

DIÁLOGOS ENTRE A LINGUÍSTICA, A EDUCAÇÃO E A ANTROPOLOGIA NA PRODUÇÃO DE MATERIAIS DE ALFABETIZAÇÃO NA LÍNGUA SANÕMA

Luiz Amaral (UMass Amherst), Ana Maria R. Gomes (UFMG), Joana Autuori (USP), Moreno Saraiva Martins (ISA)

Resumo:

A preparação de materiais de alfabetização em línguas indígenas é um processo complexo que requer a sobreposição de conhecimentos linguísticos, antropológicos e educacionais. Este trabalho reporta uma colaboração entre linguistas e antropólogos durante a elaboração de um livro para as primeiras etapas de alfabetização em língua sanõma (yanomami). Nele discutimos como conceitos linguístico-cognitivos podem dialogar com a pesquisa etnográfica para orientar abordagens pedagógicas coerentes com os contextos de uso da língua e ao mesmo tempo gerar um mecanismo de acompanhamento científico da inserção da escrita em comunidades indígenas.

Palavras-chave: alfabetização, letramento, etnografia da escrita, desenvolvimento linguístico-cognitivo, Sanõma, Yanomami.

Abstract:

The preparation of literacy materials in indigenous languages is a complex process that requires the combination of linguistic, anthropological and educational concepts. This paper reports a collaboration between linguists and anthropologists during the preparation of an early literacy book in the Sanõma language (Yanomami). We discuss how ideas from cognitive linguistics can dialogue with ethnographic research to craft pedagogical approaches that are in sync with the current uses of the language and to establish, at the same time, a mechanism to scientifically describe the insertion of written language in indigenous communities.

Keywords: Literacy, ethnography of writing, cognitive-linguistic development, Sanõma, Yanomami.

1. Introdução

Existe hoje no Brasil uma demanda constante por materiais didáticos para o ensino de línguas indígenas. Encabeçando a lista de pedidos estão sem dúvida os livros didáticos para crianças, incluindo materiais de alfabetização. Contudo, os desafios não são poucos para a produção de livros de alfabetização em contextos culturais e educacionais tão distintos entre si. Não temos uma compreensão dos usos atuais ou potenciais da língua escrita nessas comunidades, o que dificulta a elaboração de propostas baseadas na realidade e/ou necessidade dos leitores-escretores. Isso gera uma desconexão entre as possíveis práticas educacionais e nossos conhecimentos teóricos sobre o desenvolvimento linguístico-cognitivo do aprendiz, levando a produção de materiais inadequados e muitas vezes criticados por seus usuários.

Neste artigo apresentamos um projeto de criação de um livro para as primeiras etapas de alfabetização de crianças e jovens sanöma no âmbito da ação Saberes Indígenas na Escola (SIE). O presente texto é fruto de uma colaboração entre linguistas e antropólogos com o objetivo de aproximar os conhecimentos e práticas de pesquisa de ambas as áreas visando gerar uma compreensão mais abrangente dos diferentes elementos necessários para o desenvolvimento de práticas educacionais em comunidades indígenas que estão passando por um processo de inserção da linguagem escrita.

O texto está dividido em quatro partes. Na seção 2, apresentamos o contexto do projeto dentro da história recente dos Sanöma em particular e dos Yanomami em geral. O objetivo é fazer com que o leitor entenda a realidade sociocultural e educacional das comunidades onde o material será usado. Em seguida, na seção 3, apresentamos os processos de alfabetização e letramento¹ a partir de uma perspectiva linguístico-cognitiva, onde discutimos as habilidades consideradas necessárias dentro de uma perspectiva cultural não-indígena. Na seção 4, discutimos alguns pressupostos e registros etnográficos que podem nos ajudar a compreender a complexidade do processo de inserção da escrita em comunidades de tradição oral. Por último, na seção 5, combinamos todos os elementos vistos anteriormente e formulamos uma proposta para um livro que apoie o início do processo de alfabetização de crianças, jovens e adultos sanöma.

2. Os Sanöma, sua história recente e realidade sociocultural e educacional

Os Sanöma fazem parte do povo Yanomami, que vivem no Brasil e na Venezuela. Os Yanomami são a maior população humana da Terra que vive em alto grau de isolamento na floresta tropical. São cerca de 40 mil pessoas, distribuídas em 550 comunidades, sendo 300 no extremo noroeste da Amazônia Brasileira e 250 no sul da Venezuela. O governo brasileiro demarcou a Terra Indígena Yanomami em 1992 com a área de 9.664.975 hectares de floresta tropical, reconhecida por sua alta relevância em termo de proteção da biodiversidade amazônica.

¹ Esses dois conceitos – alfabetização e letramento – têm uma longa história de controvérsias e discussões que não cabe aqui recuperar. Para o que nos interessa desenvolver, assumimos que a alfabetização é uma dentre as práticas que fazem parte de um conjunto mais amplo, ou seja, aquele das práticas de letramento (Kleiman, 2007; Soares, 2003).

A região de Awaris, onde vivem os Sanöma é a região mais densamente povoada de toda a Terra Indígena Yanomami, com uma população de aproximadamente 3000 habitantes, divididos em duas etnias: Sanöma e Ye'kwana (povo de língua da família karib). Awaris é também a região mais isolada do ponto de vista geográfico. O isolamento faz com que a população da região, pelo menos para os Sanöma que lá habitam, tenha que ser autossuficiente na produção de sua alimentação. O adensamento populacional, por outro lado, faz com que os recursos ambientais da região estejam sob pressão, e que a população local já sinta que alguns dos importantes recursos para a alimentação, como a caça, estão escasseando. Os Yanomami têm como atividades básicas de subsistência atualmente a caça, a coleta e a agricultura.

Há uma grande diversidade interna dentro da etnia conhecida como “Yanomami” - termo que engloba uma variedade de cinco línguas (sanöma, ninam, yanomam, yanomami e ÿaroamë) pertencentes a um mesmo grupo linguístico e inúmeras variações dialetais, além de diferenças culturais internas. Dentro deste universo, o SIE Yanomami buscou atender regiões onde a experiência de alfabetização já foi consolidada, buscando assim fortalecer a experiência escrita e a rede de escolas existente. Nas três regiões da Terra Indígena Yanomami atendidas – Papiu, Missão Catrimani e Awaris – existem Yanomami letrados e escolas que possuem decreto de criação da Secretaria de Educação do Estado de Roraima (SECD). Nas regiões do Demini e Papiu a Comissão Pró Yanomami (CCPY)/ISA² investiu por longo tempo em um programa de escolarização que resultou na estruturação das escolas, formação de professores yanomami e no processo de alfabetização de vários Yanomami em língua materna. Com a passagem das escolas para o sistema estadual de educação, a formação de professores e assessoria às escolas sofreu uma descontinuidade, o que tem resultado no desaceleramento da formação de novos leitores e a descontinuidade do processo de alfabetização em línguas maternas.

No caso de Awaris, o nível de escolarização talvez seja comparativamente menor em relação às outras regiões, mas os trabalhos educacionais realizados pela ONG Urihi e pelo ISA possibilitaram a formação de pessoas letradas em língua materna, embora atualmente viva a mesma problemática de falta de continuidade e apoio à estruturação das escolas. Já na Missão Catrimani, desde 1965 existe o apoio dos Missionários da Consolata para ações educacionais junto ao povo Yanomami e, apesar da negligência do atendimento às escolas pela SECD, o grupo de missionários mantém uma base permanente na região, possibilitando assim que estes possam prestar assistência aos professores e escolas locais.

Apesar do momento de certa desestruturação das escolas yanomami, nestas regiões da TIY estão sendo realizados trabalhos pelas organizações parceiras³ visando a formação de pesquisadores indígenas, de forma que os Yanomami dessas regiões – sendo eles professores ou alunos letrados em nível avançado – têm se apropriado de instrumentos de pesquisas, registrando os conhecimentos yanomami através da escrita e mídias audiovisuais, visando apresentá-los através de materiais didáticos e paradidáticos. Entre os anos 2011 e 2012 o ISA e a HAY realizaram uma avaliação do Programa de Educação Yanomami. Esta avaliação, feita por consultores especialistas, constatou uma enorme descontinuidade nas ações dos órgãos públicos em relação a assessoria e apoio às escolas indígenas,

2 Em 2009 os projetos da CCPY foram incorporados pelo Instituto Socioambiental.

3 No caso as parcerias são feitas com o ISA no Papiu e Awaris, a Diocese de Roraima na Missão Catrimani e a Hutukara Associação Yanomami em todas as regiões

o que resultou na redução das atividades das escolas yanomami em grande parte ao cumprimento de procedimentos burocráticos da SECD (como preenchimento de censo escolar, etc.) e ao pagamento de salário dos professores por parte da SECD. A falta de assessoria e apoio pedagógico resultou na baixa frequência dos professores em suas escolas e na falta de circulação de materiais específicos direcionados para estas escolas, o que conseqüentemente tem levado à descontinuidade da formação de novos leitores.

Ao todo o SIE abrange diretamente estas três regiões da Terra Indígena Yanomami, envolvendo 23 professores contratados pela SECD/RR e outros professores voluntários; beneficia também cerca de 435 alunos das 10 escolas inseridas no SIE, além de demais conhecedores envolvidos nas pesquisas (velhos, detentores dos saberes tradicionais e pessoas letradas que estão fora da escola). Para além deste quadro, os materiais produzidos irão circular nas regiões da Terra Indígena onde existem escolas já criadas pela SECD, e nas quais se falem as línguas yanomae, yanomama e sanöma. Os materiais em sanöma circulam apenas entre essa população que, no entanto, é muito numerosa na região de Awaris onde se concentram os 2681 falantes dessa língua. Os materiais a serem produzidos nas línguas yanomae e yanomama, poderão circular por outras regiões onde os idiomas também são falados: Toototopi, Novo Demini, Baixo e Alto Catrimani, Homoxi, Hokoma, Xitei, Sururucus, Haxiú, Aratháú e Palimiu, alcançando um total de mais de 7500 pessoas. Em menor escala os materiais poderão também circular entre os falantes de yanomami - que habitam principalmente o Amazonas, com uma população de mais de 6000 pessoas. Através da distribuição dos materiais produzidos, as ações do SIE Yanomami poderão atingir um grupo de 16 mil pessoas, além daqueles que participarão diretamente da formação e produção de materiais. Infelizmente, não é possível calcular o número de leitores em cada região citada, e certamente não é uma taxa alta por se tratar de um povo de recente contato que vive em bastante isolamento geográfico. Ainda assim, é certo que a escrita tem se feito mais presente e necessária na medida em que se intensificam as situações de contato com a sociedade envolvente.

3. O Letramento como processo linguístico-cognitivo

Antes de passarmos ao processo de escolha de textos e sequência de atividades para os materiais sanöma, veremos como uma perspectiva linguístico-cognitiva sobre o processo de alfabetização e uma análise dos pressupostos e registros etnográficos em contextos educacionais indígenas podem nos ajudar nas escolhas pedagógicas que norteiam a confecção do material didático. Nesta seção trataremos de alguns conceitos centrais no desenvolvimento das habilidades linguísticas necessárias para o desenvolvimento de um leitor-escritor. Porém, como veremos na seção seguinte, o próprio conceito de leitor-escritor está fundamentalmente atrelado ao papel da língua escrita dentro de determinados contextos culturais. Para fins expositivos, iniciaremos nossa análise sobre as habilidades linguísticas no processo de letramento de forma bastante genérica, tendo como pressuposto básico uma definição de leitor-escritor enquadrada na cultura escrita ocidental. Em seguida poderemos reavaliar a função dessas habilidades em contextos de educação escolar indígena.

3.1. Alfabetização ou aquisição de L2

Dentro do contexto educacional, muitas vezes bilíngue, que existe em comunidades indígenas brasileiras, a primeira pergunta que devemos nos fazer é se o material pedagógico mais adequado para crianças em idade escolar é realmente um livro de alfabetização. Do ponto de vista linguístico-cognitivo, o processo de alfabetização tem como pré-requisito a aquisição oral da língua pelo aprendiz. O que chamamos tradicionalmente de alfabetização é um processo de aprendizagem de um código escrito baseado na linguagem oral. Estudos linguísticos demonstram que a aquisição oral de uma língua se dá de forma natural e espontânea em um processo que se inicia antes mesmo da criança nascer (Kisilevsky et al., 2003). A aquisição da fala ocorre em 100% das línguas humanas independentemente da existência da língua escrita. Uma criança falante de uma língua quando chega à escola para aprender a ler já possui um conhecimento implícito extremamente complexo de seu idioma. Ela já conhece os sons de sua língua e os detalhes sobre a sua segmentação fonológica. Ela tem um vocabulário ativo capaz de ser utilizado em sala de aula, além de usar um número enorme de regras gramaticais para produzir enunciados. Em geral, os pré-requisitos linguísticos para que a criança comece a aprender a ler e escrever incluem conhecimentos fonológicos, gramaticais e semânticos de sua língua (Gleason, 2001; Hoff, 2000)⁴.

Do ponto de vista linguístico-cognitivo, comunidades indígenas que queiram desenvolver materiais de ensino para crianças em idade escolar que não tenham o domínio da língua oral devem procurar modelos pedagógicos que se aproximem mais do ensino de segunda língua (Richards & Rodgers, 2001) ou de língua de herança (Valdés, 2012). Essas abordagens favorecem o aprendizado (muitas vezes de forma intuitiva) dos sons da língua, do vocabulário e de estruturas gramaticais básicas ao mesmo tempo em que apresentam a escrita. A relação entre grafema e fonema é estabelecida de forma gradual e secundária para que as crianças possam adquirir a linguagem oral e escrita simultaneamente. Ou seja, os materiais ditos de alfabetização são mais apropriados a crianças que já falam a língua.

3.2. Propriedades linguísticas dos alfabetos usados em línguas indígenas

O desenvolvimento da escrita em línguas ameríndias esteve sempre fortemente influenciado por uma tradição linguística que favoreceu o desenvolvimento de ortografias baseadas no sistema alfabético, onde cada símbolo representa um segmento fonológico (como nos alfabetos romano e cirílico) em detrimento de outros sistemas ortográficos como o logográfico (chinês), o semi-silábico (santali, cherokee, vai, djuka) e o consonantal (árabe). Essa tradição levou não somente a solidificação do uso de alfabetos fonologicamente motivados, mas também a um processo de simplificação ortográfica através da aproximação da ortografia da língua indígena com a ortografia das línguas nacionais, sobretudo com o espanhol, o português e o inglês. Por isso é comum achar variações ortográficas que não seguem o

⁴ Por exemplo, uma criança de 5 ou 6 anos que fale português não vai chegar à escola produzindo enunciados como: “o inteligente menino”, “eu lhe o dei” ou “amanhã vou eu a maçã comer”. Porém, crianças que falam inglês, espanhol ou alemão vão iniciar seu processo de alfabetização produzindo enunciados como: “the intelligent boy”, “yo se lo di”, e “Morgen werde ich den Apfel essen” respectivamente. Toda essa informação lexical e gramatical adquirida nos primeiros anos de vida vai ser fundamental para o aprendizado da escrita. Todas as propostas pedagógicas existentes para alfabetização partem (implícita ou explicitamente) do pressuposto de que a criança domina a linguagem oral. Ainda não encontramos métodos de alfabetização que proponham, por exemplo, que crianças francesas sejam alfabetizadas em russo, chinês ou inglês sem saber falar essas línguas.

alfabeto fonético internacional e sim as ortografias das línguas locais. Um exemplo é o da representação do fonema fricativo velar surdo [x] com os grafemas “r”, “j” ou “h” em diferentes línguas das Américas, influenciados pela ortografia do português, do espanhol e do inglês respectivamente⁵. Além disso, a ortografia é muitas vezes usada como instrumento político de dominação ou prestígio. O que faz com que certas convenções sobrevivam por razões meramente sociais, dificultando a inserção de novas propostas ortográficas com o objetivo de facilitar o aprendizado. Devemos também ressaltar que muitas das primeiras experiências de escolarização em comunidades indígenas foram levadas a cabo por grupos de missionários que inseriram o método silábico de alfabetização nas aldeias. Isso fez com que os alfabetos de base fonológica fossem trabalhados de forma mecânica dentro de uma tradição silábica. Essa combinação deixou estabelecidas certas práticas educacionais que foram incorporadas à cultura de sala de aula nas mais distintas comunidades. Uma vez apropriadas por professores e alunos, essas práticas se solidificaram como elementos de uma cultura educacional aceita.

3.3. As habilidades no processo de letramento

Tankersley (2003) apresenta uma série de habilidades que definem um “*leitor eficiente*”. Segundo a autora, os *leitores eficientes* têm uma sólida compreensão do sistema fonêmico e sabem decodificar e reconhecer palavras rápida e eficazmente. Eles demonstram automaticidade na identificação do texto e têm um bom vocabulário em relação a sua faixa etária. Eles leem com fluência e têm boa compreensão textual. Eles usam seus conhecimentos sobre as palavras para inferir informações e chegar a conclusões. Eles usam estratégias de monitoramento da compreensão para reavaliar os dados enquanto leem e usam seus conhecimentos sobre padrões ortográficos para determinar a pronúncia de palavras desconhecidas. Os leitores eficazes entendem e lembram o que leram. Eles conseguem resumir, discutir e avaliar o que estão lendo enquanto decodificam e processam o conteúdo do texto.

Segundo Tankersley, esse complexo sistema de operações e habilidades pode ser estudado a partir de seis áreas essenciais: (i) consciência fonológica (pré-alfabetização), (ii) decodificação fonológica (mapeamento fonema-grafema), (iii) vocabulário e reconhecimento de palavras, (iv) fluência, (v) compreensão e (vi) pensamento de ordem superior (do inglês “*higher-order thinking*”). Ao desenvolver suas habilidades nessas seis áreas, o leitor poderia ser classificado dentro do grupo de “alfabetismo pleno”, segundo a tabela do *Instituto Nacional de Alfabetismo Funcional* (INAF, 2012). Por isso é importante entender como cada uma dessas áreas contribui para o processo de letramento.

Consciência fonológica: Recentemente a consciência fonológica tem sido vista como um elemento crucial para que possamos determinar se uma criança está pronta para iniciar o processo de alfabetização (Adams, Foorman, Lundberg, & Beeler, 1998). Vários pesquisadores encontraram uma relação direta entre o grau de consciência fonológica e a variação da proficiência de leitura nos primeiros anos de escolarização (Adams, 1994; cf., Blachman, Tangel, Ball, Black, & McGraw, 1999; Nicholson, 2006). Os primeiros indícios de que a criança está desenvolvendo sua consciência

⁵ O wapichana (língua aruak falada no Brasil e na Guiana) tem vários exemplos de variação ortográfica de acordo com a influência do português do lado brasileiro e do inglês do lado guianense: [u] se grafa como “u” no Brasil e “oo” na Guiana, [i] virou “y” no Brasil e “u” na Guiana, entre outros.

fonológica podem aparecer antes dos três anos de idade ao tentar brincar com rimas ou músicas infantis que usam palavras conhecidas. Existem várias estratégias para jogos de pré-escola que desenvolvem a consciência fonológica de crianças antes do início da alfabetização (Tankersley, 2003). Além disso, textos com alto grau de aliteração ajudam no desenvolvimento de algumas das habilidades necessárias.

Do ponto de vista teórico, a consciência fonológica pressupõe certas habilidades de compreensão e produção. A criança ao iniciar a alfabetização deve ter uma capacidade de compreensão que demonstre seu conhecimento em quatro dimensões fonológicas básicas: *fonema*, *sílaba*, *palavra* e *prosódia* (Nygaard & Pisoni, 1995). Seu repertório de fonemas deve permitir que ela diferencie pares mínimos oralmente, como por exemplo: “pata” e “gata”, ou “chato” e “fato”. Os fonemas são as menores unidades de som de uma língua e seu conhecimento é fundamental para dominar um alfabeto de base fonológica, como descrito na seção 3.2. No nível silábico, a criança deve ser capaz de reconhecer as diferenças básicas sobre o tamanho das palavras, identificando, por exemplo, que a palavra “brincar” é menor (tem menos sílabas) que a palavra “brinquedo”. Já no nível da palavra, é importante desenvolver a habilidade de distinguir palavras conhecidas das desconhecidas. A consciência explícita do vocabulário passivo ajuda no desenvolvimento das habilidades de compreensão que virão mais adiante. Finalmente, do ponto de vista prosódico, é importante para a criança que inicia o processo de alfabetização ser capaz de diferenciar padrões entonacionais que afetem o significado dos enunciados, como em uma interrogação, exclamação ou afirmação.

Além das habilidades de compreensão, as crianças com maior facilidade no aprendizado da leitura também demonstram um alto nível de *competência fonológica produtiva*. Ou seja, elas são capazes de (i) reproduzir todos os fonemas de sua língua, (ii) combinar esses fonemas em unidades mais complexas como sílabas, rimas e palavras, e (iii) criar expressões com múltiplas palavras que respeitem os padrões prosódicos de seu idioma (Byrnes & Wasik, 2009).

Decodificação fonológica: A decodificação fonológica envolve a habilidade de estabelecer relações entre os sons da língua e as letras do alfabeto que os representam, ou seja, *o mapeamento fonema-grafema*. Como vimos na seção 3.2, os alfabetos desenvolvidos para as línguas indígenas no Brasil são em sua (quase?) totalidade fonológicos. Isso faz com que a decodificação dos sons expressados pelos grafemas se transforme em uma tarefa central no processo de leitura e produção textual. As estratégias de decodificação não são exclusivamente fonológicas. Muitas vezes a diferença fonológica entre as palavras não está associada a ortografia e sim a sua classe gramatical e significado, como por exemplo os homógrafos em português: “colher” (verbo) e “colher” (substantivo), ou “molho” (verbo) e “molho” (substantivo).

A decodificação fonológica é inicialmente apresentada estabelecendo as relações entre ortografia e som junto com os padrões combinatórios de um determinado idioma. Por exemplo, as consoantes em português são apresentadas a partir de padrões silábicos previsíveis de consoante-vogal. Scliar-Cabral (2013) estabelece um tripé de conceitos para o ensino-aprendizagem do mapeamento fonema-grafema: “(1) Reconhecer a direção dos traços que diferenciam as letras em si; (2) Dominar os valores

dos grafemas, associando-os aos fonemas que representam; (3) Utilizar as letras que realizam os grafemas dentro de palavras e estas em um texto” (p.15).

Essas relações entre grafia e som devem ser estabelecidas dentro de contextos textuais compreensíveis para a criança. Deve-se evitar o ensino mecânico e descontextualizado muito comum em métodos silábicos tradicionais. Pressley (1997) descreve as práticas mais eficientes de sala de aula como uma combinação do ensino das habilidades de mapeamento fonema- grafema com os contextos de imersão em textos literários por alunos e professores.

Tecnicamente, a preparação de material de alfabetização para línguas indígenas deve ser precedida de uma análise fonológica das regularidades ortográficas da língua em questão. Durante as oficinas de material de alfabetização com equipes de linguistas e professores de línguas indígenas sempre enfatizamos a necessidade de se estabelecer uma sequência de apresentação dos grafemas que reflita as complexidades e a regularidades fonológicas.

Vocabulário: Essa é sem dúvida uma das áreas em que as diferenças culturais e de uso linguístico dificultam a nossa compreensão sobre a importância do vocabulário (ou do tipo de vocabulário) no aprendizado da língua escrita em contextos educacionais indígenas. Em culturas de forte tradição escrita, onde existe uma diferença significativa entre os registros oral e escrito, a expansão do vocabulário de uma criança é fundamental para o avanço de sua proficiência como leitor-escritor. Em contextos de tradição oral, o vocabulário seguramente tem funções centrais nas habilidades de comunicação dos indivíduos, porém seria ingênuo presumir um simples paralelismo com suas funções na linguagem escrita.

De modo geral, entende-se o termo “vocabulário” como o conhecimento das relações entre a forma fonológica das palavras e seus respectivos significados, ou em termos saussurianos, a aquisição das relações entre significantes e significados⁶. A natureza exata dessas relações pode ser bastante complexa. Em geral, aceita-se o fato de que a definição de um conceito é uma pré-condição para o aprendizado de uma palavra. Ou seja, para se aprender o significado da palavra “carro” é necessário a construção de uma hipótese sobre o significado do conceito de “carro” (Bloom, 1998). Isso significa que para que uma criança aumente seu vocabulário, ela tem que ser capaz de construir hipóteses sobre conceitos muitas vezes bastante abstratos. Esse processo não se resume simplesmente a assignar etiquetas a objetos no mundo, uma vez que é necessário formular hipóteses sobre as propriedades desses objetos para que a imagem acústica seja atribuída a uma definição específica.

Em termos práticos, pesquisadores como Leung (1992) e Sénéchal (1997) nos mostram que os alunos necessitam de contextos de leitura com repetidas exposições às palavras e seus significados para que possam aumentar seu vocabulário. Nagy e Scott (2000) argumentam que o aprendizado de novas palavras tem um impacto significativo na capacidade de compreensão dos alunos, o que por sua vez gera um efeito de retroalimentação em sua habilidade de aumentar seu vocabulário. Ou seja,

⁶ Essa ideia de vocabulário não é necessariamente igual a noção de léxico em termos linguístico-cognitivos. Não existe propriamente na discussão sobre aquisição de vocabulário uma preocupação com propriedades lexicais que estejam mais além das observações sobre o significado das palavras.

quanto mais palavras o aluno conhece, mais ele melhora a sua compreensão do texto e quanto melhor é a sua compreensão do texto, mais rapidamente será capaz de aprender novas palavras.

Fluência: A Fluência é a habilidade de ler um texto rapidamente, com expressão e sem grandes esforços de decodificação ortográfica. A capacidade de reconhecer as palavras rapidamente é fundamental para uma leitura fluente. Também é importante a capacidade de agrupar as palavras formando corretamente os constituintes que representem as unidades de significado. Quanto mais automático for o processo de decodificação das palavras, mais facilmente o leitor poderá focar seus esforços na interpretação do significado (Armbruster, Lehr, & Osborn, 2001).

A fluência pode ser medida tanto na leitura em voz alta como na leitura silenciosa (Johns & Lenski, 2001). A leitura em voz alta nos permite observar que estratégias o leitor está usando para o reconhecimento das palavras e para a decodificação dos elementos sintáticos que compõem o texto. Já a leitura silenciosa apresenta uma melhor medida da capacidade de interpretação do texto. Alguns leitores são capazes de ler em voz alta com bastante fluidez, porém apresentam problemas de compreensão do significado. Para que um leitor seja considerado fluente, também é necessário demonstrar a compreensão do texto.

O nível de complexidade do material e o conhecimento prévio que o leitor tem do tema afetam diretamente a fluência na leitura. As práticas de fluência devem ser elaboradas com materiais que estejam no nível de leitura do aluno⁷. É fundamental que o aluno seja exposto a modelos de leitura fluente, ou seja, que um adulto com leitura fluente leia textos para as crianças usando o padrão entonacional almejado. Não é suficiente que os professores leiam listas de palavras copiadas no quadro usando uma entonação repetitiva e artificial. Principalmente nas primeiras etapas do desenvolvimento da leitura é necessário demonstrar aos alunos que o texto escrito não é nada além de uma representação gráfica da fala que eles dominam.

Compreensão: A compreensão é uma habilidade que não se limita à leitura. Ela requer que o aprendiz seja capaz de extrair o significado das palavras em contextos de comunicação que podem envolver as quatro habilidades básicas: leitura, escrita, fala e compreensão oral. A compreensão de enunciados é fundamental para a comunicação humana, por isso um leitor competente lê um texto visando entender e manipular o significado do que está sendo dito. A base da compreensão textual está no compartilhamento da informação do texto entre autor e leitor. Graesser et al. (1997) defendem que essa compreensão está baseada no processamento do discurso que pode ser dividido em cinco etapas (em inglês de acordo com o original): (i) *surface code*: quando o leitor retém na memória de trabalho o código original (sequência de palavras) apresentado no texto; (ii) *the propositional textbase*: quando o leitor formula um modelo do conteúdo apresentado no texto mantendo o significado original, mas deixando de lado a sequência exata de palavras do código; (iii) *the referential situation model*: quando o leitor infere noções referentes ao contexto do enunciado, como certas características de lugares, pessoas, ações e eventos; (iv) *the communication context*: quando o leitor começa a

⁷ Para que o texto esteja adequado à prática de fluência, o aluno não poderá ter problemas de reconhecimento de mais de 5% das palavras. Ou seja, se um aluno ao ler um texto de 100 palavras cometer mais que 7 erros de decodificação, esse texto ainda não é adequado a prática individual de fluência.

codificar a intenção comunicativa do autor do texto; (v) *the discourse genre*: quando o leitor é capaz de identificar o gênero do texto, classificá-lo e inferir informações a partir de sua classificação⁸.

Pesquisas anteriores demonstram que diversas estratégias podem ser ensinadas para melhorar a compreensão na leitura, dentre elas: estabelecer expectativas sobre o texto, produzir um conhecimento declarativo e conceitual sobre o tema, desenvolver a capacidade da memória de trabalho para lidar com o conteúdo textual; inferir informações durante a leitura, identificar ideias centrais, resumir, prever, monitorar e rever conceitos e temas relacionados ao texto.

Pensamento de ordem superior: Dentro da tradição acadêmica ocidental, a última etapa no processo de letramento ocorre quando o leitor é capaz de manipular o conteúdo de um texto de forma bastante sofisticada; avaliando, sintetizando, interpretando e construindo novos conhecimentos a partir de um diálogo entre seu conhecimento prévio e o texto. A análise dos dados nesse nível permite a verificação de hipóteses, o desenvolvimento de generalizações, o julgamento dos fatos e formação de novas opiniões e pontos de vista. O leitor é então capaz de conectar os conteúdos de diversos textos, identificando nuances entre diferentes perspectivas. Esse nível de interpretação leva à conexão entre a leitura e os elementos no mundo que cercam o leitor, preparando-o para expressar suas opiniões de forma articulada criando um contexto discursivo coerente. Duke e Pearson (2002) descrevem seis estratégias usadas por leitores para desenvolver o *pensamento de ordem superior*: (i) previsão e ativação de conhecimentos prévios, (ii) estratégias de monitoramento e pensamento em voz alta; (iii) uso adequado de estruturas textuais; (iv) a construção de modelos visuais de apoio, como gráficos e imagens; (v) estratégias de síntese da informação; (vi) questionamento e busca de respostas durante a leitura.

Todas essas habilidades e estratégias respondem a demandas específicas baseadas em usos socialmente construídos do texto escrito nas sociedades ocidentais. Isso não significa que os usos da escrita estejam limitados aos contextos destinados por essas tradições sociais. Ao promover o uso da escrita em comunidades indígenas, devemos questionar os (pre)conceitos sobre usos “desejáveis” da escrita, assim como as habilidades que consideramos imprescindíveis do ponto de vista acadêmico-social. Como em muitas comunidades o processo de desenvolvimento de leitores está em fase inicial de formação, seguramente encontraremos novos contextos de uso e objetivos sociais para a linguagem escrita.

4. Contextos de alfabetização em língua indígena: pressupostos e registros etnográficos

A preparação de materiais de alfabetização para circulação nas aldeias e escolas indígenas é um processo que requer conhecimentos que vão além dos questionamentos linguísticos apresentados até aqui. O projeto aqui descrito tem origem na implementação de um programa de política pública de Escola Escolar Indígena (EEI)⁹, cuja proposição por parte do órgão ministerial, e resposta por

8 Em seu texto, os autores narram como psicólogos do discurso desenvolveram modelos de representação mental desses cinco níveis e como cada um deles é construído durante o processo de compreensão textual. Ver Graesser et al. (2003) para mais detalhes.

9 Trata-se da ação Saberes Indígenas na Escola (SIE), parte do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais proposto pela SECADI/MEC, ação cuja finalidade principal é a produção de material específico para as escolas indígenas. De acordo com a portaria de criação: “Art. 2º A ação Saberes Indígenas na Escola destina-se a: I - promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas; II - oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas; III - oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades

parte das universidades em parceria com os povos e comunidades indígenas, se estruturaram a partir de uma miríade de referências conceituais e metodológicas que os agentes envolvidos no programa mobilizaram. Propomos recuperar e explicitar as referências que orientaram a resposta produzida dentro da equipe UFMG/HAY/ISA¹⁰ que objetivou formular materiais para algumas das aldeias yanomami, e para as aldeias ye'kwana¹¹. A equipe da UFMG/HAY/ISA inclui profissionais com formação na área pedagógica e com experiência em alfabetização, profissionais com formação em antropologia e com pesquisas sobre processos de escolarização, antropólogos que trabalham com os povos participantes do programa, além de linguistas dedicados ao estudo de cada uma das línguas indígenas envolvidas nas oficinas. Com esse conjunto de competências é que foi feito o levantamento da situação sociolinguística de cada povo, que serviria a subsidiar a proposição das atividades e a produção dos materiais. Como quadro conceitual de referência, partimos dos chamados New Literacy Studies – NLS (Marinho & Carvalho, 2010; Soares, 2003; Street, 1993, 2003), que nos levam a focalizar as práticas de letramento nas quais se encontram envolvidos os sujeitos em processo de alfabetização. A outra referência fundamental é o campo da Antropologia da Escrita, que assume a própria escrita como prática social e cultural (Barton & Papen, 2010), e que abrange o diálogo com o NLS¹².

Abordar os processos de letramento e a escrita como prática evoca necessariamente um outro tema, o dos processos de escolarização, uma vez que os estudos que abordam as práticas de letramento se referem em sua maioria a sociedades em que a língua escrita foi assumida como objeto de ensino em sistemas públicos de instrução, tornando-se um de seus aspectos distintivos (Lahire, Thin, & Vincent, 1994). Ou seja, a “alfabetização escolar” se tornou experiência difundida e quase sempre assumida implicitamente como modelo padrão que orienta muitas das demais práticas sociais (Cook-Gumperz, 2006). Cabe lembrar que mesmo as pesquisas histórico-culturais de matriz vygotkiana também foram realizadas em sociedades cujo processo de escolarização já se encontrava bem avançado. Ou seja, lidamos sempre com conceitos gerados em contextos históricos em que havia a concomitância do acesso à escrita com a frequência às escolas em processos relacionados e interdependentes. Esses dois processos devem ser então considerados quando se trata de explicitar as categorias com as quais foram pensadas propostas de produção de materiais escritos para circulação nas escolas e aldeias indígenas.

Essa explicitação pode ser provocada a partir da consideração de alguns implícitos que os NLS, assim como os estudos no campo da Antropologia da Escrita revelam, quanto a concepções associadas ao letramento, entre os quais ressaltamos:

dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas; IV - fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena. Ao lado do PROLIND, programa voltado para a formação de professores indígenas, o SIE é considerado uma política estruturante da educação escolar indígena (EEI).

10 Universidade Federal de Minas Gerais/Hutukara Associação Yanomami/Instituto Socioambiental.

11 Na oficina participaram também os Maxakali, e um linguista estudioso da sua língua. Não contemplaremos aqui esse envolvimento por ter tido condução e desdobramentos diferentes dos demais, em função de problemas logísticos e outras especificidades das aldeias maxakali.

12 Não será retomada aqui uma discussão do campo que parte dos estudos muito conhecidos de Jack Goody que aborda a escrita em função de seu impacto sobre a cognição – uma tecnologia do intelecto; e a crítica a essa abordagem que chama a atenção para o que “as pessoas fazem com a alfabetização [literacy], e não só para o que a alfabetização faz com as pessoas” (Olson & Torrance, 1995). Sobre uma análise recente na direção indicada por Olson e Torrance em contexto indígena de escolarização, ver Escobar, Galvão, Gomes (2017).

- domínio das práticas relacionadas com a escrita como habilidade ou competência considerada necessariamente individual, em oposição a um domínio passível de ser usufruído coletivamente, ou seja, alguns dominariam essa tecnologia e a colocariam a serviço do grupo¹³;

- domínio da leitura e da escrita como necessariamente conjunto se articulados no nível individual, quando historicamente se constituem como práticas de uma certa forma independentes e com uma multiplicidade de performances possíveis;

- de consequência, a necessidade de alfabetizar todas as pessoas e, com o modelo escolar em expansão, produzir um mesmo tipo de “alfabetização escolar” para todos.

Nenhum desses pressupostos deve ser aplicado necessariamente a sociedades ou grupos que não viveram os processos históricos que deram lugar ao uso extensivo da escrita como estruturante de muitas das práticas sociais, como é o caso dos povos indígenas com os quais estamos trabalhando.

Em relação aos processos de escolarização, podemos evocar sinteticamente uma cadeia de elementos tais como a existência de espaços específicos (salas-de-aula ou prédios escolares) e de materiais específicos relativos a esses espaços (carteiras, lousas) e – dentre esses – os chamados materiais didáticos (livros e outros), que não seriam, portanto, quaisquer materiais escritos circulantes; de pessoas dedicadas especificamente às atividades de ensino (os professores); de uma relação entre esses, que são assumidos como profissionais, e o poder público (local ou estadual, a depender dos casos) e da remuneração regular advinda do encargo público (atividade remunerada como trabalho); da relação de submissão aos dispositivos regulatórios que são chamados em causa, e com as figuras profissionais que atuam junto aos professores e comunidades para fazer valer esses dispositivos.

Essa cadeia de elementos passa a compor um cenário articulado que, se considerados a partir da lógica que informou o estabelecimento das escolas no mundo moderno ocidental, terão uma dinâmica que os coloca em uma relação de um certo tipo, resultante da forma como foram historicamente instituídos. No entanto, o que podemos verificar junto aos diferentes povos e comunidades com os quais trabalhamos é a grande variabilidade das relações que podem se estabelecer entre esses elementos, e mesmo a existência – ou não – de todos eles simultaneamente.

Ao lado, portanto, do levantamento sociolinguístico que foi requerido para a formulação do programa, seria necessário fazer uma leitura desses dois processos – da entrada/chegada da escrita e da escola (muito frequentemente via prática de missionários) – em relação à história de cada povo indígena envolvido, e as implicações disso para suas comunidades e suas línguas; assim como fazer uma leitura no nível das práticas locais, que podem variar muito dentro de um mesmo povo, em função da diversidade de experiências das aldeias e comunidades.

13 Um interessante exemplo desse tipo de relação com a escrita como habilidade que pode ser assumida coletivamente, e dentro do mundo moderno, é o caso dos ciganos, apresentado por Patrick Williams no livro organizado por Fabre (1998).

5. Estratégias desenhadas para a produção dos materiais no SIE Yanomami

A proposta do SIE Yanomami se inseriu em um quadro que visa integrar e potencializar os trabalhos de pesquisa descritos na seção 2, buscando, portanto, fortalecer a circulação da escrita em língua materna, fazendo chegar aos leitores yanomami (alunos e ex alunos de suas escolas) materiais escritos em suas próprias línguas, desenvolvidos a partir das pesquisas já em andamento em cada região. Além disso, tem-se também a preocupação em articular tais pesquisas com a produção de materiais escritos que visem a formação de novos leitores – entre eles, materiais de alfabetização – buscando contribuir assim para a viabilidade das atividades escolares e para a formação dos professores.

É importante ressaltar aqui, de início, que as devidas especificidades de cada grupo yanomami vem sendo cuidadosamente respeitadas ao longo dos trabalhos. Pelo fato dos Yanomami estarem ainda em formação e em processo de buscar a autonomia de seus processos escolares, o SIE Yanomami incluiu um número relativamente grande de professores formadores em relação ao número de professores cursistas e pesquisadores indígenas se comparado à proposta inicial do SIE entre outras etnias. Os formadores incluídos neste trabalho são falantes ou possuem familiaridade com alguma das línguas yanomami trabalhadas, fator importante para as ações de formação, pesquisa e produção de materiais de leitura e audiovisual. O fato de serem grupos quase monolíngues e de recente contato foi um ponto que nos chamou a atenção para que tempos, ritmos e formas próprias de organização fossem levados em conta durante as ações do SIE.

Diante de um tal quadro sociolinguístico, passamos a avaliar em particular as variações nas aldeias yanomami, considerando a caracterização das práticas de letramento e do processo de escolarização de cada comunidade, de forma a delinear o tipo de material – ou seja, de tecnologia do escrito – que vai ser disponibilizado e colocado em circulação nas aldeias. Como vimos, as práticas mais propriamente escolares acontecem somente na Missão Catrimani, onde o apoio dos missionários tem mantido um certo ritmo de atividades que acontecem na forma de reunião de grupos de alunos em salas de aula que são garantidas e geridas pelos missionários junto com os professores. Cabe ressaltar ainda que os professores yanomami da Missão Catrimani envolvidos no SIE exibem um domínio da habilidade de leitura oral com uma fluência e ritmo pouco frequentes entre os demais. As atividades de pesquisa nesse caso tem sido construídas com modalidades mais próximas dos materiais escolares, com produção de pequenos textos narrativos referidos aos mitos, assim como livros com informações e descrições mais sintéticas sobre aspectos da fauna local.

Já no caso do Papiu, existe uma atividade de pesquisa linguística que vem se realizando há mais de cinco anos, com produção de textos mais longos e elaborados, que exigem um procedimento de revisão linguística mais demorado e realizado em diversas etapas¹⁴. Os materiais derivantes dessas atividades trazem, portanto, textos cuja complexidade exige habilidades mais sofisticadas de quem os produz, assim como de seus futuros leitores. No caso do Papiu, não existem estruturas físicas (escolas) onde acontecem reunião de alunos e, portanto, o contato com os materiais escritos deve acontecer como parte de ações da vida cotidiana da aldeia, em meio às redes e a partir das interações

que ocorrem em função de atividades várias que não somente as diretamente direcionadas para a escrita. O objeto livro tem que se propor, nesse caso, como algo que suscita a interação com a forma gráfica e a escrita, assim como deve revelar da maneira mais imediata essa possível relação entre o que se fala e esse novo objeto em circulação – os escritos – como forma de difundir a existência mesma da língua em sua versão escrita/impressa. Os professores nessa comunidade são identificados com essa produção de materiais escritos, que vem caracterizando suas atividades há algum tempo; enquanto que na Missão, são mais identificados com a atividade de ensino.

Essas duas caracterizações nos levaram a propor um material cuja estruturação não fosse muito próxima do canônico livro didático, uma vez que esse tipo de livro pressupõe uma familiaridade com os rituais de sala-de-aula, e tantas de suas demarcações não declaradas, que não estão presentes nessas aldeias – mesmo no caso da Missão, onde, apesar das práticas escolares, os livros também deverão circular por entre as atividades rotineiras da comunidade. Nesses contextos, em que a presença de leitores que possam servir de modelo é ainda reduzida, o objeto livro deverá ter uma capacidade mais evidente de “falar por si mesmo”, a partir do jogo gráfico entre ilustrações e formas da escrita, de modo que com poucas informações e ou demonstrações complementares, os possíveis potenciais leitores possam ter uma ideia de como interagir com ele. Por outro lado, muito diferente de outros materiais didáticos que são concebidos para interagirem com uma grande quantidade de escritos que circulam em diferentes práticas sociais e que informam sobre funcionamento do sistema escrito, assim como sobre as possibilidades de uso da escrita, no caso dos materiais yanomami, os textos produzidos nas pesquisas e os textos utilizados nos materiais de alfabetização serão importantes portadores (em algumas aldeias os únicos) dessa informação inicial sobre a existência mesma da escrita e da sua língua apresentada nessa forma.

Essa concomitância de diferentes processos – de introdução da própria escrita, das práticas escolares e das práticas de letramento¹⁵ – deve ser objeto de atenção não somente ao se pensar na proposição de materiais, mas também se revela como importante ocasião de pesquisa pela singularidade dos casos que vem a se configurar, como já se pode entrever em relação ao quanto foi descrito sobre as aldeias yanomami envolvidas no SIE.

5.1. Entre os Sanöma: a entrada da escrita e da escola e o contexto de produção dos materiais escritos

As características acima descritas são pertinentes também para os materiais produzidos com os Sanöma. A alfabetização entre os Sanöma foi iniciada pelos missionários da MEVA (Missão Evangélica da Amazônia) na década de 1960, quando se iniciou o contato sistemático com a população não-indígena. Os missionários negociaram com os indígenas a abertura de uma pista de pouso e a instalação de uma missão às margens do Rio Awaris. No final daquela década os Sanöma somavam pouco menos de 300 pessoas na região. Na década de 1980, a Terra Yanomami foi marcada por uma massiva invasão de garimpeiros. Estima-se que 40.000 invasores adentraram no território, com consequências catastróficas para os menos de 10.000 Yanomami na época: há estimativas de que 20% da população Yanomami morreu devido à invasão garimpeira.

¹⁵ Por estar além do escopo desse artigo, não serão abordadas aqui as distinções entre efeitos da alfabetização e efeitos da escolarização discutidos nos conhecidos trabalhos de Sílvia Scribner e Michael Cole, e nas sucessivas análises realizadas a partir desses estudos pioneiros.

A região de Awaris, apesar de não ter sido invadida por garimpeiros, sofreu indiretamente: no início da década de 1990, o número de casos de malária superava o total da população da região, ou seja, em um ano era comum que as pessoas pegassem malária mais de uma vez. Com a capacidade produtiva das pessoas impactada pelas complicações da malária, a produção de alimentos fica comprometida - o que faz com que a situação geral de saúde das pessoas piore ainda mais. A situação geral da saúde na região só teve melhoras significativas no início da década de 2000, quando a ONG Urihi assumiu o atendimento à saúde, trabalhando de forma a respeitar as especificidades da ocupação do território e a cultura sanöma. Além disso, o processo de formação de Agentes Indígenas de Saúde (AIS) da ONG Urihi deu origem a um projeto de educação, que tinha como objetivo dar ferramentas para a formação dos AIS. Assim, em 2003 foram criadas 3 escolas na região e foram oficializadas pelo estado de Roraima em 2005, mesmo ano em que a URIHI deixou de prestar a assistência à saúde na TI Yanomami, iniciando um desmonte gradual nas estruturas de prestação de serviço de saúde.

A CCPY em 2005 e posteriormente o Instituto Socioambiental, assumiu o projeto de educação na região. O projeto da CCPY, que já funcionava em quatro regiões da TI Yanomami, tinha como base: cursos de formação de professores e posterior acompanhamento pedagógico em campo junto aos professores. No entanto, por problemas financeiros, desde 2006 a CCPY não conseguiu realizar acompanhamento pedagógico nas escolas, limitando a eficiência do projeto de educação. Desta forma, os professores de Awaris, que participaram do Projeto de Educação da CCPY e posteriormente do ISA, não se beneficiaram de uma parte importante do projeto.

Como as escolas de Awaris tiveram experiências escolares muito descontínuas e por ser uma região muito populosa, é a região com menor índice de pessoas alfabetizadas entre as regiões trabalhadas. Hoje, apesar de terem três escolas com decreto de criação, 8 professores contratados e 171 alunos matriculados, a atividade é intermitente e descontínua, sem contar com nenhum tipo de acompanhamento.

Após a avaliação dos mais de 10 anos do Projeto de Educação Yanomami, o ISA, em parceria com a HAY, iniciou a formação de pesquisadores com objetivo de aproximar sistematicamente as pesquisas interculturais às intervenções socioambientais.

Os professores-pesquisadores sanöma, então, iniciaram um exaustivo levantamento de informações sobre as mais de 400 espécies conhecidas e utilizadas na alimentação. As informações começaram a ser sistematizadas em fascículos de uma “Enciclopédia dos Alimentos Yanomami (Sanöma)” e em 2016, com apoio do SIE, foram lançados os dois primeiros volumes: Peixes e Cogumelos¹⁶.

A necessidade de produção do material para leitores principiantes veio exatamente da percepção da dificuldade de um material assim complexo para a primeira abordagem do texto escrito. Além dos aspectos já anteriormente descritos, a produção do livro de alfabetização foi diretamente associada

16 Sanuma, Oscar. et al. Ana amopö - Cogumelos. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2016. e Martins, Moreno. et al. Salaka pö - Peixes, Crustáceos e Moluscos. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2016.

à produção dos demais materiais escritos, ambos vistos, por parte dos professores sanöma, como potenciais instrumentos para retomada das atividades escolares.

Uma etapa importante da produção dos materiais foi a oficina conjunta de ilustração. Os Sanöma optaram por trazer alunos adolescentes que se destacavam nas habilidades de desenho, para participar da oficina. Foi feito um investimento direcionado para a qualidade das ilustrações, contando com pessoas com competências específicas para esse tipo de formação. Esse procedimento foi apresentado como parte de um processo mais amplo de produção de livros, chamando atenção para a autoria não somente dos textos, mas também dos demais aspectos gráficos que compõem um livro (imagens e editoração). Essa atenção na produção do objeto livro foi importante para que o material de alfabetização fosse percebido em toda a sua complexidade, o que levou os Sanöma a afirmarem, na conclusão dos trabalhos, que esse livro era “de verdade”, ou seja, portador da mesma qualidade que os demais materiais por eles produzidos.

5.2. Aspectos linguístico-cognitivos e o material sanöma.

Nessa seção veremos como as considerações anteriores sobre o processo de letramento dentro de uma visão linguístico-cognitiva (seção 3) influenciaram a preparação do material de alfabetização sanöma no projeto Saberes Indígenas. Em Sanöma encontramos 10 consoantes e 7 vogais com significativa alofonia. Não existe uma distinção fonológica entre as consoantes surdas e sonoras, sendo que as surdas ocorrem com mais frequência em posição inicial de palavra e as sonoras em posições intervocálicas, porém existem várias exceções a essa regra. Os quadros abaixo ilustram de forma simplificada a realização dos fones com base nos grafemas (letras) utilizados no alfabeto sanöma.

Quadro de consoantes:

Grafema	Realização	Exemplos
p	[p] ou [b]	pilipoma - pili[p]oma; pili[b]oma ‘lua’
t	[t] ou [d] [r] somente no meio de palavra.	teso a - [t]eso a ‘beija-flor’ tuta - tu[d]a ou tu[r]a ‘tipo de peixe’ amatosi - ama[r]osi ‘duro’
th	[t ^h] início e meio de palavra	thototo - [t ^h]ototo ‘cipó’
k	[k] ou [g] [k ⁱ] i a	koataka - koata[k]a ou koata[g]a ‘fogo’ hikalia - hi[k ⁱ]alia ‘roça’
m	[m]	mamo - [m]amo ‘olho’
n	[n]	noki - [n]oki ‘moqueado’

s	[s] ou [z], [ʃ] ou [ʒ] antes ou depois de /i/, [ʃ] poucos casos não adjacentes a /i/.	asakamo - a[s]akamo ou a[z]akamo ‘açai’ silaka - [ʃ]ilaka ‘flecha’ hasimo a - ha[ʒ]imo a ‘inhambu’ sami - [ʃ]ami ‘sujo’
h	[h]	heu - [h]eu ‘molhado’
w	[w] Somente em ditongo crescente.	wati - [w]ati ‘frio’
l	[l]	lope - [l]ope ‘rápido’

Quadro de vogais:

Grafema	Realização	Exemplo
a	[a]	awai - [a]wai ‘sim’
ã	[ə]	äpäti - [ə]päti ‘macio’
e	[e], [ɛ]	eoni a - [e]oni a ‘galo da serra’ ueuemö a - u[ɛ]uemö a - ‘tipo de rã’
i	[i]	ilo a - [i]lo a - ‘macaco guariba’
ö	[i]	öla a - [i]la a ‘onça’
o	[o], [ɔ]	opo a - [o]po a ‘tatu’ konoi a - kon[ɔ]i a ‘tipo de peixe’
u	[u]	ulu a - [u]lu a ‘criança’

Nossa abordagem para a preparação do material começa com a formulação de duas listas, uma de grafemas e outra de fonemas e seus alofones. A partir dessas listas começamos uma análise dos padrões silábicos e das regularidades ortográficas tendo como variante os fonemas e seus alofones em diferentes posições na sílaba (coda, ataque, etc), o que chamamos de regularidade no mapeamento fonema-grafema (1 grafema para 1 fone). O objetivo é encontrar os grafemas com a menor variação fonética possível. Nossas recomendações também levam em consideração alguns dos pilares do método Scliar de alfabetização (Scliar-Cabral, 2013), incluindo as regularidades ortográficas que evitem problemas com o espelhamento ($b \neq d$) ou uma grande semelhança ortográfica ($P \neq B$). Um exemplo de uma consoante bastante regular em português é o “V”. Sempre aparece em posição de ataque e nunca apresenta variação fonética entre as posições iniciais e intervocálicas, além de não poder ser espelhada.

Essa análise inicial da língua leva ao estabelecimento de grupos de consoantes que refletem suas complexidades de mapeamento. Uma vez tendo estabelecido os grupos, podemos decidir a ordem de apresentação das consoantes nos materiais da primeira série. No caso sanöma, após a apresentação das vogais, o material traz as consoantes na seguinte ordem: P, L, H, M, N, W, K, S, T, TH.

O material produzido tem como objetivo apresentar o alfabeto a crianças, jovens e adultos nas primeiras etapas de alfabetização, o que faz com que observações sobre as três primeiras áreas apresentadas (*consciência fonológica, decodificação fonológica e vocabulário*) sejam mais relevantes. Porém, desde as primeiras etapas do aprendizado da escrita devemos trabalhar noções que vão futuramente ter um impacto nas demais áreas mencionadas (*fluência, compreensão e pensamento de ordem superior*). Por isso, o material também apresenta em todas as unidades textos na língua que sejam relevantes culturalmente. Esses textos são letras de músicas tradicionais ou parte de textos produzidos durante o projeto de descrição de alimentos. Dessa forma, professores e alunos podem apreciar a função do texto escrito como meio de comunicação e preservação de informações relevantes à comunidade.

Cada grafema tem sua própria unidade pedagógica. A estrutura das unidades segue um padrão determinado para facilitar a compreensão dos diversos elementos pedagógicos e apresentar os mapeamentos grafema-fonema de forma intuitiva e contextualizada. Primeiro, vemos um texto onde o grafema em foco é destacado toda vez que for usado nas distintas palavras. Em seguida, o aprendiz conta com uma sequência de atividades para praticar o desenho ortográfico da letra dentro e fora de palavras. Os exercícios que seguem forçam o aprendiz a iniciar a leitura de palavras com os grafemas trabalhados ao mesmo tempo em que praticam a sua ortografia, em alguns casos eles têm que ligar as palavras às figuras ou escolher as palavras que representam as imagens de objetos ou ações, ajudando assim a decodificação fonológica dos grafemas e o aumento do vocabulário. Nessa etapa os aprendizes também fazem exercícios de consciência fonológica, onde têm que desenhar objetos que comecem com os sons representados pelos padrões silábicos formados com as letras estudadas. Por último, a unidade apresenta um novo texto com as palavras vistas, retornando os usos textuais em contextos de comunicação escrita.

6. Conclusão

A preparação de qualquer material de alfabetização deve levar em conta os processos de desenvolvimento linguístico dos aprendizes, as propriedades linguísticas do idioma e as condições de uso da língua escrita pela comunidade de leitores-escritores. Muitos de nossos (pre)conceitos sobre o desenvolvimento linguístico e as habilidades de leitura necessárias estão baseados em uma visão ocidental, cientificista do uso da língua escrita. Isso não significa que não possamos usar certas noções para nortear algumas práticas de alfabetização, principalmente se pensamos nas três primeiras áreas do desenvolvimento linguístico (*consciência fonológica, decodificação fonológica e desenvolvimento do vocabulário*). Porém, para podermos trabalhar o letramento de forma mais completa nos contextos de educação escolar indígena, temos que construir um detalhamento etnográfico sobre os potenciais usos da língua escrita nas comunidades envolvidas.

A variedade de práticas em contextos assim diferentemente configurados devem ser investigadas passo a passo junto com a introdução de novos materiais e novas dinâmicas de uso da escrita. O registro etnográfico das práticas deve ser programático em ações dessa natureza, que não podem se propor somente como um polo implementador de processos de letramento e de escolarização

considerados de forma uniforme (como se fossem os mesmos em todo tempo e lugar); e ao mesmo tempo eles próprios indutores de uma certa homogeneização das práticas. Tal registro etnográfico programático pode se inspirar na proposta de I. Illich, que já denunciava essa deriva homogeneizante que, além de uniformar as práticas de leitura, havia empobrecido as experiências com e em torno da escrita, no momento em que a escrita, ou “a época do livro”, declinava diante da potência do meio digital (screen) e da abordagem comunicativa com o uso dos computadores: “este é o momento apropriado para cultivar a variedade de abordagens da página [escrita] que não puderam florescer sob o monopólio da leitura escolar” (Illich,1993,p.1). Ler um livro seria um entre tantos outros modos de abordar a página escrita – objeto da investigação da história da leitura realizada pelo autor. Em outro texto, Illich (1995) levanta a necessidade de pesquisar sobre formas de relação com o livro, uma pesquisa histórica sobre o que constituía esse particular modo de se relacionar com a página escrita que ele chamou de “alfabetização leiga”. Inspirados nessa atenção assim ampliada e particular, a proposta aqui seria a de conduzir investigações desse porte junto às comunidades indígenas que começam a se relacionar com a página escrita, procurando dar a elas a densidade que Illich buscou dar à investigação da experiência com a leitura que caracterizou os oito séculos (“the age of the book”) em que o livro predominou nas sociedades europeias. Não sabemos de fato o que vai ser desencadeado nas comunidades, embora tenhamos indicações e suposições – que foram aqui apresentadas – de aspectos que consideramos pertinentes observar e acompanhar. O registro etnográfico das atividades e novas práticas que podem nascer da circulação dos materiais escritos nas aldeias e nas escolas indígenas é fundamental para se avançar de modo a respeitar as especificidades de cada povo e, junto com eles, construir suas escolhas quanto aos processos em que se encontram envolvidos de difusão da escrita, das escolas e das práticas a eles associadas. Esse conhecimento etnográfico é um pré-requisito necessário para o uso coerente de nossas ferramentas linguísticas e nossos conhecimentos sobre a linguagem e a cognição humanas. A colaboração entre educadores, linguistas e antropólogos é fundamental para apoiarmos os processos de inserção da linguagem escrita em comunidades indígenas, com toda sua inovação e complexidade.

Referências:

ADAMS, M. J. *Beginning to Read: Thinking and Learning About Print*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1994.

ADAMS, M. J.; FOORMAN, B. R.; LUNDBERG, I.; BEELER, T. The Elusive Phoneme; Why Phonemic Awareness is so Important and How to Help Children Develop it. *American Educator*, 22(1–2), 18–29. 1998.

ARMBRUSTER, B.; LEHR, F.; OSBORN, J. *Putting Reading First: The Research Building Blocks for Teaching Children to Read*. Ann Arbor, MI: Center for the Improvement of Early Reading Achievement, 2001.

BARTON, D.; PAPEN, U. *The Anthropology of Writing: Understanding Textually Mediated Worlds*.

A&C Black, 2010.

BLACHMAN, B. A.; TANGEL, D. M.; BALL, E. W.; BLACK, R.; MCGRAW, C. K. Developing Phonological Awareness and Word Recognition Skills: A Two-Year Intervention with Low-Income, Inner-City Children. *Reading and Writing*, 11(3), 239–273. 1999.

BLOOM, L. Language Acquisition in Its Developmental Context. *Handbook of child psychology: Cognition, perception, and language* (Vol. 2, pp. 309–370). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc, 1998.

BYRNES, J.; WASIK, B. *Language and Literacy Development: What Educators Need to Know*. Solving Problems in the Teaching of Literacy. New York, NY: The Guilford Press, 2009.

COOK-GUMPERZ, J. *The Social Construction of Literacy*. Cambridge University Press, 2006.

DUKE, N.; PEARSON, D. Effective Practices for Developing Reading Comprehension. In A. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What Research Has to Say about Reading Instruction* (3rd ed.). Newark: DE: International Reading Association, 2002.

ESCOBAR, S. A.; GALVÃO, A. M. D. O.; GOMES, A. M. R. Culturas do Escrito nas Associações e Projetos Sociais Indígenas: Um Estudo Sobre os Xakriabá, Minas Gerais. *Revista Brasileira de Educação*, 22(68), 231–253. 2017.

FABRE, D. *Per Iscritto: Antropologia delle Scritture Quotidiane*. Lecce: Argo, 1998.

GLEASON, J. B. *The Development of Language*. Boston: Allyn and Bacon, 2001.

GRAESSER, A. C., MILLIS, K. K.; ZWAAN, R. A. Discourse Comprehension. *Annual Review of Psychology*, 48, 163–189. 1997.

HOFF, E. *Language Development*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning, 2000.

ILLICH, I. *In the Vineyard of the Text: A Commentary to Hugh's Didascalicon*. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

_____. Um Apelo à Pesquisa em Cultura Escrita Leiga. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *Cultura Escrita e Oralidade* (pp. 35–54). São Paulo - SP: Ática, 1995.

INAF. (2012). Inaf 2011/2012 - Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa: Evolução do alfabetismo funcional na última década. <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/>

JOHNS, J. L.; LENSKI, S. D. *Improving Reading: Strategies and Resources*. Dubuque, IA: Kendall Hunt, 2001.

KISILEVSKY, B. S.; HAINS, S. M. J.; LEE, K.; XIE, X.; HUANG, H.; YE, H. H. et al. Effects of Experience on Fetal Voice Recognition. *Psychological Science*, 14(3), 220–224. 2003.

KLEIMAN, A. Letramento e suas Implicações para Ensino de Língua Materna. *Signo*, 32(53), 1–25. 2007.

LAHIRE, B.; THIN, D.; VINCENT, G. Sur L'histoire et la Théorie de la Forme Scolaire. In G. Vincent (Ed.), *L'éducation Prisonnière De La Forme Scolaire ? Scolarisation Et Socialisation Dans Les Sociétés Industrielles*, p. 11–48. Presses Universitaires de Lyon, 1994.

LEUNG, C.. Effects of Word-Related Variables on Vocabulary Growth. *Literacy, Research, Theory and Practice: Views from many perspective: Forty-first Yearbook of the National Reading Conference* p. 491–498. Chicago, IL: National Reading Conference, 1992.

MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. *Cultura Escrita e Letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

NAGY, W.; SCOTT, J. Vocabulary Processes. In M. L. Kamil, P. Mosenthal, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research*, Vol. 3, p. 269–284. 2000.

MAHWAH, N. J.; EARLBAUM, N. T. *How to Avoid Reading Failure: Teach Phonemic Awareness*. In A. 2006.

McKEOUGH, L.; PHILIPS, V. T.; LUPART, J. (Eds.), *Understanding Literacy Development: A global view*, p. 31–48. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

NYGAARD, L. C.; PISONI, D. B. *Speech Perception: New Directions in Research and Theory*. In J. L. Miller & P. D. Eimas (Eds.), *Speech, language, and communication*, Handbook of perception and cognition (2nd ed.), Vol. 11, pp. 63–96. San Diego, CA, US: Academic Press, 1995.

OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (Eds.). *Cultura Escrita y Oralidad*. Barcelona: Gedisa, 1995.

PRESSLEY, M. The Cognitive Science of Reading. *Contemporary Educational Psychology*, 22(2), 247–259. 1997.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001.

SCLIAR-CABRAL, L. *Sistema Scliar de Alfabetização: Fundamentos*. Florianópolis: Editora LILI, 2013.

SÉNÉCHAL, M. The Differential Effect of Storybook Reading on Preschoolers' Acquisition of Expressive and Receptive Vocabulary. *Journal of Child Language*, 24(1), 123–138. 1997.

SOARES, M. *Letramento: Um Tema Em Três Gêneros*. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2003.

STREET, B. The New Literacy Studies, Guest Editorial. *Journal of Research in Reading*, 16(2), 81–97. 1993.

_____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*, 5(2), 77–91. 2003.

TANKERSLEY, K. *Threads of Reading: Strategies for Literacy Development*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development, 2003.

VALDÉS, G. *Spanish as a Heritage Language in the United States: The State of the Field*. S. M. BEAUDRIE, S.M; FAIRCLOUGH, M. (Eds.). Georgetown University Press, 2012.