

Pimentel da Silva, Maria do Socorro (2021) *Fundamentos e práticas de Alfabetização de crianças pelos conhecimentos indígenas*. 1a ed. Campinas: Pontes Editores. Pp.120. ISBN 978-65-5637-161-0

Resenhado por:

Lígia Egídia Moscardini

Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-6079-6512>

Cristina Martins Fargetti

Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-8999-8601>

O livro *Fundamentos e práticas de Alfabetização de crianças pelos conhecimentos indígenas* se apresenta como uma obra primordial como referência em alfabetização na perspectiva indígena. Por meio de um multicolorido de memórias, relatos de campo e experiências nas aulas para a Licenciatura Intercultural, Maria do Socorro Pimentel da Silva fala de suas experiências dos processos de alfabetização em comunidades indígenas que coordenou desde 2009.

Já na apresentação do livro, destaca o quanto aprende com os povos originários para então construir referenciais pedagógicos e desenvolver propostas de alfabetização: “a pedagogia indígena, pelo que tenho observado, contextualiza-se muito mais no aprender do que no ensinar” (Pimentel da Silva 2021: 8). Por tais motivos, evidencia uma série de inovações pedagógicas que surgiram na Licenciatura Intercultural e nos letramentos em línguas indígenas, e que a própria diversidade de etnias envolvidas em um mesmo projeto de conhecimento quebra o monopólio do saber. Este ponto é significativo para uma educação que, de fato, seja intercultural.

A obra é dividida em três capítulos e até mesmo o leitor menos experiente com a temática consegue perceber a importância de se considerar a cosmologia indígena na alfabetização dos povos originários, pelo encadeamento de reflexões muito caras à interculturalidade, ao bilinguismo, e à palavra, que também fazem questionar práticas pedagógicas utilizadas na educação não-indígena.

Pimentel da Silva (2021) reforça que o desafio da educação escolar indígena responde a duas demandas: a da *ancestralidade* e da *contemporaneidade*, o que, segundo ela, está no chão da escola das aldeias e deve ser considerado na alfabetização. Mas como, de fato, considerar essa questão? A autora responde que conhecer a complexidade das realidades sociolinguísticas dos povos indígenas é um indicador de como tratar suas línguas, pelas suas demandas e contextos históricos. Portanto, concordamos com ela que é necessário ter mais investimento em pesquisa, em formação docente, em construção de conhecimentos de bases que ela chama “coteóricas” (p. 21), valorizando diálogos interculturais de caráter de projeto ético de aceitação do outro, no aspecto social, cultural, epistêmico e linguístico.

Exemplifica, com suas próprias experiências, sobre o quanto busca conhecer tal complexidade: houve um trabalho no qual ela era monolíngue em português e a comunidade, monolíngue em Karajá. A comunicação com as mulheres foi se delineando pelos nomes de

frutas do cerrado, pelos nomes de peixes, pela rotina feminina. Todo o conhecimento adquirido era utilizado depois, nas aulas para as crianças. Já entre os Kaingang era outra realidade: havia crianças falantes apenas do português, ou só do Kaingang, ou eram bilíngues. Em aulas permeadas pelo calor do fogão à lenha em dias frios, comida e afetuosidade, a alfabetização intercultural ocorria quando uma criança ensinava Kaingang para outra.

Já em uma experiência em Rondônia, Pimentel da Silva (2021) enfatiza um complexo multilíngue: em uma região com dez povos indígenas diferentes, muitos são bilíngues, alguns não entendem mais suas línguas ancestrais, outros sabem algumas palavras. Os Wari são bilíngues, aprendem primeiro a língua materna e há variedades linguísticas nos subgrupos, das quais têm orgulho. “Esse é um sentimento linguístico que pertence à população e ninguém mais” (Pimentel da Silva 2021: 23).

De acordo com essa realidade sociolinguística complexa, a autora argumenta que não há problema no bilinguismo, a menos que se transforme em um bilinguismo civilizatório e ocorra morte linguística em função de uma língua oficial de um país, mas que seja um bilinguismo epistêmico e que questione a colonialidade. Há motivações razoáveis para que indígenas aprendam o português como segunda língua: é relatado, na obra, que os Karajá queriam aprender português e matemática porque eram explorados por compradores de peixe; assim como é dito que os Uru-Eu-Wau-Wau também ensinavam o português para que os seus filhos não fossem enganados e explorados por não saberem português. Assim sendo, a autora afirma que é preciso manter um bilinguismo de prestígio para as duas línguas sem assimetria linguística, postulando que a língua da alfabetização pode ser originária, mas sem impedir a língua portuguesa quando ela for solicitada e, além disso, é importante considerar a língua em que a criança sinta mais segurança em acompanhar sua evolução nas atividades de leitura e escrita. Certamente é polêmico o ponto tratado por ela da possibilidade de a alfabetização poder ocorrer em mais de uma língua, contudo, esta sua posição se firma a partir das realidades sociolinguísticas complexas por ela mencionadas, o que deixa claro outro ponto por ela apresentado: a necessidade da valorização da comunicação oral. Mesmo porque, as comunidades indígenas, como bem sabemos, têm como traço relevante a sua forte tradição oral. Assim, depende-se da sua abordagem a inclusão da escrita, não a levando a suprimir contextos, relevância, ancestralidade do oral.

A autora enfatiza o que já havia dito anteriormente e com o que concordamos: todas as línguas indígenas, sem exceção, estão ameaçadas e as suas comunidades de fala, em geral, estão correndo contra o tempo para evitar que suas línguas desapareçam. A escola, segundo ela, deve considerar essa realidade em seu plano pedagógico e evitar subalternizar as línguas indígenas.

Essa é a hora de os docentes problematizarem sobre o porquê de temáticas tão importantes não estarem nos currículos escolares. Por que as línguas indígenas estão severamente ameaçadas de extinção? Por que, na organização do material didático, não são considerados também os modos indígenas de organizar seus conhecimentos, os modos interculturais dos saberes articulados? (Pimentel da Silva 2021: 77).

Por conta disso, a autora busca averiguar o que seria “ser criança” para as comunidades indígenas. Ela aponta o relato de vários professores indígenas, entre eles Lariwana Karajá, que cita responsabilidade, respeito, humildade e generosidade para que a criança seja preparada para a vida, aprendendo a respeitar as pessoas, pais e avós. Há também o relato de Pedro Xerente, que afirma que a educação das crianças começa dentro de casa, observando a natureza e tudo o que está em sua volta; Perília Apinajé relata que as crianças ouvem os anciãos contarem uma história e assim aprendem a língua; e o relato de Rosalino Abdzu, que explica que as crianças aprendem danças e cantos com anciãos na língua xavante. Universitários indígenas, nos cursos em que a autora atuava, definiam as crianças como futuros caciques, sábios, lideranças, herdeiras e guardiãs do saber ancestral. Em meio a tantos relatos,

não há dúvidas de que há diversas e valiosíssimas cosmologias a respeito da infância e da aprendizagem de leitura e escrita. Inclusive, ela aponta que para Bijawari Karajá, é através do brincar que crianças aprendem noções da vida comunitária, valores culturais de responsabilidade e de normas do bem viver. Isto corrobora o que autores como Winnicott postulam, ou seja, a importância do brincar para a criança, que se constitui no mundo através da brincadeira desde tenra idade (Winnicott 2019).

Nessa linha de raciocínio, a autora enfatiza que é importante destacar a materialidade da produção do *conhecimento vinda da natureza*, o respeito por suas riquezas e a vitalidade dos saberes milenares. Há menção à nomenclatura Karajá, que ocorre relacionando nomes de animais e plantas, e à importância da observação do meio ambiente na elaboração de calendários. Além disso, universitários indígenas dizem que as aulas com temas contextuais ocorrem em suas comunidades primeiro no rio, na mata, em língua materna e somente depois na escola, com este saber já empoderado na vida do aluno.

Portanto, ela discute que não existe uma dicotomia homem/natureza e o aprendizado já é ambiental e é nesse contexto que se situa a alfabetização pelos conhecimentos indígenas. Isso é interessante porque assim o estudante descobre a beleza da língua e relaciona com alimentação saudável, plantas medicinais, corpo saudável, dentre outros, de modo que cada letra, cada palavra aprendida, possui conexões profundas, pois se alimenta dessa seiva contextual para construir sentidos. Pelo mesmo motivo, Pimentel da Silva (2021) argumenta que as línguas indígenas são sufocadas não só pelos idiomas majoritários, mas também pelo desmatamento e pela morte dos rios, pois com a devastação, somem os referenciais linguísticos, o mundo em que a língua está inserida.

Por esses tantos motivos, a educação escolar indígena é, em sua essência, específica e diferenciada. Por isso, a autora afirma que deve ser atribuído o *status* de língua do conhecimento para línguas indígenas e exigida sua preservação, revitalização e escrita vinculada ao universo da criança. Com referências reconhecidas de Paulo Freire, a autora argumenta que a valorização da cultura do aluno é a chave para a alfabetização e que esta não deve ser feita como uma exposição, mas de dentro para fora do próprio indivíduo. Podemos pensar que esta valorização está na base de iniciativas bem sucedidas em qualquer comunidade.

Mas podemos questionar como se pode oferecer atividades para escolha de temas de alfabetização na língua materna para as crianças e como planejar ações de revitalização. A obra de Pimentel da Silva (2021) não apenas sugere atividades, mas exemplifica sua eficácia em seu trabalho com as etnias. Segundo ela, os Karajá elaboraram, por exemplo, um mapa epistêmico de composição dos lugares de produção e circulação de seus saberes, e também houve atividades como ensinar a cantar e dançar, pois o fazer cultural dos mais velhos chama a atenção dos mais jovens e crianças e gera outras formas de aquisição de conhecimento quando observam, perguntam, imitam.

Esse contexto todo vai muito além da alfabetização pela decodificação de letras, ainda muito difundido em cartilhas e materiais didáticos tradicionais, tendo o ato de ler como compreender um texto, opinar e argumentar sobre ele. Por isso, é preciso mostrar à criança sobre o que escrever e a função da escrita em sua língua, e ir além, contemplando os saberes indígenas em sua composição oral e artística. Para isso, o alfabetizador precisa ter seus objetivos claros e considerar a autoria da criança e suas hipóteses de escrita, mesmo na etapa do fazer textual a partir dos desenhos, rabiscos e “garatujas”, pois o desenho pode ser a primeira escrita de uma criança e pode sugerir conexões com cores e práticas culturais, o que a autora tão bem enfatiza.

A autora considera os padrões gráficos das pinturas nos corpos, que retratam momentos culturais e sentimentos específicos, uma vez que o desenho e a escrita são duas linguagens que interagem e se complementam em constante confluência. Partindo do desenho, ela mostra que a criança pode ser incentivada a se aprofundar na leitura e na criação de

pequenos textos dentro e fora da sala de aula. Assim, ela mostra que fazem parte da alfabetização, de forma conectada, a oralidade, as artes, as brincadeiras, as músicas, a leitura e a escrita. Há uma beleza na descoberta da escrita pelas crianças e a autora revela que há também muita construção de métodos próprios: para os universitários indígenas, a alfabetização deve ter elementos da vida da criança prestigiando os conhecimentos de produção oral que ela já tem, e introduzindo-a no sistema de escrita alfabética com atividades lúdicas, artísticas, gráficas e de referências ecológicas. Pimentel da Silva (2021) ressalta sempre uma perspectiva colaborativa, que permite ao aluno e ao professor a oportunidade de debater o tema em estudo e aprender junto a diferentes modos de produzir conhecimento, diferentes leituras de mundo e formas de organização. Isso cria situações diversificadas de leitura e compreensão da função social da escrita em suas línguas.

Discutindo práticas adequadas e questionadoras, a autora mostra que o docente também pode trabalhar com atividades que levem a criança a formular hipóteses como a letra inicial do nome de cada pássaro, por exemplo, e produzir jogos como um dominó em que as crianças associam palavras escritas ao desenho, ou outros de correspondência entre sons e letras na grafia de palavras; também propõe o mapa especializado de saberes, em que há, por exemplo, a representação de um pássaro e o nome de suas partes em língua materna. Com essas atividades, ela afirma que podem ser identificadas palavras que rimam ou começam com os mesmos sons, além de exemplos da alfabetização freiriana em que universitários indígenas juntavam letras formando palavras temáticas especializadas. Toda esta metodologia por ela proposta convida a criança a participar com opiniões, hipóteses e perguntas, é motivadora de buscas, de querer saber mais sobre sua ancestralidade, sobre a língua e a cultura de seu povo.

As propostas apresentadas permitem a retomada de muitos conhecimentos culturais. Por esses tantos motivos, o livro de Maria do Socorro Pimentel da Silva é um convite para ampliar o debate sobre alfabetização e letramento em línguas indígenas em um movimento político-pedagógico para retomar os saberes indígenas milenares e a fortalecê-los entre as gerações. Não há como apenas seguir o modelo de educação, de alfabetização e de materiais didáticos advindos da escola não-indígena e o saber ocidental, que, definitivamente, não deve ser tomado como o mais importante, por esse calidoscópio de saberes indígenas. É o bilinguismo intercultural e a transdisciplinaridade que devem acolher todos esses saberes ancestrais e contemporâneos, que podem pôr em xeque a colonialidade do saber, que postula um único conhecimento. Os conhecimentos são plurais, assim como as línguas que os veiculam e isto nossa querida Socorro, como a chamávamos carinhosamente, muito bem nos mostrou. Sentimos sua falta, nos deixou há pouco tempo e sabemos que esta publicação é póstuma. Esperamos tê-la homenageado com este texto que pretendeu mostrar a boniteza de seu pensamento. Saudades nossas e com certeza de todos os indígenas que com ela conviveram e que a ensinaram a aprender.

Referências

Pimentel da Silva, Maria do Socorro. (2021) *Fundamentos e práticas de Alfabetização de crianças pelos conhecimentos indígenas*. 1a ed. Campinas: Pontes Editores.

Winnicott, Donald W. (2019) *O brincar e a realidade*. São Paulo: Ubu Editora.

CRedit – Taxonomia de roles de colaboração acadêmica

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

As autoras declaram que não têm qualquer conflito de interesse, seja acadêmico ou econômico, e autorizam a publicação desta resenha pela revista *LIAMES-Línguas Indígenas Americanas*.

CONTRIBUIÇÃO DO AUTOR/AUTORES

Ambas autoras atuaram na elaboração do texto, trazendo suas contribuições pessoais de maneira colaborativa.

Recebido: 4/12/2022

Aceito 5/12/2022

Publicado: 7/12/2022