí-PR**. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações - Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História/UEM. p. 91-163. 2003.

TOMMASINO, Kimiye. Caracterização cultural, organização social e econômica da comunidade da TI Ivaí. In: MOTA, Lúcio Tadeu (Org.). **Diagnóstico etno-ambiental da Terra Indígena Ivaí-PR**. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações - Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História/UEM. p. 80-90. 2003.

TOMMASINO, Kimiye. **A história dos Kaingang da bacia do Tibagi: uma sociedade Jê meridional em movimento**. Tese (Doutorado em Antropologia). Departamento de Antropologia: Universidade de São Paulo. São Paulo. 1995.

TOMMASINO, Kimiye; ALMEIDA, Ledson Kurtz. Territórios e territorialidades Kaingang: a reinvenção dos espaços e das formas de sobrevivência após a conquista. In: **Mediações**, Londrina, V. 19 N. 2. p. 18-42. 2014.

TOMMASINO, K; FERNANDES, Ricardo. **Kaingang**. In: ISA – Instituto Socioambiental. Enciclopédia Povos Indígenas no Brasil. Instituto Socioambiental, 2003. Disponível em: www.socioambiental.org/pib. Acesso em: 11 mar. de 2021.

VEIGA, Juracilda. **Cosmologia e práticas rituais Kaingang**. Campinas, UNICAMP. Tese de doutoramento. 2000.

VEIGA, Juracilda. **Organização social e cosmovisão Kaingang**: uma introdução ao parentesco, casamento e nomeação em uma sociedade Jê meridional. Campinas, UNICAMP. Dissertação de Mestrado. 1994.

VIGOTSKI, Liev Semionovitch. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

VIGOTSKI, Liev Semionovitch; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

VIGOTSKI, Liev Semionovitch. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1989.

WIESEMANN, Ursula Gojtéj. **Os dialetos da língua Kaingang e Xokleng**. Contribuições do Summer Institute of Linguistics. Rio de Janeiro, 1978.

WIESEMANN, Ursula Gojtéj. **Introdução na língua Kaingang**. Rio de Janeiro, SIL. 1967.

YAMÃ, Yaguarê. **Kurumi Guaré no Coração da Amazônia**. São Paulo: FTD. 2007. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/quemsao/povos-indigenas>>. Acesso em: 15 set. 2021.

APÊNDICES**TERMO DE CESSÃO DE DIREITO DE USO DE IMAGEM DO RESPONSÁVEL**

Eu, _____, RG: _____ e CPF: _____, residente e domiciliado na Terra Indígena _____ Cidade/UF: _____ responsável por _____ de _____ anos, AUTORIZO o uso de imagem do meu/minha filho/filha para finalidade científica, envolvendo discussão diagnóstica e de conduta ética para a produção da dissertação de mestrado intitulada: **Política de alfabetização de crianças indígenas Kaingang em Maringá: uma experiência com as crianças da Terra Indígena Ivaí**, a fim de atender os objetivos da pesquisa, podendo inclusive ser mostrado o rosto. A presente autorização e a cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for, sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretratável, e por prazo indeterminado, obrigando, inclusive, eventuais herdeiros e sucessores outorgantes.

E por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO, assino em 02(duas) vias de igual teor.

MARINGÁ, ____ de _____, de 2022.

Assinatura

TERMO DE CESSÃO DE DIREITO DE USO DE IMAGEM

Eu, _____, RG: _____ e CPF: _____, residente e domiciliado na Terra Indígena _____ Cidade/UF: _____ AUTORIZO o uso de imagem para finalidade científica, envolvendo discussão diagnóstica e de conduta ética para a produção da dissertação de mestrado intitulada: Política de alfabetização de crianças indígenas Kaingang em Maringá: uma experiência com as crianças da Terra Indígena Ivaí, a fim de atender os objetivos da pesquisa, podendo inclusive ser mostrado o rosto. A presente autorização e a cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for, sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretratável, e por prazo indeterminado, obrigando, inclusive, eventuais herdeiros e sucessores outorgantes. E por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO, assino em 02(duas) vias de igual teor.

MARINGÁ, ____ de _____, de 2022.

Assinatura

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Para as famílias Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada: Política de alfabetização de crianças indígenas Kaingang em Maringá: uma experiência com as crianças da Terra Indígena Ivaí, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação e é orientada pela prof^a. Dr^a. Maria Christine Berdusco Menezes da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é analisar como as crianças e jovens indígenas que acompanham seus pais durante a venda de artesanato em Maringá, PR se inserem em práticas de letramento quando estão no contexto urbano e durante a permanência em atividades educativas na Associação Indigenista de Maringá – ASSINDI e a contribuição com o processo de escolarização enquanto estão no espaço escolar na aldeia de origem. Para isto a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: responder as questões feitas pelo pesquisador sobre o acompanhamento da vida escolar do filho (a). Informamos que poderão ocorrer possíveis falta de compreensão das questões, caso aconteça essa situação solicitaremos a ajuda do adulto indígena que estiver acompanhando a criança. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os benefícios esperados são a verificação do processo de aprendizagem de seu (sua) filho (a) e possíveis encaminhamentos para o avanço na vida escolar. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como participante) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....
(nome por extenso do participante de pesquisa) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela aluna mestranda Angelita Verônica dos Santos.

_____ Data: _____
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Angelita Verônica dos Santos, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data: _____
Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Orientadora: Maria Christine Berdusco Menezes
Endereço: Rua Água Marinha, 750–Jardim Real-CEP: 87083-056–Maringá- PR
Telefone: (44) 98070373 (44) 3023-5416
e-mail: mcbmenezes@gmail.com

Pesquisadora: Angelita Verônica dos Santos
Endereço: Rua Pioneira Iclea Linhares Tupã, 270 – Jardim Licce-CEP: 87025- 646-
Maringá-PR
Telefone: (44) 99954-7742
e-mail: pg402716@uem.br

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM - Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790, PPG, sala 4, CEP 87020-900. Maringá-Pr. CEP 87020-900.
Maringá-Pr.

Tel: (44) 3011-4597

E-mail: copep@uem.br

Atendimento: 2ª a 6ª feira das 13h30 às 17h30. Considerando o cenário de pandemia, o atendimento ocorrerá preferencialmente por telefone ou e-mail. Para atendimento presencial, o COPEP solicita a gentileza de agendar horário, a fim de evitar aglomerações.