

LER PARA INTEGRAR

AS CARTAS DE ABC E AS CARTILHAS DE ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA
PRESENTES NAS ALDEIAS INDÍGENAS NA GESTÃO DO SPI (1917-1958)

JOSÉLIA GOMES NEVES



LER PARA INTEGRAR

AS CARTAS DE ABC E AS CARTILHAS DE ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA
PRESENTES NAS ALDEIAS INDÍGENAS NA GESTÃO DO SPI (1917-1958)

JOSÉLIA GOMES NEVES





2025 - Ampla Editora

Copyright da Edição © Ampla Editora

Copyright do Texto © A autora

Editor Chefe: Leonardo Tavares

Design da Capa: Ampla Editora

Diagramação: Higor Brito

Revisão: A autora

Ler para integrar: as cartas de ABC e as cartilhas de alfabetização em língua portuguesa presentes nas aldeias indígenas na gestão do SPI (1917-1958) está licenciado sob CC BY-NC 4.0.



Essa licença permite que outros remixem, adaptem e desenvolvam seu trabalho para fins não comerciais e, embora os novos trabalhos devam ser creditados e não possam ser usados para fins comerciais, os usuários não precisam licenciar esses trabalhos derivados sob os mesmos termos. O conteúdo da obra e sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores e não representam a posição oficial da Ampla Editora. O download e o compartilhamento da obra são permitidos, desde que os autores sejam reconhecidos. Todos os direitos desta edição foram cedidos à Ampla Editora.

ISBN: 978-65-5381-282-6

DOI: 10.51859/ampla.lic826.1125-0

Ampla Editora

Campina Grande – PB – Brasil

contato@amplaeditora.com.br

www.amplaeditora.com.br



2025

CONSELHO EDITORIAL

Adilson Tadeu Basquerote – Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Alexander Josef Sá Tobias da Costa – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Andréa Cátia Leal Badaró – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Andréia Monique Lermen – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Antoniele Silvana de Melo Souza – Universidade Estadual do Ceará
Aryane de Azevedo Pinheiro – Universidade Federal do Ceará
Bergson Rodrigo Siqueira de Melo – Universidade Estadual do Ceará
Bruna Beatriz da Rocha – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Bruno Ferreira – Universidade Federal da Bahia
Caio Augusto Martins Aires – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Caio César Costa Santos – Universidade Federal de Sergipe
Carina Alexandra Rondini – Universidade Estadual Paulista
Carla Caroline Alves Carvalho – Universidade Federal de Campina Grande
Carlos Augusto Trojaner – Prefeitura de Venâncio Aires
Carolina Carbonell Demori – Universidade Federal de Pelotas
Caroline Barbosa Vieira – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
Christiano Henrique Rezende – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Cícero Batista do Nascimento Filho – Universidade Federal do Ceará
Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Dandara Scarlet Sousa Gomes Bacelar – Universidade Federal do Piauí
Daniela de Freitas Lima – Universidade Federal de Campina Grande
Darlei Gutierrez Dantas Bernardo Oliveira – Universidade Estadual da Paraíba
Denilson Paulo Souza dos Santos – Universidade Estadual Paulista
Denise Barguil Nepomuceno – Universidade Federal de Minas Gerais
Dinara das Graças Carvalho Costa – Universidade Estadual da Paraíba
Diogo Lopes de Oliveira – Universidade Federal de Campina Grande
Dylan Ávila Alves – Instituto Federal Goiano
Edson Lourenço da Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
Elane da Silva Barbosa – Universidade Estadual do Ceará
Érica Rios de Carvalho – Universidade Católica do Salvador
Fábio Ronaldo da Silva – Universidade do Estado da Bahia
Fernanda Beatriz Pereira Cavalcanti – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Fredson Pereira da Silva – Universidade Estadual do Ceará
Gabriel Gomes de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas
Gilberto de Melo Junior – Instituto Federal do Pará
Givanildo de Oliveira Santos – Instituto Brasileiro de Educação e Cultura
Glécia Morgana da Silva Marinho – Pontifícia Universidad Católica Argentina Santa Maria de Buenos Aires (UCA)
Higor Costa de Brito – Universidade Federal de Campina Grande
Hugo José Coelho Corrêa de Azevedo – Fundação Oswaldo Cruz
Igor Lima Soares – Universidade Federal do Ceará
Isabel Fontgalland – Universidade Federal de Campina Grande
Isane Vera Karsburg – Universidade do Estado de Mato Grosso
Israel Gondres Torné – Universidade do Estado do Amazonas
Ivo Batista Conde – Universidade Estadual do Ceará
Jaqueline Rocha Borges dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Jessica Wanderley Souza do Nascimento – Instituto de Especialização do Amazonas
João Henriques de Sousa Júnior – Universidade Federal de Santa Catarina
João Manoel Da Silva – Universidade Federal de Alagoas
João Vitor Andrade – Universidade de São Paulo
Joilson Silva de Sousa – Universidade Regional do Cariri
José Cândido Rodrigues Neto – Universidade Estadual da Paraíba
Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Josenita Luiz da Silva – Faculdade Frassinetti do Recife
Josiney Farias de Araújo – Universidade Federal do Pará

Karina de Araújo Dias – SME/Prefeitura Municipal de Florianópolis
Katia Fernanda Alves Moreira – Universidade Federal de Rondônia
Laís Portugal Rios da Costa Pereira – Universidade Federal de São Carlos
Laíze Lantyer Luz – Universidade Católica do Salvador
Lara Luiza Oliveira Amaral – Universidade Estadual de Campinas
Lindon Johnson Pontes Portela – Universidade Federal do Oeste do Pará
Lisiane Silva das Neves – Universidade Federal do Rio Grande
Lucas Araújo Ferreira – Universidade Federal do Pará
Lucas Capita Quarto – Universidade Federal do Oeste do Pará
Lúcia Magnólia Albuquerque Soares de Camargo – Unifacisa Centro Universitário
Luciana de Jesus Botelho Sodrê dos Santos – Universidade Estadual do Maranhão
Luís Miguel Silva Vieira – Universidade da Madeira
Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Luiza Catarina Sobreira de Souza – Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central
Manoel Mariano Neto da Silva – Universidade Federal de Campina Grande
Marcelo Alves Pereira Eufrazio – Centro Universitário Unifacisa
Marcelo Henrique Torres de Medeiros – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Marcelo Williams Oliveira de Souza – Universidade Federal do Pará
Marcos Pereira dos Santos – Faculdade Rachel de Queiroz
Marcus Vinicius Peralva Santos – Universidade Federal da Bahia
Maria Carolina da Silva Costa – Universidade Federal do Piauí
Maria José de Holanda Leite – Universidade Federal de Alagoas
Marina Magalhães de Moraes – Universidade Federal do Amazonas
Mário César de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia
Michele Antunes – Universidade Feevale
Michele Aparecida Cerqueira Rodrigues – Logos University International
Miguel Ysrrael Ramírez-Sánchez – Universidade Autónoma do Estado do México
Milena Roberta Freire da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Nadja Maria Mourão – Universidade do Estado de Minas Gerais
Natan Galves Santana – Universidade Paranaense
Nathalia Bezerra da Silva Ferreira – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Neide Kazue Sakugawa Shinohara – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Neudson Johnson Martinho – Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Mato Grosso
Patrícia Appelt – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Paula Milena Melo Casais – Universidade Federal da Bahia
Paulo Henrique Matos de Jesus – Universidade Federal do Maranhão
Rafael Rodrigues Gomides – Faculdade de Quatro Marcos
Ramôn da Silva Santos – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Reângela Cíntia Rodrigues de Oliveira Lima – Universidade Federal do Ceará
Rebeca Freitas Ivanicska – Universidade Federal de Lavras
Regina Márcia Soares Cavalcante – Universidade Federal do Piauí
Renan Gustavo Pacheco Soares – Autarquia do Ensino Superior de Garanhuns
Renan Monteiro do Nascimento – Universidade de Brasília
Ricardo Leoni Gonçalves Bastos – Universidade Federal do Ceará
Rodrigo da Rosa Pereira – Universidade Federal do Rio Grande
Rubia Katia Azevedo Montenegro – Universidade Estadual Vale do Acaraú
Sabrynna Brito Oliveira – Universidade Federal de Minas Gerais
Samuel Miranda Mattos – Universidade Estadual do Ceará
Selma Maria da Silva Andrade – Universidade Norte do Paraná
Shirley Santos Nascimento – Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia
Silvana Carloto Andres – Universidade Federal de Santa Maria
Silvio de Almeida Junior – Universidade de Franca
Tatiana Paschoalette R. Bachur – Universidade Estadual do Ceará | Centro Universitário Christus
Telma Regina Stroparo – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Thayla Amorim Santino – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Thiago Sebastião Reis Contarato – Universidade Federal do Rio de Janeiro
Tiago Silveira Machado – Universidade de Pernambuco
Valvenarg Pereira da Silva – Universidade do Estado de Mato Grosso
Vinicius Queiroz Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Virgínia Maia de Araújo Oliveira – Instituto Federal da Paraíba
Virginia Tomaz Machado – Faculdade Santa Maria de Cajazeiras
Walmir Fernandes Pereira – Miami University of Science and Technology
Wanessa Dunga de Assis – Universidade Federal de Campina Grande
Wellington Alves Silva – Universidade Estadual de Roraima
William Roslindo Paranhos – Universidade Federal de Santa Catarina
Yáscara Maia Araújo de Brito – Universidade Federal de Campina Grande
Yasmin da Silva Santos – Fundação Oswaldo Cruz
Yuciara Barbosa Costa Ferreira – Universidade Federal de Campina Grande



2025 - Ampla Editora

Copyright da Edição © Ampla Editora

Copyright do Texto © A autora

Editor Chefe: Leonardo Tavares

Design da Capa: Ampla Editora

Diagramação: Higor Brito

Revisão: A autora

Catálogo na publicação
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

N518L

Neves, Josélia Gomes

Ler para integrar: as cartas de abc e as cartilhas de alfabetização em língua portuguesa presentes nas aldeias indígenas na gestão do SPI (1917-1958) / Josélia Gomes Neves; Prefácio de Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues; Apresentação de José Carlos de Melo. – Campina Grande/PB: Ampla, 2025.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5381-282-6

DOI 10.51859/ampla.lic826.1125-0

1. Educação de povos indígenas no Brasil. 2. Alfabetização. 3. Língua portuguesa. I. Neves, Josélia Gomes. II. Rodrigues, Sílvia de Fátima Pilegi (Prefácio). III. Melo, José Carlos de (Apresentação). IV. Título.

CDD 370.1930981

Índice para catálogo sistemático

I. Educação de povos indígenas no Brasil

Ampla Editora

Campina Grande – PB – Brasil

contato@amplaeditora.com.br

www.amplaeditora.com.br



2025

Dedico este livro às crianças, jovens e adultos indígenas, que ontem e hoje, têm elaborado complexos mecanismos de compreensão para a aprendizagem e a apropriação das culturas do escrito, mesmo quando a experiência da escolarização nem sempre tenha correspondido ao direito à alfabetização.

AGRADECIMENTOS

Este estudo foi possibilitado por gestos de instituições e pessoas que contribuíram para a sua elaboração, a elas meus agradecimentos:

- Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
- Departamento de Educação Intercultural (DEINTER)
- Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA)
- Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM)
- Grupo Rondoniense de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores/as que Ensinam Matemática (GFOPEM)
- Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
- Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB)
- Grupo de Estudos Pesquisas, Educação, Infância & Docência (GEPEID)
- Ao querido Prof. Dr. José Carlos de Melo, Supervisor no Estágio Pós Doutoral – (PPGEEB)/UFMA, por acolher integralmente a proposta de pesquisa e por me acompanhar em todos os momentos.
- Às amigadas construídas no GEPEID/UFMA: Agda, Aline, Concita, Dejjane, Ione, Tyciana, Magali, Rita, Kátia, Benedita, Josy, Sérgio, Gisele, Joselma, Josélia, abração.
- A Patrícia Dias, Mary Fonseca, Edineia Isidoro, pelo envio de contribuições importantes para o estudo desenvolvido.
- A Eliana, Kécio, Cristóvão, Nádia, Ivonete, Juracy, Marli, Ricardo, Juliano e Wandes, amigos e amigas de Rondônia.
- A Adriana Oliveira pelo apoio no prosseguimento das atividades em 2023 junto à Linha de Pesquisa Iniciação Matemática & Alfabetização - interfaces entre formação e prática pedagógica/UNIR/PPGEM/ GFOPEM.
- À Neide Pedrosa pelo incentivo e apoio na realização deste sonho.
- A Vanúbia e Ednéia pela coordenação da Linha de Pesquisa Alfabetização & Cultura escrita em 2023. Abraços a Valéria, Eduardo e Graça Melo.
- A Selma e Gesiel, prima e primo, pessoas queridas que me receberam em sua casa com o maior carinho e cuidado do mundo! “Já estou passando em frente aos Correios” (frase que diz muito de minhas caminhadas por São Luís do Maranhão);

- A Maria Júlia, prima de 8 anos, que durante 2023 fazia uma pergunta interessante sobre minha pesquisa histórica: “Tia Jô vai demorar ainda neste seu trabalho de coisas antigas?” - Seu interesse era por tempo disponível para as brincadeiras. Foi uma interlocutora fantástica nas reflexões sobre alfabetização. Sou grata por ter estado por perto em seu processo inicial de aprendizagem da língua escrita. Grata às brincadeiras de salão, de restaurante, às risadas e a sua presença constante em minha vida neste período. Estendo os abraços a sua mãe, Vivi e ao seu pai, o Robson.

- Grata ao convívio com Silvinha, Marcos e seus filhos: Maurício, Mateus e os gêmeos, Márcio e Marcelo. A Alzenir, Genésio e Paula. Cheiro especial ao pequeno Miguel e sua mãe Júlia. Abraços para Zeca e Elã.

- Obrigada aos amigos e amigas de São Luís: o Carlos & Eliane, pelos dias incríveis em sua casa de praia, momento que pude dar várias vezes bom dia ao Oceano Atlântico! A Maria & Zeca, pelas boas conversas, boas comidas nas proximidades do mar! A Rodolfo e Jorge pela oportunidade de conhecer um pouco mais os encantos do Boi Bumbá São Cristóvão.

- Obrigada a minha mãe Antonieta, pelo carinho, recepção e apoio em sua casa em Zé Doca; as primas e primos: Joselina (Nenê), Kelly, Eugênia, Ester, Hugo, Otávio, Marília, Luís Fernando, Marli, Ariosvaldo, Rivaldo, Carolina, Manu e Josias, obrigada por tudo.

- Grata a Rosa, Rosimar, Valdenor e Fernando pela companhia durante minha estadia em Zé Doca.

- Um salve para Priscila, minha sobrinha por sua atenção neste pós-doutorado.

- Gratidão ao Marcos Werley, filho e Giulia Ranah, filha, pelo acompanhamento mesmo de longe, assim como às noras, Hítala e Nicole.

- Afagos carinhosos para os totós: Boneco, em São Luís e Simba em Porto Velho.

APRESENTAÇÃO

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 9)

É com imensa alegria que recebi o convite da Professora Dra. Josélia Gomes Neves, para realizar a apresentação do seu livro que traz como título *“Ler para Integrar: As Cartas de ABC e as Cartilhas de Alfabetização em Língua Portuguesa presentes nas aldeias Indígenas na gestão do SPI (1917-1958)*.

Se faz mister anunciar que este livro é fruto dos resultados da sua pesquisa de pós-doutoramento, realizado no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), no ano de 2023, sob minha supervisão, foi um projeto muito instigante e desafiador devido a sua temática e que tinha nas suas entrelinhas um caráter denunciador e ao mesmo tempo uma resposta às inquietudes da pesquisadora incansável que se debruça sobre a temática há vários anos na Universidade Federal de Rondônia – UNIR, mesmo sendo nascida no Estado do Maranhão, estado esse que é imensamente rico pela sua diversidade cultural, étnica, dentre outros atributos.

Acompanhar a pesquisa da Professora Josélia, foi reviver a minha história de alfabetização, filho de professora de escola da zona rural, de escola multisseriada e usuário das cartilhas por ela descobertas durante a sua investigação, me fez voltar ao passo e entender esse processo tão necessário no nosso início de aquisição da leitura para poder ler o mundo como nos assevera nosso educador maior Paulo Freire.

Os achados das pesquisas do Professora Joselia, nos levam a refletir, sobre as imposições de uma cultura sobre a outra, de uma língua sobre a outra o que aconteceu com os nossos parentes que aqui já se encontravam desde a dita “descoberta” das nossas terras brasileiras.

Nas Palavras de Jô como carinhosamente a chamo, após esse ano de convivência nos estudos realizados na Universidade Federal do Maranhão e de intensa atuação no Grupo de Estudos Pesquisas, Educação, Infância & Docência “[...] permitiu inferir que ocorreram gestos de elaboração intercultural traduzidas na negociação entre a escola idealizada pelo Serviço de Proteção ao Índio e as

modificações resultantes da ação ameríndia, razão de sua atual incorporação na vida dos povos” (Neves, 2025, p. 82).

Finalizo essa breve apresentação convidando tod@s à leitura desse rico material, desejando que após a leitura e apropriação do mesmo podemos esperar no sentido Freiriano “[...] não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica [...]. Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico” (Freire, 1992, p. 10).

Uma excelente e profícua leitura!

José Carlos de Melo¹
São Luis- MA fevereiro de 2025

¹ Possui graduação em Pedagogia (UFMT), mestrado em Educação Université Du Quebec à Montréal (UQAM) no Canadá, doutorado em Educação: Currículo pela PUC-SP e pós-doutorado em Educação pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Atualmente é professor Associado II do Departamento de Educação II na UFMA, Docente do Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB). Foi coordenador de área do PIBIDt-UFMA/CAPES Pedagogia (05-2010 a 01-2014). Coordenador do Curso de Extensão Docência em Educação Infantil (2013 a 2017). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infância & Docência (GEPEID).

PREFÁCIO

“Ler para integrar: as cartas de ABC e as cartilhas de alfabetização em língua portuguesa presentes nas aldeias indígenas na gestão do SPI (1917-1958)” é uma obra fruto da pesquisa séria e comprometida desenvolvida por Josélia Gomes Neves.

Ao longo de sua trajetória acadêmica, profissional e de militância, a autora tem dialogado com diferentes pessoas e acompanhado lutas, conquistas e entraves, principalmente aqueles relacionados à alfabetização e cultura escrita que reverberam, direta e/ou indiretamente, nos povos originários da região Norte do Brasil.

Este livro que temos em mãos analisa as cartas de ABC e cartilhas de alfabetização em língua portuguesa presentes em aldeias indígenas na gestão do SPI, abrangendo um período de mais de 40 anos (1917-1958). Para tanto, Josélia Gomes Neves toma como objetos de análise:

- Cartas de ABC;
- Cartilha da Infância, de Thomaz Galhardo (1933);
- Cartilha do Povo, de Lourenço Filho (1940);
- Cartilha Analítica, de Mariano Oliveira (1941);
- Na roça: cartilha rural para alfabetização rápida, de Renato Sêneca Fleury (1947);
- Upa, Cavalinho!, de Lourenço Filho (1958).

Não se trata de uma mera revisão histórica ou da apresentação de materiais didáticos que subsidiaram a alfabetização em aldeias. Compreendendo educação como um ato político, a pesquisadora escrutinou repositórios digitais, como o Museu Nacional dos Povos Indígenas, Armazém Memória, Biblioteca da FUNAI, Biblioteca Curt Nimuendaju e Acervo ISA. Como explica Neves,

Estudar os modos de aprendizagem inicial do conhecimento escrito entre os povos indígenas, constitui um movimento que se inscreve na busca por interpretação das culturas sociais e escolares considerando as relações contemporâneas que eles desenvolvem com as sociedades ocidentais. (2025, p. 15)

Nesse sentido, ao estudar os modos de aprendizagem a partir desses artefatos culturais, a autora provoca o leitor a refletir criticamente sobre seus

desdobramentos em comunidades nas quais o português não era/é a língua materna, tampouco as imagens e valores difundidos pelas cartas de ABC e as cartilhas aqui mencionadas guardam alguma relação significativa com aqueles povos.

Essa violência, instituída e legitimada pelo Estado por meio do SPI e seus agentes, demonstra a face cruel e dominadora que perdurou durante décadas em aldeias indígenas repercutindo na língua, cultura, organização social, política, econômica e territorial dos povos originários.

“Ler para integrar: as cartas de ABC e as cartilhas de alfabetização em língua portuguesa presentes nas aldeias indígenas na gestão do SPI (1917-1958)” possibilita-nos refletir sobre essa violência, esse processo de imposição e tentativa de suplantar as bases culturais dos estudantes no contexto analisado por Neves.

A partir dos argumentos de Bourdieu acerca da violência simbólica, compreende-se que

A destruição deste poder de imposição simbólico radicado no desconhecimento supõe a tomada de consciência do arbitrário, quer dizer, a revelação da verdade objetiva e o aniquilamento da crença: é na medida em que o discurso heterodoxo destrói as falsas evidências da ortodoxia, restauração fictícia da doxa, e lhe neutraliza o poder de desmobilização, que ele encerra um poder simbólico de mobilização e de subversão, poder de tornar atual o poder potencial das classes dominadas. (1989, p. 15).

Rompendo com o desconhecimento e/ou aprofundando o conhecimento sobre materiais que subsidiaram a alfabetização em aldeias brasileiras no século XX, o leitor pode tomar consciência da arbitrariedade dessa educação escolar em seu contexto histórico, ponderar sobre seu poder simbólico e de subversão.

Lendo esta obra somos provocados/as a (re)pensar sobre o papel da educação escolar entre os povos indígenas. Essa leitura é guiada pelas informações, fontes, imagens e análises apresentadas por Neves. Nesse percurso, deparamo-nos com o desafio persistente de alfabetizar em uma perspectiva emancipadora, que promova o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões.

“Ler para integrar: as cartas de ABC e as cartilhas de alfabetização em língua portuguesa presentes nas aldeias indígenas na gestão do SPI (1917-1958)” suscita reflexões e até indignação quando compreendemos essa dimensão e impacto na história da alfabetização. Entretanto, não é uma leitura que nos imobiliza, pois

[...] os escombros da velha escola do SPI podem ter contribuído de algum modo para o desenho formativo que se aproxima do que hoje identificamos como Educação Escolar Indígena e suas características indissociáveis: específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. (Neves, 2025, p. 89)

Que este livro nos provoque a, coletivamente, construir caminhos para uma educação que, superando os pressupostos e entulhos da integração, seja inclusiva valorizando e respeitando a diversidade, a democracia e a justiça para todos os povos.

Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues¹

¹ Possui graduação em Letras e em Pedagogia, mestrado em Educação, doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC-SP e pós-doutorado na UNESP. Atualmente é professora Titular da Universidade Federal de Rondonópolis e trabalha nos cursos de Pedagogia e Mestrado em Educação - PPGedu/ICHS/UFR. É líder do grupo de pesquisa ALFALE - Alfabetização e Letramento. Coordena o GT 10 - Grupo de Trabalho: Alfabetização, leitura e escrita da ANPEd e é representante regional Centro-Oeste da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf).

LISTA DE SIGLAS

CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DEINTER	Departamento de Educação Intercultural (DEINTER)
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
GEPEID	Grupo de Estudos Pesquisas, Educação, Infância & Docência
GPEA	Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia
GFOPEM	Grupo Rondoniense de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores/as que Ensinam Matemática
IR	Inspetoria Regional
LP	Linha de Pesquisa
PI	Posto Indígena
PIA	Posto Indígena de Atração
PIF	Posto Indígena de Fronteira e Vigilância
PIC	Posto Indígena de Criação
PIT	Posto Indígena de Alfabetização e Tratamento
PIN	Posto Indígena de Assistência, Nacionalização e Educação
PPGEEB	Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica
PPGEM	Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática
SPILTM	Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
TI	Terra Indígena
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I - LER E ESCREVER NO TEMPO DO SPI.....	24
CAPÍTULO II - AS CARTAS DE ABC EM CONTEXTOS INDÍGENAS BRASILEIROS NA GESTÃO DO SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS INDIOS (SPI) DE 1917-1942.....	29
CAPÍTULO III - CARTILHAS DE ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA QUE CIRCULARAM NOS CONTEXTOS INDÍGENAS BRASILEIROS NA GESTÃO DO SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS INDIOS (SPI) DE 1933-1958.....	46
3.1. CARTILHA DA INFÂNCIA: ENSINO DA LEITURA DE THOMAZ GALHARDO (1933).....	47
3.2. CARTILHA DO POVO DE LOURENÇO FILHO (1940)	51
3.3. CARTILHA ANALÍTICA DE MARIANO OLIVEIRA (1941)	77
3.4. CARTILHA NA ROÇA DE RENATO SÊNECA FLEURY (1947)	80
3.5. CARTILHA UPA CAVALINHO (1958).....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS.....	93

INTRODUÇÃO

Este livro é o resultado de provocações, mobilizações e inspirações que surgiram no Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA), por ocasião da realização de um conjunto de estudos coletivos a respeito da alfabetização em contextos indígenas.

O Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA), cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, é um coletivo de estudos da Universidade Federal de Rondônia, Campus de Ji-Paraná. Criado em 2005 tem atuado principalmente no campo da Educação Intercultural. Em decorrência disso, abriga um conjunto de pesquisadores e pesquisadoras, indígenas e não indígenas, da iniciação científica e pós-graduação que desenvolvem em suas pautas investigativas, temas de interesse da região amazônica.

Dentre as sete atuais Linhas de Pesquisa (LP) que caracterizam as ações do GPEA, destacamos a Alfabetização & Cultura escrita, que tem a finalidade de ampliar a compreensão docente a respeito do processo de alfabetização como aquisição e apropriação da cultura escrita a partir das contribuições da psicogênese da língua escrita (Ferreiro, 1985), do pensamento de Paulo Freire (1987) e da Interculturalidade (Walsh, 2009) em contextos indígenas e não indígenas.

A LP Alfabetização & Cultura escrita tem organizado as suas atividades em torno de estudos sistemáticos por meio de investigações de caráter qualitativo mediante adoção de recursos metodológicos da pesquisa bibliográfica, pesquisa (Auto)biográfica e pesquisa documental.

Envolve discussões sobre a importância da escrita no mundo atual, tendo como referência a perspectiva construtivista psicogenética, as relações indissociáveis entre os contextos sociais e os contextos escolares, as crianças como seres epistêmicos, o processo de aprender a ler e escrever através de textos, valorização das escritas espontâneas, planejamento e intervenção pedagógica diante das hipóteses de escritas, tendo por referência as 4 (quatro) situações didáticas fundamentais: leitura/escrita realizada pelas docências; leitura/escrita produzida pelas próprias crianças.

Além disso, são acolhidos nesta Linha, projetos de estudos de ontem e de hoje sobre infância, brinquedos, brincadeiras, história de alfabetização, contexto histórico dos povos indígenas a partir da lembrança dos mais velhos. Temos dado especial atenção à documentação das práticas pedagógicas nas aldeias e áreas urbanas, principalmente por meio da análise de cadernos escolares, materiais e atividades didáticas, em perspectiva histórica, no período pandêmico (Covid-19) e/ou na atualidade.

Assim, as preocupações da LP Alfabetização & Cultura escrita se traduzem nos seguintes objetivos específicos que buscam:

- a) Produzir conhecimento na área de Ciências Humanas a respeito das aprendizagens iniciais da leitura e da escrita em contextos indígenas e não indígenas;
- b) Viabilizar atividades de investigação referentes à documentação e registro das práticas pedagógicas nas aldeias e em áreas urbanas, principalmente por meio da análise de cadernos escolares e materiais didáticos, em perspectiva histórica ou atual;
- c) Possibilitar a formação em pesquisa de estudantes da graduação, pós-graduação, egressos (as) e profissionais da Educação Básica na área da alfabetização;
- d) Aprofundar a concepção psicogenética proposta por Emilia Ferreiro (1985; 1991; 1993; 2001) como referencial teórico central nos processos formativos de caráter inicial e continuado;
- e) Propiciar processos de formação docente indígena sobre Alfabetização Intercultural que leve em conta as diferentes situações linguísticas das crianças: falantes apenas da língua indígena; falantes apenas da língua portuguesa e bilíngues – falantes tanto da língua indígena como da língua portuguesa por meio de atividades do bilinguismo pedagógico;
- f) Elaborar juntamente com os coletivos docentes da Educação Básica, (indígenas e não indígenas) materiais pedagógicos interculturais com foco na formação docente alfabetizadora;
- g) Oferecer atendimento pedagógico complementar às crianças indígenas, docências e equipes pedagógicas de escolas urbanas no âmbito da alfabetização intercultural;
- h) Sistematizar as fontes de dados do campo da alfabetização em repositório digital como estratégia de democratização do acesso para a pesquisa educacional na Amazônia;
- i) Realizar atividades de análise de livros didáticos, cartilhas e Cartas de ABC, materiais que circularam ou circulem em salas de aulas, com vistas ao entendimento das lógicas pedagógicas e como contribuição aos estudos da História da Educação;
- j) Promover periodicamente a divulgação dos resultados das pesquisas por meio de eventos virtuais e presenciais, bem como, em publicações em anais de eventos, periódicos indexados, livros, capítulos de livros e redes sociais.

Um dos focos da LP Alfabetização & Cultura escrita é a Alfabetização Intercultural Indígena, concepção que “[...] decorre de um aspecto que compõe a temática Educação Intercultural, vinculada a especificidade do processo de aquisição e apropriação da leitura e escrita em contextos indígenas”. (Neves, 2009, p. 297). Esta discussão tem mobilizado um

conjunto de estudos sobre as aprendizagens iniciais do ler e escrever em contextos indígenas (Neves, 2005; 2009; Surui, 2015; Nunes, 2018; Santos, 2020; Ihv Kuhj Gavião, 2021; Xirxiarhv Gavião, 2022; Merekubar Surui, 2023; Patihweiway Suruí, 2023; Xixina Gavião, 2024), que tem se constituído como importantes referenciais para o tema.

Constitui um campo de pesquisa e documentação sobre as aprendizagens iniciais da leitura e escrita em sociedades indígenas que leva em conta seus contextos históricos, matemáticos, linguísticos e culturais na perspectiva das culturas do escrito, do ponto de vista das crianças na contemporaneidade.

As atividades de alfabetização intercultural também têm sido desenvolvidas na cidade considerando a matrícula de crianças indígenas em escolas urbanas. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), “Censo 2022: mais da metade da população indígena vive nas cidades”¹. Assim, por diferentes motivos, cada vez mais tem sido registrada a presença indígena nos centros urbanos e isso tem repercutido nas escolas.

Tem chegado na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), através do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA), solicitações para atendimentos na área da alfabetização intercultural junto a crianças, docências e coordenações/orientações pedagógicas. Notamos que na maioria das situações as crianças foram alfabetizadas em suas línguas maternas e falam pouco o português. Nossa atuação tem sido no sentido de localizar seus conhecimentos sobre a escrita em português e na língua indígena, através de sondagem ou escritas de textos de forma espontâneas. A partir daí propomos atividades de intervenção no âmbito da oralidade, leitura e escrita em perspectiva intercultural que levem em conta as culturas indígenas e suas relações com as culturas ocidentais em um esforço que temos chamado de bilinguismo pedagógico (Neves, 2024; Xixina Gavião, 2024).

Mas, como surgiu o interesse para pesquisar as cartilhas que circularam nas comunidades indígenas na época do SPI? O surgimento dessa ideia tem relação com o desejo de continuar os estudos sobre a aquisição da língua escrita em territórios indígenas, ou seja como povos de tradição oral tomaram contato com a escrita e o uso que fazem dela. Além disso, a escolha desta temática tem relação com certo sentimento de ausência, de falta, de necessidade de entendimento sobre a inserção de materiais didáticos nas áreas indígenas em tempos pretéritos.

¹ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/42277-censo-2022-mais-da-metade-da-populacao-indigena-vive-nas-cidades> Acesso em: 30 de dez. 2024.

Assim é que decidimos propor o projeto que resultou no relatório de pesquisa: “*Ler para integrar: as Cartas de ABC e as cartilhas de alfabetização em língua portuguesa presentes nas aldeias indígenas na gestão do SPI (1917-1958)*” sistematizado nesse livro.

Vale salientar que tanto as Cartas de ABC como as cartilhas de alfabetização, são materiais didáticos estruturados na perspectiva da concepção empirista (Weisz, 2000), percepção que é “Sustentada pela ideia que as crianças aprendem a ler e escrever por meio de sucessivas atividades de reprodução de letras, sílabas e frases [...]” (Neves; Gavião, Santos, 2021, p. 94), identificada também como pedagogia tradicional. Como já afirmamos em outros momentos (Neves; Melo, 2023), não faz parte de nosso trabalho enaltecer estas práticas.

No entanto, avaliamos que é importante o conhecimento destes modelos por parte dos (as) profissionais que atuam na aquisição da língua escrita, tanto em função do aspecto histórico e da reflexão crítica sobre a prática pedagógica: “[...] para poder, se for o caso, reconhecer o velho travestido de novo [...]”. (Moreira, 2015, p. 140) nestes processos.

De forma geral, essa mobilização, surgiu pelo incômodo provocado pelo desconhecimento sobre a alfabetização na época do SPI. E, se aproxima de certo modo das inquietações explicitadas no pensamento freireano quando nos deparamos com o pouco saber a respeito de algo que consideramos importante:

Mais uma vez os homens [e as mulheres], desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao instalar-se na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas. (Freire, 1987, p. 19).

É importante destacar que a ideia inicial deste trabalho² consistia em fazer um estudo exclusivamente sobre as cartilhas produzidas em línguas indígenas que circularam nas aldeias indígenas brasileiras na gestão do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) de 1910 a 1967. Mas, no decorrer da pesquisa observamos dois elementos que foram importantes para a reorientação do foco da pesquisa: a visibilidade das Cartas de ABC, além de que os primeiros registros apontaram para a aquisição de cartilhas em língua portuguesa.

Em função disso, optamos por reorganizar a investigação em duas partes: a primeira consistiu em analisar a circulação de Cartas de ABC de 1917 a 1942, que de acordo com os dados levantados, este livreto chegou nas aldeias antes das cartilhas de língua portuguesa. Na

² Relatório de Pós-Doutorado apresentado na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) por meio do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica –(PPGEEB) através do Grupo de Estudos, Pesquisas, Educação, Infância & Docência (GEPEID) em São Luís, dezembro de 2024 sob a supervisão do Prof. Dr. José Carlos de Melo.

sequência, buscamos compreender que cartilhas de alfabetização em língua portuguesa (que por sua vez, chegaram nas aldeias de forma massiva, antes das cartilhas em línguas indígenas) foram adquiridas para as comunidades no período correspondente a 1933-1958, época da gestão do Serviço de Proteção aos Índios (SPI).

Assim, o objetivo principal deste trabalho foi conhecer as Cartas de ABC (1917-1942) e as cartilhas de alfabetização (1933-1958) que circularam nas aldeias indígenas na gestão do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) no período de 1917 a 1958 com vistas à contribuição à História da Educação Escolar Indígena e à cultura escrita.

A sequência de atividades definidas pelos objetivos específicos envolveu as seguintes ações: localização de registros de Cartas de ABC/cartilhas de alfabetização em escolas indígenas, bibliotecas e repositórios digitais; levantamento de dados contextuais sobre os povos indígenas para os quais as Cartas de ABC/cartilhas foram adquiridas naquela temporalidade; verificação das concepções de alfabetização ou métodos expressos nestes materiais, dentre outros. Um esforço que possibilitou conhecer um pouco sobre os materiais que foram adotadas nas escolas indígenas brasileiras no âmbito dos diferentes contextos, complexidades culturais e aspectos do ingresso das populações originárias às culturas do escrito.

Quanto à metodologia, a investigação acerca das Cartas de ABC/cartilhas de alfabetização que circularam nas aldeias brasileiras no século XX, se caracterizou como pesquisa qualitativa. É um importante dispositivo analítico de caráter flexível na medida em que: “[...] não se apresenta como uma proposta rigorosamente estruturada, permitindo que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques [...]” (Tuzzo; Braga, 2016, p.142). Essa flexibilidade se estende às fontes de dados e os diversos olhares interpretativos que se presentificam no processo:

[...] a valorização das fontes na pesquisa em história da educação deve necessariamente ter como eixo norteador interpretações humanas, para tanto falar em fontes, significa falar em produções humanas e deve priorizar os testemunhos de homens e mulheres em diferentes contextos sociais e históricos para a compreensão do mundo e da realidade [...]. (Santos, 2010, p. 26).

Assim, as leituras dos materiais que emergiam diante de nós, por meio da pesquisa documental – recurso metodológico que trata de materiais que ainda não passaram por processos de análise (Gil, 2008), engendraram possibilidades interpretativas sobre a cultura escolar entre os povos indígenas. Essa escolha metodológica, foi adequada porque levou em conta que:

[...] documentos que registram o fazer das escolas, também se constituem como fontes históricas fundamentais [...] tendo em vista que a opção por essas fontes documentais e especialmente essas relacionadas diretamente com as escolas, implica em selecioná-las adequadamente, estudá-las criteriosamente, buscando compreender os seus conteúdos, expor suas informações, interpretar os conflitos, enfim, interpretá-las e tratá-las sob determinado ponto de vista. (Santos, 2010, p. 26).

Os registros de fonte primária que possibilitaram analisar as ocorrências referentes às Cartas de ABC e as cartilhas de alfabetização foram cópias de relatórios, inventários, ofícios, memorandos, correspondências, listas de compras e guias de remessas, tendo, portanto, “[...] a imagem como objeto de estudo científico e sendo compreendida como documento” (Gatto, 2018, p. 39), ou seja, em versão digitalizada. Foram coletados materiais nos seguintes repositórios digitais³: Museu Nacional dos Povos Indígenas, Armazém Memória, Biblioteca da FUNAI, Biblioteca Curt Nimuendaju, Acervo ISA, além de outros.

Este processo investigativo envolveu atividades de levantamento sistemático do uso de Cartas de ABC/cartilhas de alfabetização - nossas principais fontes de informação com posterior análises destes materiais, etapas que permitiram, sempre que possível, a organização de dados sobre os povos indígenas, além da verificação das concepções subjacentes, dentre outros, aspectos melhor detalhado ao longo do texto, confirmando que:

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos. (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 4)

Como historiadora pedagógica, tal como a fábula de João e Maria utilizei pedaços de pão, metaforicamente falando, para marcar o caminho da pesquisa. Significa dizer que na apresentação dos dados, busquei explicitar a localização, tempo e sujeitos da ação narrada, além da indicação das fontes, levando em conta que: “[...] estes documentos, apesar dos olhares e escritas viesados pela visão de mundo dos agentes estatais, também trazem à tona as múltiplas dinâmicas erigidas a partir do contato com o outro [...]” (Ribeiro, 2020, p. 279).

Assim, este conjunto de recursos, a nossa ver, representam possibilidades para a produção dos saberes históricos, expressão compreendida neste texto como: “[...] tudo aquilo

³ Acervo ISA <https://acervo.socioambiental.org/index.php/>; Armazém Memória <http://armazemmemoria.com.br/>; Biblioteca Funai <http://biblioteca.funai.gov.br>; Museu Nacional dos Povos Indígenas <http://www.museudoindio.gov.br/pesquisa/acervo-online>; Domínio Público <http://www.dominiopublico.gov.br>; Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMAD) da Universidade de São Paulo <http://lemad.fflch.usp.br>

produzido pela humanidade no tempo e no espaço; a herança material e imaterial deixada pelos antepassados que serve de base para a construção do conhecimento histórico” (Silva; Silva, 2006, p. 158). No caso de nosso estudo, as Cartas de ABC e as cartilhas de Alfabetização presentes em áreas indígenas na época do SPI.

A imersão nas imagens dos documentos, possibilitou a ampliação de conhecimento educacional a partir de fontes digitais, uma evidência que: “[...] a investigação histórica ao pretender estabelecer sínteses sistemáticas dos acontecimentos históricos serviu [...] no sentido da reconstrução crítica de dados que permitam inferências e conclusões” (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 13). Significa dizer que este conjunto de elementos foram relevantes para nos aproximar um pouco do modelo formativo produzido pelo Estado brasileiro para a sua atuação junto às populações originárias no século XX através do SPI.

Considerando que no percurso do estudo outras evidências foram se apresentando, adiantamos que nossa próxima sistematização, de caráter complementar a essa discussão, terá como foco, as Cartas de ABC e as cartilhas de alfabetização em português ou língua indígena que circularam nas aldeias na gestão da FUNAI de 1968 a 1991.

E, uma vez concluída a investigação em tela, a próxima etapa foi trabalhar para a viabilização de um sonho inspirado em Toni Morrison⁴, professora e escritora negra estadunidense que afirmou que: “Se há um livro que você quer ler, mas ele ainda não foi escrito, então você deve escrevê-lo”, registro de um discurso proferido em Ohio em 1981.

Assim, a nossa expectativa é que esta reflexão possa mobilizar outros imaginários pedagógicos, na direção da pesquisa histórica, de modo que possam disponibilizar mais elementos para a compreensão dessa possível interculturalidade de ontem que ainda é tão desconhecida.

⁴ MORRISON, Toni. **Notable Quotes by Toni Morrison**, who died Monday at age 88, (p. 1), 1981. Disponível em: <https://apnews.com/7631ae6223894408b4fca49ab1874f4f>. Acesso em: 30 abr. 2020.

CAPÍTULO I

LER E ESCREVER NO TEMPO DO SPI...

[...] que equívoco rachava por dentro, o “sucesso” dos colonizadores espanhóis entre as etnias indígenas: submetidos e mesmo consentindo na dominação, muitas vezes esses indígenas faziam das ações rituais, representações ou leis que lhes eram impostas, outra coisa que não aquela que o conquistador julgava obter por elas. Os indígenas as subvertiam não rejeitando-as diretamente ou modificando-as, mas pela sua maneira de usá-las para fins e em função de referências estranhas ao sistema do qual não podiam fugir. (Certeau, 1998, p. 39).

Em tempos imemoriais os povos indígenas desenvolviam seus processos educativos por meio da oralidade e das atividades práticas, processos que respondiam às características sociais postas a partir de seus modos de viver. O tempo e espaço da aprendizagem eram organizados de múltiplas formas, por muitos educadores e educadoras, tendo como eixo importante o gênero que designava o que era relevante para meninos e meninas.

A condição pós-contato alterou de forma extrema esse formato, pois produziu necessidades decorrentes das relações com as sociedades ocidentais, o que têm provocado cada vez mais, um conjunto de demandas na direção na cultura escrita, termo que pode ser interpretado como “[...] o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade” (Galvão, 2010, p. 218). Nessa direção, a demanda pelas aprendizagens iniciais da leitura nos territórios indígenas ganharam uma maior visibilidade e importância, dado as complexas interações que foram necessárias nesse processo.

Estudar os modos de aprendizagem inicial do conhecimento escrito entre os povos indígenas, constitui um movimento que se inscreve na busca por interpretação das culturas sociais e escolares considerando as relações contemporâneas que eles desenvolvem com as sociedades ocidentais.

Este entendimento leva em conta a necessidade de contextualizar nesta discussão, elementos de seus modos de viver, porque, “[...] não podemos considerar a linguagem como uma lista de variações sintáticas, ou o mito como um conjunto de transformações estruturais, tampouco podemos entender objetos estéticos, como um mero encadeamento de formas puras” (Geertz, 1997, p. 148), é necessário produzir interpretações acessíveis diante de culturas tão diferentes.

E é em decorrência disso, que a educação é compreendida neste trabalho como um ato político. Nesta direção, pode significar esforços que explicitam interesses, seja para humanizar ou em outra direção, diametralmente oposta, para se colocar a serviço da barbárie, em outros termos: “[...] o processo de alfabetização política – como o processo linguístico – pode ser uma prática para a ‘domesticação dos homens’, ou uma prática para sua libertação. [...]” (Freire, 1980, p. 27). De forma paradoxal, estas perspectivas foram constantemente observadas no decorrer deste estudo.

E justamente em função da constatação que a educação não é neutra, pois opera a partir de lógicas orientadas por interesses, conforme explicita o pensamento freireano, é que refletimos os motivos de nossa escolha na construção da presente agenda de pesquisa de caráter histórico: a incessante busca pelo saber, pois:

O radical, comprometido com a libertação dos homens [e das mulheres], não se deixa prender em “círculos de segurança”, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical, quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la. Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar. (Freire, 1987, p. 18).

Assim, a busca para conhecer as repercussões das Cartas de ABC e as cartilhas de alfabetização em língua portuguesa que circularam nas escolas indígenas na gestão do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) de 1933 a 1958, mediante utilização da pesquisa documental, constituiu o objetivo central deste estudo.

A pesquisa documental possibilitou a análise de um conjunto de materiais disponibilizados na maioria das vezes em repositórios digitais. Isso permitiu nossa aproximação com as finalidades do SPI - órgão indigenista criado pelo Estado brasileiro, vinculado ao Ministério da Agricultura para realdear, controlar e integrar as populações indígenas à sociedade nacional, como discutiremos mais adiante.

[...] da selvageria essas pessoas deveriam ser conduzidas ao posto de trabalhadoras nacionais e, a partir disso, poderiam, despojadas de atributos étnicos e culturais, progredir na escala social. Integrar foi o mote do processo histórico que moveu o Estado a elaborar uma política específica para solucionar o problema indígena (Grupioni, 2004, p. 33-34).

Vale salientar que o SPI foi criado através do Decreto nº 8.072 em junho de 1910, conforme grafia da época, tinha as seguintes finalidades:

a) prestar assistência aos índios do Brasil, quer vivam aldeados, **reunidos em tribus, em estado nômade ou promiscuamente com** civilizados; b) estabelecer em zonas férteis, dotadas de condições de salubridade, de mananciais ou cursos de água e meios fáceis e regulares de comunicação, centros agrícolas, constituídos por trabalhadores nacionais que satisfaçam as exigências do presente regulamento. (Brasil, 1910, p. 1).

Com é possível notar, a visão assistencialista marcou a relação entre o Estado brasileiro e as populações originárias, por ocasião da criação desse órgão. Além do exercício da tutela, defendia certa concepção de trabalho, que era evidenciada no referido escrito normativo: “O projeto educacional destinado aos indígenas implementado pelo SPI tinha também uma proposta próxima ao que era pensando no mesmo período para os trabalhadores rurais, como previa a Constituição Federal vigente” (Ferreira, 2016, p. 19).

A princípio, a educação formal prevista no Decreto nº 8.072/1910 para os povos indígenas, estabelecia de forma vaga que este atendimento, era uma atribuição do SPI, cuja tarefa era de: “[...] ministrar, sem caráter obrigatório, instrução primária e profissional aos filhos de índios, consultando sempre a vontade dos pais”. (Brasil, 1910, p. 14). Uma leitura que sugere que a educação formal possivelmente ainda não estava incluída nos planos integracionistas do órgão indigenista.

Quanto a aquisição e distribuição de Cartas de ABC e cartilhas de alfabetização para as áreas indígenas brasileiras, observamos que isso ocorreu de forma mais intensa a partir da segunda metade dos anos trinta do século XX, após duas décadas de existência do SPI.

Inferimos que isso ocorre em decorrência do Decreto nº 736, de 6 de abril de 1936, pois possui relação direta com estas medidas, uma vez que foi este instrumento normativo que estabeleceu a criação das “[...] escolas primárias, com curso diurno e noturno, para os índios de ambos os sexos e de todas as idades”. (Brasil, 1936, p. 7), conforme é possível constatar no texto transcrito de acordo com a grafia da época.

Vale ressaltar que parte significativa do material educacional que chegava nas aldeias, era semelhante àquele que era adquirido para as cidades, na perspectiva das culturas rurais ou urbanas e elaborados em língua portuguesa. Avaliamos que essa reestruturação do SPI a partir daí, atuava diretamente relacionada às finalidades políticas do Estado brasileiro da época, que era integrar os indígenas à sociedade nacional.

Foi um processo que envolveu a construção de uma complexa estrutura administrativa orientada por uma legislação específica, equipamento e contratação de pessoal, conforme o que foi estabelecido no Decreto nº 10.652 (Brasil, 1942). Esta normativa incluiu a criação de 8 Inspetorias Regionais, responsáveis pelas medidas de proteção, assistência, atração e pacificação, dentre outros. Respondia também pelo acompanhamento junto às unidades

administrativas do SPI, porque os Postos Indígenas (PI) realizavam atendimentos a partir de uma estrutura básica (Almeida, 2022), com vistas a alcançar os objetivos pretendidos.

Desse modo, ao mesmo tempo que os agentes do SPI promoviam uma espécie de reorganização cultural na visão não indígena, cuidavam para que certa concepção de trabalho, respondesse pela produtividade nessas unidades administrativas:

[...] os Postos Indígenas (PIN) foram uma espécie de ‘empresa’ voltada, através da coordenação dos Chefes de Posto, para a incorporação dos indígenas à sociedade nacional [...]. Os índios foram submetidos a processo de sedentarização e sujeitados a um regime de re-socialização. Aprenderam técnicas de caráter coletivo nas roças dos postos e outras técnicas que visavam transformar os postos indígenas em unidades economicamente auto-sustentáveis, (Brasil, 2008, p. 54).

E dependendo da localização e situação de contato, estas unidades do SPI poderiam assumir diferentes funcionalidades com identificações correspondentes, tais como: Posto Indígena de Atração; Posto Indígena de Fronteira e Vigilância; Posto Indígena de Criação; Posto Indígena de Alfabetização e Tratamento e Posto Indígena de Assistência, Nacionalização e Educação (Almeida; Oliveira; Oliveira, 2017).

No decorrer do tempo, foram criadas as escolas em cada Posto Indígena, geralmente com o nome de militares, funcionários do SPI como Marechal Rondon, Horta Barbosa, por exemplo, escritoras como Nísia Brasileira ou poetas como Gonçalves Dias. Nesse período, não localizamos nomes de escola com denominações indígenas.

A educação escolar assumiu um papel estratégico, pois através dela, na visão governamental, os povos indígenas iriam aprender a ler e escrever, além de se profissionalizar em uma determinada área de trabalho. E possivelmente, em decorrência desta finalidade, o SPI organizou o seu sistema educacional, com a expansão da rede física, aquisição de recursos materiais e humanos, além de fardamento para as crianças, merenda, formulários escolares, bem como a contratação de professores e professoras, na maioria leigos (as), em um cargo específico previsto em sua estrutura, o auxiliar de ensino.

Esta contextualização se fez necessária para a compreensão da inserção e uso das Cartas de ABC/cartilhas de alfabetização no “tempo do SPI”, conforme a designação de Almeida (2022, p. 12). Nesta pesquisa, a dialogia entre a Pedagogia e a Antropologia, foi fundamental para aprofundar o entendimento de como se encontravam as populações indígenas quando estes materiais didáticos foram introduzidos na rotina escolar. E, de modo semelhante, sempre que possível, recorreremos à Linguística para saber informações sobre as línguas faladas por estas populações.

Em determinadas situações, a localização de informações digitais, foi satisfatória, mas em outras, foi necessário recorrer às fontes impressas, o que demandou mais tempo para a elaboração do estudo e houve caso em que os dados encontrados, foram considerados insuficientes.

Apresentaremos na primeira parte, a discussão sintetizada no título: “As Cartas de ABC em contextos indígenas brasileiros na gestão do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) de 1917-1942”. Como já mencionamos, este tema não estava previsto no projeto de pesquisa, mas no decorrer do processo investigativo nos deparamos com registros significativos deste material didático. Já sabíamos que ele tinha sido largamente adotado nos contextos rurais e urbanos no Brasil (Vieira 2017; Peres, 2020; Neves, 2023), mas não tínhamos um aprofundamento mais específico de sua circulação⁵ nas aldeias indígenas do Brasil.

Na medida em que fomos localizando os nomes das cartilhas em língua portuguesa adquiridas para as escolas dos postos indígenas em listas de compra, guias de remessa, inventários, relatórios e outros documentos, percebíamos a presença significativa das Cartas de ABC. Em decorrência disso e considerando a escassez de investigação sobre o tema, decidimos incluí-lo na pesquisa.

Assim, o objetivo foi identificar os povos que fizeram uso da Carta de ABC, a temporalidade e de que forma SPI organizava o seu uso no espaço escolar, tendo em vista que circulava no mesmo período, as cartilhas de alfabetização, que tinham o mesmo propósito das cartas: mediar as aprendizagens iniciais da leitura e da escrita em contextos indígenas.

A segunda parte deste texto, disponibiliza a reflexão sobre as “Cartilhas de alfabetização em língua portuguesa que circularam nos contextos indígenas brasileiros na gestão do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) de 1933-1958, temática proposta com exclusividade no projeto de pesquisa. O estudo evidenciou que parte significativa destes materiais adquiridos pelo órgão indigenista, foram os mesmos que foram utilizados em escolas rurais e principalmente urbanas, produzidos por conhecidos educadores e educadoras do país.

⁵ Circulação aqui diz respeito a qualquer tipo de registro de fonte documental (ofício, relatório, fatura e outros) que conste o nome da cartilha para um determinado povo indígena ou posto do SPI.

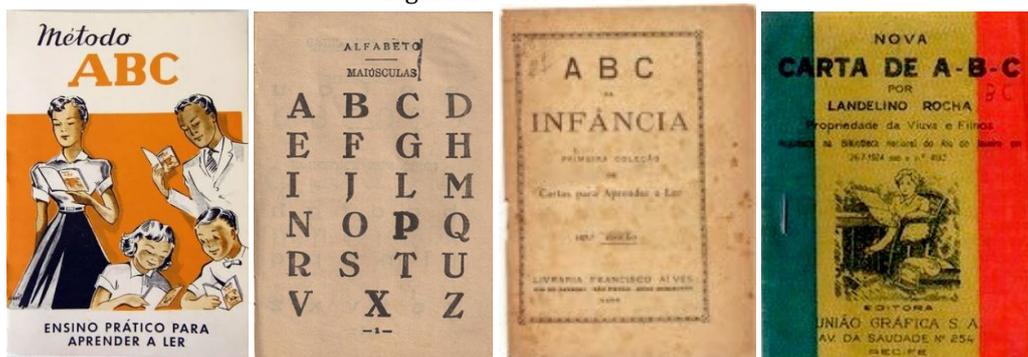
CAPÍTULO II

AS CARTAS DE ABC EM CONTEXTOS INDÍGENAS BRASILEIROS NA GESTÃO DO SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS INDIOS (SPI) DE 1917-1942

As cartas do ABC firmaram uma tradição na história da escola primária brasileira pois, mesmo com a importação de cartilhas portuguesas e editoração de cartilhas nacionais, este manual foi editado até os anos 50 do século XX, principalmente em escolas do meio rural onde ainda era muito comum a existência de professores leigos. (Vieira, 2017, p. 76).

Os estudos sobre a História da alfabetização dão conta da visibilidade das Cartas de ABC no processo de aprendizagem inicial da leitura em contextos rurais e urbanos no Brasil (Figueirêdo, 2010; Soares, 2015; Vieira, 2017; Mortatti, 2019; Peres, 2020). Mas, este material didático tão popular entre os “brancos”, circulou nas comunidades indígenas? No intuito de responder esta questão é que desenvolvemos a presente discussão, tendo como finalidade, contribuir com as reflexões da História da Educação brasileira no que diz respeito a trajetória da alfabetização, sobretudo no que se refere a circulação de Cartas de ABC em territórios indígenas no tempos da administração do SPI.

Figura 1 – Cartas de ABC



Fonte: Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (2023).

A título de ilustração, apresentaremos no decorrer da discussão, imagens correspondentes às seguintes Cartas de ABC: “Método ABC - ensino prático para aprender a ler, da editora Caderbrás - Indústria brasileira, sem identificação de autoria e data de publicação, o “ABC da Infância: primeira coleção de cartas para aprender a ler”, publicada em 1956, também sem identificação de autoria, no Rio de Janeiro, pela Livraria Francisco Alves e a “Nova Carta de ABC” de Landelino Rocha, publicada em 1924 em Recife, Pernambuco.

Não foi possível confirmar se foram exatamente estes os materiais adquiridos pelo SPI para as aldeias indígenas, pois os registros só mencionam a expressão “abecedário, carta ou cartilhas de ABC” e as quantidades correspondentes. Entretanto, levando em conta a popularização destes três livretos, trabalhamos com a hipótese de que podem ter se presentificado em algum momento nos territórios indígenas.

As investigações desenvolvidas a respeito da Alfabetização Intercultural Indígena (Neves, 2009; 2021; Santos, 2020; Neves; Melo, 2023), relativa aos materiais didáticos produzidos e adotados para as aprendizagens iniciais da leitura e da escrita, ainda não tinham contemplado esta temática. Uma motivação portanto, que contribuiu para a realização da referida pesquisa.

Como já sistematizado em outros escritos, a Carta de ABC é um impresso de abrangência popular, com circulação frequente nos processos de iniciação à leitura. Possivelmente, dada à semelhança, é uma reedição das antigas cartinhas produzidas e utilizadas largamente em Portugal e do conhecimento dos jesuítas, caracterizada por:

[...] comprimento é de cerca de um palmo, produzido em um tipo de papel aparentemente reciclado, geralmente comercializado em papelarias ou lojas de variedades, utilizado na mediação da aquisição da leitura. Inicialmente, [...] apresenta o alfabeto em língua portuguesa com letras em versão minúsculas e maiúsculas, com inserção ou não dos numerais de 1 a 0. (Neves, 2025, p. 190).

Assim, relembramos que este capítulo tem o objetivo de documentar as repercussões da circulação das Cartas do ABC em territórios indígenas no período de 1917-1942 em perspectiva contextualizada com o modelo educacional implementado pelo SPI.

Do ponto de vista metodológico, em um primeiro momento, buscamos em repositórios digitais, registros das Cartas de ABC por meio dos seguintes termos: “cartas, ABC, ensino, instrução e escola”. Na sequência, sistematizamos sempre que foi possível, as informações em ordem cronológica informando o nome do povo indígena, Posto/Inspetoria Regional de vinculação, dados da comunidade e situação escolar: quantitativo populacional, língua (s) utilizada, contextualizações antropológicas, nome da escola, dos (as) auxiliares de ensino, número de matriculados (as), frequência e aproveitamento. Significa dizer, que embora este trabalho trate da circulação das Cartas do ABC, faz isso de forma contextualizada considerando aspectos do sistema educacional do SPI, um tema pouco analisado pela História da Educação brasileira.

Vale salientar que foi necessário retomar várias vezes o processo de coleta de dados na etapa da sistematização, isso porque embora os dados iniciais evidenciassem a identificação do ano, nome do Posto, da escola, sua vinculação quanto à Inspetoria Regional, nem sempre o nome

do povo indígena estava explicitado no documento. Essa situação exigiu a ampliação da busca pela identificação étnica, em fontes documentais ou bibliográficas, bem como o estabelecimento de dialogias com pesquisas da época nos campos de conhecimento antropológico e linguístico com vistas a uma melhor compreensão sobre quem era esta comunidade e como se encontrava quando este material chegou em seu meio.

Foi possível ter acesso a alguns registros discursivos relacionando as Cartas de ABC aos contextos indígenas. A esse respeito, citamos um fragmento da fala proferida pelo Tenente Alípio Bandeira que destacou a inteligência indígena ao afirmar que: “Nóbrega admirava-se – e com razão – que em dois dias um índio aprendesse a carta do ABC”. (Bandeira, 1947, p. 37). Esta afirmação permite inferir que a circulação deste recurso didático junto às populações indígenas tem ocorrido desde o período da chegada dos europeus por meio da atuação dos jesuítas no século XVI.

Ainda sobre o assunto, destacamos o discurso feito pelo parlamentar Jorge Abage por ocasião do dia de Anchieta, segundo ele fundamentado no Decreto nº 55.588 de janeiro de 1985, em que disponibiliza pistas sobre a popularização da sigla “ABC” e o ensino da leitura:

Na condição de mestre-escola e administrador dos colégios em São Vicente, Piratininga, na Bahia e no Espírito Santo, foi Anchieta, sem qualquer dúvida, o primeiro educador das terras brasileiras, onde os primeiros livros de aprendizagem foram os cadernos por ele rabiscados. [...] é de sua autoria o primeiro ABC em língua tupi, idioma que começou a ensinar nos colégios, ao lado do Português e do Latim. (Abage, 1987, p. 206).

Possivelmente esta referência diz respeito à elaboração da primeira gramática Tupi sistematizada pelo religioso José de Anchieta no período colonial. Foi publicada em 1595 como “Arte de Gramática da língua mais usada na costa do Brasil” (Anchieta, 1990). Talvez a interpretação associada à Carta de ABC tenha relação com a estrutura do material, pois: “Os três primeiros capítulos da gramática de Anchieta: Das letras, Da ortografia ou pronúncia, Do acento, são dedicados à representação dos sons da língua dos Tupinambás e aos critérios de transcrição pelo sistema de letras e sílabas latinas” (Kaltner; Santos, 2021, p. 16). Estamos diante de uma Carta de ABC em língua indígena? Uma questão que provoca aprofundamento de estudos.

E no início do século XX, um membro da Comissão Rondon fez referência a Carta de ABC utilizada pelo indígena Bakairi, José Coroado da então região do Mato Grosso e seu sonho de aprender a ler e escrever: “Durante a viagem era de admirar ver este índio cançado (sic) do remo e atormentado pelos *borrachudos*, *piuns* e ‘polvinhos’, estudando com viva atenção na sua carta de ABC ou copiando, letra por letra (sic), seu nome [...]”. (Sousa, 1916, p. 66). Seu relato apresenta importantes elementos para a História da alfabetização, explicitados nas finalidades

mobilizadoras para as aprendizagens da leitura e da escrita, bem como, para a informação da popularização da Carta do ABC enquanto produção artesanal:

José Coroadó é inteligente e tem muita vontade de saber ler e assgnar (sic) seu nome 'para não ser explorado e enganado, porque, então, todos os seus negócios e tratos com os patrões civilizados seriam com o preto no branco'. Pediu ao taxidermista Pires para fazer-lhe uma carta de ABC, cujas letras já conhecia quando se separou do 'seu mestre' na cachoeira do caneco. (Sousa, 1916, p. 66).

Esse registro permite inferir como as demandas pós-contato impulsionavam as populações indígenas a construírem sentidos para a atividade escrita, que operava como mecanismo que poderia evitar ou reduzir situações de exploração na relação com grupos não indígenas. E, nessa direção operava como um poderoso dispositivo de modificação cultural.

Com a criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI) em 1910, foi institucionalizada, a primeira política pública de caráter indigenista brasileira mediante o Decreto nº 8.072 e com ela a educação formal se presentificou nestes contextos.

A nosso ver, as experiências de implementação das primeiras escolas nos Postos Indígenas (PI), nomenclatura adotada na época, pode ter impulsionado a elaboração de um arcabouço pedagógico que caracterizou a educação escolar na gestão do SPI. A normativa orientadora a esse respeito foi o Decreto nº 736 que definiu a criação das escolas primárias com uma visão mais ampla de atendimento que pudesse incluir crianças, jovens e adultos, independente do gênero: “[...] com curso diurno e noturno, para os índios de ambos os sexos e de todas as idades” (Brasil, 1936, p. 7). Talvez, essa reestruturação represente uma repercussão da proposta da educação republicana.

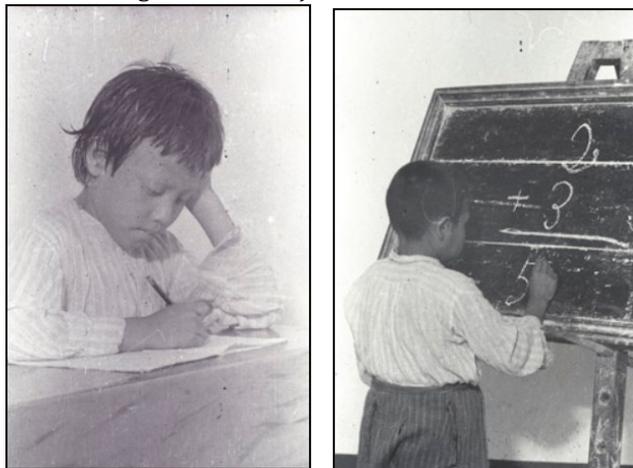
Como a pretensão do Estado brasileiro era viabilizar a integração das populações indígenas à chamada sociedade nacional, a educação ocidental ocupou um lugar estratégico materializada através de uma perspectiva colonial de aprendizagem da leitura e escrita em língua portuguesa, vinculada também a proposições de profissionalização:

O P.I.N., presta assistência aos índios que estão sendo incorporados à civilização. Aprendem eles a ler e a escrever em português, sendo-lhes ainda ministrada aprendizagem de ofícios adequados, como o de oleiro, carpinteiro, pedreiro, etc. (Ribeiro, 1943, p. 7).

E é nesta temporalidade, que localizamos o 1º registro da Carta de ABC em área indígena sob a gestão do SPI: em um documento de julho de 1917 na Povoação Indígena de São Lourenço do povo Bororo, em uma relação de mercadorias. Além deste material didático, há citação de

canetas, lápis, caixa de giz, envelopes, bem como gramáticas, cadernos de caligrafia, dentre outros.

Figura 2 – Crianças Bororo na escola



Fonte: Museu Nacional dos Povos Indígenas (1943).

As leituras sobre os aspectos culturais deste povo, na primeira metade do século XX, apontavam que: “Os Bororo [eram] caçadores e pescadores, mas praticam também um pouco de lavoura. [...] é grande a sua habilidade manual. A perfeição de seus arcos e flechas não é atingida por nenhuma das tribos vizinhas” (Saake, 1953, p. 49).

Depois de certo tempo, um pouco mais de duas décadas, localizamos outro registro da Carta de ABC em uma Guia de Remessa para este mesmo povo indígena, mas a unidade administrativa havia mudado de nome, agora era chamado de Pôsto Indígena de Nacionalização General Gomes Carneiro, em São Lourenço, no estado do Mato Grosso, vinculado à 6ª IR em junho de 1944. De acordo com o referido documento, a escola recebeu 12 exemplares deste material.

Sobre o aspecto pedagógico, chamou a nossa atenção, um ofício de 1951 enviado pelo chefe Benjamin Duarte Monteiro à professora Alcina de Aquino Ribeiro, docente deste PI, que evidencia desconfianças em relação às aprendizagens das crianças:

Nóto (sic) nos boletins mensais [...] que o aproveitamento dos alunos é idêntico para todos eles. [...] a frequência é muito variada [em] alunos do 1º ano do ABC e do 2º ano. Por isso gostaria de conhecer a nota mensal desses alunos. (Brasil, 1951, p. 1).

De acordo com o documento, foi possível inferir que a problematização por parte da chefia do Posto Indígena foi provocada pelos registros pedagógicos apresentados: o aproveitamento era o mesmo para todas as crianças independente da frequência, situação que provocou questionamento e necessidade de acompanhamento.

Nesta direção, informações antropológicas dão conta que nos anos cinquenta a escola ainda não fazia muito sentido para os Bororo, o que pode ser estendido também para a Carta de ABC enviada quase três décadas antes. E nesta situação de possível resistência cultural, as aprendizagens da fala, leitura e da escrita eram quase inexistentes:

A escola criada pelo Serviço de Proteção aos Índios em Córrego Grande e na Colônia Teresa Cristina ainda não conta com a aprovação dos índios. No primeiro dia de aula, em que se distribuem presentes e peças de roupa, não falta ninguém. Mas com o tempo vai diminuindo o número dos alunos, pois os pais consideram muito mais importante que a criançada aprenda as artes de pescar e caçar do que a de ler e escrever. Não fôsse a frequência mais ou menos regular dos filhos de alguns caboclos que trabalham para o pôsto, durante muitos dias da semana a professora não teria o que fazer. Não admira, pois, que a maior parte das crianças não fale o português, nem saiba ler e escrever. (Saake, 1953, p. 51).

Foi possível notar que as famílias indígenas avaliavam como mais importante os saberes da tradição e não os saberes escolares. O processo formativo indígena caracterizado pelo movimento, envolvia múltiplas temporalidades e espaços correspondentes à dinamicidade nômade dos povos, chocava-se frontalmente com o formato de ensino, fixo e burocratizado do SPI.

Verificamos que nesta mesma localidade consta ainda um registro da existência de alguns exemplares da Carta de “ABC”, bem como lápis, canetas e outros itens, que se encontravam em poder de um professor chamado Abilio Camillo Fernandes. Não localizamos informações específicas do trabalho didático realizado em sala de aula com este material.

A próxima ocorrência da ABC, possivelmente tem relação com a implementação mais sistemática das escolas primárias nos aldeamentos (Brasil, 1936), por meio de uma estruturação de educação formal intensiva. Deste modo, estes materiais vão se constituir como recursos didáticos com maior ocorrência nas áreas indígenas, reiterando, que: “As escolas [...] tinham como principal incumbência alfabetizar os indígenas, [...] formar sujeitos ‘civilizados’ nos preceitos do SPI, [...] que visavam a homogeneização de povos no Brasil” (Ferreira, 2016, p. 21).

Figura 3 – Relatório e solicitação.

R E L A T O R I O

RECENSEAMENTO. (Documento nº 1) Pelo mapa discriminativo, incluso, verificár-se-ha que a população indígena deste Posto é de 1.264 (mil duzentos e sessenta e quatro) almas, sendo do

Sexo masculino	721
Sexo feminino	543
T o t a l.....	<u>1.264</u>

quasi todos elles pertencentes á Tribu -TERENAS-.

3.000 Cadernos de caligrafia

3.000 Cadernos para ditado

2.000 Borrachas

4 Frascos de litro de tinta para escrever

2.000 Livros A.B.C.

500 Livros de leitura

200 Livros de leitura (5a serie)

2.000 Taboadas

3 Grozas de lapis n. 2

Fonte: Museu Nacional dos Povos Indígenas (Brasil, 1937).

Assim, o 2º registro da Carta de ABC foi localizado em 1937 junto aos Terena do Posto Indígena do Bananal em um pedido de materiais escolares feito pelo gestor Francisco Ibiapina da Fonseca. O relatório do chefe deste PI foi encaminhado à 6ª Inspeção Regional localizada no estado do Mato Grosso (Brasil, 1937).

Na ocasião, informou que o quantitativo populacional desta unidade correspondia a 1.264 pessoas, sendo 721 do sexo masculino e 543 indivíduos do sexo feminino. Além disso, relacionou aspectos referentes à saúde, economia, patrimônio indígena e a situação da Escola Mista Marechal Rondon em processo de construção. A literatura antropológica aponta que esta etnia, na primeira metade do século XX, era a mais numerosa do Mato Grosso (Oliveira, 1957).

Em função da implantação desta instituição educativa, o documento, dentre outros pedidos, solicitava carteiras escolares, mapas, bandeira nacional, cadernos, lápis, borrachas, 2.000 taboadas e 2.000 Cartas de ABC. Evidências que sugerem um investimento significativo na iniciação à cultura escrita em língua portuguesa nesta localidade. Vale salientar, que a Escola Mista Marechal Rondon foi instalada um ano antes por meio de colaboração com religiosos da região, conforme apontam os registros documentais:

Naturalmente não deve desconhecer que a maior parte das Escolas dos Postos Indígenas não funcionaram durante o ano de 1936; entretanto, a deste Posto devido às gentilezas dos Padres Redempcionistas de Aquidauana e consoante as instruções do Dr. Antonio Fragelli funcionou durante o supracitado ano, servindo-se do material didático das escolas dos Padres, e assim continua funcionando sob o amparo deste favor particular. (Brasil, 1937, p. 1).

Uma pista que sugere a presença missionária na gestão do SPI, o que possibilita repensar a visão de que este órgão era absolutamente laico, o que confirma que: “[...] o Estado tentou

laicizar a política indigenista republicana. Mas, muitas vezes facilitou e permitiu, na prática, as missões cristãs (católicas e protestantes), desenvolverem medidas assistenciais e religiosas” (Moura, 2001, p. 37), mediante acordos ou oficialização de convênios.

Em 1937, embora ainda não existisse uma estrutura física específica, a escola já funcionava, pois de acordo com outro registro de 16 de março deste mesmo ano “[...] foram abertas as aulas deste posto com uma frequência ótima, sendo a matrícula actual – 68 alumnos – sendo 27 do sexo feminino e 41 do sexo masculino” (Brasil, 1937, p. 2). Neste ano, a professora Alayde Fioravanti da Fonseca informou os dados oscilantes da matrícula/frequência estudantil referentes ao 1º semestre letivo, o que sugere que a escola ainda era um corpo estranho para os Terena nesse período:

Figura 4 – Frequência escolar

M E Z E S	M A T R I C U L A	MEDIA DE FREQUENCIA	OBSV
M A R Ç O	69	43,1	
A B R I L	70	29,-	
M A I O	62	29,7	
J U N H O	67	33,-	Terias 15 dias

Posto Indígena do Bananal, 19 de Junho de 1937
Alayde Fioravanti da Fonseca
Professora

Fonte: Museu Nacional dos Povos Indígenas (1937).

Os relatos apontam que a experiência escolar no período da gestão de Ibiapina, foi marcada também por abusos, maus tratos e poucas aprendizagens. De forma esporádica, a esposa do chefe do Posto, ministrava aulas na Escola Marechal Rondon, embora seu nome não constasse nos registros como contratada oficial do SPI.

[...] passou a lecionar na escola a professora Zazá, esposa do Chefe do Posto Indígena, sr. Francisco Ibiapina da Fonseca, a qual não tinha interesse em se instruir e não desenvolveu o hábito de ler e escrever nos alunos. Sua conduta como professora era passar alguma atividade para as crianças fazerem, trancando-as a chave na sala de aula e liberando as somente no intervalo e saída. Neste período em que permaneciam presas, a professora fazia seus afazeres domésticos. (Mato Grosso do Sul, 1996, p. 17).

A leitura de documentos disponibilizados no acervo digital do SPI, atesta que de fato, Zazá ocupou a sala de aula na escola do Posto Indígena Bananal. De acordo com uma carta de abril de 1939 encaminhada pelo chefe Ibiapina a uma pessoa chamada Vianna, o encarregado informa que sua esposa substituiu durante dois meses o professor titular, ministrando aulas no período vespertino, como uma forma de aumentar o rendimento familiar (Brasil, 1939).

Esta ocorrência ajuda a entender um pouco do sistema educacional coordenado pelo SPI, como a costumeira ocupação da sala de aula pelas esposas de chefes de postos – prática nepotista corriqueira nesta instituição pública. A burocratização também se materializou no órgão por meio da rotina das unidades de informar periodicamente os mapas de matrícula, frequência e aproveitamento de estudantes para a Inspetoria Regional a qual estavam vinculadas. Os registros sugerem a interpretação de que em determinadas situações a permanência na sala de aula estava relacionada meramente ao uso do uniforme escolar, conforme aponta o relato indígena deste período:

Havendo verbas do Serviço de Proteção ao Índio – SPI, o chefe do Posto, bem como a “professora”, para manter as crianças na escola mandou confeccionar uniforme azul e branco o qual satisfazia o ego do povo, que desconhecia o objetivo do SPI, para o qual os responsáveis pela escola eram obrigados a prestar contas através de relatórios. (Mato Grosso do Sul, 1996, p. 17).

Outros documentos informam que a aquisição de tecidos para o fardamento era justificada pelo SPI porque algumas famílias indígenas não dispunham de recursos para a compra de roupas. Inferimos que isso decorria de um comportamento colonial por parte do órgão indigenista ao ignorar as práticas culturais das populações originárias. Em algumas comunidades as crianças andavam despidas até os dez anos, caso dos Munduruku (Brasil, 1959), por exemplo, ocasião que possivelmente provocava estranhamento entre os funcionários (as) dos postos a presenças das crianças sem roupas no ambiente escolar.

Com o passar do tempo, a presença não indígena – de religiosos e servidores (as), dentre outros, com sua cultura hegemônica de uso de vestimentas, provocou o sentimento de vergonha da nudez entre as crianças indígenas Krenak do Posto Indígena Engenheiro Mariano de Oliveira em Minas Gerais conforme explicita um relatório de meados do século XX: “Mais uma vez, menciono o estado lastimável da escola e do seu funcionamento. [...]. Dar aulas, como? Com crianças envergonhadas por se acharem despidas, sem lápis, giz, cadernos, etc?” (Brasil, 1950, p. 3), aspecto destacado em outros estudos:

Um recibo de Agosto do ano de 1953, da “Livraria São José, de Helena G. Pereira, referente ao fornecimento de livros e material Escolar ao Posto Indígena Irineu dos Santos”, indicou a distribuição gratuita não só como incentivo para apoio didático, mas também do fornecimento de tecidos para os fardamentos dos

alunos do Posto, anunciado num relatório referente ao 1º trimestre de 1955, que “os índios se queixam de que os meninos não podem frequentar as aulas com mais precisão por se acharem sem roupas e o posto não poder oferecer-lhe um fardamento”³⁹³, mesmo a “falta” de tantos de livros, materiais para apoio didático e fardamento fosse constante. (Ferreira, 2016, p. 142).

Além da rotina do uso diário do uniforme escolar, chamou a nossa atenção, a fotografia de dois grupos separados de estudantes da Escola Mista Marechal Rondon - um formado exclusivamente por meninas e outro só por meninos: “Mesmo em algumas escolas designadas como mistas, meninos e meninas ficavam separados” (Hahner, 2011, p. 469). Uma evidência importante que possibilita compreender o projeto educacional do SPI que se aproximava das escolas não indígenas:

Figura 5 - Crianças Terena



Fonte: Museu Nacional dos Povos Indígenas (1942).

Assim, embora a escola já funcionasse com os dois gêneros em um mesmo ambiente, as imagens possivelmente parecem evidenciar a manutenção do regime separatista que caracterizava o modelo anterior em que havia escola só para meninas e escola só para meninos. Algumas leituras sugerem que o surgimento da escola mista teve relação com o quantitativo de estudantes de regiões longínquas. Um informe que permite considerar que a concepção de escola mista para além da ideia progressista de oferecer educação igualitária para meninos e meninas, foi na verdade uma forma de reduzir custos:

Em um Brasil ainda rural, as escolas mistas representavam a ‘solução’ para a escolarização de crianças em localidades distantes, nas quais o número de alunos era insuficiente para formar uma escola com turmas separadas por gênero – por isso, a denominação ‘mista’ (turmas com meninos e meninas misturados). (Silva, 2017, p. 271).

Em agosto de 1941, Ibiapina informou ao SPI a chegada da auxiliar de ensino, Zenith de Oliveira Antunes ao Posto Indígena Bananal e posteriormente sua posse na escola primária desta unidade para atuar como mestre artífice, junto às meninas. Esta atividade constitui uma evidência da feição profissionalizante das escolas do SPI, uma situação em que: “O ensino geralmente estava associado a práticas da aprendizagem do ofício que atendessem às demandas dos aldeamentos, mas também da sociedade, observando-se as necessidades de cada época”. (Ferreira, 2016, p. 30), mas, possivelmente distante dos interesses indígenas.

Figura 6 – Meninas Terena estudantes na Escola do PI Bananal



Fonte: Museu Nacional dos Povos Indígenas (1942).

Esta fotografia do ano seguinte registra a presença da professora Zenith com um grupo de meninas Terena em frente da Escola Mista Marechal Rondon. Acontecia nesse momento o hasteamento da bandeira nacional com a presença do inspetor do SPI, Coronel Horta Barbosa. Era a face do civismo no projeto curricular-educacional do sistema formativo do SPI, que: “Além de formar o caráter, sua função era ensinar princípios de disciplina, respeito à ordem e às instituições e amor à Pátria”. (Silva, 2017, p. 279), lógica parecida com o modelo escolar não indígena.

Infelizmente não foi possível encontrar mais elementos sobre o uso das Cartas de ABC junto aos Terena do Posto Indígena do Bananal durante a gestão do SPI. Embora alguns trabalhos de algum modo façam referência ao contexto escolar neste período (Ladeira, 2001; Moura, 2001; Giroto, 2007; Cardoso, 2011), dentre outros, não há discussão específica sobre a alfabetização e a adoção deste material didático.

A 3ª ocorrência de registro da Carta de ABC, foi localizada em um documento do Posto Indígena São Francisco da Baía da Traição, comunidade do povo Potiguara, no estado da Paraíba, vinculado à 4ª IR em dezembro de 1939. Os estudos apontam que esta unidade foi

instalada pelo SPI em 1930 e que depois de nove anos foi transferida para o Forte, nas proximidades da Baía da Traição. (Moonen, 1986). Outros registros dão conta de mudanças que ocorreram nesta unidade:

Estabelecido no princípio da década de trinta em uma pequena casa alugada na vila de Baía da Traição, o naquela época, P. I. São Francisco mudou-se em 1942, com o nome de P. I. Nísia Brasileira, para a sede atual, no lugar denominado Forte. Através da portaria 136, de 15 de maio de 1969, publicou no Diário Oficial da União de 29 do mesmo mês, viu novamente alterado o seu nome, passando a chamar-se P. I. Potiguára. (Amorim, 1971, p. 53).

Em 1939, o auxiliar de ensino era Vital Pereira da Silva Mélo. A escola funcionava com regularidade apresentando uma matrícula de 46 alunos, com frequência média diária de 30. Deste grupo, conforme os registros, muitos indígenas já sabiam ler e escrever regularmente. A reclamação docente é que os pais ou responsáveis levavam as crianças para as atividades agrícolas o que impedia o comparecimento dos (as) estudantes à escola. Situação que sugere tensões entre a rotina cultural das famílias e a lógica de fixação da escola e de sua função de poder e controle dos povos. Uma disputa de dois projetos formativos com drásticas alterações culturais para os povos indígenas:

Nesse sentido, a difusão da escolarização como categoria de atividade social foi fundamental para os processos de alteração da sociabilidade em curso, ao longo do Século XIX e no início do Século XX, bem como para as mudanças dos mecanismos de produção das distinções sociais que significaram alterações expressivas nas relações de gênero, geração, etnia e classe social. (Ferreira, 2016, p. 21).

Outra questão mencionada nos documentos diz respeito a insuficiência ou inexistência de materiais necessários ao desenvolvimento das atividades letivas. Inspiradas no modelo da educação rural, as escolas do SPI evidenciavam um quadro de precarização no que se refere aos recursos físicos e humanos (Ferreira, 2016), dentre estes, faltava a Carta de ABC. Além disso, o registro documental possibilitou a compreensão de que havia interesse de implementação de iniciativas de ensino voltado para as pessoas adultas. E, como já mencionado, em 1942, o Posto Indígena São Francisco passou a ser chamado de Nísia Brasileira, com localização no município de Mamanguape, praia da Baía da Traição, no estado da Paraíba.

De acordo com documentos do SPI, nesta unidade, a auxiliar de ensino era a professora Eunice Brandão da Silva, que lecionava na Escola Dr. Antonio Estigarribia. Seu relatório aponta que no 1º semestre de 1960, a matrícula correspondia a 56 alunos, sendo que 20 crianças estudavam a Carta de ABC (Brasil, 1960). Uma possível referência às turmas de jardim de infância ou pré-primário, caso por exemplo da Escola General Rondon do PI Dantas Barreto em 1945: “[...] este estabelecimento escolar funcionou regularmente, com grande proveito [...]. A

escola em apreço, mantém as seguintes classes: preliminar ou jardim de infância, 1º, 2º e 3º anos primários” (Brasil, 1946, p. 70).

A 4ª ocorrência de registro da Carta de ABC, foi localizada em 1942 no Posto Indígena de Nacionalização Pedro Dantas ou Marienê, composto pelo povo Apurinã, no município de Lábrea, nas proximidades do Rio Seruini. O PI era vinculado a 1ª IR do SPI situada em Manaus, estado do Amazonas. Em relação aos antecedentes históricos, as leituras apontam que o estabelecimento de relações entre os Apurinã e os grupos não indígenas tem relação direta com a extração do látex nos seringais da Amazônia:

Os Apurinã tiveram contato sistemático com não-índios no contexto da exploração da borracha. No século XVIII, o rio Purus começou a ser explorado por comerciantes itinerantes, na busca das chamadas “drogas do sertão”: cacau, copaíba, manteiga de tartaruga e borracha. Alguns destes itinerantes se estabeleceram e começou a haver, então, benfeitorias para exploração, ainda no baixo Purus. Nas décadas de 50 e 60 do século XIX houve várias expedições para reconhecer e mapear o rio: nesta época, segundo os relatos, alguns Apurinã já trabalhavam para os não-índios. (Instituto Socioambiental, 2023, p. 3).

Quanto à inserção da educação formal, foi possível observar que ela se presentificou entre os Apurinã desde o período do Brasil Império, em 1877, momento de aprendizagem multilíngue: “Além de ensinar a falar o português e o inglês, ensinavam também a ler e a escrever. E não era somente nessas duas línguas que os Apurinã eram ensinados. [...] aprendiam a ler e a escrever na sua própria língua materna” (Link, 2016, p. 119). Ainda nesta linha, registros de dois anos depois, dão conta de iniciativas educacionais junto a crianças indígenas desta etnia:

De sua maloca, em 1879, me fôra confiada a educação de três meninos ipurynans. Dos quaes se acha presente um delles, o qual foi baptisado com o nome de Ulysses, conservando por sobrenome Mangah, seu nome primitivo de selvagem; sabe ler e escrever, é inteligente e de physionomia agradável, e apresento elle ao illustre auditorio como um tipo de sua nação e raça. (Labre, 1888, p. 120).

Em relação aos dados populacionais, já na gestão do SPI, quando a Carta de ABC chegou na comunidade Marienê dos Apurinã, havia certa dispersão provocada pelo empreendimento seringueiro: “Em 1940, residiam apenas 25 Apurinã nas imediações do posto, e o resto estava espalhado pela beira do rio Purus, sobretudo trabalhando como mão-de-obra barata nos seringais dos delegados” (Kroemer, 1985, p. 95), elementos que possivelmente refletiram no quantitativo de matrícula escolar.

Mas apesar desta situação social, observamos que houve movimentação no aspecto educacional tendo em vista a aquisição de materiais como carteiras, quadro, lápis, canetas, giz, penas, tinteiros, cadernos, bem como as Cartas de ABC para a escola da comunidade sob a

coordenação do professor Clóvis Cunha para impulsionar as atividades, após a paralisação do PI.

Já os dados de 1944 dão conta que neste ano funcionava na localidade a Escola Indígena Marienê com a participação de 13 estudantes, sendo 5 do sexo masculino e 8 do sexo feminino sob a orientação da professora Laura Torres da Silva. Em 1945 foi adquirido material para a Escola Luiz Horta que era dirigida pela professora Filomena M. F. Freitas.

Inferimos que a desativação do PI Marienê em 1950, impactou as atividades escolares, foi nessa ocasião que tiveram grandes prejuízos resultantes da venda de seu território: “[...] suas terras, [foram] vendidas à firma Manasa, por Inácio Abraham, genro do então inspetor dos índios, major João de Barros Veloso da Silveira” (Kroemer, 1985, p. 96). As relações de corrupção estabelecidas entre o público e o privado não escondia sua feição.

Considerando a escassez das fontes primárias nos repositórios digitais e a quase inexistente informação da situação escolar nesta unidade do SPI em trabalhos acadêmicos (Link, 2016; Santos; Aparício, 2016; Freitas, 2017), não foi possível sistematizar informações mais relevantes sobre o uso da Carta de ABC entre os Apurinã do Marienê, o que mobiliza mais produção de estudos a respeito.

Mas, podemos afirmar que o processo educacional nessa comunidade refletiu negativamente os periódicos fechamentos desta unidade administrativa, uma vez que: “A atuação do SPI não somente levou ao fracasso os postos indígenas, mas sobretudo permitiu o avanço da frente econômica até os últimos redutos de índios arredios, silenciando os crimes praticados contra eles” (Kroemer, 1985, p. 96).

Neste capítulo, apresentamos um conjunto de informações a respeito das Cartas de ABC junto aos povos Bororo (1917; 1944), Terena (1937), Potiguara (1939) e Apurinã (1942), possibilitados pelos dados documentais disponibilizados em repositórios digitais sobre a atuação do SPI. Vale salientar que as quatro ocorrências aqui discutidas, constituem um recorte do tema, pois há um quantitativo maior de registros que serão objetos de análise em estudos posteriores.

A sistematização apresentada permite compreender que as Cartas de ABC, foram materiais que antecederam e depois coexistiram com o uso das cartilhas nas aldeias indígenas. Possivelmente um reflexo de sua utilização nas áreas rurais e urbanas, o que confirma que: “[...] iniciava-se o ensino da leitura com as chamadas ‘cartas de ABC’ e depois se liam e se copiavam documentos manuscritos” (Mortatti, 2019, p. 33). De acordo com essa autora, este período pode ser interpretado como o da metodização do ensino da leitura.

Como discutiremos mais adiante, as turmas do SPI eram organizadas em pré-primário - para crianças de até 6 anos que se encontravam no começo da alfabetização/escolarização, estas utilizavam as Cartas de ABC. Em determinadas localidades estas classes eram identificadas como jardim de infância. E havia o primário - que contemplava os grupos matriculados a partir do 1º ano, com idade de 7 anos em diante que faziam uso das cartilhas.

Considerando que as Cartas de ABC eram veiculadas em língua portuguesa, e se caracterizavam por um modelo ancorado na repetição/memorização, relacionado a um contexto alheio às realidades das crianças indígenas, podemos supor que este processo nem sempre alcançava os objetivos pretendidos. Em função disso, o projeto educacional do SPI pode ser interpretado como uma interculturalidade funcional, tendo em vista que neste tipo de ação, o que acontece é uma:

[...] simples relação entre grupos, práticas ou pensamentos culturais, pela incorporação dos tradicionalmente excluídos dentro das estruturas (educativas, disciplinares ou de pensamento) existentes, ou somente pela criação de programas “especiais” que permitem que a educação “normal” e “universal” siga perpetuando práticas e pensamentos racializados e excludentes. (Walsh, 2009, p. 24).

Se pudéssemos ter acesso aos relatos de estudantes indígenas que vivenciaram esta experiência, no período do estudo, o que teriam a dizer? A pergunta tem conexões com narrativas que fazem referência a este recurso didático. Os memoriais de alfabetização disponibilizados pela literatura autobiográfica têm sido importantes para a compreensão de como acontecia a alfabetização em tempos idos. Estamos nos referindo às narrativas de Humberto Campos, Cora Coralina, Graciliano Ramos, Noel Nutels no que diz respeito à relação que estabeleceram com a Carta de ABC (Neves, 2023).

Em relação às lembranças do escritor Graciliano Ramos que se reencontra com sua infância por ocasião das aprendizagens iniciais da língua escrita (Neves, 2022), observamos que seu texto autobiográfico, explicita diversos elementos importantes para a História da Alfabetização. Diz muito sobre como algumas crianças aprendiam a ler e escrever na primeira metade do século XX:

Aquela velha carta de ABC dava arrepios. Três faixas verticais borravam a capa, duras, antipáticas; e, fugindo a elas, encontrávamos num papel de embrulho o alfabeto, sílabas, frases soltas e afinal máximas sisudas. Suportávamos esses horrores como um castigo e inutilizávamos as folhas percorridas, esperando sempre que as coisas melhorassem. Engano: as letras eram pequeninas e feias; [...]. “A preguiça é a chave da pobreza”, afirmava-se ali. Que espécie de chave seria aquela? Aos seis anos, eu e os meus companheiros de infelicidade escolar, quase todos pobres, não conhecíamos a pobreza pelo nome e tínhamos poucas chaves, de gavetas, de

armários e de portas. Chave de pobreza para uma criança de seis anos é terrível. (Ramos, 2003, p. 170).

Podemos interpretar pela descrição de Graciliano Ramos que as Cartas de ABC apesar das semelhanças quanto ao formato geral, como o comprimento de cerca de um palmo e uma média de 10 páginas, frente em verso, produzidas em uma espécie de papel artesanal ou reciclado, caso dos impressos industrializados, poderiam ser de autorias diferentes. O livreto que o autor estudou, por exemplo, cuja capa possui 3 faixas verticais, nos leva a supor que trata da “Nova Carta de ABC” de Landelino Rocha (Neves, 2023). Mas, há outras como a “Carta de ABC de Antonio Maria Barker” (Peres, 2020) e o “Método ABC - ensino prático para aprender a ler”, sem identificação de autoria, publicada pela editora Caderbrás.

O conteúdo comum era composto do trinômio letras (alfabeto), sílabas e frases, dentre as quais os provérbios ou máximas moralizantes, característica dos “valores” de época que o saber escolar tinha obrigação de veicular, “[...] o exercício da soletração, cantado, embrutecia a gente; os provérbios, os graves conselhos morais ficavam impenetráveis, apesar dos esforços dos mestres arreliaados, dos puxavantes de orelhas e da palmatória” (Ramos, 2003, p. 170), mesmo que às custas de castigos físicos. A busca por sentido, nas histórias mesmo que fragmentadas, traziam algumas breves compensações, mas para infortúnio das crianças, as sentenças adultocêntricas se estendiam na Carta:

Nessa medonha carta, que rasgávamos com prazer, salvam-se algumas linhas. “Paulina mastigou pimenta.” Bem. Conhecíamos pimenta e achávamos natural que a língua de Paulina estivesse ardendo. Mas que teria acontecido depois? Essa história contada em três palavras não nos satisfazia, precisávamos saber mais alguma coisa a respeito da aventura de Paulina. O que ofereciam, porém, à nossa curiosidade infantil eram conceitos idiotas: “Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém”. Ter-te-ão! Esse Terteão para mim era um homem, e nunca pude compreender o que ele fazia na última página do odioso folheto. Éramos realmente uns pirralhos bastante desgraçados. (Ramos, 2003, p. 170).

Outro registro interessante a esse respeito, foi expresso por Thomaz Galhardo, o autor da “Cartilha da Infância: ensino da leitura”, publicada em fins do século XIX. Possivelmente havia uma disputa explicitada na relação Carta de ABC e as cartilhas, mas, para além disso, ele não economizou críticas ao livreto, sobretudo pela obrigação da memorização constante e da desconexão com as realidades das crianças:

O methodo antigo é o methodo do absurdo. Parece que ainda bate em nossos ouvidos a toada monotona das creanças a repetirem cantarolando a multidão de syllabas sem sentido das antigas cartas de A B C! Condemnado pelo seu proprio absurdo, com o qual martyrisavam-se miserias creanças, lastimavel ó que, em algumas de nossas escolas, retardatarias em acompanhar o progresso do ensino. ainda se ouça a voz infantil proferir com penoso accento. e como que

Implorando compaixão: b-a-ba; b-e-be; b-i-bi; b-o-bo; b-u-bu. E, após esta, vem outra e outra e mais outra carta de syllabas desconexas, durante quatro, seis, oito mezes, até á intitulada carta de nomes, já decorada por todos os alumnos da aula, que a ouviram cantarolar por muito tempo aos mais adeantados. Pessimo systema esse. O proprio governo deve, por humanidade, prohibir que o primeiro ensino seja ministrado por modo tal. (Galhardo, 1911, p. 7-8, grifos do autor).

Ainda sobre o tema, Paulo Freire ao narrar sua história de alfabetização, problematizou estes modelos sem sentidos para as lógicas infantis: “Em lugar de uma enfadonha cartilha ou, o que seria pior, de uma ‘Carta do ABC’, em que as crianças tinham de decorar as letras do alfabeto [...] tive o quintal [...] de minha casa [...] como minha primeira escola. [...]”. (Freire, 2020, p. 57-58). Na ocasião ressaltou a defesa por uma educação significativa (Neves, 2023), frente a quase inexistente reflexão deste modelo veiculado pelos livretos.

Assim, observamos que mesmo em contextos não indígenas, este material foi/tem sido profundamente questionado, sobretudo por sua ênfase na memorização fragmentada e excessiva. Mas, apesar das problematizações, da possível falta de opção, a utilização das Cartas de ABC no ambiente escolar e/ou familiar, indígena e não indígena, entre crianças e adultos, por muito tempo, desde o período colonial ocupou um espaço privilegiado na pauta alfabetizadora.

Esta visibilidade talvez possa ser explicada por certo sucesso alcançado na aquisição da escrita, relacionado a determinados fatores: “[...] a popularização das Cartas de ABC ocorreu pelo fácil acesso disponibilizado por comércios e papelarias, bem como pelo baixo custo deste material considerando o tipo de papel utilizado para a sua produção” [...]. (Neves, 2023, p. 9).

Além disso, inferimos que uma das razões para a sua permanência na fase de aquisição inicial da leitura e da escrita, tenha sido a apresentação didática, de certo modo acessível à compreensão de indivíduos e povos cada vez mais pressionados por entender a lógica da leitura em um processo de urbanização crescente observado na primeira metade do século XX. Neste sentido, a estrutura metódica expressa na sequência: vogais, alfabeto, consoante + vogal, família silábica, formação de palavras, elemento que bastava para a concepção educativa da época, nesta visão, dispensava, portanto uma formação mais aprofundada.

A conclusão deste estudo em caráter provisório, disponibiliza pistas sobre a circulação de Cartas do ABC entre as populações originárias na época do SPI, ao mesmo tempo em que confirma e especifica perspectivas de que “[...] muitas destas escolas [mantinham] contato já secular com a sociedade/regional e, [...] com seu sistema educacional; [...] a cartilha do ABC, marca tradicional do alfabetizar-se, também [era] reproduzida nas escolas indígenas”. (Monte, 1987, p. 73).

CAPÍTULO III

CARTILHAS DE ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA QUE CIRCULARAM NOS CONTEXTOS INDÍGENAS BRASILEIROS NA GESTÃO DO SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS INDIOS (SPI) DE 1933-1958

O processo histórico do ensino [...] da leitura e da escrita tem como princípio o aparelhamento do trabalho pedagógico sugerido por Comenius, que sistematizou a aquisição da leitura e da escrita através da cartilha, um método que perpassou gerações, principalmente nos longos anos da escola tradicional. (Sousa, 2016, p. 22).

As cartilhas para a alfabetização chegaram oficialmente em diferentes contextos indígenas no país de forma mais intensiva, a partir dos anos 1930, época que a administração das populações originárias era de responsabilidade do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI/ITM), identificado com o passar do tempo apenas como SPI.

E como já mencionado, estas ações resultaram em uma estruturação mais efetiva na área educacional viabilizada pelo Decreto nº 736 (Brasil, 1936) com a definição de recursos, cargos, ampliação da rede escolar e aquisição de materiais e equipamentos.

A educação escolar para os indígenas no Brasil, até a primeira metade do período republicano, esteve associada a pedagogias para inserção construídas conforme as políticas que regulavam a posse. Quando as terras estavam sob domínio dos indígenas a escola pretendia “conformar” os nativos por meio de pedagogia com os princípios da sociedade “civilizada”. As relações da terra com a educação [...] se inseriam no mundo do trabalho “civilizado”, capaz de salvar o humano [...]. (Ferreira, 2016, p. 30).

E foi neste contexto que diferentes cartilhas passaram a fazer parte da rotina indígena conforme apontam os registros documentais oriundos de solicitações de Postos Indígenas (PI) e/ou das Inspetorias Regionais (IR) do SPI, acessados no repositório digital do Museu Nacional dos Povos Indígenas e outros.

O exame de um diversificado conjunto de registros, tais como, Boletins Internos, relatórios, ofícios, guias de remessa, faturas de compras de papelerias, inventários patrimoniais

e outros, produzidos na gestão do SPI e sob a guarda do Museu, disponibilizados na pasta Arquivo Virtual, foi fundamental para o desenvolvimento do estudo.

Assim, a finalidade deste capítulo é apresentar uma sistematização a respeito das cartilhas de alfabetização que circularam nas aldeias indígenas durante a gestão do SPI no período recortado entre 1933-1958. Embora tenhamos localizado dados após 1958, em função dos objetivos do presente texto, esses materiais farão parte de outro estudo que já se encontra em fase de elaboração.

Como na discussão das Cartas de ABC, foi necessário compreender, a partir das fontes disponíveis, quem eram os povos indígenas – identificação, localização, breve registro dos aspectos culturais e linguísticos que tiveram acesso a esses materiais. Além disso, avaliamos como importante contextualizar o processo educacional coordenado pelo SPI, tendo em vista a escassez de estudos sobre este tema.

De acordo com o levantamento realizado foi possível constatar que circularam entre as aldeias indígenas na gestão do SPI de 1933-1958 as seguintes cartilhas de alfabetização, produzidas em língua portuguesa e a partir das culturas urbanas ou rurais, a saber: “Cartilha da infância: ensino da leitura” de Thomaz Galhardo, “Cartilha do Povo” e “Cartilha Upa Cavalinho” de Lourenço Filho, “Cartilha Analítica” de Mariano Oliveira e “Cartilha na Roça” de Renato Sêneca Fleury.

Figura 7 – Cartilhas para alfabetização



Sistematização: Autora (2023).

Assim no intervalo de um pouco mais de duas décadas, 5 (cinco) exemplares de cartilhas e 4 (quatro) autores diferentes chegavam em variados contextos indígenas. E esses mesmos materiais também eram adquiridos de forma massiva para as escolas da cidade.

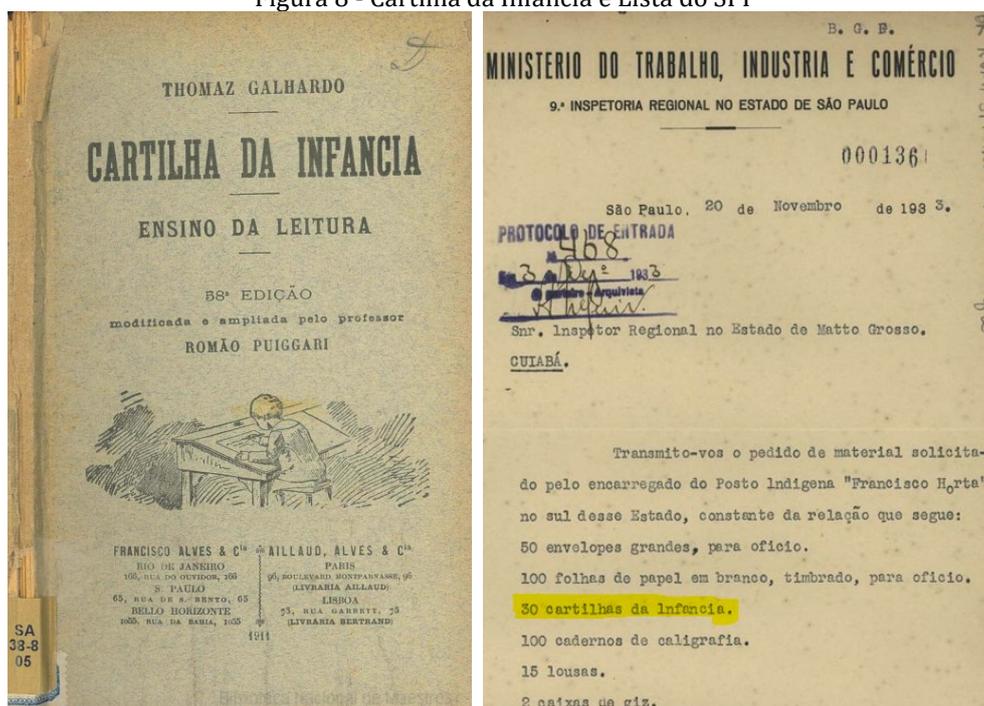
3.1. CARTILHA DA INFÂNCIA: ENSINO DA LEITURA DE THOMAZ GALHARDO (1933)

O primeiro registro que localizamos foi a “Cartilha da Infância” que foi solicitada em 1933 para o Posto Indígena Francisco Horta, aldeamento dos povos indígenas Guarani Kaiowá e Terena, no município de Dourados, estado do Mato Grosso pelo inspetor regional Ugo

Moschini. De acordo com Mota e Cavalcante (2019), esta unidade do SPI na atualidade é identificada como Reserva Indígena de Dourados (RID).

Em relação à situação escolar, verificamos que por um determinado tempo, esta comunidade multiétnica foi atendida por um grupo religioso, a Associação Evangélica de Catequese dos Índios – Missão Evangélica Caiuá, posteriormente foi criada a Escola Francisco Ibiapina. Os dados do Aviso Mensal de novembro de 1945, apontavam para o registro de 40 matrículas, com frequência média de 23 presentes em um total de 25 dias letivos mensais. Uma frequência bem inferior ao quantitativo de matrículas (Brasil, 1945).

Figura 8 - Cartilha da Infância e Lista do SPI



Fonte: Lemad (1911) e Museu Nacional dos Povos Indígenas (1933).

Quanto ao corpo docente, em 1949 a auxiliar de ensino era a professora Izabel Muzzi Fioravanti, depois em 1957, era Elza Cabral Duarte e em 1967, Emília dos Santos Diniz, servidoras do SPI (Brasil, 1967).

Este conjunto de informações embora apresentem elementos de diferentes temporalidades, pode ajudar a entender aspectos do sistema educacional coordenado pelo SPI, tais como: a influência religiosa no processo escolar indigenista, as docentes não indígenas que ocupavam os cargos de auxiliar de ensino, cargo criado para assegurar a contratação de professores e professoras.

Ainda nesta direção, os dados de agosto de 1949, expressos em uma frequência escolar do Posto Indígena Horta Barbosa vinculado à 5ª Inspecção Regional, disponibilizam pistas interessantes sobre as relações entre educação e cultura, organizados em formulário específico, com indicação de nomes, povo, idade, frequência, faltas e aproveitamento:

Figura 9 – Frequência escolar

BR RJMI SPI-1R5-089-089-24-11

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA S.P.I. FREQUÊNCIA ESCOLAR

I.R. 5 POSTO: 150 Horta Ano: 1949

Mês: Agosto

nº de ordem	NOME	Tribo	Idade	Sexo	Comparamento	Faltas	Aprova-mento	Observações
1	Atalida Fernandes	Guia	13	masc	2	21	regular	
2	Appolima Fernandes	"	12	"	3	20	"	
3	Alfredo Oliveira	"	10	"	2	21	"	
4	Amélia da Silva	Terena	12	"	18	5	"	
5	Antonio P. Aguiar	"	12	"	23	-	Otimo	
6	Diogenes Alves	"	7	"	3	20	bom	
7	Luiz Lopes	"	8	"	22	1	"	
8	Luiz Lopes	"	10	"	11	12	"	
9	Reginaldo Reginaldo	"	11	"	14	9	"	
10	João F. Aguiar	"	9	"	23	-	"	
11	João Aguiar	"	6	"	23	-	"	
12	Priguel Alves	"	13	"	-	23	regular	
13	Priguel P. da Silva	"	12	"	23	-	"	
14	Marcos Cunha	"	12	"	14	9	Otimo	
15	Luiz Carlos da Silva	"	15	"	-	23	bom	
16	Regina Lopes	"	11	fem	11	12	"	
17	Cristina Rodrigues	"	12	"	11	12	regular	
18	Olivia Oliveira	Guia	9	"	3	20	"	
19	Constantina Reginaldo	"	10	"	16	7	"	
20	Esculancia Alves	"	6	"	3	20	"	
21	Carla Filiz	"	8	"	9	14	bom	
22	Genésia da Silva	"	14	"	15	8	Otimo	
23	Luiz Lopes	"	9	"	20	3	bom	

Fonte: Museu Nacional dos Povos Indígenas (1967).

Dentre outros aspectos foi possível notar o caráter multiétnico traduzido na presença dos povos: Guarani Kaiowá e Terena, a faixa-etária de 7 a 14 anos, bem como os nomes dos estudantes indígenas, mas nenhum apresentava a grafia com o nome do seu povo. Além disso, a organização das turmas de 1º ano eram divididas por letras A e B e por gênero, reflexos possivelmente baseados no modelo escolar não indígena.

Vale salientar que a Cartilha da Infância: ensino da leitura de autoria do professor paulistano, Thomaz Paulo do Bom Sucesso Galhardo foi publicada nos anos de 1880-1890, com alterações posteriores no século XX, por volta de 1992.

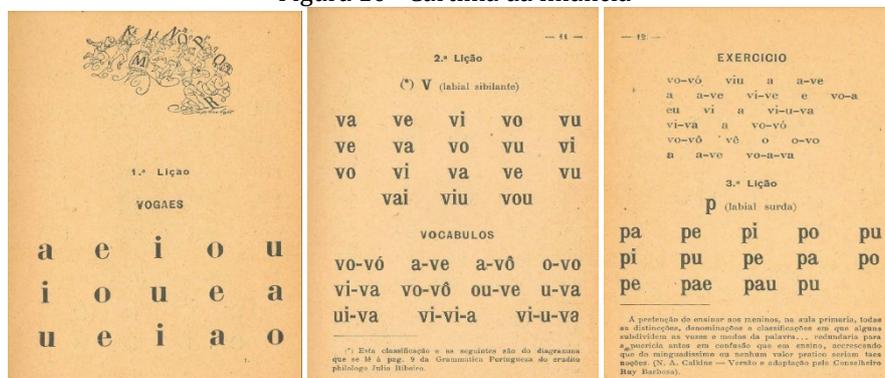
Em relação ao método, dentre outros aspectos, este material didático pode ser caracterizado como “[...] método sintético [...] inicia o ensino da leitura com a apresentação das famílias silábicas” (Santos, 2007, p. 5). A cartilha apresenta uma estrutura sistematizada em 33 lições e parte inicialmente das vogais seguido pela apresentação das consoantes v, p, b, d, t, l, dentre outras, com as sílabas correspondentes e frases relacionadas.

Notamos que o autor, situa sua proposição didática na perspectiva silábica, ou seja, seu foco são as sílabas, precedidas da consoante específica. A escolha é ancorada na busca pela produção de sentidos. E é nesta discussão que encaminha uma série de críticas aos outros métodos e com isso deixa transparecer a importância dessa discussão na época:

Os modernos systemas do ensino de leitura em nossas escolas primarias, comquanto baseados sobre o *methodo syltabico*, reconhecido como de muitas vantagens, não produzem [...] o resultado a que se propõem, que é - ensinar a lêr bem, no menor espaço possível do tempo. [...]. Dos tres methodos do ensino da leitura, antigo ou da *solettração*, moderno ou da *syllabação* e modernissimo ou da *palavração*, escolhemos o meio termo, sobre cujas bases foi escripto o presente systema. Razão tivemos para esla preferencia. (Galhardo, 1911, p. 7, grifos do autor).

Seus questionamentos se dirigiam especialmente para o chamado método antigo ou soletração popularizado pelas Cartas de ABC. Tomando como referência a própria experiência, apresenta um conjunto de argumentos acerca da ineficácia da memorização excessiva.

Figura 10 - Cartilha da Infância



Fonte: Lemad

Em 1940 a Cartilha da Infância foi adquirida para o Povo Terena da Escola Mista Marechal Rondon do Posto Indígena Bananal conforme aponta uma lista de itens solicitados junto ao SPI, ao todo 50 exemplares. Uma evidência que sugere sua visibilidade também no meio indígena, levando em conta os interesses de escolarização do SPI, uma vez que: “[...] o método empregado na Cartilha da Infância buscava a rapidez na aquisição do código alfabético, o que fazia a excelência de um método para o público em geral (Alcafor, 2017, p. 111).

Posteriormente, observamos um registro de cinco exemplares dessa cartilha em um inventário produzido em 19 de fevereiro de 1945 na sede da 5ª IR, em Campo Grande, estado do Mato Grosso (Brasil, 1945). Este registro, a nosso ver é importante porque evidencia possível uso deste material didático no contexto indígena, inclusive pela própria quantidade apresentada, elemento que corrobora para a percepção de sua popularização no ambiente escolar:

Essa cartilha ocupou um lugar de destaque na educação brasileira, por ter sido adotada pelo governo paulista, e depois por outros estados do Brasil, para ser utilizada em escolas primárias e, também, por ter sido a cartilha que alfabetizou o maior número de brasileiros em sua época. (Santos, 2015, p. 24).

A adoção da Cartilha da Infância de Thomaz Galhardo, efetivamente ultrapassou os limites do estado de São Paulo, caso de Mato Grosso e suas escolas primárias da área urbana (Amâncio, 2000). E, como demonstram os documentos do SPI, chegou também nas aldeias indígenas desta unidade da federação brasileira.

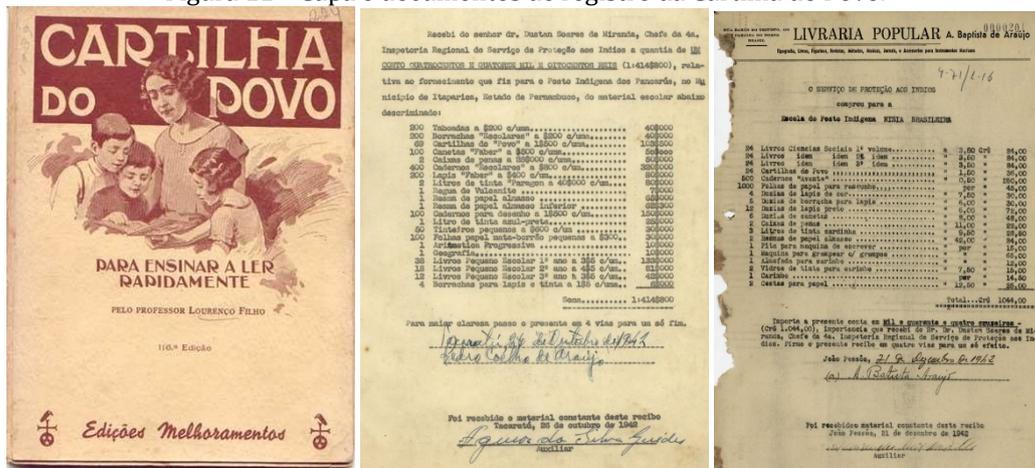
Embora este autor tenha encaminhado críticas ao formato das Cartas de ABC em função da obrigatoriedade de memorização excessiva, este aspecto se presentificou em sua cartilha: na

apresentação das vogais, nas lições de famílias silábicas e fragmentos vocabulares. Situação que parece evidenciar que o ato de decorar era elemento comum nestes tipos de materiais didáticos.

3.2. CARTILHA DO POVO DE LOURENÇO FILHO (1940)

O 2º registro da cartilha que circulou em territórios indígenas foi a “Cartilha do Povo: para ensinar a ler rapidamente” de Manuel Bergström Lourenço Filho, publicada em 1928 (Monarcha, 2010). Ela chegou em 1942 para os Pankararu, no Posto Indígena dos Pancarus de Itaparica e para os Potiguara na escola do Posto Indígena Nísia Brasileira, ambos vinculados à 4ª Inspeção Regional do SPI, conforme apontam os documentos:

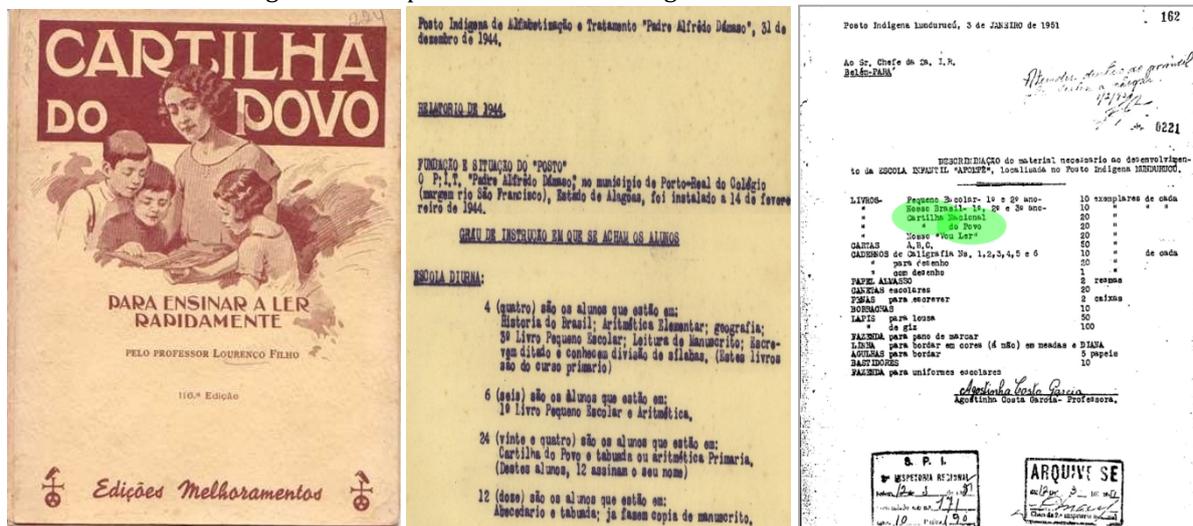
Figura 11 – Capa e documentos de registro da Cartilha do Povo.



Fonte: Monarcha (2010) e Museu Nacional dos Povos Indígenas.

Em 1944, circulou entre os Kariri-Xocó, no Posto Indígena Padre Alfredo Dámaso Porto Real e também pertencente à 4ª Inspeção Regional do SPI e em 1951 foi solicitada para os Mundurucu do Posto Indígena Mundurucu da 2ª Inspeção Regional do SPI, discussão será realizada mais adiante.

Figura 12 – Capa e documentos de registro da Cartilha do Povo.



Fonte: Monarcha (2010), Museu Nacional dos Povos Indígenas e Armazém Memória.

A “Cartilha do Povo: para ensinar a ler rapidamente” trata-se de um livro didático de mais de 40 páginas com lições correspondentes de igual quantidade (Monarcha, 2001). Adota o método misto, uma articulação entre os procedimentos analítico e o sintético, silabação e palavrão, tendo como ponto de partida o estudo das vogais (Boto; Guirao, 2020).

Figura 13 – Capa e Atividades da Cartilha do Povo.



Fonte: (Fernandes, 2014).

Os estudos desenvolvidos a respeito da Cartilha do Povo dão conta que este material foi pensado a partir de informações sobre o fracasso escolar (Fernandes, 2014), situação que chamou a atenção de Lourenço Filho.

Inferimos que a escolha por esse material para a alfabetização em áreas indígenas, tenha relação com a sua visibilidade no país, situação reconhecida em 1940 pelo próprio Lourenço Filho, em publicação autobiográfica: “[...] do que mais me honro, como autor, é de uma pequena cartilha popular, de que já se tiraram mais de um milhão de exemplares. Esse livro já ensinou a ler, pelo menos, igual número de pessoas”. (Monarcha, 2010, p. 53). Uma avaliação que foi feita a partir dos dados disponibilizados pelo mercado editorial.

A “Cartilha do Povo” também ficou conhecida enquanto literatura pedagógica pela valorização de certo espírito nacional, além da ampla variedade e alcance dos trabalhos, conforme apontam análises sobre o tema: “Essa popularidade decorria de dois pontos principais: o sentimento nacionalista de obter materiais brasileiros, pensados e produzidos para esta nação e a abrangência que o educador procurou promover em todos os níveis de ensino [...]”. (Boto; Guirao, 2020, p. 203). Considerando também os registros de Monarcha (2010), inferimos que o fato de ser um educador conhecido no cenário nacional, contribuiu também para este sucesso editorial.

Aliás, nos vários escritos de Lourenço Filho, observamos que no âmbito da literatura infantil encontram-se, as obras referentes às populações originárias: “Entre 1942 e 1951,

período em dirigiu o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos [...], publicou doze títulos na série “Histórias do Tio Damião”: [...], **O indiozinho, A irmã do indiozinho** [...]”. (Monarcha, 2010, p. 108, grifo nosso). A esse respeito, as discussões sobre estas publicações dão conta que havia um entrelaçamento de temas marcadores de uma concepção de modernidade (Bertoletti, 2012).

Posteriormente, os registros apontam que a Cartilha do Povo de Lourenço Filho foi distribuída para o uso de escolas de diferentes etnias indígenas. No entanto, para este trabalho, recortamos apenas o período de 1940 a 1944, em que residentes nas regiões norte e nordeste do Brasil foram contemplados. Mas, qual era a situação dos povos indígenas que receberam a Cartilha do Povo de Lourenço Filho adquirida pelo SPI?

No intuito de apresentar uma breve contextualização a esse respeito, apresentamos alguns elementos acerca das etnias Pankararu, Potiguara, Kariri-Xocó e Munduruku referente às décadas de 1940 e 1950, época da circulação do referido material. É nossa intenção, documentar aspectos básicos dos processos formativos que ocorreram nos contextos indígenas brasileiros sob a responsabilidade do SPI, principalmente no âmbito da escola primária e de forma mais específica na alfabetização.

a) Povo Pankararu (1942)

Os Pankarú (ou Pankaruru) vivem na área perto de Brejo dos Padres, em Pernambuco, e em Glória, na Bahia. Contam com a assistência do Posto Indígena Pancarú, atualmente sob a direção do Sr. Geraldo V. Melo. O Posto fica em Brejo dos Padres, Jeripanco na língua indígena, a 18 milhas de Petrolândia, à direita da estrada para Tacaratu. Tem cerca de 9 quilômetros quadrados de terra que os índios retêm ansiosamente contra a invasão dos neo-brasileiros vizinhos. O posto fornece alguns medicamentos e leite em pó e mantém duas escolas para os índios, ministrando o curso primário. A população indígena está aumentando; 2.200 vivem atualmente nesta área onde foram computados 1.808 em 1952. Produzem cana, coco, caju, manga, pinha, laranja, banana, goiaba e outras frutas. A alimentação básica constitui-se de mandioca e feijão. Criam carneiros, cabras, e gado em número reduzido. [...]. Mantêm uma grande consciência tribal, insistindo sempre em serem realmente "caboclos". No entanto, não mais utilizam a sua língua como meio de comunicação [...]. (Meader, 1978, p. 1).

O povo Pankararu, também mencionado nos documentos do SPI como Pancaru, constitui uma sociedade com território tradicional localizado no atual estado do Pernambuco. Neste texto adotaremos a grafia Pankararu, considerando que é o termo utilizado pelo movimento indígena, a Articulação dos Povos do Brasil (APIB).

A literatura a respeito desta etnia, informa que: “[...] os Pancararu do Brejo-dos-Padres são, segundo parece, remanescentes dos Gê, embora, hoje em dia, já estejam bastantes mesclados com muitos outros tipos filiados a grupos cultural-linguísticos diferentes [...]” (Pinto,

1952, p. 296). Uma característica que tem marcado a trajetória indígena no Nordeste no que se refere “[...] às descontinuidades culturais” (Nakashima, 2009, p. 32). Do ponto de vista oficial, a etnia passou por um reordenamento territorial nos anos quarenta do século XX:

O reconhecimento dos Pankararu como indígenas pelo Estado brasileiro aconteceu em 1940, depois da mobilização desses indígenas, apoiados pela Igreja Católica por meio de um famoso missionário, padre Dâmaso, e pelo famoso pesquisador pernambucano Carlos Estevão, na época diretor do já importante Museu Goeldi, no Pará. (Albuquerque, 2021, p. 26).

Dados do SPI informam que neste ano, o chefe da 4ª IR, Dustan Miranda encaminhou uma solicitação à Secretaria de Agricultura do estado do Pernambuco de colaboração para a instalação do Posto Indígena dos “Pancararus” no antigo aldeamento do Brejo dos Padres, que em língua indígena, pode ser *jeripancó*. Os antecedentes históricos deste povo dão conta da influência missionária em sua organização social:

Dizem os atuais habitantes daquele vale que foram os “Pancararús”, do antigo “Curral-dos-Bois”, hoje “Santo Antônio da Glória”, na Baía, os primeiros indígenas que ali estabeleceram aldeamento. Essa tradição me foi transmitida pelo Chefe da Aldeia, o velho Serafim [...]. Em seguida, de acordo ainda com a tradição ali corrente, dois Padres, vindos, também do lado da Baía, chegaram ao “Brejo”, e neste, construindo uma pequena capela, ficaram habitando com os “Pancararus”. (Estevão, 1942, p. 159).

Em relação as práticas culturais e modos de viver, os Pankararu realizavam a festa do Umbu, assim como, o festejo do Menino do Rancho, ritual de iniciação masculina. Dormiam em redes ou no chão seco em torno de fogueiras. A economia baseava-se na agricultura, criação de animais domésticos e na tecelagem. Sobre o aspecto religioso, as subjetividades tradicionais dialogavam com o catolicismo, de forma que: “[...] em suas orações, com a mesma confiança com que intercedem as graças de Jesus Cristo e Nossa Senhora, apelam para ‘Jumpunhum’ e ‘Andaruré’, espíritos protetores das nascentes e da caça” (Estevão, 1942, p. 168).

Figura 14 – Registros do Povo Pankararu.



Fonte: Estevão (1942).

Os registros do SPI informam que em 1942 foram adquiridas 69 “Cartilhas do Povo” para esta comunidade, localizada no município de Itaparica, vinculados a 4ª Inspetoria Regional. E um ano depois, foi construído o prédio da escola primária, assim como a farmácia e a casa de farinha, dentre outras dependências (Arruti, 1996). Em 1945, o auxiliar de ensino era o professor Aguiar da Silva Guedes. Após quase dez anos, em 1951, a população Pankararu contabilizava um quantitativo de 1.811 pessoas, conforme aponta um relatório produzido por Coriolano Mendonça.

Em relação ao atendimento educacional, 107 estudantes encontravam-se matriculados na escola, sendo 50 do sexo masculino e 57 do sexo feminino, com uma média de 60 frequentes por dia. As aulas eram ministradas por auxiliares de Ensino, pessoas não indígenas contratadas pelo SPI.

De acordo ainda com o documento, no final de 1950, quarenta estudantes foram aprovados nos exames finais e 54 foram alfabetizados. Além das informações pedagógicas, o Relatório disponibilizou dados referentes aos recursos recebidos e que foram empregados na aquisição de materiais escolares básicos, tais como: cadernos, lápis, canetas, tabuadas, cartilhas, Cartas de ABC, papel pautado, dentre outros.

Informes de 1959 apontam para o seguinte quadro de escolas e docentes do Posto Indígena Pancaru: Escola Carlos Estevão (professora Ivanira da Rocha Melo), Escola Antonio Estigarríbia (professora Verônica Maria dos Santos) e Escola Dr. José Maria de Paula (professora Maria Helena da Silva).

Estes dados permitem compreender que no âmbito da gestão do SPI havia uma certa estrutura educacional de atendimento ao povo Pankararu nos moldes das escolas não indígenas que contemplava cerca de 10% da comunidade. Significa afirmar que apesar da produção antropológica (Estevão, 1942), apresenta importantes registros a respeito das práticas culturais da etnia, os poucos dados levantados não evidenciam conexões com os processos formativos escolares.

Como já mencionado neste trabalho, a tarefa da escola era ensinar a língua portuguesa com vistas à integração das populações indígenas à sociedade nacional, questionamento contundente feito na atualidade pelas próprias vozes indígenas:

Sabemos que nossos ancestrais não nasceram falando a língua portuguesa. Essa língua foi imposta. Mas, a forma de comunicação dos nossos mais velhos para onde foi? [...]. As escolas não trabalhavam essa questão. Só ensinavam a língua portuguesa [...]” (Oliveira, 2016, p. 29).

É importante acrescentar que informações do povo Pankararu, constam no Relatório Figueredo – documento produzido em 1967 que sistematizou os efeitos da ditadura militar e

as violações de direitos ocorridas em áreas indígenas. As denúncias envolveram principalmente ocorrências de grilagem territorial, bem como abusos, maus tratos, trabalho forçado e apropriação do patrimônio indígena, dentre outras violações por parte de alguns servidores do SPI.

b) Povo Potiguara (1942)

O que resta da tribo Potiguára está disperso ao longo da costa do Estado da Paraíba. [...]. O contato dos índios com os brasileiros monta a mais de 450 anos, sendo que os únicos membros do grupo que ainda falavam a língua — duas mulheres — morreram já há algum tempo. (Meader, 1978, p. 7).

Os estudos que discutem a história e a cultura do povo Potiguara, dão conta de registros desta nação indígena desde o tempo do período colonial. (Meader, 1978; Delgado Filho, 2000; Palitot, 2005), mas neste capítulo apresentaremos uma breve contextualização que abarca apenas o período de 1940 a 1967 considerando as finalidades do estudo.

De acordo com os dados do SPI, o Posto Indígena Nísia Brasileira foi criado no ano de 1939 no município de Mamanguape, na praia da Baía da Traição, estado da Paraíba, na gestão de Dustan Miranda, chefe da 4ª IR, o diretor do SPI na época, era o Coronel Vasconcelos. O território abrange uma área de 57.600 hectares utilizados para pequena lavoura e uma parte é composto de mata e coqueiral. Para algumas perspectivas, “O Posto do SPI, Nísia Brasileira, serve a todos os remanescentes da tribo localizada ao longo da costa, mantendo 10 escolas e orgulhando-se de ser o posto mais adiantado e beneficente do Nordeste”. (Meader, 1978, p. 7).

Nísia Floresta Brasileira Augusta, foi uma ativista social, escritora, professora e poetisa, considerada referência para a educação feminista, por meio da obra: “Direito das mulheres e injustiça dos homens” (1989). Nísia era o pseudônimo adotado por Dionísia Gonçalves Pinto, que dentre outros trabalhos publicou “A lágrima de um Caeté” (1997): “O seu nome ligado a um Posto Indígena [...] foi uma justa homenagem a quem se bateu pelo direito dos humildes e oprimidos. [...]”. (Brasil, 1957, p. 1).

E foi justamente em 1939 que ocorreu mais uma invasão no território Potiguara por parte da família Dantas, momento em que os indígenas solicitaram providências do SPI, mas sem alcançar a atenção pretendida. Diante das violações, reagiam de diferentes formas: “[...] ora repondo os marcos em seus locais de origem, ora destruindo as benfeitorias realizadas pelos posseiros em território tribal”. (Amorim, 1971, p. 40). Na percepção deste autor, a ação do órgão indigenista frente a este difícil conflito, era considerada insuficiente devido a sua estrutura precária com reduzido quadro de servidores e os poucos recursos materiais.

Além disso, havia a relação estabelecida com os poderosos grupos não indígenas da região, dentre outros de certa tolerância à “legalização” das terras usurpadas, por meio de

artifícios de pagamentos de taxas, por exemplo. Essa e outras situações semelhantes, possivelmente contribuíram para a avaliação de que: “[...] com grandes reticências, portanto, que o Serviço de Proteção aos Índios passa a exercer as suas atividades junto aos Potiguara” (Palitot, 2005, p. 43).

Quanto a organização social, embora o SPI tenha interferido de certo modo no sistema político em relação à definição da liderança Potiguara, o modo próprio de administrar esta questão se presentificou na comunidade. Uma inusitada situação que nos faz lembrar o sentido da luta da condição oprimida pela autonomia presente nas reflexões freireanas: “Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens [e as mulheres], simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais” (Freire, 1987, p. 22). Significa dizer, que mesmo de forma paralela, o povo indígena fazia valer também os seus interesses:

Com a morte de Manuel Santana em 1942, o então SPI resolveu intervir explicitamente na nomeação da liderança dos índios. O referido órgão nomeou Daniel Santana, filho de Manuel Santana, para responder como “tuxaua” dos Potiguara. Mas esta nomeação e a posterior contratação de Daniel Santana para ocupar um cargo na administração do Posto Indígena em Baía da Traição [...] não eliminou a possibilidade dos índios de escolher um outro “tuxaua”. Por alguns anos, ao mesmo tempo que existia um “tuxaua” nomeado pelo órgão indigenista, havia outro “tuxaua” escolhido pelos próprios índios [...]. (Vieira, 2001, p. 85).

Neste ano de reordenamento de lideranças, em 1942, a população Potiguara correspondia a 715 pessoas (Amorim, 1971). Foi neste período que chegaram os 24 exemplares da “Cartilha do Povo” de Lourenço Filho até o Posto Indígena Nísia Brasileira, vinculado a 4ª IR no estado do Pernambuco.

No que se refere aos aspectos linguísticos, de acordo com os dados do SPI: “Já não fala a língua primitiva nem mantem a religião. São remanescentes de Potiguaras, do tronco linguístico tupi”. (Brasil, 1965, p. 6). Assim, nos anos quarenta falavam apenas a língua portuguesa.

Embora não tenha sido possível localizar detalhes sobre o uso deste material didático na sala de aula, foi possível ao menos, compreender alguns aspectos do funcionamento da educação formal nesta localidade. Nesta direção, por meio do Boletim nº 11 de 31 de outubro de 1942 foi possível conhecer aspectos da rotina pedagógica da Escola Alípio Bandeira e a concretização do ensino profissionalizante:

A escola funciona em dois turnos. O 1º das 7 às 11 horas para aula do sexo feminino, com exceção das 5as feiras, que estão reservadas para o ensino de ginástica e trabalhos manuais, quais sejam; costura, bordados, etc. O 2º turno das 13 às 17 horas, aula do sexo masculino, exceto nas 5ª feiras, também, que funcionam a ginástica, exercícios militares e aula prática de horticultura, cujo

campo já foi preparado e inaugurado solenemente. Ambos ensinos estão a cargo da auxiliar-ensino, Eunice da Silva Brandão e do aux. Ensino agrícola, Manuel Moreira de Araújo, respectivamente, os quais vêm revelando capacidade para as funções. (Brasil, 1942, p. 208).

O Boletim nº 20 de 31 de julho de 1943, informa o quantitativo de 57 matrículas, a permanência do turno de atendimento ao sexo feminino com 37 matrículas de alunas com frequência entre 26 e 29, turma de responsabilidade da auxiliar de ensino Eunice da Silva Brandão, assim como, o segundo turno de aulas para o sexo masculino sob a coordenação do auxiliar Manuel Moreira de Araújo. Mas, neste ponto, um informe novo é colocado, há uma reclamação em relação a esse profissional.

[...] de um certo tempo pra cá não vem se conduzindo a autora da função sacerdotal que lhe foi confiada este auxiliar tem se tornado um elemento desinteressado em faltoso por isso estas chefia a muito contragosto consigna que esta referência lastimável. A matrícula deste turno é desanimadora estudada falta de interesse do professor mapa demonstra a matrícula de 19 alunos e uma frequência de 14 média aproximada". (Brasil, 1943, p. 303-304).

Nesta linha, dados de outubro de 1943, evidenciados pelo Boletim Interno nº 23 de 31, informaram que os problemas entre o professor e a chefia do Posto, culminaram com a sua transferência. Assim, o documento registra a posse do novo auxiliar de ensino da Escola Alípio Bandeira, o senhor Francisco Gonçalves Chaves em substituição a Moreira de Araújo. E no dia 19 de novembro foram desenvolvidas atividades alusivas ao Dia da Bandeira, tais como, palestras de militares sobre a data, desfile de estudantes indígenas e hasteamento da bandeira brasileira. Reflexos do civismo republicano.

De acordo com o Boletim do SPI nº 30 de maio de 1944, a Escola Alípio Bandeira teve seu funcionamento regular com o registro de 77 matrículas e como já mencionado, permaneciam as aulas de corte, costura e bordado para as alunas e atividades agrícolas para os alunos sob a coordenação da professora Eunice da Silva Brandão e do auxiliar de ensino Agrícola, respectivamente. Uma evidência que a escola por sexo também se materializou nas escolas indígenas.

E nesta direção, chama a atenção, a proposta educativa pensada para as meninas e mulheres, indígenas e não indígenas, que pelos conteúdos propostos visava exclusivamente o espaço doméstico ou o desenvolvimento de atividades consideradas femininas:

No início do século XX, a educação escolar era interpretada como um mecanismo de aprimoramento das capacidades humanas e de formatação do indivíduo às demandas da sociedade. Isso não quer dizer que todas as pessoas recebessem o mesmo tipo de educação [...]. Para as mulheres, a educação escolar era diferente da dos rapazes; para elas, era preciso uma educação que aprimorasse os 'dotes' de mãe de família. Sendo assim, as mulheres sofreram,

ao longo do tempo, processos de ‘aperfeiçoamento’ peculiares, planejados em torno de um ideal de feminilidade associado a certas imagens que permeavam o imaginário popular, como a ‘rainha do lar’, a ‘dona de casa’ e a ‘mãe de família’. (Soares Júnior; Souza, 2022, p. 2).

Considerando as informações disponibilizadas, inferimos que neste período as aulas eram separadas por gênero, sendo no período diurno reservado a crianças, jovens e adolescentes, de um lado as meninas e de outro os meninos, a noite era reservado apenas para estudantes adultos do sexo masculino. Um elemento que sugere a influência da legislação do tempo do Império, que estabelecia uma espécie de segregação, pois conforme o Decreto nº 1.331-A: “Nas casas de educação de meninas não se admittirão alumnos, nem poderão morar pessoas do sexo masculino maiores de 10 annos, excepto o marido da diretora”. (Brasil, 1854, p. 2). Este tipo de apresentação de informações era encaminhada mensalmente para publicação nos Boletins do SPI referente à Inspeção correspondente.

Escola Feminina: 33 matriculadas com frequência média de 26 presenças diárias.

Auxiliar de ensino: Eunice Brandão da Silva;

Escola Masculina: 31 matriculados com frequência média de 22 presenças diárias.

Auxiliar de ensino: João Barbosa Melo;

Escola Noturna: 9 matriculados com frequência média de 7 presenças diárias.

Auxiliar de ensino: João Barbosa Melo;

Na publicação de outubro deste mesmo ano, foi possível observar uma avaliação da matrícula frequência de estudantes da Escola Alípio Bandeira a partir das diferenças de gênero, conforme aponta o fragmento que segue com grafia literal do documento:

Esta escola vem, cada dia, com a matrícula e frequência animadora. O turno do sexo feminino faz gosto se ver funcionando. Há 43 matriculados e 43 presentes. O turno masculino é como sempre foi fraco. Os meninos não teem gôsto e faltam muito a escola, apesar de fazermos visitas em domicílios para levantarmos os ânimos dos páis. (Brasil, 1944, p. 332).

O Boletim nº 47 do SPI de 31 de dezembro de 1945 informou que a população do Posto Indígena Nísia Brasileira correspondia a 1.135 pessoas. Deste grupo, 42 estavam matriculados na escola com frequência média de 19. No entanto, os dados de janeiro de 1946 apontam para um reduzido quantitativo de matrículas: apenas 31 crianças registradas nos documentos escolares com frequência média de 16 dias (Brasil, 1945).

Em maio, embora tenha aumentado a quantidade de matriculados (as) para 63 registros, a média da frequência foi baixíssima, 10 presenças diárias, situação que praticamente permaneceu no mês de junho, 63 matrículas com cerca de 12 presenças diárias. Em agosto continuou o registro de 63 estudantes matriculados e frequência aumentou para 43 presenças diárias. Não há explicações nos documentos a respeito dos motivos que provocavam estas oscilações nos dados escolares, mas inferimos que possivelmente esta reação pode significar uma rejeição ao modelo educacional do SPI:

[...] até que ponto a escola primária [...] vem insistindo, com seus rituais, com seus comportamentos, em estimular posições passivas nos educandos, através dos seus procedimentos autoritários. [...] É o autoritarismo da transferência de um conhecimento parado, como se fosse um pacote que se estende à criança, em lugar de se convidar a criança a pensar e a aprender a aprender. [...] o que se faz é docilizar a criança, para que ela receba o pacote do conhecimento transferido. E eu estou totalmente convencido de que isso é um ato político também, e tem uma repercussão política enorme. (Freire, 2014, p. 42).

Na década de cinquenta, os registros sobre a educação no Posto Nísia Floresta informam envio de verba para a merenda escolar, bem como, a criação das escolas rurais na comunidade, conforme um processo que não foi possível localizar, além de pedido para aumento dos recursos financeiros para custear as demandas da escola:

Nestas condições para que possamos realizar algum trabalho inclusive, a reconstrução do prédio escolar do Posto Nísia Brasileira que desabou em virtude de fortes aguaceiros no mês de junho do corrente ano (este posto fica beira-mar) e afim de possibilitarmos alguma assistência aos índios velhos e necessitados, bem como levarmos a efeito, pelo menos parte do programa delineado para 1957, solicito o vosso valioso ofício no sentido de ser destacada para essa 4ª IR, uma verba nunca inferior a Cr\$ 600.000,00. Precisamos outrossim, realizar consertos em prédios, conservar o material escolar desgastado, adquirir carteiras escolares e mesas para o Posto Nísia [...]. Assinado: Raimundo Dantas Carneiro – Chefe da IR 4.(Brasil, 1945, p. 3).

De acordo com os documentos analisados, foi previsto recursos para construção de um prédio escolar, aquisição de carteiras escolares, estantes e outros na gestão de Francisco Sampaio, chefe da IR 4 do SPI. Na sequência, dados de 1959, informam a relação dos nomes das escolas vinculadas ao Posto Nísia Brasileira e as respectivas docências: Dr. Antonio Estigarribia (professora Eunice Brandão da Silva), Alípio Bandeira, localizada na Aldeia São Francisco (professor Edson Luiz Botelho de Almeida), Cel. José Luiz Guedes (professora Francisca Bernardo da Silva) e a Escola Dr. Dustan (professor Vicente Ferreira Viana

Os registros referentes aos anos sessenta iniciam com a informação da atuação da auxiliar de ensino, a professora Eunice Brandão da Silva, 22 anos de serviço, estudou até o curso ginásial, também casada com o inspetor auxiliar do Posto, Sebastião Francisco da Silva, seu

salário mensal era de NCR\$ 109,00. Lecionava na Escola Dr. Antonio Estigarribia do Posto Nísia Brasileira pertencente à 4ª IR (Recife-PE), seu escrito reflete os desafios de trabalhar em uma turma multisseriada:

[...] iniciamos, o ano letivo no dia 1º de março do corrente ano, com matrícula de 56 alunos na seguinte classificação: 2 alunos para exame de admissão ao Ginásio, 3 do 4º ano, 3 do 3º ano, 4 do segundo ano, 8 do 1º ano A, 16 do 1º ano B e 20 de carta de A.B.C. Tenho grande dificuldade para ensinar 56 alunos de classe diferente em um só turno [...]. (Brasil, 1960, p. 1).

Além da questão multisseriada, chamou nossa atenção, a organização classificatória dos diferentes níveis de aprendizagem, da turma da professora Eunice, sobretudo no que se refere aos estudantes do 1º ano que se dividiam em duas etapas diferentes, bem como do grupo de 20 alunos (as) que se encontravam na iniciação escolar. Este último registro, a nosso ver, sugere que as Cartas de ABC possivelmente serviram como marcação do ingresso na educação formal, ao mesmo tempo em que eram adquiridas para mediar as atividades em turmas de pré-primário.

Como já mencionamos, sobre as Cartas de ABC, as leituras dão conta que este material, possivelmente é um dos recursos mais antigos utilizados para o ensino da leitura. Ganhou visibilidade em função da finalidade de estender a educação formal para diferentes povos juntamente com a língua e a religião dominante do país. Atuou como um mediador educacional a partir de determinados interesses políticos (Vieira, 2017).

Ainda de acordo com a professora Eunice Brandão, o 2º semestre letivo da Escola Dr. Antônio Estigarribia iniciou em agosto de 1960. Ocasão de desenvolvimento do programa de ensino com posterior recapitulação dos conteúdos estudados tendo em vista as avaliações finais. O documento apresentado nas imagens que seguem, explicita uma relação em ordem não alfabética de 43 nomes de estudantes indígenas da comunidade Potiguara matriculados na Escola Dr. Antônio Estigarribia em agosto de 1960.

Figura 15 – Frequência escolar.

4. 11 / 13. 19

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA
S. P. I.
I. R. 4^a

FREQUÊNCIA ESCOLAR
POSTO: *Nova Brasília*

Ano: *1960*
Mês: *Agosto*

0038

N.º de ordem	NOME	Tribu	Idade	Sexo	Comparecimento	Faltas	Aproveitamento	OBSERVAÇÕES
1	Antônio Barbalho da Silva	Totiguare	9ano	Mas	20 dias	—	sofrível	
2	Levirino Barbalho da Silva	"	9 "	"	20 "	—	"	
3	Antônio Jesuino Fernandes	"	10 "	"	18 "	2	"	
4	Sebastião Gomes	"	8 "	"	14 "	6	"	
5	Antônio Casquano	"	12 "	"	20 "	—	"	
6	Manuel Balbino de Lima	"	11 "	"	19 "	1	"	
7	Danção de Souza	"	11 "	"	20 "	—	"	
8	Orlando Gomes	"	9 "	"	16 "	4	"	
9	Carlos Alberto Galvão	"	9 "	"	14 "	6	"	
10	Ednaldo Soares de Macedo	"	8 "	"	15 "	5	"	
11	Jorge Bernardino Galvão	"	10 "	"	16 "	4	"	
12	Edsonival dos Santos	"	10 "	"	14 "	6	"	
13	Antônio Nepumoceno	"	9 "	"	20 "	—	"	
14	Onofre Manuel Felix	"	12 "	"	20 "	—	"	
15	Marinete Balbino de Lima	"	12 "	fem	18 "	3	"	
16	Maria Augusta da Silva	"	15 "	"	12 "	8	"	
17	Elisabete Jesuino Fernandes	"	14 "	"	20 "	—	"	
18	Serenilda Fortunato	"	15 "	"	18 "	2	"	
19	José Belis de Souza	"	15 "	"	17 "	3	"	
20	Maria de Lourdes Mariano	"	12 "	"	16 "	4	"	
21	Requimunda Rodrigues	"	12 "	"	14 "	6	"	
22	Lenira Soares	"	10 "	"	16 "	4	"	
23	Geralda Jesuino Fernandes	"	10 "	"	18 "	2	"	

BR-RMI-SP-187-071-013-13-61

Fonte: Museu Nacional dos Povos Indígenas (1960).

A análise permite observar que a lista inicia com os 14 nomes masculinos e na sequência os nomes femininos. As idades variam de 7 a 18 anos, sendo que o grupo das meninas e mulheres é o mais envelhecido. Os dias letivos corresponderam a 20 dias e as frequências são variadas, mas há um caso de ausência de 50%.

Em relação ao aproveitamento das aprendizagens, chamou nossa atenção, a expressão “sofrível” utilizada pela professora e que envolve todos os (as) estudantes da turma. Diante disso, nossa pergunta é: se não houve aprendizagem, será que houve ensino? Significa dizer que há uma questão relacional que precisa ser considerada. Mas, na concepção de educação bancária, essa discussão não se coloca, pois: “Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. [...]”. (Freire, 1987, p. 38).

Figura 16 – Frequência escolar e aproveitamento.

0039

N.º de ordem	NOME	Tribu	Idade	Sexo	Comparecimento	Faltas	Aproveitamento	OBSERVAÇÕES
24	Elza Barbalho da Silva	Totiguare	14ano	fem	20 dias	—	sofrível	
25	Marinete Gomes	"	11 "	"	18 "	3	"	
26	Sebastião Gomes	"	10 "	"	16 "	4	"	
27	Elvilde Gomes Duarte	"	14 "	"	14 "	6	"	
28	Neide Gomes Duarte	"	10 "	"	12 "	8	"	
29	Marcial Bracinda	"	8 "	"	20 "	—	"	
30	Emicel Barbalho da Silva	"	9 "	"	18 "	2	"	
31	Joséfa de Araújo	"	14 "	"	16 "	4	"	
32	Madalita Ferreira da Silva	"	15 "	"	14 "	6	"	
33	Maria da Silva	"	10 "	"	15 "	5	"	
34	Euzia da Silva	"	12 "	"	14 "	6	"	
35	Helena Trampilino da Silva	"	10 "	"	12 "	8	"	
36	Dionemara F. da Silva	"	8 "	"	18 "	2	"	
37	Maria das Graças Casimiro	"	10 "	"	18 "	2	"	
38	Geralda Maria da Conceição	"	11 "	"	16 "	4	"	
39	Margarida M. da Conceição	"	10 "	"	16 "	6	"	
40	Geralda Antônia	"	8 "	"	14 "	4	"	
41	Meresa Jesuino Fernandes	"	9 "	"	12 "	8	"	
42	Manoel Jesuino Fernandes	"	7 "	"	16 "	4	"	
43	Marçal de Tatiana Pereira	"	7 "	"	10 "	10	"	

Em 31 de Agosto de 1960

R. A. *Emicel Bracinda da Silva*

Helena Trampilino da Silva
 Agente preferencia

Chefe da F. R. auxiliar de ensino Agente preferencia

BR-RMI-SP-187-071-013-13-61

Fonte: Museu Nacional dos Povos Indígenas (1960).

Foi possível observar também alguns aspectos do currículo da escola primária instalada em áreas indígenas no contexto Pankararu sob a coordenação do SPI. Os conteúdos eram desenvolvidos a partir do nível de aprendizagem dos (as) estudantes de acordo com o programa disponibilizado pelo órgão indigenista.

Como em outras escolas brasileiras, havia certo investimento nas atividades de educação cívica que dentre outros temas envolvia discussões sobre a Bandeira e o hino nacional, além de orientações sobre “formação do caráter” e noções de higiene corporal, esta última trabalhada por um enfermeiro da equipe, além de informes sobre o recreio, biblioteca e horta escolar:

[...] os alunos têm uma hora de recreio, durante o período de aula ficam na área recreativa brincando e jogando sob minhas vistas. Estamos em organização de uma biblioteca escolar talvez no fim do ano esteja totalmente organizada que funcionará no próprio prédio da escola [...] no primeiro semestre não foi possível a formação de uma horta devido à inundação dos terrenos próprios para esse fim só no segundo semestre poderemos instalar uma boa ordem o plantio de bananeira que melhor atenderá na merenda escolar. Assinado: Eunice Brandão da Silva - Auxiliar de ensino, 1960. (Brasil, 1960, p. 1).

A realização das provas finais aconteceu em novembro com a participação de 34 estudantes considerando a seguinte distribuição: “12 da classe de cartilha, 10 do primeiro ano, 8 do segundo ano e 4 do terceiro na, para exame de admissão 1. Foram reprovados 6 alunos” (Brasil, 1960, p. 1). Posteriormente ocorreu o encerramento do período letivo com entrega de provas e premiação aos estudantes que tiveram as “melhores notas”.

A falta de docentes para atender as demandas de sala de aula, era um tema constante na documentação administrativa da 4ª IR, encaminhado por Raimundo Dantas Carneiro para a direção do SPI. Isso ocorria sobretudo, em decorrência dos processos de transferência de servidores (as), geralmente aparentados, bem como da criação de novas unidades escolares considerando o critério de até 50 crianças em idade escolar. Para evitar a paralisação das aulas, em alguns postos, incluindo o Nísia Brasileira a Inspeção efetuava o pagamento de docentes substitutos (as) de modo provisório com recursos da assistência social, mas, mesmo assim era considerado insuficiente.

Os dados do SPI referentes a 1963 apontavam uma população de 629 pessoas do sexo masculino; 647 do sexo feminino, 611 meninos e 615 meninas, com um total geral de 2.502 pessoas. Neste ano, a comunidade Potiguara do Posto Nísia Brasileira enfrentava sérios problemas referentes a necessidade de recursos físicos para assegurar a manutenção das atividades escolares:

[...] no mês de novembro, é citado a necessidade do envio de verba de Cr\$200.000,00 (duzentos mil cruzeiros), para compra de carteiras para escola Dr. Antônio Estigarribia. Vale ressaltar que a necessidade de verba da escola é

recorrente há vários meses e continuo sem ser atendida, mesmo a instituição com risco de fechar suas portas. (Marcolino, 2022, p. 40).

Um relatório produzido dois anos depois, em 17 de abril de 1965 (Brasil, 1965), disponibiliza mais informações sobre o funcionamento da comunidade e do sistema educacional coordenado pelo SPI nas aldeias indígenas por meio das atividades do Posto Indígena Nísia Brasileira.

A população neste período correspondia a um total de 1.369 pessoas. Neste escrito foi possível observar a perspectiva dos servidores (as) a respeito dos Pankararu: “A miscigenação é tão forte que não se pode, olhando apenas, dizer os que são índios e os que são caboclos”. (Brasil, 1965, p. 7). Esta percepção pode sugerir uma forma de deslegitimar a identidade indígena, além de desconhecimento acerca das múltiplas alterações culturais vivenciadas por este povo ao longo de sua trajetória histórica.

Figura 17 - Levantamento populacional

	<u>Índios</u>	<u>Branços</u>	<u>Pretos</u>
Homens (50 anos em diante)	84	14	1
Mulheres (50 anos em diante)	90	8	0
Homens (21 a 49 anos)	180	18	1
Mulheres (21 a 49 anos)	177	13	0
Homens (10 a 20 anos)	173	9	1
Mulheres (10 a 20 anos)	159	10	0
Homens (0 a 9 anos)	175	19	0
Mulheres (0 a 9)	<u>208</u>	<u>29</u>	<u>0</u>
TOTAIS	1246	120	3

Fonte: Museu Nacional dos Povos Indígenas (1965).

Em relação à docência, uma das professoras da escola se chamava Maria de Lourdes, era a esposa do chefe do Posto Indígena, Cícero Cavalcanti de Albuquerque, o que confirma que: “A composição das equipes de funcionários do SPI era formada através de ligações por afetividade política, pessoal e, na maioria dos casos, familiar”. (Gurski, 2022, p. 373). Foi formada pelo curso Normal com experiência de 8 anos e recebia mensalmente NCR\$ 109,00.

Além de ministrar aulas no ensino primário, coordenava atividades práticas de acordo com o gênero: as meninas faziam bordados e costura, já os meninos, o trabalho manual consistia em cultivo de plantas e jardins. Nesta época, assim como Eunice Brandão, esta professora lecionava em uma turma multisseriada, composta por 62 estudantes, com uma frequência média de 55 alunos (as) por dia.

Quadro 1 – Turma da professora Maria de Lourdes

Classificação	Quantidade
Pré-Primário	40
1ª série	10
2ª série	6
3ª série	4
4ª série	1
Admissão	1

Sistematizado pela autora (2023).

O quadro explicita elementos importantes a respeito da História da Educação brasileira no que se refere à distribuição de saberes. Apresenta as pontas correspondentes ao Pré-Primário e ao curso de Admissão, além de evidenciar o “efeito funil” representado na relação decrescente de estudantes que iniciam e aqueles (as) que conseguem chegar até o final do ensino primário – interfaces do êxito e do fracasso escolar. Para algumas perspectivas, este esvaziamento pode ser provocado por diferentes fatores, de modo que: “[...] as reprovações, os conteúdos rigidamente estabelecidos, a concepção formal de disciplina, **a rejeição à diferença cultural**, [...] continuam sendo os mais eficientes vetores do fracasso escolar e da exclusão [...]” (Cavaliere, 2002, p. 254, grifo nosso).

O relatório também disponibiliza uma informação importante que é a presença indígena no espaço docente, ocasião em que explicita o gênero, formação e o aspecto salarial. Possivelmente, trata-se de um ensaio que antecipou a materialização de uma importante política pública: a contratação preferencial de docentes indígenas para as aldeias brasileiras na atualidade. (Brasil, 2012).

Assim como as professoras Eunice e Maria de Lourdes, Iracy atua em uma turma numerosa, sendo que a maioria dos estudantes estavam no processo inicial da aquisição da língua escrita:

Na Escola de São Francisco, a professora é a índia Iracy Cassiano Soares, que possui o curso ginásial feito no Instituto Moderno e no Ginásio Mathias Freire. A escola tem 78 alunos matriculados, sendo 68 de alfabetização, 5 na 1ª série, 3 na 2ª série e 2e o rendimento escolar é muito bom na 3ª série. A média de frequência diária é de 75 alunos e o rendimento escolar é muito bom (a Equipe testou). É lecionado aos alunos, o trabalho manual (somente às meninas), bordados e costuras. D. Iracy ganha NCR\$ 5,00 mensais, tendo o encarregado do Pôsto nos dito, que pretende aumentar o seu ordenado, de acordo com a renda do Pôsto. (Brasil, 1965, p. 6).

Como no caso das docentes já mencionadas, a turma coordenada pela professora Iracy enfrenta também os efeitos do esvaziamento escolar, representado na quantidade de estudantes do início e o baixo número contabilizado no final. Apesar disso, o seu trabalho é bem avaliado no que diz respeito a frequência e desempenho da classe. A complementação de

atividades pedagógicas, assim como as demais colegas, ocorre através do ensino de costura e bordado para o gênero feminino, o que evidencia que a concepção de “currículo feminino” referente as chamadas, prendas domésticas, também chegou nas aldeias brasileiras.

Outra questão que chamou nossa atenção foi o valor do salário desigual pago à professora indígena, mesmo considerando sua condição de docente leiga, a diferença de ordenado com as demais professoras, é significativa. Vale lembrar, que sua formação era a mesma da professora Eunice - o curso ginásial, mas esta última recebia NCR\$ 109,00, o mesmo valor que ganhava a professora formada Maria de Lourdes.

Em 1967, conforme um documento elaborado pelo Major Alípio Levay, a população do Posto era de 2.942 pessoas. Sobre a educação há menção das duas escolas: uma com 2 salas de aula, na sede do Posto (Dr. Antonio Estigarribia) e outra, com sala única (Alípio Bandeira) no aldeamento São Francisco, com cerca de 6 quilômetros da unidade administrativa.

Neste Relatório, o militar responsável pela 4ª IR, fez a seguinte afirmação: “A cidade da Baía da Traição, está situada totalmente dentro do Território Indígena”. (Brasil, 1967b, p. 3). A afirmação feita há mais de cinquenta anos, presente em um documento oficial nos remete ao atual debate referente ao Marco Temporal. Um argumento de determinadas forças brasileiras que sustenta que só pode reivindicar reconhecimento territorial indígena por meio de processos de demarcação, os povos que ocupavam terras até outubro de 1988, ano da aprovação da Constituição Federal (Brasil, 1988).

Certamente o reexame de documentos do próprio Estado brasileiro pode evidenciar contradições, visibilizar as históricas violações sofridas pelas populações originárias ao longo dos tempos e confirmar suas presenças nos territórios de ocupação imemorial.

c) Povo Kariri-Xocó (1944)

Os remanescentes indígenas de Porto Real do Colégio são, na realidade, o que restou de diferentes grupos aldeados a partir do século XVIII e de fusões posteriores, consequentes do avanço da sociedade nacional. Entre estas últimas fusões, se destaca [...] o caso dos Xocó da ilha de São Pedro, Sergipe, que de lá foram rechaçados em fins do século passado, quando suas terras, depois de decretada a extinção das aldeias indígenas na referida província (1855), são violentamente ocupadas pela família do Coronel João Fernandes de Brito, depois de postas em aforamento em 1888 [...]. (Mata, 1989, p. 25).

A epígrafe permite refletir sobre importantes informações a respeito de uma das sociedades indígenas do Porto Real do Colégio, os Kariri-Xocó. Dentre outras questões, possibilita entender aspectos de seus múltiplos processos de alterações culturais, decorrentes de enfrentamentos, sobretudo de disputa territorial. As leituras apontam que as lutas em torno da defesa da terra tradicional no período republicano têm relação direta com as mudanças de

endereço: “[...] os índios eram dispersados pela violência. Um grupo transferiu-se para Porto Real do Colégio, uma antiga missão dos jesuítas no território alagoano, onde ainda hoje vive formando a comunidade Kariri-Xocó”. (Dantas, 1997, p. 20). Estes elementos permitem compreender um pouco mais a constituição deste povo no âmbito das dinamicidades culturais, conforme corrobora o relato que segue:

Eu José Nunes de Oliveira sou índio da tribo Kariri-Xocó, localizada no Município de Porto Real do Colégio, Estado de Alagoas. Na realidade, a história das origens dos meus pais, é, em certa medida, da homogeneização dos meus avós em cruzamentos de etnias diferentes entre Kariri, Natu, Xocó e Pankararu que habitaram as margens do Rio São Francisco desde os tempos imemoriais, atualmente sob o denominativo genérico de índios Kariri-Xocó. (Oliveira, 2000, p. 278).

O memorial de José Nunes sintetiza um conjunto de características que envolvem o povo Kariri-Xocó no que se refere tanto a localização tendo como referencial o Rio São Francisco, como a articulação entre os diversos povos da região nordestina. Um registro narrativo que evidencia as relações indissociáveis entre a vida pessoal e os contextos sociais (Neves, 2010), elemento relevante da pesquisa (Auto)biográfica.

Conforme relatório produzido pelo SPI foi em 1944 que o órgão indigenista instalou oficialmente o referido Posto no município de Porto Real do Colégio, nas proximidades do Rio São Francisco, em Alagoas, contemplando uma população correspondente a 230 pessoas. Foi neste período, na década de quarenta que algumas formas de organização social passaram a fazer parte de seus modos de viver, como por exemplo, a instituição das autoridades de cacique e pajé, definidos pelo órgão indigenista oficial.

Os Kariri-Xocó nessa época, resistiam como em outras temporalidades a diferentes ataques de poderosos grupos não indígenas. Vivenciavam um quadro de precarização econômica resultante da usurpação de suas terras, impactando diretamente o cultivo das roças, os locais de pesca e ainda a produção artesanal no que diz respeito à extração da matéria prima para a confecção de artefatos de cerâmica e algodão, caso de fabricação de panelas e redes. Uma situação que representou incontáveis prejuízos para o povo, suas práticas culturais e a ameaça a própria sobrevivência:

Os caboclos que ali encontrei ainda se conservam num estado de cultura capaz de permitir estudos bem valiosos. A sua situação econômica é, porém a pior possível. Sem que lhe valesse o direito de posse já muitas vezes secular, viram, pouco a pouco, os “civilizados” tomaram-lhes as terras em que faziam lavoura e as lagoas aonde (sic) pescavam e de onde extraíam barro para a fabricação de sua admirável cerâmica. [...]. A cultura espiritual dos “caboclos” de “Colégio”, cai na mesma extratificação da do “Brejo-dos-Padres” e de “Águas-Belas”. A material está quase sufocada. Impossibilitados de cultivar algodão, por falta de terrenos, já não fabricam as redes que antigamente fabricavam. [...] para

fabricarem hoje qualquer peça, precisam comprar barro aqueles que lhes tomaram as lagoas. (Estevão, 1942, p. 173).

Neste contexto de intensas alterações culturais, quando passaram a fazer parte de certa proteção governamental em 1944 foi que chegou até os Kariri-Xocó do Posto Indígena (PIT) de Alfabetização e Tratamento Padre Alfredo Dâmaso em Porto Real do Colégio, estado de Alagoas, 42 exemplares da “Cartilha do Povo” de Lourenço Filho. Esta unidade administrativa era vinculada à 4ª Inspeção Regional (IR) do SPI em Pernambuco. Na ocasião, foram adquiridos ainda abecedários, tabuadas, lousas, resmas de papel e outros materiais.

O indígena José Nunes do pertencente à comunidade Kariri-Xocó, relembra alguns elementos que permitem aproximações com o modelo formativo adotado pelo SPI: a presença de docências não indígenas no ambiente escolar, o uso da Carta de ABC, possivelmente do Landelino Rocha pela menção a cor do livreto, a descrição do mobiliário da sala, como era o uniforme, a rotina das aulas, os materiais recebidos e outros.

A escola da aldeia fazia parede com a nossa casa, que dava até para ouvir as aulas da professora Terezinha Wanderley, uma branca da cidade de Colégio. Por ansiedade de estudar, pedia a meu pai que queria. Ele, pela minha insistência, foi na mercearia de seu Antônio Donato e comprou um ABC de cor vermelha e deu para mim. Mamãe foi à escola comigo e falou: "Comadre Terezinha, bote o José para estudar com os outros meninos; a vida dele é me aperrear". Dona Terezinha me colocou na de manhã; ainda me lembro: as carteiras eram daquelas que pegavam quatro alunos. Antes das aulas, tínhamos de dar Bom Dia à Professora, rezar Pai Nosso e Ave Maria. O uniforme era bermuda marrom com suspensórios e camisa xadrez, fornecido pela FUNAI, como também caderno, lápis e borracha, além da merenda escolar: sopa ou leite. Com um ano depois, já estudava a cartilha, começava a formar palavras. [...]. Quando eu tinha oito anos, já estudava na 1ª série e cada vez mais gostava de estudar; meus pais sempre davam uma força [...]. (Oliveira, 2000, p. 291).

Assim, o relato informa, bem como o nome da professora, dado fundamental para a pesquisa em História da Educação. De posse desta informação, buscamos no acervo do SPI, disponibilizado no portal Museu Nacional dos Povos Indígenas, mais elementos com vistas a ampliar a compreensão sobre este período. Foi possível verificar que a Terezinha Wanderley tinha o cargo de Auxiliar de ensino desde 1957, atuava como professora do pré-primário no Posto Indígena Padre Alfredo Dâmaso no município de Porto Real do Colégio, em Alagoas. Seu nome consta tanto na lista de funcionários (as) lotados (as) na 4ª Inspeção, como em boa parte dos inventários de bens encaminhados ao SPI em diferentes datas, até 1967.

Dentre suas práticas culturais, o destaque é para a atividade ceramista, materializada pelas mulheres por meio de fabricação de potes e panelas (Mata, 1989), aprendizagem da tradição do povo.

Figura 18 – Registros do Povo Kariri-Xocó.



Fonte: Mata (1989).

É importante ressaltar que a educação indígena ancestral era desenvolvida na comunidade ao mesmo tempo em que o SPI instalava seu sistema de educação formal no Posto Alfredo Dâmaso. As lembranças de José Nunes, possibilitam aproximações nesta direção, além do conhecimento de alguns aspectos referentes à infância Kariri-Xocó:

O jogo da peteca, feita de palha de milho com pena de pato, era uma roda de menino batendo com o brinquedo na palma da mão, sem deixar cair. Aquele que derrubasse saía da brincadeira, ficando no final só dois para disputar a vitória. [...] na minha vida de criança, o Cacique Otávio Queiroz Nidé me instruiu no conhecimento tradicional de nosso povo indígena, cultura, costumes e organização tribal.[...]. Otávio foi para mim como o avô que conheci e me ensinou, antes mesmo de frequentar a escola indígena que ficava ao lado da minha casa. Aprendi que devemos imitar os mais velhos para a cultura continuar; ouvir as histórias para um dia contar, fazer arcos, flechas, o jereré. (Oliveira, 2000, p. 283).

Inferimos que alguns dos elementos citados por José Nunes, acerca de sua memória escolar foram desencadeadas na década de quarenta por ocasião da criação da escola do Posto. Mas sua vivência escolar inicial, possivelmente tenha ocorrido posteriormente, talvez nos anos cinquenta. Além do mais, os/as auxiliares de ensino que atuavam na sala de aula no ano de 1944, eram Wilson Gomes Feitosa e Aparecida Silva Feitosa. A respeito dos critérios de contratação para o órgão indigenista, estudos dão conta que: “As indicações de parentes eram muito comuns em todos os Posto Indígenas [...] tendo destaque o cargo de ‘auxiliar de ensino’, que era ocupado pela esposa do encarregado”. (Gurski, 2022, p. 373).

Nesta época, as aulas funcionavam no período diurno e noturno. Durante o dia frequentavam a escola 46 estudantes, sendo 28 do sexo masculino e 18 do sexo feminino. Deste grupo, 24 estudantes estudavam a Cartilha do Povo e a tabuada, sendo que 12 já assinavam seu nome; 12 alunos encontravam-se estudando o abecedário e tabuada e já sabiam fazer cópias. Os demais estavam desenvolvendo atividades de pós-alfabetização.

Já no período noturno, constava a matrícula de 35 alunos, exclusivamente do sexo masculino. A classificação quanto as aprendizagens é de que 7 destes faziam as lições do abecedário e tabuada, já sabiam soletrar, 18 desenvolviam atividades com a “Cartilha do Povo” e aritmética primária e os demais estudavam em materiais correspondentes a 1^a, 2^a e 4^a série considerando os livros mencionados do “Pequeno escolar”.

Localizamos outro envio de 20 exemplares da “Cartilha do Povo” para o Posto Indígena Padre Alfredo Dâmaso em Porto Real no ano de 1950. Posteriormente, há registros de atividades linguísticas envolvendo estudos da língua indígena dos Fulni-ô. No entanto, o foco central era a ação religiosa e em segundo plano, a tarefa educacional: “Na década de 1960, alguns trabalhos foram produzidos. [...] missionários-linguistas norte-americanos, Douglas e Doris Melland, do SIL, produziram um vocabulário, [...], além de terem elaborado uma tradução da bíblia”. (Costa, 2015, p. 102). Em agosto de 1964 a população correspondia a 272 homens, 211 mulheres e 175 crianças; 41 estudantes encontravam-se matriculados na escola da comunidade.

A título de síntese, podemos afirmar que o início da educação formal entre os Kariri-Xocó do Posto Indígena Padre Alfredo Dâmaso em Porto Real do Colégio, no estado de Alagoas, foi marcado pela circulação da “Cartilha do Povo” de Lourenço Filho tendo em vista o maior quantitativo de estudantes, frequentavam turmas de alfabetização. E nesta organização escolar as turmas eram divididas em pré-primário e primário, envolvendo crianças jovens e adultos em perspectiva unidocente.

Vale lembrar que a educação pré-primária foi oficializada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 (Brasil, 1961). Contemplava a formação de crianças de até 7 anos e deveria ocorrer em jardins de infância ou escolas maternais. Os estudos sobre a história da educação infantil evidenciam que “[...] quando se fala em pré-escola, são despertados pensamentos e emoções relativos a instituições [...] com a função de **preparar a criança para o Ensino Fundamental**”. (Fonseca; Colares; Costa, 2019, p. 87, grifo nosso).

Esta intencionalidade também se presentificou nas escolas indígenas coordenadas pelo SPI. A inferência leva em conta que esta concepção de antecipação escolar foi traduzida no modelo formativo do SPI, porque como já discutimos em outras publicações (Neves, 2021), as atividades referentes ao pré-primário limitaram-se à iniciação à alfabetização, ocasião em que eram adotadas as Cartas de ABC ou abecedários. A esse respeito, ilustramos a afirmação acima por meio da lista da frequência escolar do Posto Indígena Pancaru da 4^a IR em outubro de 1966.

Figura 19 – Registro Escola do Povo Pankararu.

Ministério da Agricultura Serviço de Serviço aos Índios da Inspeção Regional		ESCOLA ESCOLAR POVO PANKARARU		ANO: 1 9 6 6	Tela Segura de tempo integral e dedicação exclusiva, decreto nr... 57.744, de 3 de fevereiro de 1956, e parágrafo 1º, do artigo 2º, do decreto nr. 59.244, de 25 de abril de 1956.		
Alunos matriculados, 59 ambos sexes - 2º turno noturno -				Grupos: pré-primário, em alfabetização (Carta de A-B-C)			
N.º de ordem	Nome dos alunos - tribo: Pankararú	Idade	Sexo	Comparcimento	Faltas	Aprovação	Observações:
1	Adauto Monteiro	15	Masculino	18	2	Otimo	Diária letivos: 20
2	Luís Antônio de Sousa	14	"	16	4	Regular	Totais de frequência: 207
3	Carlos Oliveira	15	"	15	5	Bom	Média de frequência diária: 35
4	José Barros	15	"	12	8	"	
5	Basilides Jacinto dos Santos	27	"	18	2	"	
6	Maria Rosa dos Santos	15	Feminino	13	7	"	
7	Maria Francisca dos Santos	13	"	12	3	Otimo	
8	Maria Felinda de Sousa	16	"	18	2	"	
9	Antônio Augusto dos Santos	16	Masculino	14	6	"	
10	Jeremias Gomes dos Santos	14	"	13	7	"	
11	Francisco do Pedro de Jesus	15	Feminino	13	7	"	
12	Cláudio Paulino dos Santos	17	Masculino	14	6	Bom	
13	Maria Francisca de Jesus	13	Feminino	12	3	"	
14	Maria Maria da Conceição	20	"	15	5	"	
15	Arbana Helena de Jesus	16	"	14	6	"	
16	João Antônio de Sousa	13	Masculino	12	8	Regular	
17	Vicente de Castro Gomes	17	"	14	6	"	
18	Jeremias Sapinho Gomes	20	"	15	5	"	
19	Pedro Antônio dos Santos	17	"	16	4	"	
20	Augusto Monteiro da Silva	19	"	17	3	"	

Fonte: Museu Nacional dos Povos Indígenas (1966).

O documento apresenta a relação de nomes de 59 estudantes, com dados por gênero, idade, faltas e aproveitamento, que se encontravam matriculados no período noturno e informa o grau de ensino, o “pré-primário em alfabetização”. Podemos inferir que os estudantes que faziam parte das turmas de pré-primário, eram aqueles e aquelas que ainda não tinham vivenciado experiência escolar. Assim, a inserção neste grau de ensino, independia da idade, o que pode sugerir afastamento da concepção embrionária de educação infantil tal como foi pensada e materializada nos centros urbanos. (Pacífico, 2010). Além disso, há uma vasta documentação referente à contratação de pessoal, listas de lotação, registro de folha de pagamento com nomes de servidores (as) e os cargos correspondentes, caso de auxiliar de ensino, cuja atuação destinava-se a turmas de pré-primário e primário.

d) Povo Munduruku (1951)

Quando foram identificados pela primeira vez, em meados do século XVIII, os Mundurukú dominavam um vasto território mais tarde conhecido pela denominação de Mundurucania, limitado ao norte pelo Amazonas, ao sul pelo Juruena, a leste pelo Tapajós e a oeste pelo Madeira [...]. Considerados como os índios mais guerreiros da região, ganharam fama sobretudo como "caçadores de cabeça", um dos principais objetivos das expedições que empreendiam [...] (Arnaud, 1974, p. 54).

O povo Munduruku, ao qual estamos nos referindo nesse texto, constitui uma sociedade indígena que tem construído seu modo de viver na região do Alto Tapajós, no estado do Pará. Falam uma língua pertencente à família linguística Munduruku, do tronco Tupi. (Brasil, 2008).

A literatura aponta que as alterações culturais mais significativas entre os Munduruku ocorreram a partir do século XIX, em decorrência da ampliação do contato com diferentes grupos não indígenas, principalmente os seringalistas e religiosos. É nessa temporalidade que são introduzidas de forma mais intensiva outras concepções e vivências de trabalho, casamento, batismo e a educação formal (Brasil, 2008).

Posteriormente, religiosos de outras ordens passaram a atuar junto ao povo Munduruku, caso da Missão de São Francisco do Rio Cururu que foi fundada no Pará em 1911 pelos missionários alemães. A finalidade dessa entidade era “[...] a conversão dos índios e [...] o ‘ensino’ de regras ‘civilizatórias’ [...]” (Brasil, 2008, p. 48), além da introdução nas atividades de agricultura, costura e pecuária de acordo com o gênero conforme indicam as imagens que seguem:

Nas escolas da Missão [...] o ensino era voltado para o aprendizado do português e da matemática, além de uma educação técnica para as crianças: as irmãs iniciavam as meninas nos serviços domésticos, tais como cozinhar e costurar, e os padres ensinavam aos meninos técnicas de agricultura, carpintaria, mecânica e construção de canoas. Quanto à instrução religiosa, todos aprendiam as principais orações, como o Pai Nosso e a Ave Maria, além das “verdades religiosas” sobre Deus e Jesus Cristo, em português e mundurucu [...] (Collevatti, 2009, p. 637).

A presença e atuação missionária provocou mudanças culturais no modo de viver do povo, uma vez que: “[...] os Munduruku foram ‘incentivados’ a adotar o português em detrimento da língua nativa e levados a abandonar crenças e hábitos culturais que lhes são peculiares” (Brasil, 2008, p. 50). Essas alterações repercutiram no ambiente escolar, pois foi observado que não havia “[...] ensino da língua materna, somente do português, na escola fundada por eles” (Picanço, 2020, p. 325).

Figura 20 – Meninas indígenas estudantes da escola da Missão Franciscana.



Fonte: Anuário da PIA União das Missões Franciscanas (1927)

As escolas mantidas pela Missão Franciscana, como já mencionado visava o ensino de português e matemática nos períodos matutino, vespertino e noturno envolvendo crianças,

jovens e adultos. “Graças a escola da Missão, um grande número da atual população indígena da região do Cururu foi cristianizada e ensinada costumes ‘civilizados’ [...]” (Leopoldi, 1979, p. 102). Para essa forma de pensar, possivelmente educação nesses moldes era sinônimo de civilização.

Como algumas leituras já evidenciam a educação formal foi produtora de profundas alterações culturais: “[...] a montagem da escola nos aldeamentos indígenas procurava atender a demanda por sedentarização, mudança de hábitos, obtenção da conversão dos índios ao catolicismo e ao trabalho [...]” (Collevatti, 2009, p. 235). Significa dizer, que havia muito mais em jogo do que a simples promessa de ensinar a ler, escrever e contar.

Figura 21 – Meninos indígenas estudantes da escola da Missão



Fonte: Anuário da PIA União das Missões Franciscanas (1927)

Os relatos dos mais velhos, informam que os missionários construíram um modelo escolar tipo internato, construído de barro e folhas da região. Inicialmente existiam duas salas de aula para atendimento de acordo com o sexo do/da estudante: turmas só de meninas e turmas só de meninos (Nascimento, 2015). Uma evidência que se aproxima dos formatos das escolas não indígenas das primeiras décadas do século XX no âmbito do período republicano.

Assim, quando o SPI instalou o Posto Indígena Munduruku em 1942 (Brasil, 2008), “[...] na aldeia Apompô, às margens do Cururu, a cargo de João Batista Chuvas e subordinado à Ajudância do Tapajós [...]” (Brasil, 2004, p. 23), os indígenas do povo Munduruku já tinham estabelecido fortes vínculos com a Missão Franciscana.

Figura 22 – Indígenas Munduruku e funcionários do SPI



Fonte: Museu Nacional dos Povos Indígenas (1942).

Inferimos que a atuação da Missão no Alto Tapajós, no que se refere ao aspecto financeiro referente à comercialização de produtos, como a borracha, assim como o trabalho educacional e outros elementos, pode ter desencadeado situações de disputa com o SPI. A esse respeito, o exame documental apontou que as relações entre a Missão Franciscana e o SPI, um ano após a instalação da unidade indigenista entre os Munduruku era tensa:

Frei Alberto, saindo fora do conceito religioso de sua Missão, aproveitou-se do momento em que os índios estavam reunidos dentro da capela, para dizer que eu era um ladrão, que estava me apoderando da borracha deles para roubá-los, que nós aqui do Posto éramos um “bando de diabos”. Afirmou a todos os índios que ia mandar dizer ao Governo que nós estávamos enganando eles e que nenhum entregasse mais nenhuma péle de borracha ao Posto, somente a eles. Dessa maneira Frei Alberto está em greve com o Posto, pretendendo revoltar os índios contra nós, que estamos trabalhando em benefício de todos os “mundurucús” deste rio, como se pode ver a qualquer momento. Peço a V. Excia a abertura de um inquérito neste caso, certo de que ou este Posto ou a Missão deverá ficar sózinho cuidando dos “Mundurucús”. (Brasil, 1943, p.1).

O documento acima foi produzido por João Baptista Chuvas, encarregado do Posto Indígena Mundurucu, vinculado à 2ª IR. Trata de uma denúncia sobre a Missão Franciscana ao diretor do SPI no Rio de Janeiro, a respeito de acusações feitas pelos missionários sobre o órgão indigenista. Não localizamos resposta ou desfecho sobre a referida situação.

Ressaltamos que foram examinados cerca de 300 documentos no repositório digital do Museu Nacional dos Povos Indígenas e do Armazém Memória, no entanto só foi possível localizar dados de pagamento a auxiliar de ensino de 1951-1954, frequência escolar desse período e um registro de pedido para a Escola Infantil Apompê do Posto Indígena Munduruku.

A solicitação de materiais foi feita pela professora Agostinha Costa Garcia para atender a referida unidade de ensino. Além da Cartilha do povo (20 exemplares), foi pedido 50 impressos das Cartas de ABC, bem como, a Cartilha Nacional (20 unidades) e itens de consumo, como: papel almaço, canetas escolares, borrachas, lápis, giz, fazenda par uniformes escolares e outros (Brasil, 1951).

Mas, os registros apontam que entre 1952 e 1953, o atendimento escolar ficou por conta da Missão Franciscana, tempo em que um grupo de indígenas Munduruku frequentavam a escola: “[...] 40 crianças índios recrutadas entre 5 e 10 anos, encontravam-se internadas recebendo instrução escolar e religiosa na língua portuguesa, e geralmente assim permaneciam até atingirem 15 ou 16 anos [...]”. (Arnaud, 1992, p. 229), o que representava certa concepção de ensino básico.

A frágil educação oferecida aos Munduruku pelo SPI, diferente das propostas dos missionários que visavam à catequização, a pretensão desse órgão público era voltada para as finalidades civilizatórias. No entanto, assim como os missionários, o órgão exercia forte controle do uso da língua indígena:

[...] os Postos Indígenas voltaram-se para um projeto que visava “educar” os índios. [...] não se tratava de uma educação religiosa, mas voltada para “nacionalizar” e “civilizar” os Munduruku por meio de uma espécie de “educação militar” – um conjunto de disposições que disciplinava e hierarquizava os índios, marcando o papel marginal da mulher. Além de aulas em português (cabia controlar o uso da língua indígena), os símbolos nacionais passam a ser incentivados e valorizados. (Brasil, 2008, p. 55).

Assim, quando a Cartilha do povo chegou aos Munduruku em 1951, encontrou essa sociedade indígena com um conhecimento significativo da língua portuguesa e dos costumes do “branco”. E principalmente em relação à alfabetização e a vivência escolar, em função das atividades da Missão Franciscana.

A atuação do SPI entre os Munduruku durou quase duas décadas tendo em vista à saída de João Batista Chuvas: “Em 1957 o inspetor foi demitido do seu cargo e o posto desativado em 1960” (Brasil, 2004, p. 23). Em função disso, as atividades só foram retomadas na gestão da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), órgão público que substituiu o Serviço de Proteção aos Índios (SPI).

Para algumas leituras, as atividades educativas desenvolvidas pela pedagogia franciscana, foram bem mais visibilizadas que aquelas realizadas pelo SPI: “Não há dúvida de que os missionários foram os ‘principais’ agentes interculturais em contato com os Mundurucu do alto Tapajós e a região do Cururu”. (Leopoldi, 1979, p. 103).

Retornando à coleta de dados, o levantamento feito junto às fontes primárias sobre os materiais didáticos do SPI, evidenciou que outros povos indígenas possivelmente adotaram a Cartilha do Povo, o que suscita motivações para estudos futuros, conforme dados que seguem:

Quadro 2 - Cartilha do Povo de Lourenço Filho adquiridas na gestão do SPI

Ord.	Povo Indígena	Localidade	Ano
01	Umutina	Escola do PI Fraternidade Indígena - Cuiabá-MT 6ª IR	1947
02	Bororo	Escola do PI General Gomes Carneiro-MT 6ª IR	1947
03	Bakairi	Escola do PI de Simões Lopes-MT - 6ª IR	1947
04	Guarani-Kaiowá	Posto Indígena Francisco Horta - Dourados-MS 5ª IR	1947
05	Kiriri	Posto Indígena Kiriris-BA 4ª IR	1950
06	Tuxá	Posto Indígena Rodelas-BA 4ª IR	1950

Fonte: Sistematizado pela autora (2023).

Assim, diante das demais cartilhas, é possível afirmar, que a Cartilha do Povo de Lourenço Filho foi o material didático mais solicitado e encaminhado para os aldeamentos indígenas na gestão do SPI, em suas diferentes versões. Talvez pela visibilidade educacional e política de seu autor, bem como pelos dados estatísticos veiculados pelo mercado editorial (Monarcha, 2001).

Outras perspectivas evidenciam que este material, por meio do idealismo, inovação e cientificidade de seu autor veiculava a concepção que: “[...] a Cartilha do Povo era o instrumento para alfabetizar que, por certo, iria inovar, devido ao fato de seus fundamentos teóricos balizarem-se pelo ‘novo’ e ‘científico’” (Fernandes, 2014, p. 21).

Assim, de modo geral os documentos examinados evidenciam que a educação materializada pelo SPI considerou exclusivamente a perspectiva do Estado brasileiro. Não há relato ou a visão indígena nos registros analisados. Um comportamento que desconsiderou as próprias normativas estabelecidas para esta instituição, dentre outras, uma vez que era de sua responsabilidade: “[...] velar pelos direitos dos índios; garantir a posse dos seus territórios e evitar sua invasão por civilizados; **fazer respeitar a organização interna dos índios e sua cultura [...]**” (Moonen; Maia, 1982, p. 72, grifo nosso).

A rotina estabelecida pelo órgão junto aos postos ocorria de forma unilateral. Mas, isso não significa que não houve reações por parte dos povos indígenas. As insurgências estão por toda a parte: na recusa de frequentar a escola, na manutenção de sua rotina tradicional, nos embates com os encarregados dos postos, na definição de suas próprias lideranças, situação que nos aproxima da reflexão de que não há: “[...] prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão

sentido ao mundo que é o deles” (Chartier, 1991, p. 177). São evidências de diferentes formas de resistência ao outro e às suas imposições.

3.3. CARTILHA ANALÍTICA DE MARIANO OLIVEIRA (1941)

Um registro disponibilizado pelo repositório digital Armazém Memória evidencia por meio de uma fatura de materiais escolares (Brasil, 1941), a remessa de 10 exemplares da Nova Cartilha Analítico Sintética de Mariano Oliveira em agosto de 1941 para o Posto Indígena de Fronteira e Vigilância (PIF) Luiz Horta, no município de Clevelândia, na época Território Federal do Amapá, vinculado a 2ª IR, ano de sua instalação.

Os registros do SPI e as leituras relacionadas aos povos indígenas do Oiapoque informam alguns elementos das atividades desenvolvidas por esta unidade administrativa:

O PI Luiz Horta instalado na confluência do rio Muripi ou Marupi com o rio Oiapoque, portanto, no alto curso do rio Oiapoque, atendia aos povos Emerenhon ou Emerenhões, que hoje vivem apenas na Guiana Francesa e são reconhecidos como Teko, atendia aos Urukainos ou Waianos, possivelmente uma corruptela escrita do povo Waiana e, esporadicamente aos Oiampi, mais conhecidos como Wajãpi. (Almeida; Oliveira; Oliveira, 2019, p. 91).

A configuração deste Posto por suas características multiétnicas resultou de múltiplos encontros entre populações indígenas e não indígenas, em temporalidades diversas, por meio de: “[...] intensas trocas e fluxos, as zonas transnacionais de fronteira na Amazônia apresentam uma rica diversidade sociocultural, que se constituiu a partir das interações e negociações, amistosas ou conflitivas” (Ribeiro, 2020, p. 277), contexto desafiador para o projeto educacional do SPI.

Figura 24 – Indígenas em frente ao Posto Luiz Horta.



Fonte: Museu Nacional dos Povos Indígenas (1942).

Inferimos que a criação/oficialização deste aldeamento em 1941 pode ter significado, dentre outras questões, uma referência de coesão indígena para as etnias que passaram a estabelecer com atendimento, conforme sugere a imagem apresentada. Assim, para alguns estudos, esta localização se caracterizava, sobretudo pelo aspecto fronteiroço, objeto de disputa territorial internacional e em função disso, exigia atenção estratégica do Estado brasileiro, era o espaço de perambulação de diversos povos indígenas, como:

[os] Palikur-Arukwayene, Galibi (Marworno), Karipuna, Waiana, Wajãpi, Teko, falantes de distintas línguas, em constantes relações de reciprocidade entre si e com a cultura guianense-caribenha. Nessa condição, a presença do poder tutelar garantiria a “proteção” e “assistência” aos nativos, o almejado controle geopolítico transfronteiroço e a conseqüente “integração” destes ameríndios como contingentes sociais nacionalizados, uma vez que a região de Oiapoque faz parte de um litígio secular entre França e Portugal, posteriormente entre França e Brasil, encerrado em 1900 [...]. (Almeida; Oliveira; Oliveira, 2017, p. 1).

Em relação à situação educacional, em 1941, a auxiliar de ensino na época do recebimento das cartilhas era, Maria Tavares da Silva. Os povos indígenas Teko, Wajãpi e Wayana, eram atendidos em uma escola do SPI, no entanto, com uma comunidade reduzida:

Embora presente no Posto Luiz Horta, o número de estudantes na escola nunca foi expressiva, uma vez que a própria densidade ameríndia atendida pela agência neste Posto nunca chegou a ultrapassar mais de trinta ou quarenta [pessoas] (Almeida; Oliveira; Oliveira, 2017, p. 11).

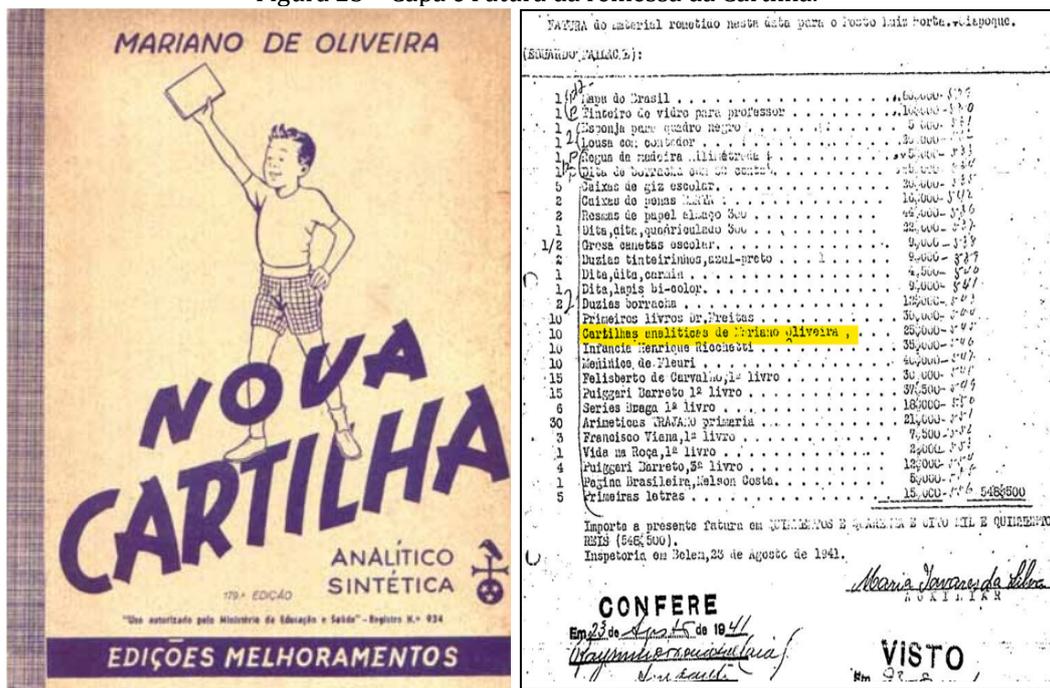
As alterações referentes à docência neste Posto, foram registradas na Portaria nº 11 de 15 de fevereiro de 1943, assinada por José Maria da Gama Malcher, data em que a auxiliar de ensino Neide Mendes Cardoso passou a atuar na escola.

Um documento de um ano depois localizado no acervo do Armazém Memória, informa que as ações do SPI nesta unidade passavam por algumas dificuldades com a falta de pessoal administrativo para desenvolver as atividades previstas. Este problema tinha relação direta com o comportamento nômade dos indígenas da região. Uma faceta dos choques culturais evidenciados na política indigenista brasileira no século XX. A estratégia do órgão para assegurar que os indígenas frequentassem o posto foi encaminhada por meio de ações de plantação de banana, mandioca, milho, arroz, bem como a estrutura para criação de porcos e galinhas. Foi neste mesmo ano, em agosto que o Posto recebeu dez carteiras escolares e dez tinteiros.

Em outubro de 1946 ocorreu a admissão da auxiliar de ensino era a professora Maria Laureça da Silva Paranhos. Ela foi dispensada em janeiro de 1950 sem maiores explicações. Não localizamos nenhum documento informando razões da dispensa ou nomeação de substituto (a).

Um relatório de agosto de mais de dez anos depois, em 1957 assinado por Walter Samari Prado, técnico do SPI, informou a situação de alguns povos indígenas do Oiapoque: a presença de 403 indígenas da etnia Karipuna nas proximidades do Rio Curipí atendidos regularmente pelo órgão indigenista; o quantitativo populacional de 361 indivíduos Palikur com moradias perto do Rio Urucaíá, com atendimento precário, situação em que recomendou a criação de uma escola com urgência para atender 100 crianças da comunidade. Sobre o Posto Luiz Horta, este documento alertou para o abandono desta unidade administrativa, exigindo ação de urgência por parte do SPI com vistas a atender os indígenas dos povos Galibi, Wajãpi e Emerenhões.

Figura 23 – Capa e Fatura da remessa da Cartilha.



Fonte: CRE Mário Covas⁶ (2023) e Armazém Memória (1941).

Quanto ao material didático, “A Nova Cartilha Analítico Sintética” de Mariano Oliveira, ela foi publicada em São Paulo em 1938 e teve 122 edições (Campelo, 2007). De forma geral as “[...] cartilhas analíticas, elas iniciam contando histórias ou textos de frases completas, acrescidos, em rodapé, de algumas palavras, sílabas e letras, apresentadas de forma avulsas [...]” (Campos, 2008, p. 88).

Um contexto que explicita como a produção e veiculação deste manual, assim como os demais, privilegiava exclusivamente o debate em torno do método para ensinar a ler e escrever. A atuação docente, a movimentação dos (as) estudantes e a escrita como objeto conceitual, era pouco debatido neste período, é como se o método por si mesmo definisse o êxito na

⁶ Disponível no Centro de Referência em Educação Mario Covas em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj_a.php?t=cartilhas01 Acesso em: 14 abril 2023.

aprendizagem. Essa mentalidade só foi problematizada no Brasil nos anos oitenta por meio dos estudos da psicogênese da língua escrita:

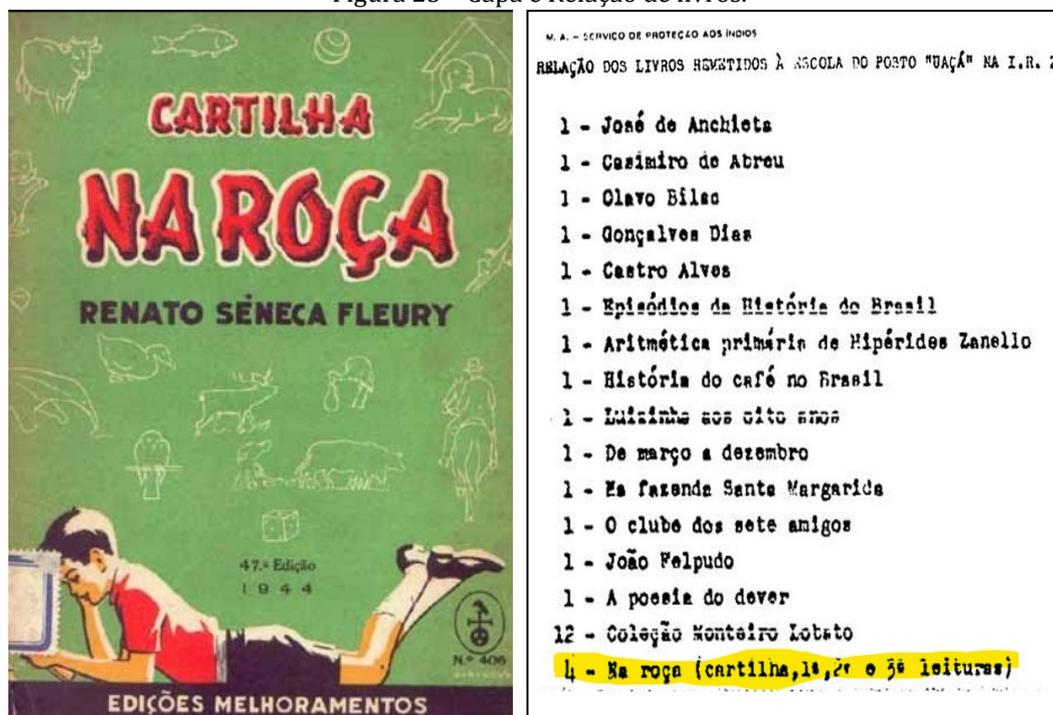
Tradicionalmente, a alfabetização inicial é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de [...] 'prontidão' da criança. Os dois pólos do processo de aprendizagem (quem ensina e quem aprende) têm sido caracterizados sem que se leve em conta o terceiro elemento da relação: a natureza do objeto de conhecimento envolvendo esta aprendizagem. (Ferreiro, 1985, p. 9).

Para algumas análises, este material didático, ocupou espaços importantes na pauta da alfabetização devido a seu caráter de transição metodológica, assim, a “Nova cartilha analyticosynthética conquistou espaço no cenário educacional [...] devido ao esforço do autor em conciliar o então ‘novo’ método analítico e o ‘tradicional’ sintético para o ensino da leitura e escrita [...]” (Sobral, 2007, p. 354). Uma pista que demonstra que a discussão central na alfabetização era o método, tema que mobilizava os produtores de cartilhas a discutir os atos de ler e escrever a partir dele.

3.4. CARTILHA NA ROÇA DE RENATO SÊNECA FLEURY (1947)

O registro da Cartilha Na Roça de Fleury consta em uma lista de livros encaminhados à escola do Posto Indígena de Educação e Nacionalização (PIN) Uaçá, vinculado à 2ª IR, em 12 de setembro de 1947, nas proximidades do registro anterior. (Brasil, 1947).

Figura 25 – Capa e Relação de livros.



Fonte: CRE Mário Covas⁷ (2023) e Armazém Memória (1947).

⁷ Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj_a.php?t=cartilhas02 Acesso em 20 mai. 2023.

Vale salientar que a educação oficial pode ter sido implantada em 1943, quatro anos antes, pois foi neste período que localizamos um registro sobre a existência de uma planta de prédio já aprovada pela 2ª IR com vistas à construção da escola, além da solicitação de um (a) auxiliar de ensino.

Esta unidade administrativa do SPI atendia os povos indígenas “[...] Galiby, discernidos atualmente como Galibi-Marworno, aos Palikur-Iêne, nominados de Palikur-Arukwayene e, aos Caripuna ou Karipuna” (Almeida, 2022, p. 16). Considerando que o contexto social era multiétnico, o uso desta cartilha em língua portuguesa funcionava como a língua comum do grupo.

Além do mais, é preciso levar em conta que a instituição escolar além de ser algo desconhecido para um grande número de povos, que sequer tinha estabelecido contato com a sociedade nacional, na primeira metade do século XX, causava estranhamento também devido a sua lógica fixa, aspecto que contrariava a rotina nômade de determinadas comunidades, ocorrência observada no Posto Indígena Uaçá:

A instrução escolar foi introduzida somente entre os Galibí e os Karipuna. Não foi estendida aos Palikúr, segundo fomos informados, porque a direção do Pôsto houve por bem não contrariar a maior parte dos velhos do grupo que consideravam tal coisa uma forma de escravidão. (Arnaud, 1969, p. 17).

Por outro lado, alguns povos viam na educação escolar possibilidades importantes tendo em vista os seus atuais modos de vida. No contexto Uaçá, durante os anos quarenta, importantes reorganizações sociais ocorreram em função da criação da escola.

A fundação da primeira escola, ocorrida no âmbito dos Galibí, em 1945, provocou o reagrupamento dos índios que estavam cindidos desde o período anterior, dando ensejo a formação da hoje denominada "Vila Kumaruman"; a segunda, que foi estabelecida entre os Karipuna em 1948, no têsso habitado por Manuel Primo dos Santos e mais alguns parentes seus, deu margem ao surgimento da atual "Vila Santa Isabel" (antiga Barracão). Em ambas as comunidades os pais enviaram espontaneamente os filhos às escolas, as quais por isso, tiveram freqüências significativas desde quando fundada, com uma média de 75 alunos, de 7 a 17 anos, distribuídos equilibradamente entre os sexos. (Arnaud, 1969, p. 17).

Informações de um relatório produzido pelo auxiliar de inspetor, permite compreender um pouco do funcionamento das escola Galibi e Caripuna, pertencentes ao Posto Indígena de Educação e Nacionalização Uaçá. Havia a necessidade de aquisição de novas carteiras escolares e de um quadro-negro, os (as) estudantes frequentavam a escola com trajes formais e o aproveitamento era considerado razoável. Conforme o referido documento, o problema residia no fator linguístico – como a maioria das crianças falavam em casa apenas a língua crioula, não entendiam os conteúdos escolares, veiculados em português, dentro da expectativa do SPI

(Brasil, 1954). Um registro que sugere como a barreira linguística pode ter impulsionado ou intensificado a entrada de missionários religiosos nas comunidades indígenas com o pretexto de trabalhar esta questão. A Escola Galibi nesta época possuía um total de 60 matrículas sob a coordenação da auxiliar de ensino Alice Araújo Ribeiro:

Figura 26 – Escola Galibi, estudantes e professora.



Fonte: Armazém Memória (1954).

Quanto à Escola Caripuna, os registros informam que ela foi instalada a princípio em uma pequena casa com cobertura de palha e depois de cavaco. No ano de 1954, sua estrutura foi refeita à base de madeira de lei. No entanto, como a Escola dos Galibi, também necessitava de novos equipamentos como banca da professora, lousa e carteiras escolares.

A auxiliar de ensino era Verônica Leal Paes, com atuação há mais de 5 anos. Os estudantes também usam uniformes, o aproveitamento do grupo era considerado satisfatório. E, como em outras comunidades indígenas deste período, em atendimento às normativas do SPI, no âmbito educacional, a proposta curricular desenvolvida na escola, era praticamente a mesma adotada em escolas não indígenas rurais ou urbanas. Envolveva uma forte concepção de civismo e de iniciação ao trabalho: “Os roteiros de instrução foram baseados nos programas do Território do Amapá até o 3º ano primário, incluindo o ensino de hinos patrióticos e das festas cívicas [...]”. (Arnaud, 1969, p. 17).

Figura 27 – Escola Galibi, estudantes e professora.



Fonte: Armazém Memória (1954).

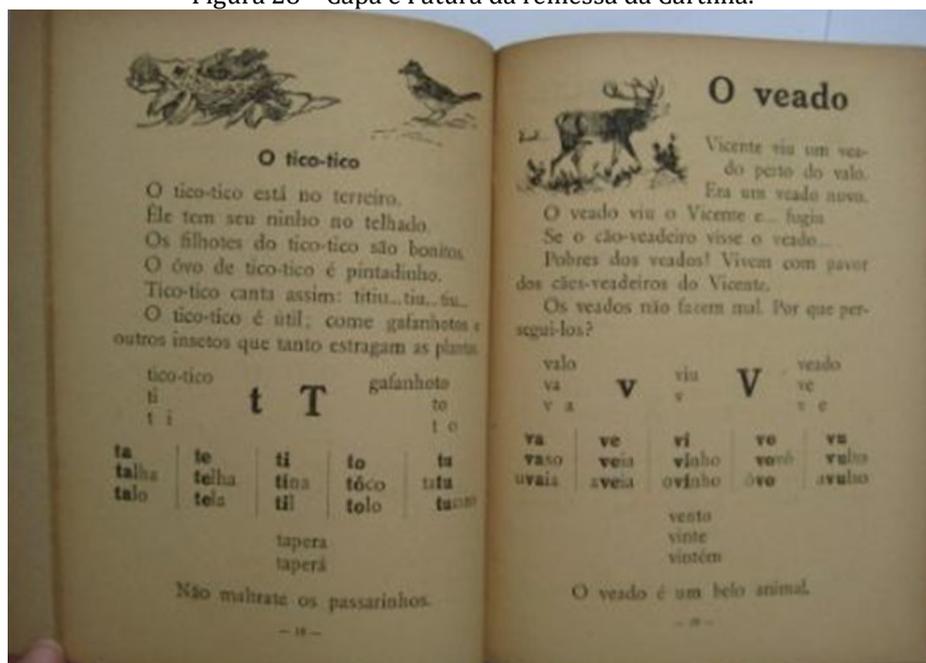
Foi possível notar que a comunidade do Uaçá evidenciava características multiétnicas, devido ao convívio dos três povos, bem como a situação fronteiriça, fator que repercutiu em sua condição linguística, caso do povo Galibi, por exemplo, falante da “[...] língua karib, as línguas coloniais de contato [...] e a partir de 1930, com a atuação das escolas implantadas pelo SPI, tomaram contato mais sistemático com o português que falam até hoje” (Musolino, 2009, p. 169-170).

Em relação a Cartilha Na Roça, este material foi publicado em 1935 pela Companhia Melhoramentos e alcançou até a 133ª edição, em 1957. (Messenberg, 2009). As análises a seu respeito evidenciam descompassos iniciando pela capa, quanto as promessas de proposição de um ensino pensado para a zona rural:

A gravura que compõe a capa da cartilha - duas crianças, um menino e uma menina, em meio a diversas figuras que representavam a vida, o trabalho, à infância no meio rural [...]. As crianças aparentavam interesse na leitura de um livro, o que pode ser entendido como forma de estímulo à leitura, porém, é interessante observar que a aparência das crianças não reproduzia a figura da criança do campo. Estava mais relacionada à criança do meio urbano: a roupa impecável, laço na cabeça, meias, sapatos. [...]. as figuras procuravam retratar a criança ideal: branca, disciplinada, limpa, dócil, em oposição à representação que se tinha da criança “caipira”, operando no sentido de difundir um modelo de criança, a partir do qual deveria se instituir a criança e o homem do campo. (Garcia, 2006, p. 143).

Avaliamos que cada vez mais os espaços rurais têm-se aproximado dos contextos urbanizados, mas concordamos que a simbologia da capa está longe de representar estudantes do campo. E nesta direção, incluímos as infâncias indígenas e a diversidade que caracteriza estas trajetórias, principalmente, as crianças Galibi-Marworno, as Palikur-Arukwayene e as Karipuna para quem este material foi encaminhado.

Figura 28 – Capa e Fatura da remessa da Cartilha.



Fonte: Espaço Educar

Esta cartilha de 64 páginas e composta por 45 lições, foi organizada no formato do método misto (Messenberg, 2009). Ao observar este manual, percebemos que as atividades evidenciam certa concepção de mundo rural, de perspectiva romântica e supostamente harmoniosa, através da: “[...] seleção dos assuntos, as ilustrações, a organização, a forma simples como estabelece o diálogo com a criança integram-se na finalidade de incutir um modelo de organização da vida considerado sadio [...]” (Garcia, 2006, p. 144).

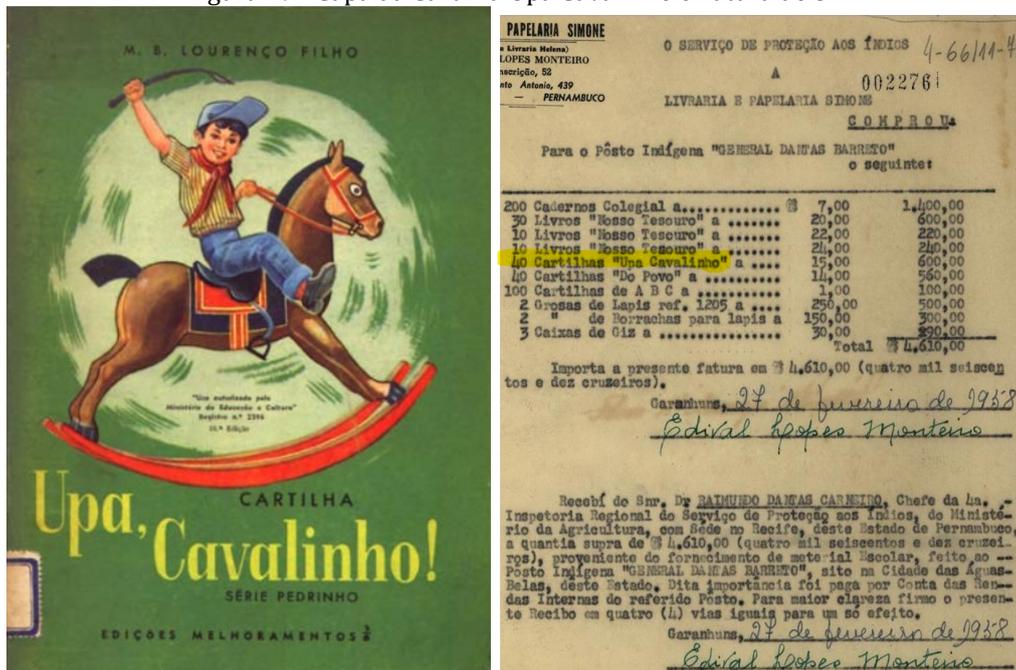
Não foi possível identificar, dentre os documentos do SPI outras escolas indígenas que porventura possam ter adotado a Cartilha Na Roça de Fleury. E nem tampouco detalhes de sua utilização no chão da sala de aula. Mas, percebemos o registro de outras publicações do autor encaminhadas para as aldeias, como os volumes 1, 2, 3 e 4 da série “Pátria Brasileira – Leitura”, além de, “Vamos Ler” e “Santos Dumond”. Estas ocorrências podem impulsionar estudos específicos acerca da presença dos materiais didáticos de Renato Sêneca Fleury adquirido para as aldeias indígenas neste período, bem como a relação com o trabalho pedagógico de aprofundamento da leitura. Além disso, alguns destes títulos estão relacionados aos acervos das pequenas bibliotecas ou cantinho de livros instalados nas salas de aula, tema também mobilizador de pesquisas sobre a escrita em contextos ágrafos.

3.5. CARTILHA UPA CAVALINHO (1958)

A Cartilha Upa Cavalinho de autoria de Lourenço Filho foi encaminhada pela Livraria e Papelaria Simone ao Posto Indígena General Dantas Barreto, localizado em Águas Belas, Pernambuco, em 1958. Ao todo, 40 exemplares, foram recebidos por esta unidade da 4ª IR para uso do povo Fulni-ô. Vale salientar que a Escola General Rondon que atendia o curso primário,

nesta comunidade foi criada em 1920, por meio do Chefe do Posto, Alberto Jacobina. Atualmente, esta unidade é identificada como Escola Estadual Indígena Fulni-ô Marechal Rondon. (Silva, 2020).

Figura 29 - Capa da Cartilha Upa Cavalinho e Fatura do SPI



Fonte: Espaço Educar⁸ (2023) e Museu Nacional dos Povos Indígenas (1958).

Sobre o coletivo docente, dados de 1959 informam a existência de 5 escolas, incluindo os (as) docentes ligados à educação profissionalizante, a saber: Escola General Rondon (professora Iaponira Ramos Vanderley), Escola Gen. Vasconcelos na área de corte e costura (professora Maria Augusta de Sousa Filha, Escola Inspetor Pimentel Barbosa na área de sapataria (professor Luiz Pontes da Cruz), Escola Alberto Torres (professora Nair da Silva Santos) e Escola Pedro Nelson Barros Carvalho (professora Joana Correia Guedes).

Sobre o material didático, os estudos informam que a Cartilha Upa Cavalinho possuía 64 páginas e era organizada por meio do método eclético. Foi publicada em 1957, sendo que sua última edição ocorreu em 1970. A autora informa ainda que sua estrutura se apresentava em cinco partes:

- 1) fase de sentenças e palavras, 2) fase de discriminação de sílabas com as consoantes dadas, 3) fase da discriminação e recomposição imediata, em palavras já conhecidas e novas, 4) fase das consoantes ainda não estudadas e 5) fase final do ensino da leitura corrente” (Maciel, 2002, p. 161).

Mas, qual o impacto deste material com uma configuração desta natureza na comunidade Fulni-ô? A pergunta é necessária porque estudos a este respeito dão conta que nos

⁸ ESPAÇO EDUCAR. Disponível em: <https://www.espacoeducar.net/2009/02/historia-das-cartilhas-de-alfabetizacao.html> Acesso em: 13 mai. 2023.

anos quarenta, embora alguns indígenas falassem o português - geralmente os jovens e os adultos, a maioria das crianças e dos mais velhos utilizavam quase com exclusividade a língua indígena. Além disso, o uso da língua portuguesa se limitava a comunicações com pessoas não indígenas: “Os adultos usam sempre, em suas relações, a língua tribal: o ia-tê, reservando o português para o contato com os nacionais, nos seus afazeres econômicos” (Boudin, 1949, p. 47).

Esta situação da relação entre as línguas é importante para compreendermos que possivelmente tenha ocorrido problemas relacionados à barreira linguística no ambiente escolar, como em outras comunidades, considerando que o professor ou professora, bem como o material didático, adotavam a língua portuguesa. Dados pedagógicos de 1951, referentes a frequência escolar, apontam elementos nesta direção que suscitam reflexões.

Foi possível notar que os estudantes matriculados, embora pertencessem à etnia Fulni-ô, assim como outros povos, tinham seus nomes apenas na língua portuguesa. Inferimos ainda que as turmas eram separadas por sexo, pois nesta lista, parece ter apenas nomes masculinos, com idade entre 6 a 16 anos, público que possivelmente não falava a língua portuguesa. Talvez, em decorrência disso, o aproveitamento para a maioria tenha sido considerado tão insatisfatório, traduzido na expressão, “sofrível” e apenas 2 estudantes tiveram desempenho considerado bom.

Figura 30 – Frequência escolar.

En. DSMI SPI-104-066 005.62.61

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA S.P.I. I.R.4

FREQUENCIA ESCOLAR Indígena General Dentas Barrêto

0009611

Ano: 1951

Mês: Maio

nº de ordem	N O M E	Tribo	Idade	Sexo	Comparamento	Faltas	Aproveitamento	Observações
1	Avacê Corrêa Melo	Fulni-ô	12 a.	Masc.	25	1	Bom	Resumo:
2	Agivaldo Corrêa Melo	"	9 "	"	25	1	sofrível	
3	Aguinaldo Corrêa Melo	"	15 "	"	14	12	Bom	Alunos: 59
4	Aristides Gomes	"	13 "	"	26		"	Dias letivos: 26
5	Adeildo Caitano de Sá	"	16 "	"	16	10	"	Freq. geral: 1.034
6	Arnóbio Luna da Silva	"	7 "	"	23	3	"	Média da freq.
7	Aluisio Caitano de Sá	"	7 "	"	15	11	sofrível	Média: 39
8	Aristides Leite	"	6 "	"	23	3	"	
9	Apolício Pereira Júnior	"	7 "	"	25	1	"	
10	Benício Caitano de Sá	"	17 "	"	14	12	"	
11	Clarindo Dias	"	9 "	"		26	-	
12	Cícero Romão Batista	"	6 "	"		26	-	
13	Elpidio de Matos	"	6 "	"	20	6	sofrível	
14	Edivaldo dos Santos	"	6 "	"	24	2	"	
15	Eustáquio Dias	"	10 "	"		26	-	

Fonte: Museu Nacional dos Povos Indígenas (1951).

Assim, embora a Cartilha Upa Cavalinho tenha sido avaliada como um material adequado à infância, principalmente porque resultou de “[...] um rigoroso projeto de alfabetização inteiramente voltado para o público infantil, igualmente construída por uma base teórica

apoiada na Psicologia [...]” (Bruneri; Espíndola 2014, p. 255), por outro lado, sua produção não evidenciava relação com o universo cultural indígena.

Neste capítulo, identificamos e analisamos alguns aspectos a respeito das cartilhas de alfabetização que circularam em algumas aldeias indígenas brasileiras, tais como: a Cartilha da infância: ensino da leitura de Thomaz Galhardo, a Cartilha do Povo: para ensinar a ler rapidamente de Manuel Bergström Lourenço Filho, a Cartilha Analítica de Mariano Oliveira Cartilha Na Roça de Renato Sêneca Fleury e a Cartilha Upa Cavalinho, também de Lourenço Filho, no período de 1933 a 1958.

Estes materiais foram produzidos e largamente utilizados para os ambientes escolares não indígenas. Embora não tivessem incluído no momento de sua produção elementos a respeito das culturas indígenas, mesmo assim, estas cartilhas de grande visibilidade nacional, foram adquiridas pelo órgão indigenista.

Uma medida que foi totalmente intencional tendo em vista que a tarefa principal do SPI, como já mencionamos, era viabilizar uma educação formal prescrita, considerando o objetivo governamental de integração das populações indígenas à sociedade nacional. Para Paulo Freire, a condição oprimida vivencia situações como estas, as prescritas, onde: “Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. [...]. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores” (Freire, 1987, p. 22).

E neste processo prescritivo, a aprendizagem da língua portuguesa no ambiente escolar era imprescindível. No entanto, o fato de grande parte das crianças e adolescentes indígenas não falarem o português constituiu uma barreira significativa para os planos do SPI. A situação vivenciada pelos povos citados neste estudo se aproxima do que observamos no PI Engenheiro Mariano de Oliveira em 1957, através de um documento produzido por Augusto de Souza Leão.

O ocorrido foi na escola primária com o povo indígena Maxacali, da Aldeia Pradinho, um contexto que disponibiliza pistas a respeito de como era vista a língua indígena no início da escolarização, ao informar que as crianças de: “[...] 6 a 12 anos, que, nunca frequentaram escola, nem ao menos falam português, criando problema para o professor, que antes de ensinar o ABC, terá que ensinar a falar nosso idioma”. (Brasil, 1957, p. 1). Uma fresta que mobiliza reflexões no que se refere a questão das línguas indígenas em ambiente escolar no tempo do SPI.

Mas apesar disso, as reações indígenas de diferentes formas questionaram o sistema educacional do SPI, seja por meio de ausências escolares, da continuidade das atividades tradicionais de caráter nômade, das não aprendizagens da língua portuguesa e/ou conteúdos coloniais, nas memórias da opressão, dentre outras iniciativas, pois: “A pedagogia do oprimido

[...] tem suas raízes aí. [...] nos próprios oprimidos que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos”. (Freire, 1987, p. 26). Os documentos do SPI testemunham múltiplas resistências neste sentido.

Algumas análises sustentam que a institucionalização do saber formal realizado pelo SPI nas aldeias, ofertou escolarização, mas nem sempre assegurou aprendizagem, alfabetização: “De fato, criou escolas em muitos postos indígenas, mas poucos índios aprenderam a ler e escrever, ou exercer alguma profissão” (Moonen; Maia, 1992, p. 72). Isso teve relação com a diversidade cultural existente, o projeto integracionista do órgão indigenista diante de uma questão complexa em que os interesses coloniais se chocavam frontalmente com as perspectivas das populações originárias, conforme atesta os próprios relatórios do órgão:

O Serviço de Proteção aos Índios [mantinha] 67 escolas distribuídas em seus Postos Indígenas. Elas são essencialmente idênticas às escolas rurais do Brasil, usando os mesmos métodos e até o mesmo material didático, evidentemente inadequado para os índios. Tais escolas, visam, primariamente a alfabetização dos índios, procurando também ensinar certas técnicas como a confecção de roupas e trabalhos de agulha para meninas e, em algumas escolas especiais, habilidades artesanais aos meninos, como carpintaria, funilaria, olaria, trabalhos em couro e outras. O resultado de semelhante tipo de ensino não tem sido outro que um grande desinteresse das crianças e de seus pais, exceto quando tal prática pedagógica é levada a efeito junto a grupos mais aculturados que falam correntemente o português e que estão conscientes da utilidade dessa aprendizagem. (Brasil, 1955, p. 26).

Foi possível observar que a educação encaminhada pelo órgão indigenista se alinhava às finalidades civilizatórias e modernizantes do Estado brasileiro expressas por meio dos processos de integração das populações indígenas à chamada sociedade nacional, o que atesta que: “No processo de construção de um suposto Brasil ‘desenvolvido’ e ‘moderno’ estariam as populações rurais, incluindo os indígenas, como aqueles que deveriam ideologicamente alcançar um estágio avançado na civilização”. (Ferreira, 2016, p. 23).

Desse modo, a escolarização se constituiu, em uma estratégia política, pois na visão oficial, através da alfabetização era possível romper a barreira linguística e deste modo propiciar a aprendizagem da língua escrita e em determinadas situações, simultaneamente ensinar a falar, ler e escrever em português.

É importante considerar que no começo do século XX, o recente governo republicano investia recursos vultuosos em áreas consideradas inexploradas do país, seja por meio de transportes – ampliação do uso das ferrovias, ou através da comunicação mediante utilização do telégrafo.

Este último foi desencadeado na região norte/centro-oeste através da criação da Comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas do Mato Grosso ao Amazonas, popularizada como

“Comissão Rondon”, que dentre outras ações, promovia a integração nacional: “[...] estendendo fios; abrindo estradas; construindo pontes; mapeando terras e rios; e fazendo contatos com diversas tribos indígenas [...] no período de 1907 a 1915 [...]” (Domingues, 2010, p. 1).

Reiteramos que a implementação desta política articulada ao trabalho do SPI, a nosso ver, pode ser interpretada na atualidade, como “[...] uma estratégia política funcional ao sistema/mundo moderno e ainda colonial; [que] pretende ‘incluir’ os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade [...]” (Walsh, 2009, p. 20), mas efetivamente, nem sempre significou inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desejo de continuar estudando como tem ocorrido o ingresso das populações indígenas nas culturas do escrito foi o principal elemento que mobilizou a realização deste estudo, cuja intenção foi conhecer as repercussões das Cartas de ABC (1917-1942) e as cartilhas de alfabetização (1933-1958) que circularam nas aldeias indígenas na gestão do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) com vistas à contribuição à História da Educação Escolar Indígena e à cultura escrita.

Possui relação com um conjunto de estudos denominados Alfabetização Intercultural, que têm sido produzido no Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA), por meio da Linha de Pesquisa Alfabetização & Cultura escrita da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus Urupá de Ji-Paraná. Dentre outros, destacamos a tese de doutoramento: “Cultura escrita em contextos indígenas” pela Universidade do Estado de São Paulo (UNESP), Campus de Araraquara (Neves, 2009).

O projeto de pesquisa foi desenvolvido no âmbito do pós-doutorado junto à Universidade Federal do Maranhão (UFMA) em 2023, no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB). A finalidade central foi investigar a circulação de Cartas de ABC (1917-1942) e as cartilhas de alfabetização (1933-1958) em aldeias indígenas na gestão do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) que existiu de 1910-1967, como contribuição à História da Educação Escolar Indígena e à cultura escrita.

Em relação aos aspectos metodológicos, a presente investigação se caracterizou como qualitativa considerando, dentre outros aspectos, as possibilidades dialógicas entre Educação, Antropologia e Cultura (Bogdan; Biklen, 1994). Os dados foram obtidos através da pesquisa documental, coletados em repositórios físicos e principalmente, digitais.

Foi possível conhecer as Cartas de ABC (1917-1942) e as cartilhas de alfabetização (1933-1958) que circularam nas aldeias indígenas na gestão do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) no período de 1917 a 1958, uma contribuição para a História da Educação Escolar Indígena e a cultura escrita.

Observamos que o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), materializou uma estrutura de educação assistencial/formal no Brasil para atender aos povos indígenas em perspectiva unilateral, colonial e nepotista, com forte influência do modelo formativo rural e urbano. Significa dizer, que houve pouquíssimos registros na perspectiva indígena, sequer os nomes das crianças, adolescentes ou adultos eram grafados com a identificação étnica. Os nomes das escolas também eram em sua maioria de “brancos”.

As anotações nos relatórios de auxiliares de ensino, não evidenciam nenhuma pista sobre as práticas culturais, tampouco as aprendizagens dos não indígenas frente a convivência com as sociedades ameríndias. Reflexo de uma interculturalidade puramente funcional no dizer de Walsh (2009).

O estudo além de atestar a circulação das Cartas de ABC em territórios indígenas, evidenciou que surgiu antes e foi utilizado posteriormente em paralelo ao uso das cartilhas junto aos povos indígenas Bororo, Terena, Potiguara e Apurinã, o que nos provoca múltiplas reflexões. De um lado foi importante conhecer como este material tão popularizado no contexto escolar e doméstico não indígena, foi inserido nas aldeias por meio do SPI. E de outro, expressa o estranhamento das populações originárias diante do livreto que prometia o acesso inicial à cultura escrita, levando em conta principalmente a superação da barreira linguística.

Na direção semelhante, agora sabemos que cartilhas em língua portuguesa, pensadas para as áreas urbanas, chegaram nos aldeamentos indígenas e que repercussões foram produzidas nestes contextos, sobretudo no que se refere aos povos que eram falantes apenas de sua língua materna.

As cartilhas que circularam nas escolas dos Postos Indígenas vinculados às Inspetorias Regionais do SPI: a Cartilha da infância: ensino da leitura de Thomaz Galhardo, a Cartilha do Povo, a Cartilha Upa Cavalinho, ambas de Lourenço Filho, a Cartilha Analítica de Mariano Oliveira e a Cartilha Na Roça de Renato Sêneca Fleury, dentre outras que mobilizam estudos futuros.

E o fato de sabermos que de alguma forma estes materiais se presentificaram em uma inusitada rotina escolar entre os povos Guarani Kaiowá, Terena, Pankararu, Potiguara, Kariri-Xocó, Munduruku, Palikur-Arukwayene, Galibi - Marworno, Karipuna (Amapá), Wajãpi e Fulni-ô, é insuficiente, pois, é necessário mais escavação etnopedagógica para compreender melhor os conflitos pedagógicos, culturais e linguísticos envolvidos neste processo e que produziram vivências resultantes da opressão colonial.

No decorrer deste estudo, foi do nosso interesse compreender como as políticas públicas universais brasileiras no âmbito da educação, neste caso vide SPI, chegavam até as aldeias indígenas e como passaram literalmente por cima de suas especificidades culturais e linguísticas.

Inegavelmente, o sistema educacional coordenado pelo SPI, atuou de forma alinhada às finalidades modernizantes e civilizatórias do Estado brasileiro ao utilizar o saber escolar como estratégia política de integração das populações indígenas à sociedade nacional, projeto a meu ver fracassado, considerando o atual direito à diferença. E este elemento, pode ter sido o

aspecto desestabilizador engendrado na experiência educacional do SPI, que evidenciou que proposta formativa precisaria ser buscada, construída na perspectiva dos próprios indígenas.

O presente processo de estudo permitiu inferir que ocorreram gestos de elaboração intercultural traduzidas na negociação entre a escola idealizada pelo SPI e as modificações resultantes da ação ameríndia, razão de sua atual incorporação na vida dos povos.

Queremos dizer, que apesar dos prejuízos coloniais, de uma escola inicialmente prescrita no dizer freireano (Freire, 1987), sem muito sentido para as comunidades indígenas, com o passar do tempo, a educação formal passou a fazer parte da vida das populações originárias tendo em vista principalmente as demandas sociais resultantes do período pós-contato.

Assim, os escombros da velha escola do SPI podem ter contribuído de algum modo para o desenho formativo que se aproxima do que hoje identificamos como Educação Escolar Indígena e suas características indissociáveis: específica, diferenciada, intercultural e bilingue.

REFERÊNCIAS

- ABAGE, Jorge. **Padre Anchieta**. In: Assembleia Nacional Constituinte. Diário. Ano I, nº 70. Brasília: Congresso Nacional, 1987.
- ALCANFOR, Lucilene Rezende. Produção e circulação dos livros escolares de Thomaz Galhardo: a série graduada na escola e no lar. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.7, n.20, p.104-117, maio/ago. 2017.
- ALMEIDA, Carina Santos de; OLIVEIRA, Leônia Ramos Oliveira; OLIVEIRA, Lilia Ramos. “Mas que tipo de proteção era essa?”. Os povos indígenas de Oiapoque e o Serviço de Proteção aos Índios. **Anais do XXIX Simpósio de História**. Contra os preconceitos: História e democracia, Brasília, julho de 2017.
- ALMEIDA, Carina Santos de. No tempo do SPI: o indigenismo e a escola entre os povos indígenas do Oiapoque. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 235, jul./ago., p. 11-24, 2022.
- ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos. **O regime imagético Pankararu** [recurso eletrônico]: performance e arte indígena na cidade de São Paulo. Florianópolis: Editora da UFSC, 2021.
- AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. **Ensino de leitura na Escola Primária no Mato Grosso**: Contribuição para o estudo de um discurso institucional no início do século XX. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2000.
- AMORIM, Paulo Marcos. **Índios camponeses**: os Potiguara de Baía da Traição. 91f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). MN-UFRJ. Rio de Janeiro, 1970.
- ANCHIETA, José de, Pe. **Arte de Gramática da lingoa mais usada na costa do Brasil**. Ed. Fac-similar à de 1595. São Paulo: Loyola, 1990.
- ARNAUD, Expedito. Os índios da região do Uaçá (Oiapoque). **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, Antropologia, 40, p. 1-37, 1969.
- ARNAUD, Expedito. Os índios Munduruku e o Serviço de Proteção aos Índios. In: O índio e a expansão nacional. Belém: Cejup, 1989. p. 203-62. **Boletim do MPEG**, Antropologia, Belém, n.s., n. 54, dez. 1974.
- ARNAUD, Expedito. O índio e a assistência oficial - a história de vida do índio Sabino Apompés Tapajós Mundurukús. **Revista de Antropologia** (30/31/32, 1987/88/89), p. 225-253, 1992.
- ANUÁRIO da PIA **União das Missões Franciscanas**. Topografia de São Francisco. Salvador-BA, 1927.
- ARRUTI, José Maurício Paiva Andion. **O Reencantamento do mundo**: trama histórica e Arranjos Territoriais Pankararu. 247 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Museu Nacional: Rio de Janeiro, 1996.
- BANDEIRA, Alípio. In: BRASIL. **Coletânea de Leis, Atos e Memoriais**. Referentes ao indígena brasileiro compilados pelo oficial administrativo L. Humberto de Oliveira. Ministério da

Agricultura. Conselho Nacional de Proteção aos Índios. Publicação nº 94. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1947. Disponível em Armazém Memória: <http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=LegIndio&pesq=carta+de+ABC&pagfis=5621> Acesso em: 20 mai. 2023.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. **Lourenço Filho e literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BOTO, Carlota; GUIRAO, Nathalia Campelo Ferraz. A Cartilha Maternal, a Cartilha do Povo e a Caminho Suave: três perspectivas sobre a alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 12, p. 192-211, 2020.

BOUDIN, Max H. **Aspectos da vida tribal dos índios Fulni-ô**. Cultura ano I, n. 3, p. 47-76, Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1949.

BRASIL. **Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910**. Criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-736-6-abril-1936-472619-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 736, de 6 de Abril de 1936**. Aprovação do Regulamento do Serviço de Proteção aos Índios. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-736-6-abril-1936-472619-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. **Relatório de Francisco Ibiapina da Fonseca, 30 de junho de 1937**. Disponível em: https://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=mi_arquivistico&pagfis=143781 Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. **Ofício nº 7, de Francisco Ibiapina da Fonseca, 16 de março de 1937**. Disponível em: https://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=mi_arquivistico&Pesq=escola&id=189830246515&pagfis=77521 Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. **Resumo de média de frequência do 1º semestre de 1937 - Escola Mixta do Posto Indígena do Bananal**. Disponível em: https://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=mi_arquivistico&Pesq=fioravanti&id=956009129542&pagfis=77576 Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. **Exposição sobre o que se faz preciso no Posto Indígena do Bananal, 8 de novembro de 1937**. Disponível em: https://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=mi_arquivistico&Pesq=escola&id=189830246515&pagfis=77512 Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. **Carta à Viana, por Francisco Ibiapina, 5 de abril de 1939**. Disponível em: https://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=mi_arquivistico&Pesq=invent%c3%a1rio&id=218510201626&pagfis=77622 Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. **Fatura da Inspeção em Belém de 23 de agosto de 1941.** <https://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=DocIndio&pesq=cartilhas&hf=www.docvirt.com&pagfis=298345> Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 10.652 de 16 de outubro de 1942.** Aprovação do Regulamento do Serviço de Proteção aos Índios. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-10652-16-outubro-1942-464627-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. **Boletim Interno SPI nº 11 de 31.10.1942.** Disponível em: <https://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=DocIndio&pesq=N%C3%ADsia%20brasileira&hf=armazemmemoria.com.br&pagfis=10818> Acesso em: 03 mai. 2023.

BRASIL. **Ofício nº 18 - Posto Indígena do Rio Cururu 1943.** Disponível em: <https://app.docvirt.com/DocIndio/pageid/308598> Acesso em: 14 maio 2023.

BRASIL. **Boletim Interno SPI nº 20 de 31.07.1943.** Disponível em: <https://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=DocIndio&Pesq=N%c3%adsia%20brasileira&id=3382204991514&pagfis=10506> Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. **Boletim Interno SPI nº 35 de outubro, novembro e dezembro de 1944.** Disponível em: <https://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=DocIndio&Pesq=N%c3%adsia%20brasileira&id=3382204991514&pagfis=10158> Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. **Cartilha da Infância de Tomaz Galhardo, 5ª IR, 1945.** Disponível em: https://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=mi_arquivistico&pagfis=130944 Acesso em: 12 mai. 2023.

BRASIL. **Inventário 5ª Inspeção Regional, 1945.** Disponível em: https://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=mi_arquivistico&pagfis=130932 Acesso em: 12 mai. 2023.

BRASIL. **Inventário 5ª Inspeção Regional, 1945.** Disponível em: https://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=mi_arquivistico&pagfis=130932 Acesso em: 12 mai. 2023.

BRASIL. **Relatório de Tubal Fialho Vianna, 1946.** Disponível em: https://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=mi_arquivistico&pagfis=30460 Acesso em: 8 mai. 2023.

BRASIL. **Relação de livros do Posto Uaçá, 12 de setembro de 1947.** Disponível em: <https://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=DocIndio&pesq=cartilhas&hf=www.docvirt.com&pagfis=336728> Acesso em: 12 mai. 2023.

BRASIL. **Relatório Teofilo Otônio, setembro de 1950.** Disponível em: https://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=mi_arquivistico&Pesq=enverg onhadas&id=47601357386&pagfis=29634 Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. **Ofício nº 217 de 22 de maio de 1951.** Disponível em: https://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=mi_arquivistico&Pesq=ABC&id=158580483404&pagfis=164649 Acesso em 22 ago. 2023.

BRASIL. **Posto Indígena Mundurucu, 3 de janeiro de 1951.** Disponível em: <https://app.docvirt.com/DocIndio/pageid/355979> Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. **Relatório das Atividades.** Serviço de Proteção aos Índios durante o ano de 1954. Ministério da Agricultura, Rio de Janeiro, 1954. Disponível em: <https://app.docvirt.com/DocIndio/pageid/327150> Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. **Os Potiguaras da Baía da Traição.** In: Serviço de Proteção aos Índios. Posto Indígena Nísia Brasileira. 4ª IR - Recife-PE, agosto de 1957. Disponível em: Museu Nacional dos Povos Indígenas - Acervo Arquivístico
http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=mi_arquivistico&Pesq=N%c3%adsia&id=893607332117&pagfis=45573 Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. **Relatório de viagem de Augusto de Souza Leão.** In: Serviço de Proteção aos Índios. Aldeia Pradinho, 1957. Disponível em: Museu Nacional dos Povos Indígenas - Acervo Arquivístico. Disponível em:
http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=mi_arquivistico&Pesq=ABC&id=484603319361&pagfis=74652 Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. **Relatório da aldeias Munduruku, março de 1959.** Disponível em: https://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=mi_arquivistico&pagfis=6053 Museu Nacional dos Povos Indígenas - Acervo Arquivístico Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. **Relato da Auxiliar de ensino Eunice Brandão da Silva.** In: Serviço de Proteção aos Índios. Posto Indígena Nísia Brasileira. 4ª IR - Recife-PE, julho de 1960. Museu Nacional dos Povos Indígenas - Acervo Arquivístico. Disponível em:
http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=mi_arquivistico&Pesq=ABC&id=484603319361&pagfis=60916 Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Relatório da Escola Dr. Antônio Estigarribia - 2º semestre de 1960.** Eunice Brandão da Silva. In: Serviço de Proteção aos Índios. Posto Indígena Nísia Brasileira. 4ª IR - Recife-PE, novembro de 1960. Disponível em: Museu Nacional dos Povos Indígenas - Acervo Arquivístico
http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=mi_arquivistico&Pesq=N%c3%adsia&id=893607332117&pagfis=43542 Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Portal Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961> Acesso em: 2 jun. 2023.

BRASIL. **Relatório Posto Indígena Nísia Brasileira.** Ney Land, abril de 1965. In: Serviço de Proteção aos Índios. Museu Nacional dos Povos Indígenas - Acervo Arquivístico. Disponível em:
http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=mi_arquivistico&Pesq=N%c3%adsia&id=893607332117&pagfis=44230 Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. **Relatório Figueiredo, v. 4.** Museu Nacional dos Povos Indígenas, 1967. Disponível em: https://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=mi_arquivistico&pagfis=210905 Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. **Relatório de Material, 31 de maio de 1967.** Disponível em: Acesso em: 5 jul. 2023. Disponível em: https://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=mi_arquivistico&Pesq=caiu%03%a1&id=1137806120691&pagfis=97143 Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. **Relatório de Visita Posto Indígena Nísia Brasileira.** Major Alípio Levay, dezembro de 1967b. In: Serviço de Proteção aos Índios. Museu Nacional dos Povos Indígenas – Acervo Arquivístico. Disponível em: http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=mi_arquivistico&Pesq=N%03%adsia&id=893607332117&pagfis=44948 Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Constituição Federal. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Coletânea de Documentos da Terra Indígena Munduruku.** FUNAI, 2004.

BRASIL. **Levantamento Etnoecológico Munduruku:** Terra Indígena Munduruku. Orgs. MELO, Juliana; VILLANUEVA, Rosa Elisa. Brasília: FUNAI/PPTAL/GTZ, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2012.

BRUNERI, Bruno Marini; ESPÍNDOLA, Ana Lucia. Ordem, progresso e alfabetização! Lourenço Filho e o ensino da leitura e escrita. **Nuances:** estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 3, p. 244-258, set./dez. 2014.

CAMPOS, Dulcinéa. **A alfabetização no Espírito Santo na década de 1950.** 263f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, 2008.

CAMPELO, Kátia Gardênia Henrique da Rocha. **Cartilhas de alfabetização:** subsídios para a compreensão da história da alfabetização mineira (1930 – 1945). Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte, setembro de 2007.

CARDOSO, Wanderley Dias. **A história da educação escolar para o Terena: origem e desenvolvimento do ensino médio na Aldeia Limão Verde.** 143f. Tese (Doutorado em História das Sociedades Ibéricas e Americanas). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** 1, Artes de fazer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

COLLEVATTI, Jayne Hunger. A invenção (franciscana) da cultura Munduruku: sobre a produção escrita dos missionários da Província de Santo Antônio. **Revista de Antropologia,** São Paulo, Brasil, v. 52, n. 2, p. 633-676, 2009.

- COLLEVATTI, Jayne. Do trabalho missionário para se salvar uma nação: um estudo dos sucessos missionários. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, 29 (1): p. 223-250, 2009.
- COSTA, Januacele da. Descrevendo línguas brasileiras: Yaathe, a língua dos índios Fulni-ô. **Revista do GELNE**, Natal/RN, v. 17, n. ½, p. 93-111, 2015.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos avançados**, 11 (5). São Paulo: USP, p. 173-171, 1991.
- DANTAS, Beatriz Góis. **Xokó** - Grupo Indígena em Sergipe. MEC: Aracaju-SE, 1997.
- DELGADO FILHO, Fernando Fernandes. **Anos 80**: o processo de demarcação dos índios Potiguara de São Miguel de Baía da Traição. 88f. Monografia (Licenciatura e Bacharelado em História). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal-RN, 2000.
- DOMINGUES, Cesar Machado. A Comissão de Linhas Telegráficas do Mato Grosso ao Amazonas e a Integração do Noroeste. **Anais do XIV Encontro Regional da Anpuh-Rio Memória e Patrimônio**. Unirio. Rio de Janeiro, 19 a 23 de julho de 2010.
- ESTEVÃO, Carlos. O ossuário da Gruta do Padre, em Itaparica e algumas notícias sobre remanescentes indígenas do Nordeste. **Boletim do Museu Nacional**, XIV-XVII (1938-1941), p. 151-184. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942.
- FERNANDES, Enilda. **Métodos e conteúdos de alfabetização em manuais didáticos nos séculos XIX e XX**: de Calkins a Lourenço Filho. 194f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande-MS, 2014.
- FERREIRA, Gilberto Geraldo. **Educação formal para os índios**: as escolas do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) nos Postos Indígenas em Alagoas (1940-1967). 223f. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2016.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a Alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Editores Associados, 1985.
- FIGUEIRÊDO, Franselma Fernandes de. **Aquelas leituras formadoras de culturas** (Caicó RN, século XIX). 206f. Tese (doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal-RN, 2010.
- FLORESTA, Nísia. **Direito das mulheres e injustiça dos homens**. São Paulo, Cortez: 1989.
- FLORESTA, Nísia. **A lágrima de um Caeté**. Natal: Fundação José Augusto, 1997.
- FONSECA, André Dionei; COLARES, Anselmo Alencar; COSTA, Sinara Almeida da. Educação Infantil: história, formação e desafios. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 4, n. 12, p. 82-103, set./out., 2019.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 21. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da infância: diálogos sobre educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre a minha vida e a minha práxis**. Digital. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FREITAS, Marília Fernanda Pereira de. **A posse em Apurinã: descrição de construções atributivas e predicativas em comparação com outras línguas Aruák**. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.
- GALVÃO, A. M. História das culturas do escrito: tendências e possibilidades de pesquisa. In: Marinho, M.; Carvalho, G. T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 218-248.
- GALHARDO, Thomaz. **Cartilha da Infância, Ensino da Leitura**. Rio de Janeiro: Francisco Alves & Cia, 1911.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Um território ainda a conquistar. In: **Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004, p. 33-50.
- GARCIA, Elenira Martins Sanches. **A educação do homem do campo (1920-1940)**. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade São Francisco. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado em Educação, Itatiba 2006.
- GATTO, Ana Clara. Análise documental de imagem: uma leitura das contribuições semióticas. RDBCI: **Revista Digital Biblioteconomia e Ciência da Informação**. Campinas, SP v. 16 n. 1 p. 39-55 jan./abr., 2018.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIROTTI, Renata Lourenço. **O Serviço de Proteção aos Índios e o estabelecimento de uma política indigenista republicana junto aos índios da reserva de Dourados e Panambizinho na área da educação escolar (1929 a 1968)**. 268f. Tese (Doutorado em História). Universidade Estadual Paulista, Campus de Assis, Assis, 2007.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1989.
- GURSKI, Eder Augusto. “Nós temos que se defender, qual é o inocente que vai morrer sem dever nada”: a articulação dos povos indígenas contra o estado e a **retomada** das terras de Rio das Cobras-PR. In: LINO, Jaisson Teixeira; BRIGHENTI, Clovis Antonio; WIIK, Flávio Braune. História Indígena no Sul do Brasil, século XX: novos estudos nos campos de saberes decoloniais. Naviraí-MS: Aranduká, 2022.

HAHNER, June E. Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 467, 2011

ISA. Instituto Socioambiental. **Apurinã**. 2023. Disponível em: <https://piib.socioambiental.org/pt/Povo:Apurin%C3%A3?printable=yes> Acesso em: 5 mai. 2023.

IHV KUHJ GAVIÃO, Alberto Junior. **Pamakóbáe**: Pesquisa e prática pedagógica sobre Alfabetização Intercultural na perspectiva Ikólóéhj Gavião. 2021. 46f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Universidade Federal de Rondônia. Licenciatura em Educação Intercultural, Ji-Paraná-RO, 2023.

KALTNER, Leonardo Ferreira; SANTOS, Melyssa Cardozo Silva dos. A gramática de Anchieta e a gramaticografia humanística renascentista. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 3, p. 1-16, 2021.

KROEMER, Gunter. **Cuxiuara, o Purus dos indígenas**: ensaio etno-histórico e etnográfico sobre os índios do médio Purus. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

LABRE, Antonio Rodrigues Pereira. Exploração do Rio Ituxy. **Revista da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro**. Tomo IV, 2º Boletim, p. 117-120, 1888

LADEIRA, Maria Elisa Martins. **Língua e História análise sociolingüística em um grupo Terena**. 166f. Tese (Doutoramento em Semiótica e Lingüística Geral). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LEOPOLDI, José Sávio. **O contato do índio brasileiro**: o caso Mundurucu. 144fl. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade de Oxford. United Kingdom, 1979.

LINK, Rogério Sávio. **Vivendo entre mundos**: o povo Apurinã e a última fronteira do Estado brasileiro nos séculos XIX e XX. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPEL, 11, p. 147-168, abr., 2002.

MATA, Vera Lúcia Calheiros. **A semente da terra**: identidade e conquista territorial por um grupo indígena integrado. 196f. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro: Museu Nacional, Rio de Janeiro, 1989.

MARCOLINO, Maria Luísa Soares. **Os Potiguara na gestão do SPI**: uma análise da questão econômica a partir do acervo do Museu do Índio. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Departamento de História. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa – PB, 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **Textos produzidos pelos professores**. Aldeia Bananal Aquidauana. Secretaria de Estado da Educação (SEDUC). Campo Grande, 1996.

MEADER, Robert E. Índios do nordeste: levantamento sobre os remanescentes tribais do nordeste brasileiro. **Série Lingüística**, nº 8. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1978.

MESSENERG, Cyntia Grizzo. Um estudo sobre Na roça: cartilha rural para alfabetização rápida (1935), de Renato Sêneca Fleury. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 9, n. 2, p. 200-213, 2009.

MONARCHA, Carlos; FILHO, Rui Lourenço. **Por Lourenço Filho**: uma biobibliografia. Coleção Lourenço Filho. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais: Brasília – BR, v. 1, 2001.

MONARCHA, Carlos. **Lourenço Filho**. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MOONEN, Frans. História da conquista do território Potiguara: 1500-1985. João Pessoa: [s.ed.], p. 83-101. **Cadernos Paraibanos de Antropologia**, 1986.

MOONEN, Frans; MAIA, Luciano Mariz Maia (orgs). **Etnohistória dos índios Potiguara**: ensaios, relatórios, documentos. João Pessoa, PR/PB-SEC/PB, 1992.

MONTE, Nietta Lindenberg. Escolas Formais - Agências Mediadoras. In: CABRAL, Ana Suelly A. Câmara et alii. **Por uma educação indígena diferenciada**. Brasília, C.N.R.C./FNPM, 1987.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. As contribuições de Emília Ferreiro ao processo de alfabetização. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí-GO., v. 10, n. 2, 2015.

MORRISON, Toni. **Notable Quotes by Toni Morrison**, who died Monday at age 88, 1981. Disponível em: <https://apnews.com/7631ae6223894408b4fca49ab1874f4f>. Acesso em: 30 abr. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosario. História dos Métodos de Alfabetização no Brasil. (2006). In: MORTATTI, Maria do Rosario. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019, p. 27-46.

MOURA, Noemia dos Santos Pereira. **UNIEDAS**: o símbolo do protestantismo norte-americano pelos Terena (1972-1993). Dourados. 2001. 138 f. Dissertação (Mestrado em História). Campus de Dourados, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2001.

MUSOLINO, Álvaro Augusto Neves. **A Estrela do Norte**: reserva indígena do Uaçá. 247f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciência Humanas. Campinas-SP, 2000.

NAKASHIMA, Edson Yukio. **Reatando as pontas da rama**: a inserção dos alunos da etnia indígena Pankararu em uma escola pública na cidade de São Paulo. São Paulo: s.n., 2009.

NASCIMENTO, Ronélia do. **Ser criança na comunidade Munduruku**. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres/MT: UNEMAT, 2015.

NEVES, Josélia Gomes. A Psicogênese na Aldeia: refletindo o processo de alfabetização com professores e professoras indígenas. **Revista P@rtes**, São Paulo, out., 2005.

NEVES, Josélia Gomes. **Cultura escrita em contextos indígenas**. Orientadora: Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargos. 2009. 369f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara– SP, 2009.

NEVES, Josélia Gomes. Cultura escrita e narrativa autobiográfica: implicações na formação docente. In: CAMARGO, M. R. R. M., (org.). **Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação**. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010.

NEVES, Josélia Gomes. Educação, Linguagem e Religião: as cartilhas de alfabetização entre os Pacáas Novos. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, [S. l.], v. 13, n. 01, p. 433-460, 2021.

NEVES, Josélia Gomes.; GAVIÃO, Alberto Júnior Ihv Kuhj; SANTOS, Vanubia Sampaio. Alfabetização Intercultural na Escola Gavião Ikolen: quando os cadernos falam... **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 15, p. 91-107, 9 dez. 2021.

NEVES, Josélia Gomes. Infância: um olhar para a história de alfabetização de Graciliano Ramos. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 32, n. 65, p. 1-16, 2022.

NEVES, Josélia Gomes. Lembranças da Carta de ABC – os memoriais como produção de saberes para a História da Educação e da Alfabetização **Revista P@rtes**, [S. l.], p. 1-10, 2023.

NEVES, Josélia Gomes. Paulo Freire: um olhar para a história de alfabetização do Educador da liberdade. **Cadernos de História da Educação**, [S. l.], v. 22, n. Contínua, p. 1-17, 2023.

NEVES, Josélia Gomes; MELO, José Carlos de. Alfabetização & História: o uso da cartilha salesiana entre os povos indígenas do Rio Uaupés/Rio Negro – Amazonas. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 21, p. 1-16, 4 dez. 2023.

NEVES, Josélia Gomes. Bilinguismo pedagógico no âmbito da Alfabetização Intercultural em contextos indígenas: notas introdutórias. **Revista P@rtes**, São Paulo, v. 1, p. 1-11, 2024.

NEVES, Josélia Gomes. As cartinhas e cartas de ABC: recursos educacionais disseminadores da fé católica e do moralismo no ensino das primeiras letras no Brasil. **História & Ensino**, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 183-208, 2025.

NUNES, Franciele de Oliveira. **Alfabetização Intercultural: O ler e o escrever na perspectiva docente indígena Amondawa**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Campus de Ji-Paraná. Universidade Federal de Rondônia. Departamento de Ciências Humanas e Sociais. (DCHS), 2018.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Preliminares de uma pesquisa sôbre a assimilação dos Terena. **Revista de Antropologia**, 5 (2), p. 173-188, 1957.

OLIVEIRA, José Nunes de. Um pouco da minha vida. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de; GALINDO, Marcos; ELIAS, Juliana Lopes. (Org.). **Índios do Nordeste: temas e problemas – II**. Editora UFAL, 2000.

OLIVEIRA, Luís Antônio de. **A língua Pankararu: puxando os fios da história**. Percurso Acadêmico. Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas. Licenciatura em Línguas, Artes e Literaturas. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

PACÍFICO, Juracy Machado. **Políticas públicas para a Educação Infantil em Porto Velho/RO (1999/2008)**. 358f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2010.

PALITOT, Estêvão Martins. **Os Potiguara da Baía da Traição**: história, etnicidade e cultura. 292f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal da Paraíba/Universidade Federal de Campina Grande. João Pessoa – PB, 2005.

PATIHWEIWAY SURUÍ, Carolina. **Alfabetização intercultural**: o ler e o escrever das crianças indígenas Paiter Suruí da Aldeia Lobó. 2023. 43f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Universidade Federal de Rondônia. Licenciatura em Educação Intercultural, Ji-Paraná-RO, 2023.

PERES, Eliane. Carta de ABC, de Antonio Maria Barker (Livraria Commercial, Pelotas, 1924). **Rev. HISTEDBR On-line**. Campinas, SP v. 20, 2020.

PICANÇO, Gessiane Lobato. Um breve histórico da escrita Mundurukú. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 311–327, 2020.

PINTO, Estevão. As máscaras-de-dansa dos Pancararu de Tacaratu [Remanescentes indígenas dos sertões de Pernambuco]. In: **Journal de la Société des Américanistes**, n° 2, 1952. p. 295-304.

RAMOS, Graciliano. **Linhas tortas**. Obra póstuma. 18 ed. São Paulo: Record, 2003.

RIBEIRO, Adalberto Mário. Serviço de Proteção aos Índios. **Revista do Serviço Público** (Separata) Ano VI, Volume III, nº 3, setembro de 1943.

RIBEIRO, Benedito Emílio da Silva. Território, poderes tutelares e agências indígenas: análises preliminares sobre trânsitos, trocas e reexistências na fronteira Brasil-Guiana francesa (1930-1945). **Revista História e Cultura**, v. 9, n.1, 2020.

SAAKE, P. G. S. A aculturação dos bororo do rio São Lourenço. **Revista de Antropologia**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 43-52, 1953.

SANTOS, Luana Grazielle dos. Um estudo sobre a Cartilha da Infância (188?), de Thomaz Galhardo. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 7, n. 3, p. 332-342, 2007.

SANTOS, Luana Grazielle dos. **Cartilha da infância, de Thomaz Galhardo (1855-1904)**. In: MORTATTI, MRL., et al., orgs. *Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil* [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015, pp. 23-33.

SANTOS, Gilton Mendes dos; APARÍCIO, Miguel. (Org.). **Redes Arawa**: ensaios de etnologia do médio Purus. Manaus: EDUA, 2016.

SANTOS, Luciana Basilio dos. **Discurso, direito e poder**: contribuições ao estudo da legislação e normas do sistema municipal de ensino de Porto Velho. 133f. Dissertação (Mestrado). Universidade Pablo de Olavide (UPO), Sevilha, 2010.

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

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano I, n. I, julho de 2009.

SILVA, V. K.; SILVA, H. M. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. Ed. São Paulo, Contexto, 2006.

SILVA, Eliana Nunes da. Escola Mista na República: um lugar na sombra da história educacional. **Rev. bras. hist. educ.**, Maringá-PR, v. 17, n. 1 (44), p. 266-288, Janeiro/Março 2017.

SILVA, Vanderly Gomes da. **Educação Escolar Indígena e Ensino de Ciências**: um estudo de caso preliminar na Escola Estadual Indígena Fulni-ô Marechal Rondon da comunidade indígena Fulni-ô de Pernambuco. 58f. Monografia (licenciatura em Química). UNESP – Universidade Estadual Paulista Câmpus de Araraquara. Araraquara, 2020.

SOARES, ALVINA MACIEL. **Recursos didáticos na Educação de Jovens e Adultos**. Monografia (Curso de Pedagogia). Universidade Federal Fluminense. Angra dos Reis-RJ, 2015.

SOARES JÚNIOR, Azemar dos Santos; SOUZA, Vitória Diniz de. A escola doméstica e o “aperfeiçoamento da mãe de família”: práticas discursivas de controle da feminilidade (NATAL, 1911-1914). **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 17, n. 1, p. 1-22, mar. 2022.

SOBRAL, Patrícia de Oliveira. Um estudo sobre nova Cartilha Analytico-synthética (1916), de Mariano de Oliveira. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 7, n. 3, p. 343-356, 2007.

SOUSA, Antonio Pyrineus de. (1º Tenente). **Exploração do rio Paranatinga e seu levantamento topográfico bem como o dos rios S. Manoel e Telles Pires**. Relatório apresentado ao chefe da Comissão Coronel Candido Mariano da Silva Rondon 1915-1916. Rio de Janeiro, 1916.

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

SURUI, Merekubar. **Alfabetização Intercultural no Instagram** – Diário Online de um Professor Indígena Paiter Surui. 31f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Universidade Federal de Rondônia. Licenciatura em Educação Básica Intercultural, Ji-Paraná-RO, 2023.

TUZZO, S. A.; BRAGA C. F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, SP, v. 4, n. 5, p. 140-158, ago., 2016

VIEIRA, José Glebson. **A (im)pureza do sangue e o perigo da mistura**: uma etnografia do grupo indígena Potyguara da Paraíba. 145f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2001.

VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira. **Cartilhas de alfabetização no Brasil**: um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita. 197f. Tese (Doutorado em Memória, Linguagem e Sociedade). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Vitória da Conquista/BA, 2017.

XIXINA GAVIÃO, Xinia. **Alfabetização Intercultural & Bilinguismo Pedagógico**: ensino e aprendizagem em duas línguas no contexto indígena Gavião Ikolen”. 41f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Universidade Federal de Rondônia. Licenciatura em Educação Básica Intercultural, Ji-Paraná-RO, 2024.

XIRXIARHV GAVIÃO, Claudinei. **O processo de aquisição da língua escrita na escola indígena Gavião-Ikolen:** um estudo a partir da análise dos cadernos das crianças indígenas. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Universidade Federal de Rondônia. Licenciatura em Educação Intercultural, Ji-Paraná-RO, 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. (org.). **Educação Intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WEISZ, Telma. **O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2000.

