



CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE ITAITUBA – LTDA
FACULDADE DE ITAITUBA – FAI
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS

GLEICIVANE CLAUDINO DE JESUS

**PROPOSTAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COM
BASE NAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO
INDÍGENA (RCNEI)**

Itaituba – PA

2018

GLEICIVANE CLAUDINO DE JESUS

**PROPOSTAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COM
BASE NAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO
INDÍGENA (RCNEI)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Itaituba para a obtenção do título de
Licenciada Plena em Letras.

Orientadora: Prof.^a Mara Aparecida Pereira do
Nascimento, Especialista.

Itaituba – PA

2018

GLEICIVANE CLAUDINO DE JESUS

**PROPOSTAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COM
BASE NAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO
INDÍGENA (RCNEI)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Itaituba para a obtenção do título de
Licenciada Plena em Letras.

Orientadora: Prof.^a Mara Aparecida Pereira do
Nascimento, Especialista.

BANCA EXAMINADORA

Presidente _____ . Nota _____

Prof.^a Maria Danielle Lobato Paes, Especialista.

Orientadora _____ . Nota _____

Prof.^a Mara Aparecida Pereira do Nascimento, Especialista.

Avaliadora _____ . Nota _____

Prof.^a Raimunda Bentes, Especialista.

Resultado: _____ Média: _____

Data: 22 de março de 2018.

Dedico primeiramente a Deus, que sempre me deu forças e coragem em meus obstáculos, para que hoje estivesse aqui finalizando meu sonho e orgulho para minha família.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me concedido saúde e força para superar as dificuldades ao longo do caminho. À minha família, principalmente minha mãe Zila Claudina, por sua força e apoio durante todo o curso.

As minhas filhas que foram minha motivação para vencer, sem deixar de falar em meu esposo Thomaz Borõ, por sua ajuda fundamental na área financeira e psicológica.

A minha orientadora Mara Aparecida Pereira do Nascimento, pelo suporte no pouco tempo que lhe coube, pelas suas correções e incentivos.

A Faculdade de Itaituba pela oportunidade de crescer em conhecimento.

Aos professores do Curso de Letras por compartilharem e dedicarem seus conhecimentos.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação acadêmica, o meu muito obrigada.

*A Educação do Homem Branco
não ensina o Prazer. A Educação do
Índio, ensina!*

Jairã (Índio Tingui Boto)

RESUMO

Muitos são os professores letrados, formados ou em processo de conclusão de curso, que são enviados para as escolas indígenas para trabalhar com a disciplina de Língua Portuguesa, porém sem uma capacitação direcionada a esse público, se deparando com um verdadeiro desafio, isso não só para eles, mas tanto quanto ou mais, para os alunos indígenas. Portanto, objetivou propor atividades metodológicas para o ensino de língua Portuguesa em escolas indígenas com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, bem como, promover reflexão quanto a problemática apresentada e apresentar a concepção referencial. O suporte metodológico utilizado foram fontes bibliográficas as quais forneceram subsídios necessários, bem como: ilustrações dispostas em meios eletrônicos, com a finalidade de sustentar as propostas adotadas, ressaltando-se que as sugestões foram elaboradas com base no Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI), planejadas e formuladas, com atenção direcionada para a prática de escrita para serem efetuadas em contexto escolar indígena. Verificou-se que Educação Indígena é considerada bilíngue em razão das aldeias utilizarem a sua língua como materna, e na escola é feita a alfabetização em língua portuguesa, a segunda língua, usada para o contato com a sociedade não-indígena. Após passarem pela escolarização, os alunos indígenas devem ser capazes de se comunicar em ambas as línguas, conforme as suas necessidades, caracterizando-se como sujeitos bilíngues. No entanto, para concretização satisfatória dessa expectativa os órgãos educacionais não elaborados materiais que atendam às necessidades e interesses desse público, se fazendo necessário que os professores, enquanto pesquisadores se compromissem e se dediquem com o objetivo de melhorar o aprendizado na educação para os indígenas.

Palavras chaves: Escolas Indígenas. RCNEI. Ensino. Língua Portuguesa. Propostas.

ABSTRACT

Many are literature teachers, trained or in the process of completing a course, who are sent to the indigenous schools to work with the Portuguese Language discipline, but without a training aimed at this public, facing a real challenge, this not only for them, but as much as or more, for the indigenous students. Therefore, it aimed to propose methodological activities for the teaching of Portuguese in indigenous schools based on the National Curriculum Guidelines of Indigenous School Education, as well as to promote reflection on the problem presented and to present the referential conception. The methodological support used were bibliographic sources, which provided necessary subsidies, as well as illustrations arranged in electronic means, in order to support the proposals adopted, emphasizing that the suggestions were elaborated based on the National Curriculum Framework for Indigenous Schools (RCNEI), planned and formulated, with attention directed to the writing practice to be carried out in an indigenous school context. It was verified that Indigenous Education is considered bilingual because the villages use their language as mother, and in the school, literacy is done in Portuguese, the second language, used for contact with non-indigenous society. After passing through schooling, indigenous students should be able to communicate in both languages, according to their needs, characterizing themselves as bilingual subjects. However, to satisfactorily fulfill this expectation the educational organs do not elaborate materials that meet the needs and interests of this public, making it necessary that teachers, as researchers, commit and dedicate themselves with the goal of improving learning in education for indigenous people.

Keywords: Indigenous Schools. RCNEI. Teaching. Portuguese language. Proposals.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
2.1 UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	11
2.2 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL INDÍGENA.....	14
2.3 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	18
3 METODOLOGIA	27
3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA.....	27
3.2 COLETA DE DADOS	28
4 RESULTADO E DISCUSSÕES	30
4.1 PROPOSTAS METODOLÓGICAS	30
PROPOSTA 1 – CONTOS	30
PROPOSTA 2 – BILHETE.....	32
PROPOSTA 3 – HISTÓRIA.....	36
PROPOSTA 4 – RELATO PESSOAL	41
5 CONCLUSÃO	42
REFERÊNCIAS.....	43

1 INTRODUÇÃO

O referido trabalho de conclusão de curso, intitulado “Propostas para o ensino de Língua Portuguesa com base nas diretrizes curriculares da Educação Indígena (RCNEI)” parte da constatação obtida por meio de experiência docente em escolas da área indígena, ao ministrar a disciplina de Língua portuguesa. A língua materna desses alunos é a Munduruku, sendo o português uma segunda língua a ser adquirida, no entanto, a aquisição e domínio do português para eles é tarefa muito difícil, tanto quanto para o professor não indígena que se dedica a ensinar do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Muitos são os professores letrados, formados ou em processo de conclusão de curso, que são enviados para as escolas indígenas da região de Itaituba e Jacareacanga, no Pará, lotados pelas Secretarias de Educação dos referidos municípios para trabalhar com a disciplina de Língua Portuguesa, porém sem uma capacitação direcionada a esse público, se deparando com um verdadeiro desafio, isso não só para eles, mas tanto quanto ou mais, para os alunos indígenas.

Partindo dessa preocupação e reflexão expostas, as questões que orientaram esse estudo são: O que é a educação escolar indígena? O que diz o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena quanto ao ensino de Língua portuguesa nas aldeias? Quais os benefícios obtidos pelos indígenas através do domínio da língua portuguesa? Como amenizar as dificuldades encontradas pelos docentes e discentes no diz respeito ao ensino do português?

O trabalho de conclusão de curso realizado objetivou, geral e especificamente, propor atividades metodológicas para o ensino de língua Portuguesa em escolas indígenas com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, bem como, promover reflexão quanto à problemática apresentada, ou seja, sobre as dificuldades enfrentadas por parte dos alunos e também dos professores, mediante a falta de preparo efetivo, apresentar a concepção referencial, disponibilizada para futuras pesquisas na biblioteca da instituição de Ensino Superior.

A Monografia se estrutura em introdução, apresentando problemática, justificativa e objetivos da pesquisa, em seguida, fundamentação teórica, trazendo apanhado quanto a Educação Indígena, de maneira geral, sua legislação e o ensino de língua portuguesa para essa população, na sequência, a metodologia utilizada

para a concretização desse trabalho, em análise e discussão, as referidas propostas, finalizando-se com a conclusão do estudo e com as referências teóricas utilizadas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A trajetória da educação dos povos indígenas no Brasil, nos últimos 500 anos, tem mostrado não apenas a existência de modos e práticas próprios e particulares do sistema indígena de educação, mas também a sua forma diferenciada, eficaz e criativa na dinâmica do contato com os “outros povos” (brancos, negros, franceses, paraguaio etc.), reafirmando sua história de resistência permanência e/ou mudanças culturais.

A Educação Escolar indígena se constitui em pilares para o desenvolvimento dos grupos étnicos, identificado de acordo com costumes, organização social, línguas, crenças e tradições. Esta educação escolar complementa os conhecimentos tradicionais, pois, garantem subsídios a formação da consciência da cidadania, quanto as suas capacidades de formulação de estratégias e resistência, os professores têm se empenhado o máximo para introduzirem da melhor maneira possível essa educação escolar para os índios. Bergamaschi e Dias (2009, p. 99) afirmam que,

A escola é também um ponto de contato com os conhecimentos e saberes do mundo não indígena, sendo papel do professor cuidar dessa fronteira, fazendo frente a possíveis ações invasivas. Nesse sentido, retomemos a questão da língua: na escola, a predominância do idioma indígena exemplifica o cuidado com um modo de vida que querem preservar. O papel da escola para e na comunidade é uma questão delicada: embora a almejem e valorizem sua presença na aldeia, não precisam de escola para formar suas lideranças, gerando uma ambiguidade.

Para que seja possível respeitar a cultura e compreendê-la é preciso “entrar no mundo do outro”. Essa expressão pode ser entendida como um passeio por entre uma cultura que não é a nossa. Faz-se necessário deixar de lado pré-julgamentos ou análises pré-estabelecidas para que seja possível ver o outro com “outros olhos”. Somente a partir da aceitação do outro e da tentativa de se colocar no seu lugar é que podemos perceber as relações sociais estabelecidas entre os indivíduos de maneira mais simples e humana, respeitando-as. Há nas escolas, uma grande carência no processo de humanização dos educandos, de estimular o convívio e a participação de todos de maneira igualitária.

Percebe-se que com o passar dos anos a educação tradicional dos povos indígenas, vem passando por uma série de transformação, uma vez que os professores indígenas estão cada vez mais se qualificando para uma educação escolar diferenciada para suprir as necessidades dos alunos dentro das comunidades indígenas.

A educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção de conhecimentos não indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores (BRASIL PNE, 2001, p. 130).

A educação escolar indígena que é a educação inserida pelos educadores dentro das comunidades para os povos indígenas, vem cada dia mais se expandindo no meio da sociedade, mas os docentes de Língua Portuguesa têm encontrado grandes desafios para o ensino da mesma, pois, os tais se deparam com alunos do 6º ao 9º ano que falam a língua Munduruku e entendem e falam pouco o português o que de certa forma acaba atrasando o ensino e aprendizado dos alunos.

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois, é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento (BRASIL PNE, 2001, p. 23).

A educação indígena é bem diferente da educação escolar indígena, pois enquanto a educação escolar indígena busca meios metodológicos para melhorar os conhecimentos de mundo dos alunos, em muitos desafios encontrados principalmente pelos professores de língua portuguesa, a educação indígena se preocupa em manter as tradições os costumes e saberes específicos da tribo ou a etnia a qual o nativo pertence.

A educação indígena era marcada por diretrizes protecionistas por meio da legislação brasileira anterior à Constituição 1988, que tratava dos povos indígenas. Orientava-se pela gradativa assimilação e integração dos povos indígenas à comunhão nacional, de forma espontânea ou por processos legais e a educação escolar não foi diferente, as leis da educação nacional sempre trataram todos os brasileiros como iguais ou na perspectiva da construção da igualdade étnica, cultural e linguística (BRASIL RCNEI/1988, p. 15).

É fundamental que o docente tenha o domínio da língua Munduruku para facilitar o ensino aprendizagem do aluno, assim como o aluno tenha o domínio da língua portuguesa, pois, a partir dessa modalidade de ensino esses alunos necessitarão saber comunica-se fluentemente através do português.

O direito a uma educação Escolar Indígena – caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, e pela valorização das línguas e conhecimento dos povos indígenas e pela revitalizada associação entre escola/sociedade/identidade, em conformidade aos projetos societários definidos autonomamente por povo indígena – foi uma conquista das lutas empreendidas pelos povos indígenas e seus aliados, e um importante passo em direção da democratização das relações sociais no país (BRASIL/MEC/SEF, 2002, p. 09).

Hoje em dia falar sobre a educação dos índios requer muitos cuidados, pois para isso é preciso uma análise histórica desses povos para chegar a um determinado consenso. É preciso reconhecer que nesses 510 anos o Brasil tem passado por processo de destruição dos povos indígenas afinal foram perseguidos marginalizados e mortos pelos civilizados “brancos”.

Cunha (2009) discorre que um tipo de educação pautada a catequização, civilização integração do índio a sociedade nacional, pois, negava totalmente a identidade desse povo que faz parte da diferenciação cultural brasileira. Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram.

Ferreira (2001) postula que nesse processo, a instituição escolar entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades, línguas e culturas diferenciadas. Lembra-se que a escola para indígenas no Brasil sempre foi uma espécie de local para domesticação de “selvagens”, onde os alunos deveriam esquecer toda a sua cultura e aprender em seu lugar, outra totalmente diferente e incompatível com a original. Casos extremos disso foram os internatos indígenas, onde as crianças, que eram retiradas de suas famílias, viviam incomunicáveis, não podiam falar suas línguas, entre outras coisas.

O tamanho reduzido da população indígena, sua dispersão e heterogeneidade, a previsão desse desaparecimento enquanto etnias diferenciadas e a perspectiva da necessidade da integração dos índios à comunhão nacional, porque os entendia como categoria étnica e social transitória e fadada à extinção, tornou particularmente difícil a prática de uma política educacional por parte do Estado brasileiro que respeitasse o modo de vida e a visão de mundo destes povos.

Nesse sentido Bergamaschi e Dias (2009) postula que a educação não constituía meta proprietária, já que o desempenho de funções na agricultura não exigia formação especial. Apesar disso, as metrópoles europeias enviaram religiosos para o trabalho missionário e pedagógico, com a finalidade de converter o gentio e impedir que os colonos se desviassem da fé católica.

2.2 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL INDÍGENA

A educação indígena atualmente tem se constituído em assunto relevante, não apenas no Brasil, mas em todos os países onde convivem povos de diferentes etnias. Tal constatação é feita quando se toma conhecimento dos inúmeros documentos normativos, nacionais e internacionais, que regulamentam e dão sustentação à educação voltada para as comunidades indígenas, apresentando avanços importantes em relação ao processo de inclusão social dos povos indígenas, que historicamente foram e continuam sendo estigmatizados em relação à sociedade não indígena.

A educação indígena se caracteriza pelos processos tradicionais de aprendizagem de saberes e costumes característicos dos povos indígenas. Estes conhecimentos eram ensinados de formas orais no dia-a-dia, nos rituais e nos mitos (MAERH, 2006, p. 10) ao discorrer sobre esta questão;

A educação dos índios antes da chegada dos portugueses como um processo global, ensinado e aprendido como um processo globalizante em termos de socialização integrante. A educação de cada índio era quase sempre de interesse de toda a comunidade. O indígena era constantemente educado para o prazer do viver, ele trabalhava para viver e essa educação permitia, de fato, um alto grau de espontaneidade que facilitava a realização dos indígenas dentro de uma margem muito grande de liberdade e autonomia. Esse modelo acabou sendo influenciado e transformado com a chegada dos colonizadores no continente americano.

Os povos indígenas do Brasil continuam mantendo-se em grupos organizados da sociedade civil, buscando estratégias próprias de vivência sociocultural, para garantir a submissão do seu território, adquirindo conhecimento sem precisar negar as suas identidades culturais. De acordo com a secretária de educação continuada, Alfabetização e Diversidade do ministério da educação (SECAD/MEC).

O direito a uma Educação Escolar Indígena – caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, e pela valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas e pela revitalizada associação entre escola/sociedade/identidade, em conformidade aos projetos societários definidos autonomamente Por povo indígena – foi uma conquista das lutas empreendidas pelos povos indígenas a seus aliados, e um importante passo em direção da democratização das relações sociais no país (SECAD/MEC, 2007, p. 09).

No contexto nacional o marco é a Constituição Federal do Brasil (1988), que dedica os Art. 210 e 215 à educação escolar indígena. A partir daí destacamos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394 (1996), que regulamenta os dispositivos da Carta Magna; o Plano Nacional de Educação PNE (1998); o Referencial Nacional para as Escolas Indígenas RCNEI (1998); a Lei 11.645 de 10 de março de 2008 e, mais recentemente, as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (2012).

Em cada um desses instrumentos normativos encontram-se alusão aos direitos dos Indígenas, alcançando áreas como educação, saúde, língua, território, ambiente, política, cidadania, etc. Segundo Ferreira (2001) as escolas de educação jesuítas se alastraram por quase todo o território brasileiro e essa prática teve seu auge e declínio entre os séculos XVI e XVIII, desta forma então, grande parte dos índios passaram a frequentar escolas de ler e escrever, domesticados pelo domínio colonial.

Sua educação estendeu-se rapidamente pelo país e em poucos anos já havia cinco escolas elementares jesuítas. Seguiam o método Ratio Studiorum, onde não apenas pregaram sua fé, mas ensinavam as letras, Filosofia, em curso normal, Teologia e Ciências Sagradas, para nível superior, e quem estudasse apenas letras levaria consigo conhecimentos de Gramática Latina humanidade, retórica e no curso extensivo de Filosofia estudavam lógica, metafísica católica, moral, ética, matemática e ciências naturais (CUNHA, 2009, p. 10).

O primeiro passo foi aprender a língua tribal. O primeiro Jesuíta a prender a língua dos índios foi Aspilcueta Navarro, também pioneiro na penetração nos sertões em missão evangelizadora. Em seguida cita-se José de Anchieta, de apenas dezenove anos e, mais tarde, Fernando de Azevedo, historiador brasileiro da educação.

O ensino da língua portuguesa foi uma das primeiras preocupações que os colonizadores e padres jesuítas tiveram na educação indígena. Afinal, seria através da comunicação que se poderia padronizar e definir o comportamento de milhares

de índios que falavam a língua Tupi, que também foi aprendida por alguns catequizadores.

Câmara Jr, (1965) argumenta que os padres desde o séc. XVI aprenderam a língua dos índios, não só para instruir, mas também para conquistar através dela com mais facilidade os selvagens à sua fé, e às suas ideias religiosas e sociais. A cultura indígena foi lentamente sendo substituída, não apenas pela língua, mas na sua variedade e forma também.

A constituição federal de 1988 estabelece mais segurança para os indígenas, de modo a garantir a todos os direitos de poder usufruir de seus costumes, línguas, crenças e tradições. Com isso surgiram grandes oportunidades na vida dos nativos as que através de amparos legais puderam ter o livre arbítrio de conhecer uma nova língua podendo assim adquirir novos conhecimentos e benefícios no meio da sociedade não índia e também entre os próprios indígenas. Esses amparos que os indígenas conquistaram atenderam as demandas e as experiências inovadoras desenvolvidas por organizações levantadas por eles, tornando assim a educação como comunitária intercultural bilíngue e específica.

Reconhece aos índios sua organização social, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à união demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os bens. Ainda que o ensino fundamental regular seja ministrado em língua portuguesa, assegura às comunidades indígenas próprios de aprendizagem (BRASIL, CF, art. 210,1988).

Percebe-se que nos dias de hoje as memórias dos indígenas estão sendo esquecida tudo isso por causa da falta de pessoas capacitadas que possam ajudá-los a resgatar o que de muitos anos foram uma verdadeira relíquia que representava o país. Porém as últimas que ainda nos restam precisam aprender a língua portuguesa para assim melhor se defender usando as leis que os amparam para que possam ser vistos como um verdadeiro cidadão brasileiro vivendo assim um novo tempo dentro da educação escolar indígena.

Segundo Oliveira (2012), no Brasil, como no conjunto dos países americanos, a educação escolar foi empregada como um recurso, quase sempre extremamente eficaz, de aniquilação da diversidade. Inúmeras iniciativas de civilização e integração forçada à sociedade nacional foram implementadas pela coroa portuguesa, pelo império e pela república. Mesmo assim, recorrendo a diversas formas de resistência,

as sociedades indígenas tentaram “domesticar” a escola ou, quando isso não era possível, tornaram-se totalmente refratárias a ela.

Como se pode inferir do trecho supracitado, a educação escolar surge para os indígenas a partir do primeiro contato com o não-índio. No Brasil, o fato se dá desde o descobrimento, através dos Jesuítas, passando pelo período da Colônia, Império e República. Assim, conforme aponta Grazi e Silva (1981, p.43),

Impondo-se por meio de diferentes modelos e formas, cumprindo objetivos e funções diversas, a escola esteve presente ao longo de toda a história de relacionamento dos povos indígenas com representantes do poder colonial e, posteriormente, com representantes do Estado-nação.

Considerando as observações desses autores, o que se depreende da leitura é que a escola, inicialmente imposta ao indígena, hoje é reivindicada por eles como direito assegurado pela Constituição. De 1500 para cá, é possível perceber que as preocupações com a educação escolar para os índios ganharam contornos mais específicos a partir da década de 1970, momento em que grupos sociais, formados por não-índios, iniciam um processo de assessoria a algumas comunidades indígenas, em busca de “um modelo de escola mais respeitoso à diversidade e aos direitos coletivos assegurados mais tarde na Constituição brasileira” (PIMENTEL; ROCHA, 2008, p. 72).

Nesse sentido, a Constituição Federal, em 1988, reconhece aos índios o direito à diferença, delegando ao Estado a proteção às “manifestações das culturas indígenas e assegurar o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL/CF, 1988). Em 1991 foi promulgado o decreto de lei que atribuiu ao Ministério da Educação a coordenação de políticas públicas e ações em prol da “educação escolar indígena”, em substituição à FUNAI, órgão responsável pelo setor até então no Brasil.

Inicia-se, assim, um processo de construção de uma nova política pública para a educação escolar indígena que passa a figurar nos documentos educacionais posteriores, como, por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN), em 1996; Plano Nacional de Educação, em 1998 e no Referencial Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), em 1998.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº9394/1996 dedica dois artigos no Título das Disposições Gerais, à questão da educação escolar indígena. O Artigo 78 determina que o Sistema de Ensino da União desenvolva

sistemas integrados de ensino e pesquisa para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, respaldando, implicitamente a criação de um subsistema de ensino voltado exclusivamente para a educação indígena, que poderá estruturar-se de forma completamente diferenciada dos sistemas de ensino dirigidos às populações não-índias.

Um dos desdobramentos mais imediatos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, é a elaboração do Plano Nacional de Educação - proposta do executivo ao Congresso Nacional (MEC/INEP, 1998) que traz em seu bojo um capítulo dedicado especificamente à Educação Indígena, estabelecendo as metas nesse campo para os próximos 10 anos, a partir de dezembro de 1997. Outro instrumento legal de nível nacional pertinente neste trabalho é o “Programa Nacional de Direitos Humano”, instituído pelo Decreto Nº 1904/96.

Observa-se, portanto, que, por meio das novas Leis a escola indígena ganha um novo significado e sentido, como meio de assegurar o acesso a conhecimentos gerais da sociedade nacional sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade própria das nações indígenas.

2.3 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

O histórico do ensino da língua portuguesa no Brasil está intimamente ligado à educação indígena, pois os índios foram às primeiras pessoas que os colonizadores portugueses tentaram alfabetizar em sua língua.

Conforme o que é apresentado por Cavalcante (1997), o ensino de português no Brasil se iniciou com os jesuítas com o intuito de alfabetização e catequização dos indígenas. No século XVI o idioma mais utilizado no país era o tupi, sendo o português utilizado apenas para questões de negociações e processos burocráticos.

Cunha (2009) argumenta que com o objetivo de mudar esse quadro, Marques de Pombal decretou em 1758 o uso exclusivo da língua portuguesa dentro do território brasileiro, proibindo o uso do tupi, e promovendo o português a língua oficial do Brasil. Nesse mesmo documento, ficou instituído oficialmente o ensino de língua portuguesa no país.

O mesmo autor ainda discorre que a partir desse momento que se chamou Reforma Pombalina a educação brasileira mudou estruturalmente. O ensino, que era dominado pelos jesuítas, deixou de ser dirigido apenas aos indígenas. Fundaram-se

cursos secundários de Filosofia e Letras destinados à elite da sociedade. Para formação presbiteral havia o curso de Teologia. As primeiras instituições de ensino superior no Brasil foram instaladas após a chegada da corte portuguesa ao país. As camadas superiores da sociedade eram as mais privilegiadas nesse tipo de ensino também.

Câmara Junior (1965) afirma que até o século XIX a língua portuguesa não tinha muita relevância enquanto disciplina, seu ensino era voltado para a Gramática, Retórica e Poética. Nas décadas finais do citado século, a Língua Portuguesa foi instituída como disciplina e passa a fazer parte dos currículos das escolas brasileiras. Pouco tempo depois, por um decreto imperial, criou-se o cargo de Professor de Português. Ainda nesse período, houve uma nova reformulação na educação brasileira, que visava um ensino que atendesse as necessidades da industrialização.

Esse quadro de ensino extremamente tradicionalista, voltado ao ensino da gramática normativa permaneceu intocado até meados do século XX quando, em 1938 acontece no Brasil o primeiro curso de Linguística, ministrado por Joaquim Mattoso Câmara Junior nas dependências da Universidade do Distrito Federal. Porém, as ideias inovadoras apresentadas no curso, ainda demoraram muito tempo para serem postas em prática.

O curso de Linguística foi implantado como disciplina obrigatória dos cursos de Letras nos anos de 1960. Dez anos depois, no auge da ditadura militar, a realidade escolar brasileira era da “pedagogia da formação de hábitos, memorização e reforço, adequada ao contexto autoritário, limitava a reflexão e a crítica, impondo dessa forma, uma formação acrítica e passiva” (GASPARIN, 2005, p.8).

A Lei 5692/71, mesmo tendo aprofundado o ensino voltado à qualificação profissional, trouxe alguns benefícios a disciplina de português, pois a linguagem passou a ser vista como meio de comunicação, pondo em discussão a eficácia do ensino da gramática normativa. O fim da ditadura militar, na década de 1980, possibilitou pesquisas na área da pedagogia histórico-crítica, onde a educação é usada como mediação para a prática social. Essas pesquisas contribuíram nos estudos linguísticos, pondo o texto no centro das atividades de práticas discursivas.

Os estudos relativos ao uso dos textos no ensino se iniciaram por volta dos anos 1970, com a chamada Linguística Textual, tendo como referência os autores Zelling Harris, nos Estados Unidos, e Jean-Michel Adam, na Suíça. Inicialmente,

conforme afirmam Paveau e Sarfati (2006), o texto era analisado apenas por seu teor linguístico (a sua gramática), como um objeto abstrato, um “amontoado de frases”, sem se considerar suas condições de produção, seu contexto.

De acordo com Paveau e Sarfati (2006), essa ideia se modificou com a publicação dos trabalhos do Círculo de Bakhtin no Brasil, na década de 1980. A partir desse momento é que o texto passou a ser visto e pensado a partir de seu processo de enunciação, como atividade discursiva real, não desvinculado de seu contexto e de suas condições de produção.

Geraldi (1984) em seu trabalho O texto na sala de aula, afirma que qualquer metodologia utilizada por um professor em sala de aula é a articulação de uma opção política com os mecanismos que ele utilizará dentro de sala de aula. Dessa forma;

Os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a estes conteúdos, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo isto corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos (GERALDI, 1984, p.42).

Desta forma, o trabalho que o professor realiza em sala de aula, mostra as escolhas que ele faz, as interpretações que ele tem. Pensando no trabalho com o texto, a maneira com que ele é abordado e trabalhado demonstra a concepção de linguagem da qual o professor é adepto. Geraldi (1984) cita três dessas concepções, e as relaciona com o trabalho em sala de aula:

a) a linguagem é a expressão do pensamento: esta concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – coerentes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam;

b) a linguagem é instrumento de comunicação: esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como um código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem. Em livros didáticos, esta é a concepção confessada nas instruções do professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais;

c) a linguagem é uma forma de inter-ação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como

um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala” (GERALDI, 1984, p.43).

Considerando que as aulas de língua portuguesa devem trabalhar efetivamente a linguagem, de forma que os ensinamentos tenham significado para os aprendizes, a concepção mais adequada para se alcançar tal objetivo é a última, uma vez que a linguagem será vista e utilizada como prática social.

“A língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo” (GERALDI, 1984, p.43). Além disso, ensinando a língua a partir dessa perspectiva é possível ao aluno conhecer não apenas a norma considerada padrão do português, mas outras variantes existentes no seu cotidiano. É ela também que norteia o ensino baseado no trabalho com os textos.

Conforme Rojo (2005), no decorrer da década de 1990, a Linguística Aplicada se apropriou da teoria dos gêneros, difundindo o uso dos textos em sala de aula, aplicando essa teoria ao ensino de línguas, tanto materna quanto estrangeira. Diversos autores apresentam os gêneros textuais e gêneros discursivos como teorias distintas. A seguir, ambas as teorias serão apresentadas.

Para Marcuschi (2005) a terminologia gêneros textuais se aplica aos textos materializados que se encontram diariamente na vida, apresentando características sócio-comunicativas definidas por conteúdo, propriedades funcionais, estilo e composição. Conteúdo caracteriza a temática abordada por determinado gênero.

Marcuschi (2005) exemplifica dizendo que o esperado ao se ler uma carta de amor, é que se encontre algo relacionado às relações amorosas. O estilo corresponde à parte linguística do texto, a seleção dos termos lexicais e gramaticais feitas pelo autor. Composição se refere ao modo de organização do texto – uma receita, por exemplo, geralmente possui a mesma composição. Propriedades funcionais estão ligadas à função que o gênero vai desempenhar (informar, persuadir, etc.).

Cada gênero, então, possui características, composição e função próprias, e se materializam, cotidianamente, por meio dos textos em situações comunicativas específicas. Eles refletem o uso que a sociedade faz da língua, esse uso, por sua vez, se efetiva através dos textos e enunciados. Portanto, não é possível tratar dos

gêneros sem pensar em esferas de atividades sociais.

Pensando dessa forma, pode-se afirmar, com Marcuschi (2008), que os gêneros são eventos textuais, tanto orais quanto escritos, relativamente estáveis, histórica e socialmente situados. Como as possibilidades de interação humana são infinitas, os gêneros também possuem um número infinito de possibilidades. É por essa razão, que é impossível comunicar-se sem se utilizar de um gênero.

Ainda que algumas (poucas) coisas se diferenciem nas teorias, Silva (1995) afirma que independente da teoria adotada, a Linguística Aplicada “defende a ideia de que se deve favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e, para isto, os textos escritos e orais sejam objeto de estudo (leitura, análise e produção)” (SILVA, 1995, p.41).

A esse respeito, Suassuna, Melo e Coelho (2006) afirmam que para que o ensino de língua se efetive é necessária a articulação dos três eixos: a leitura, a análise linguística e a produção de textos, entendidas como:

a) leitura – como um trabalho de compreensão dos sentidos de um texto, que corporifica o dizer de um sujeito de linguagem;

b) produção de textos – como a expressão da subjetividade de um autor, registro de uma certa compreensão ou visão de mundo para o outro;

c) análise linguística – como um trabalho de reflexão sobre os modos de funcionamento dos recursos expressivos da língua, em cujo centro estariam o texto e suas operações de construção” (SUASSUNA; MELO; COELHO, 2006, p.229).

Dessa forma, Bezerra (2004) destaca a importância dos gêneros na escola, “visto que é ele que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos” (BEZERRA, 2004, p.41). É necessário enfatizar o cuidado que o professor deve ter no uso do texto em sala de aula, para que não se torne apenas um pretexto, de onde serão extraídas frases soltas para o estudo tradicionalista de gramática normativa.

Para Suassuna, Melo e Coelho (2006) o ensino de língua centrado no texto “é ocupar-se e preocupar-se com o uso da língua”, relacionar o ensino com as práticas reais de linguagem oportuniza a compreensão das mesmas, aumentando “as possibilidades de uso exitoso da língua”.

Mendonça (2004) apresenta alguns caminhos possíveis para que os professores sigam no momento em que forem para sala de aula ensinar língua,

sendo:

1. Possibilitar o aparecimento de várias leituras de um texto oral e escrito, de forma que o aluno possa, na atividade de interpretação, lançar sua contra palavra, isto é, fazer sua leitura. Isso seria facilitado:

- a) se não houvesse um questionário direcionando as leituras;
- b) se houvesse respostas esperadas (no plural) e abertura para aceitação de inesperadas – isso só seria possível caso o professor respeitasse o universo cultural do aluno, já que é dele que emergirá essa contrapalavra;
- c) com a ampliação do leque de leituras do aluno, de forma que ele tenha acesso a vários universos culturais, a várias formas de lidar com a realidade – já é senso comum que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, e que uma e outra se entrelaçam.

2. Fazer da produção de textos escritos na escola uma atividade menos artificial:

- a) com a escrita de textos para leitores efetivos [...], recuperar a atividade de escrita como interlocução, diálogo primeiramente imaginário e depois real, com a presença efetiva de leitores;
- b) com uma leitura efetiva feita pelo professor, este agindo não só como corretor, mas como leitor real – que gosta ou não do texto. Que se emociona com ele, que quer saber do que se trata etc.;
- c) com uma abertura na concepção do gênero, aceitando no texto do aluno tanto aquilo que tem aparecido no que é veiculado pela sociedade letrada, quanto o que seja possível no texto, considerando-se o objetivo do aluno, seu universo cultural, a situação de produção e recepção etc.;
- d) com a apresentação de vários textos de apoio (orais e escritos), ampliando as possibilidades do dizer do aluno, para que ele possa, cada vez melhor, lançar seu “fio de sol” em meio a tantos outros na tecedura da manhã.

3. Possibilitar que o aluno use com eficiência a língua em diversas situações e refletir sobre ela. Isso seria alcançado se os alunos participassem de atividades como:

- a) manter contato com textos escritos/falados em diversos dialetos e graus de formalidade;
- b) refletir sobre diferenças entre o texto oral e o escrito, entre dialetos, entre texto formal e informal;

c) ter comentados seus textos escritos e falados, de forma que possam ter um retorno das atividades de linguagem que realizam;

d) ter acesso à norma culta vigente na sociedade em que vivem;

e) ter acesso à metalinguagem usada pelos gramáticos nas gramáticas normativas, às descrições e normas presentes nessas gramáticas e refletir sobre elas.” (MENDONÇA, 2004, p. 258-259)

Usufruindo desses caminhos citados pela autora, é possível aos alunos que usem a língua com eficiência, produzindo e lendo textos orais e escritos, conseguindo se expressar em diversas situações comunicativas à que forem expostos. Uma alternativa citada e utilizada em pesquisa, por Suassuna, Melo e Coelho (2006) é o trabalho a partir de projetos didáticos ou temáticos. Sua relevância está na possibilidade que apresentam de articular diversos conteúdos, o que é bastante importante para o trabalho com a linguagem.

Além disso, Suassuna, Melo e Coelho (2006, p. 231) cita outras vantagens do uso da pedagogia dos projetos: a possibilidade do estudo de temas vitais, de interesse da comunidade escolar e dos alunos; requer participação ativa dos alunos, evitando que fiquem apenas de posição de receptores; a construção do conhecimento se dá através de questões concretas; “ajuda o educando a desenvolver capacidades amplas, como a observação, a reflexão, a comparação, a solução de problemas, a criação” propicia a cooperação, solidariedade, participação e comunicação.

Quanto à escolha dos temas para o desenvolvimento dos projetos, derivam da articulação dos conteúdos do projeto político-pedagógico da escola e da realidade da comunidade e dos alunos. Em relação à função dos projetos, Suassuna, Melo e Coelho (2006, p. 232) dizem que a sua finalidade é criar estratégias de organização dos conhecimentos escolares referentes "ao tratamento da informação e dos conteúdos, e à relação entre os diferentes conteúdos mobilizados em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de novos conhecimentos".

Os autores ainda complementam citando Gasparin (2005) que consideram que: a pedagogia dos projetos permite uma aprendizagem significativa, se o professor for capaz de conectar os conhecimentos com os interesses dos alunos; ela se configura com uma sequência (considerando que pode ser alterada no decorrer da interação) dos conteúdos, de modo a facilitar a compreensão; valoriza a memória

compreensiva, pois a informação é a base para estabelecer as novas relações de conhecimento; a avaliação pode ser feita nas sequencias de interações.

Dessa forma, o trabalho com os projetos permite Suassuna, Melo e Coelho, (2006, p. 233), argumentam que;

Ler o que o outro disse, comparar com um outro dizer de um outro sujeito, verificar as diferentes formas de dizer, ter o próprio texto lido, procurar dizer de um certo modo; buscar informações sobre como dizer, avaliar diferentes efeitos de sentido do dizer

Atividades essas, que na prática da linguagem, produzem novos significados, são mais condizentes com a dinâmica social, e ampliam as competências de uso da língua. Outra teoria que pode contribuir para o ensino em uma comunidade indígena é a pedagogia culturalmente sensível, definida por Maher (2007, p. 82) como:

Um tipo de esforço especial empreendido pela escola capaz de reduzir a dificuldade de comunicação entre professores e alunos, desenvolver a confiança e prevenir a gênese de conflitos que rapidamente ultrapassam a dificuldade comunicativa, transformando-em amargas lutas de identidade negativa entre alguns alunos e seus professores.

Essa teoria é pertinente na educação indígena, não só no ensino de línguas, pois muitos dos professores não são índios, não conhece a sua cultura, sua forma de viver, o que pode gerar conflitos e dificuldades de aprendizagem.

Preocupados com pontos como estes, muitos teóricos, de diversas áreas do conhecimento, têm se preocupado com a questão de que “Sem *tekoha* não há *teko*”. *Tekoha*, para o povo guarani traduz o seu território, enquanto *teko* pode ser visto como uma forma de viver, forma de aprender.

Para estabelecer a ponte entre teoria e prática, a escola deve tornar-se-se um centro de experiência permanente para que o aluno identifique as relações existentes entre os conteúdos do ensino e as situações da aprendizagem com os muitos contextos da vida social e pessoal, juntando o aprendido sistematicamente escolar na instituição com o observado de maneira espontânea no cotidiano (GASPARIN, 2005, p.110).

Pensando por este viés, a pedagogia culturalmente sensível permitiria um ensino mais voltado para o cotidiano da comunidade indígena e, conforme foi apontado, os interesses dos alunos devem ser considerados para que haja uma aprendizagem significativa. Com isso, temos a triste consequência que é a condição da imensa maioria dos alunos indígenas, que saem dos bancos escolares, de serem

analfabetos funcionais. O português aprendido na escola é, via de regra, o padrão escrito, variedade muito distante daquela que eles têm contato através dos discursos regionais ou pela televisão. O fato de utilizarem pouco à escrita em sua língua materna (ainda que em muitos casos sejam alfabetizados inicialmente nela), faz com que enxerguem o português como duas línguas distintas – a da comunicação usual com os *brancos* e aquela que lhes permite compreender um texto escrito, mas não produzir um com a competência de um nativo.

3 METODOLOGIA

3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

A metodologia da pesquisa torna-se uma etapa imprescindível para a estruturação de estudo, visto que ela se constitui como “um procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.55).

Com base, é possível observar que não é muito fácil determinar realmente o que se pretende buscar ou indagar. Assim, a realização dos fundamentos, ou seja, da pesquisa torna-se ainda mais difícil, pois, requer do pesquisador muita resistência, persistência, paciência e muitos esforços contínuos,

Toda pesquisa deve ter um objetivo determinado para saber o que se vai procurar e o que se pretende alcançar. Deve partir, "de um objetivo limitado e claramente definido, sejam estudos formulativos, descritivos ou de verificação de hipóteses" (LAKATOS, MARCONI, 2003, p. 11).

Nesse pensamento, observa-se que métodos usados para a elaboração de trabalho, requerem cuidados com os meios utilizados em sua construção, por exemplo, Como? Com quê? Onde? Quanto?, fatores esses que ajudarão nas pesquisas como base para aprimorar o trabalho e concretizar de fato o que vem sendo dito no mesmo.

Diante dessas concepções o presente trabalho teve como suporte de estudo, as fontes bibliográficas que discorrem sobre o significado e funcionalismo das práticas de intertextualidades, como livros, revistas, artigos, dentre outros. Observa-se que esse recurso de pesquisa, fornece subsídios já elaborados sobre um assunto investigado, tratando-se de uma etapa fundamental para a efetivação dessa pesquisa.

Conforme Gil (2008, p.50), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. O autor esclarece que geralmente, todo trabalho de caráter científico predispõe desse tipo de pesquisa, além disso, ele considera que alguns estudos nos meios acadêmicos ou não, são desenvolvidos unicamente com base em pesquisas bibliográficas.

A frente disso nota-se que a seleção de postulações teórico/científicas, deve ser realizada de maneira minuciosa, a fim de recolher materiais essenciais para o desenvolvimento e orientação dos argumentos e ideias apontados no estudo. Nessa direção, aponta-se;

A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações (LAKATOS; MARCONI, 2002, p. 158).

Conforme as autoras, é possível perceber que na pesquisa bibliográfica, deve-se ater as escolhas de acervos teóricos que apresentam relevância para sua pesquisa, observando conceitos e confrontando ideias sobre a temática abordada no estudo, o que resulta numa abordagem ampla de ideias pré-estabelecidas, enriquecendo os fundamentos da pesquisa. De acordo com os apontamentos bibliográficos, a estrutura do referido estudo foi planejada e organizada. Adiante da seleção dessas postulações, realizou-se uma leitura criteriosa das obras escolhidas, recolhendo informações essenciais para a sistematização da pesquisa.

Sobre essa circunstância, Lakatos e Marconi (2002), consideram o momento da leitura, uma parte determinante para uma orientação sobre o estudo, além disso, as autoras apontam que esse é o momento em que se multiplica os conhecimentos, obtém informações variadas sobre o assunto, amplia a reflexão e organiza-se os pensamentos, aperfeiçoa o vocabulário e se melhora a compreensão dos conteúdos abordados nas fontes selecionadas.

Dessa maneira, “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (RUIZ, 2013, p.50). Portanto, a pesquisa elaborada passa a dispor de suportes teóricos bem selecionados e analisados, resultando num estudo ampliado e atribuindo maior consistência a respeito da temática abordada.

3.2 COLETA DE DADOS

Os instrumentos para o levantamento dos dados a serem demonstrado nesse estudo, pautaram-se majoritariamente em observações e seleções de cunho

bibliográfico, livros, revistas e artigos, retirando-se conceitos que fundamentam o processo da intertextualidade.

Nessa perspectiva, Horn (2004, p.102) apontam que “pesquisar não é apenas coletar dados, mas não podemos falar em pesquisa sem falar em coletá-los”. O que representa que em qualquer estudo, as informações obtidas através do levantamento dos dados são imprescindíveis.

Para os autores supracitados, os dados em uma pesquisa, voltam-se a todas as informações das quais o pesquisador poderá utilizar nas diferentes fases de seu estudo. Observando-se que as formas de coleta de informações, variam-se conforme a necessidade. No referido trabalho adotou-se também, exemplos de ilustrações dispostas em meios eletrônicos, especificamente na internet, para a finalidade de sustentar as propostas adotadas nesse estudo.

As sugestões foram elaboradas com base no Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI) e imagens foram retiradas da internet e planejadas e formuladas em ambiente domiciliar, mas com atenção direcionada para a prática de escrita para serem efetuadas em contexto escolar indígena.

4 RESULTADO E DISCUSSÕES

Como ponto de partida na tentativa de se pensar em uma metodologia de ensino voltada às reais necessidades para as sociedades indígenas buscou-se respaldo nas propostas apresentadas pelo Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas, que sugere a produção textual dos mais diversos gêneros e tipos textuais como um grande alicerce nessa construção de conhecimento. Segundo o BRASIL/RCNEI;

Sempre que escrevemos alguma coisa que faz sentido, que tem um objetivo numa situação qualquer, estamos escrevendo um texto. O texto, independentemente de sua extensão, é, assim, uma unidade linguística, escrita, produzida em determinado contexto com um objetivo comunicativo. Para que a escrita faça sentido para os alunos, é preciso, portanto, que eles se envolvam em atividades em que a linguagem escrita apareça contextualizada e sirva para alguma coisa (BRASIL/RCNEI, 1998 p.135).

A escrita pode e deve ser utilizada para a produção de diferentes tipos ou modalidades de textos. Algumas modalidades são apresentadas como propostas para atividades em aula, no intuito de possibilitar ao aluno um contato com o maior número possível de textos, como por exemplo:

a) **Contos, crônicas, histórias, relatos** – Relatos escritos de viagens, de festas, de pescaria, de caça, de fatos do dia a dia, histórias inventadas pelo autor, fornecem elementos para a análise da organização do texto escrito. (BRASIL/RCNEI, 1998 p.140).

b) Outros textos também são propostos, bilhetes, cartas, radiogramas, receitas, documentos pessoais, histórias em quadrinhos, textos de jornais e revistas, pois esses textos são fundamentais para o desempenho de atividades de produção de texto e de leitura, cada um trabalhado na ocasião e na faixa etária adequada.

4.1 PROPOSTAS METODOLÓGICAS

PROPOSTA 1 – CONTOS

OBJETIVO:

- Resgatar os conhecimentos prévios do aluno acerca dos contos;
- Ampliar o repertório de leitura de contos.

METODOLOGIA:

Momento 1: Faça uma rodinha os alunos e inicie a aula questionando-os se conhecem algum conto indígena, peça para cada um falar na sua vez.

Momento 2: Após a fala de seus alunos, conte para eles o “Conto indígena”

CONTO INDÍGENA	
 Um dia, enquanto galopava, um Bom Homem encontrou um índio cavalgando. Ao seu lado iam um cachorro e uma cabrita. O Bom Homem começou então um diálogo com o índio: - Olá, belo cão você tem aí. Importa-se se eu falar com ele? Índio: - Cão não falar.  - Olá cão, com vai? Cão: - Bem obrigado! O índio FICA absolutamente chocado... E o Bom Homem continua... - Esse cara é o seu dono? Cão: - Sim! - E como ele te trata? Cão: - Muito bem. Todo dia ele me deixa correr livremente, me dá uma boa semana...	O índio FICA totalmente boquiaberto.. O Bom Homem então diz: - Se importa se eu falar com seu cavalo? Índio: - Cavalo não falar.** - Oi cavalo, como vai você? Cavalo : - Muito bem! - Esse aí é o seu dono? Cavalo: - Sim... Homem: - E como ele te trata? Cavalo: - MUITÍSSIMO bem. Cavalgamos regularmente, ele me escova sempre e me mantém sob uma árvore para me proteger da chuva e do Sol. O índio FICA simplesmente abobalhado... E o Bom Homem continua... - Se importa se eu falar com sua cabrita? Índio: - Melhor não.... Cabrita muito mentirosa!!!  (Desconheço a autoria)

Fonte: www.sancardoso.prosaeverso.net

Momento 3: Após a contação de história faça uma interpretação oral do conto e estimule a participação de todos, questionando: como iniciou a história? Quais os personagens? O que aconteceu? Como terminou a história?

PROPOSTA 2 – BILHETE

OBJETIVO:

- Reconhecer a função social do bilhete, através de discussão oral.
- Identificar, através de modelos, o gênero textual bilhete e suas características (destinatário, assunto, despedida, assinatura e data).
- Ler e interpretar alguns bilhetes, identificando as características do gênero.
- Escrever e ampliar o conhecimento sobre o gênero, produzindo bilhetes sobre temas suscitados em aula.

METODOLOGIA:

Momento 1: Levar para a sala de aula uma caixa contendo (cinco) bilhetes com assuntos variados. Em seguida chamar um aluno e pedir que retire um bilhete da caixa e leia, em voz alta, para os colegas, e assim sucessivamente, com os outros bilhetes.

Momento 2: Iniciar uma conversa orientada sobre as características e estrutura do gênero textual bilhete.

Obs: Professor: Mostre para os seus alunos que bilhete é um tipo de carta simplificada (uma mensagem curta e objetiva), por isso é preciso ir direto ao assunto. Aproveite para citar a importância do papel social da escrita, que se reflete, por exemplo, numa letra legível e numa estrutura de ideias bem organizada.

Momento 3: Apresentar aos alunos um cartaz contendo o seguinte bilhete.

Mamãe, (destinatário; nome de quem vai receber o bilhete) Hoje, depois da aula, vou para a casa da Elaine fazer um trabalho de história. Se você puder, me busque às 18 horas. Me ligue mais tarde confirmando. (assunto do bilhete) Beijos, (despedida) Marina. (remetente; nome de quem escreveu o bilhete)

Momento 4: Conversar com os alunos sobre o bilhete do cartaz, salientando que o bilhete é um gênero textual que possui algumas características próprias. Ele deve conter o nome de quem vai receber o bilhete (destinatário), o assunto, que deverá ser curto e objetivo; a despedida e a assinatura de quem escreveu (remetente).

Momento 5: Entregar aos alunos uma folha contendo vários modelos de bilhetes.

Bilhete A:

*Juca,
Estou com gripe e não posso ir à sua festa.
Você poderia mandar um pedaço de bolo e alguns brigadeiros pelo Carlos?
Feliz aniversário!*

*Luís.
30/08/2017*

Bilhete B:

*Mãe,
Depois da aula, vou almoçar na casa da tia Carla. Ficarei por lá até você ir me buscar.
Tchau*

*Jorginho.
05/09/2017*

Bilhete C:

*Igor,
Deixe a encomenda com a Alessandra. Passarei à tarde para pegar.
Um abraço,*

*Chicão.
10/09/2017*

Momento 6: Pedir aos alunos que façam a leitura silenciosa dos bilhetes e após realizar a leitura oral dos bilhetes.

Momento 7: A seguir, realizar a interpretação oral dos bilhetes lidos.

a) Qual é o destinatário do bilhete

A? _____ B? _____ C? _____

b) Qual a mensagem do bilhete

A? _____ B? _____ C? _____

c) Qual a despedida do bilhete

A? _____ B? _____ C? _____

d) Qual o remetente do bilhete

A? _____ B? _____ C? _____

Momento 8: Entregar aos alunos uma outra folha contendo outros bilhetes.

Bilhete 1

*Tia Laura,
No meu aniversário quero ganhar uma mochila nova!
Falou?
Luís.*

Bilhete 2

*Clarinha,
Fui ao supermercado fazer compras para o jantar. Não coma nada até eu voltar ou não terá apetite para comer depois.
Mamãe.
8/03/2018*

Bilhete 3

*Encontre-me, sem falta na casa do Ricardo para fazermos o trabalho de Ciências.
Valeu!!*

1. Propor aos alunos as seguintes atividades.

a) Ler silenciosamente os bilhetes.

b) Em relação ao 1º bilhete, responda:

- * Quem é o destinatário?
- * Quem é o remetente?
- * Qual é o assunto tratado no bilhete?
- * Qual parte que está faltando no bilhete? Complete-o.

c) Em relação ao 2º bilhete:

- * Imagine que você é a Clarinha e responda, no quadro abaixo, o bilhete deixado por sua mãe. Não esqueça as partes que compõem um bilhete.

Mamãe,

d) Em relação ao 3º bilhete:

- * Você conseguiria fazer o que pede no bilhete?
- * O autor do bilhete conseguiu se comunicar por meio desse texto? Por quê?

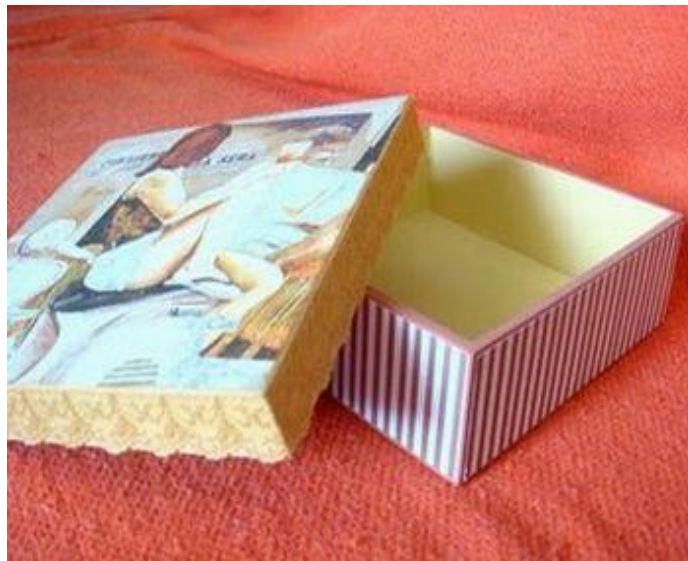
* Reescreva o bilhete dando todas as informações necessárias para haver comunicação entre o produtor do texto e a pessoa a quem se destina a mensagem.

12. Que tal escrever um bilhete para um colega de outra sala?

- a) Preparar uma caixa para guardarem os bilhetes.
- b) Em uma folha avulsa, fazer um rascunho do bilhete que será enviado ao colega da outra sala.
- c) Reler o bilhete e verificar se as palavras estão escritas corretamente, assim como a estrutura do bilhete. Conferir se usou os sinais de pontuação de forma adequada. A seguir, mostrar ao professor para que este faça a revisão antes de passar a limpo.
- d) Colocar o bilhete na caixa e aguardar a resposta do colega.

Momento 9: Antes de colocar os bilhetes na caixa, os alunos deverão realizar uma discussão, com orientação do professor, sobre os bilhetes produzidos.

CAIXA DE BILHETES



Professor: Antes de iniciar a troca de bilhetes, faça com os alunos um levantamento de possibilidades de assuntos que podem ser transformados em conteúdo para os bilhetes, ou sugira que no primeiro momento seja trabalhado a descrição, ocasião em que os alunos irão elaborar bilhetes com o objetivo de se conhecerem.

Antes de dar início à atividade, converse com o professor que leciona em outra sala. Também é interessante definir com os alunos qual o tempo de duração da troca de bilhetes.

Caso os alunos obtenham resposta dos bilhetes enviados, poderão confeccionar um cartaz para que fiquem expostos na sala de aula ou poderão colá-los no seu caderno de Língua Portuguesa.

PROPOSTA 3 – HISTÓRIA

OBJETIVOS:

- Conhecer a história e a cultura do povo indígena brasileiro, através da leitura de obra Literária, de texto informativo e de figuras que ilustrem tal cultura.
- Desenvolver a linguagem oral a partir de conversas informais a respeito da cultura indígena.
- Propiciar a interação dos alunos, em grupo, através de trabalhos orientados sobre a cultura indígena.
- Trabalhar a linguagem oral, através da apresentação dos trabalhos em grupo.

METODOLOGIA

Momento 1: O professor iniciará a aula apresentando as imagens abaixo para os alunos:

1)



Fonte:

http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://adventismoemfoco.files.wordpress.com/2009/05/indios.jpg&imgrefurl=http://setimodia.wordpress.com/2009/05/30/como-os-indios-serao-salvos-sem-terem-contato-com-a-biblia/&usq=__iqi2G9Gwnydfn8uJScET-0GrulY=&h=1098&w=1371&sz=385&hl=pt-BR&start=1&itbs=1&tbnid=fELeLot8A8Qr1M:&tbnh=120&tbnw=150&prev=/images%3Fq%3Dindios%26hl%3Dpt-BR%26gbv%3D2%26tbs%3Disch:1

2)



Fonte:

http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://www.ufmg.br/online/arquivos/indios.JPG&imgrefurl=http://www.ufmg.br/online/arquivos/001106.shtml&usq=__wG6N1YklZ3gJZkSxbcnAyUwGvE=&h=1536&w=2048&sz=2488&hl=ptBR&start=10&itbs=1&tbnid=QHbbyyoldwjyM:&tbnh=113&tbnw=150&prev=/images%3Fq%3Dindios%26hl%3Dpt-BR%26gbv%3D2%26tbs%3Disch:1

3)



Fonte:

http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://rmtonline.globo.com/banco_imagens_novo/noticias/%257BBB0B3EEC-89BE-4F69-87F270EEEE2ADE329%257D_indios_dancando_595_EdnilsonAguiar.jpg&imgrefurl=http://rmtonline.globo.com/noticias.asp%3Fem%3D2%26n%3D386624%26p%3D2&usg=__Y6kf0hR3JMONidsV54gyQM6kQP0=&h=299&w=595&sz=84&hl=ptBR&start=12&itbs=1&tbnid=DKL4wDtqUMqewM:&tbnh=68&tbnw=135&prev=/images%3Fq%3Dindios%26hl%3Dpt-BR%26gbv%3D2%26tbs%3Disch:1

4)



Fonte:

https://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://images.world66.com/in/di/os/indios_in_the_amaz_galleryfull&imgrefurl=http://www.world66.com/southamerica/brazil/belem/lib/gallery/showimage%3Fpic%3Dsouthamerica/brazil/belem/tours_and_excursio/indios_in_the_amaz&usg=__F57iiw8deTq25JVRtaEXJkXh8rw=&h=876&w=584&sz=128&hl=pt-BR&start=39&itbs=1&tbnid=G4M36UBcAQhsPM:&tbnh=146&tbnw=97&prev=/images%3Fq%3Dindios%26start%3D20%26hl%3Dpt-BR%26sa%3DN%26gbv%3D2%26ndsp%3D20%26tbs%3Disch:1

Após a apresentação e a observação dos alunos, o professor os incentivará a comentar o conteúdo das imagens, realizando perguntas a respeito de cada figura, separadamente:

- O que vocês estão vendo na figura 1? (Duas crianças indígenas)
- Como vocês sabem que essas crianças são indígenas? (Devido a vestimenta, aos rostos pintados, a cor da pele, etc)
- A vestimenta dos índios é diferente da nossa? Como eles se vestem? (Sim, os índios se vestem com roupa de palha, ficam seminus, pintam o rosto e o corpo, etc. Nós usamos calças, saias, vestidos, blusas feitos com diferentes tecidos.)
- Pela expressão das crianças na foto, como elas estão se sentindo? (Elas estão felizes, sorridentes)
- O que vocês estão vendo na figura 2? (Vários índios reunidos)
- Como eles estão vestidos? (Alguns estão com penas na cabeça, saias, corpos pintados e colares)
- Quem faz as vestimentas dos índios? (Eles mesmos a confeccionam)
- O que esses índios estão segurando? (Eles estão com chocalhos nas mãos)
- Para que eles utilizam os chocalhos? (Para fazerem sons, músicas em festas e rituais, por exemplo)

- Na terceira figura, o que podemos observar? (Vários índios andando, uma oca, natureza)

- Atrás dos índios o que observamos? (uma oca - a casa dos índios - e uma árvore)

- Como são as moradias dos índios? (Diferentes da nossa, eles moram em ocas, casas feitas de palha)

-Por fim, na última figura, o que observamos? (Duas mulheres indígenas e uma criança em uma rede, dando comida para uma arara)

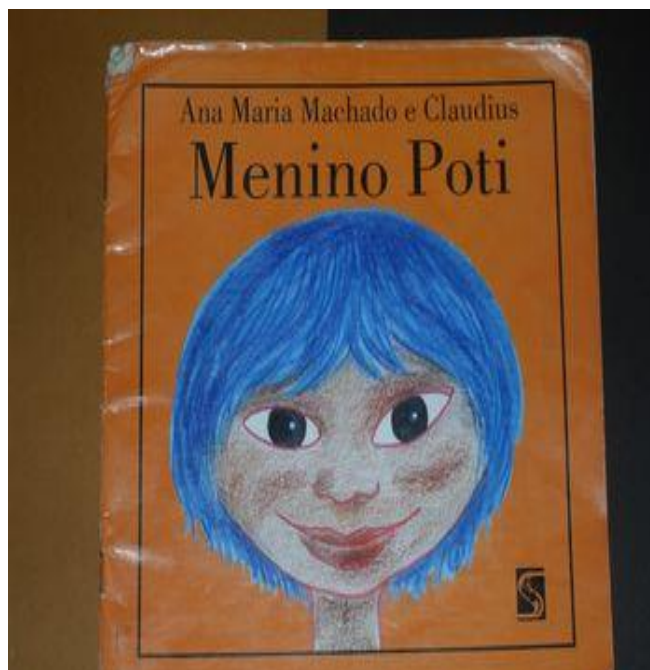
- Como vocês acham que é a relação dos índios com os animais e com a natureza? (Os índios têm um contato direto com a natureza, cuidam muito dela e a preservam)

-O que os índios, nessa foto, utilizam para deitar e descansar? (redes)

- Atrás da imagem das mulheres o que observamos? (Ocas, outros índios, outra rede)

O professor deixará, nesse momento, que os alunos respondam livremente essas perguntas, expondo seus conhecimentos iniciais a respeito da cultura indígena e complementará as respostas, caso seja necessário.

Momento 2: Em seguida, o professor realizará a leitura do Livro de Literatura: *O menino Poti* de Ana Maria Machado e Claudius. Editora: Salamandra. Para tanto, colocará os alunos em roda. Caso o professor não tenha acesso ao livro, poderá entregar uma cópia da história para cada aluno ler e colar no caderno:



O Menino Poti (Autora: Ana Maria Machado e Claudius)

Lá na mata, vive o menino Poti.	O menino bota o macaco na
Ele vive numa oca, lá na taba.	canoa e o danado come toda a banana
Poti é bonito, com pena de	do pote.
tucano no peito.	A canoa leva Poti até a taba. E
O menino Poti vai de canoa pela	ele leva o macaco no colo.
mata. A canoa leva o pote. O pote leva	Aí o pai de Poti leva muita
banana.	banana até a taba. E o bebê-macaco
Poti vê o tatu e a cutia, vê o	come muito.
tucano e o tico-tico.	De noite, a lua alumia a taba
E o bebê macaco vê Poti.	toda. Tudo iluminado! Alumia até Poti
Aí ele pula, cai lá da moita e	no colo do pai.
bate o pé no toco.	E alumia o macaco de banana
Ai, ai, ai! Coitado do macaco!	na boca.
Poti vê o macaco caído e cuida	
dele.	

1) Após a leitura, o professor conversará com os alunos a respeito da história. Para orientar essa conversa, ele dirigirá as seguintes perguntas aos alunos:

- Quem são os personagens dessa história? (O menino Poti, o bebê - macaco e o pai de Poti)
- O menino Poti é um Índio? (Sim)
- Como sabemos que ele é um índio (Se os alunos tiverem acesso ao livro, poderão responder que esse conhecimento se deve às imagens vistas, no entanto, se apenas lerem o texto, perceberão que Poti é um índio, através de pistas como: o lugar que ele mora, seu transporte, sua vestimenta, etc)
- Onde vive o menino Poti? (Na mata, numa oca, lá na taba)
- Poti mora em um lugar cercado de natureza? (Sim, ele mora na mata e na história aparecem alguns animais)
- O que é uma oca? (É a casa dos índios, feita por eles de palha)
- O que é uma taba? (É uma espécie de cidade onde moram os índios)
- Como Poti se veste? (Com uma pena de tucano no pescoço)
- Qual é o transporte utilizado por Poti? (Uma canoa)
- O que Poti gosta de comer? (Bananas)

- O que acontece com o macaquinho na história? (Ele machuca o pé no toco).
- O que Poti faz pelo macaco? (Ele cuida dele e leva ele para sua casa)
- Vocês acham que os índios são amigos dos animais? (Resposta pessoal)

Momento 3: Após essa conversa a respeito da história, o professor entregará uma folha ofício para os alunos e pedirá que eles ilustrem a história do Menino Poti, podendo desenhar a parte que acharam mais interessante.

Os alunos deverão nessa folha, escrever uma frase referente ao desenho realizado.

Essas folhas poderão ser expostas em um varal na sala ou em um mural.

Momento 4: O professor proporá uma atividade em grupo a ser desenvolvida em casa e na sala pelos alunos. Ele, então, dividirá a turma em 6 grupos e pedirá que cada grupo fique responsável por trazer mais informações a respeito da cultura indígena no que diz respeito a:

- Alimentação dos índios;
- moradia dos índios;
- vestimenta dos índios;
- transporte dos índios;
- armas indígenas e
- instrumentos musicais.

Após a divisão dos grupos e o tema que cada grupo desenvolverá, o professor orientará aos alunos a trazerem figuras, fotos, livros, etc. Essas imagens poderão, inclusive, ser expostas em um cartaz. (Em uma folha de cartolina fornecida pelo professor) que será confeccionado em sala.

Orientará cada grupo para realizar uma síntese das informações a respeito de seu tema e para anotar em uma folha essas informações, as quais poderão ser conseguidas em livros, na internet ou através de perguntas a um conhecido.

Cada grupo se reunirá em uma aula seguinte e exporá as imagens e informações encontradas para os colegas de grupo. Em seguida, confeccionarão os cartazes ou apenas anotarão as informações obtidas em uma folha e ilustrarão.

Momento 5: Os grupos apresentarão as informações, os cartazes, as figuras e os desenhos para os outros grupos à frente da sala. Os cartazes e folhas com as informações de cada grupo poderão ser expostos na sala de aula em murais ou paredes.

PROPOSTA 4 – RELATO PESSOAL

OBJETIVO:

- Despertar o interesse dos alunos em usar a escrita como uma forma de comunicação;
- Identificar as características do relato pessoal;
- Produzir relato de experiência de acordo com as características estudadas.
-

METODOLOGIA:

Momento 1: Iniciar a aula abordando sobre o relato e apresentando suas características

Momento 2: O professor deve organizar um passeio pela aldeia. O professor e os alunos farão o passeio pela aldeia e observar o espaço visitado, pode fazer uso de câmera ou celular para registrar os acontecimentos;

Momento 3: Após o passeio o professor deve orientar os alunos a descreverem o relato do passeio.

Momento 4: Depois de realizado a parte escrita o professor poderá sugerir que os alunos façam a leitura.

Momento 5: Também poderá sugerir que os alunos façam um desenho da visita realizada na Aldeia.

Momento 6: O professor fará uma exposição dos desenhos.

O texto, a partir de então, deve ser o centro, o ponto de partida para o ensino, tornando-o mais real, mais próximo do que é vivenciado pelos alunos no seu cotidiano. Suassuna, Melo e Coelho (2006), demonstram em sua pesquisa, que o uso dos textos, aliados ao uso da pedagogia dos projetos é um meio muito eficiente para ensinar o português. No caso da comunidade indígena, pode-se pensar em algo do cotidiano dos alunos e trazê-lo para a sala de aula através de um projeto temático. O professor estará trabalhando a língua portuguesa, aproximando-a da realidade do aluno, tornando-a real, o que contribuirá para uma aprendizagem significativa.

5 CONCLUSÃO

Durante muitos anos os indígenas não tiveram reconhecimento. Foram quase 500 anos para que tivessem direito ao território, ao respeito de sua cultura e organização social, e para que se ponderasse um currículo e uma forma diferenciada de se escolarizá-los. Garantias essas, trazidas pela constituição de 1988.

A Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, trouxe ainda mais avanços para a educação escolar indígena, garantiu-se a educação bilíngue, o uso das línguas indígenas nas escolas. Além disso, com a publicação da referida lei as escolas indígenas passaram a ter autonomia, assegurando-se recursos financeiros, direitos a merenda, transporte, material didático etc. As exigências feitas pela LDB acarretaram na elaboração de muitos outros documentos para esta área, o que muito contribui para o trabalho dos professores.

A educação indígena é considerada bilíngue em razão de as aldeias utilizarem a sua língua como primeira língua, e porque na escola é feita a alfabetização em língua portuguesa, a segunda língua, usada para o contato com a sociedade não-indígena. Após passarem pela escolarização, onde são alfabetizados em língua indígena e em português, os índios devem ser capazes de se comunicar em ambas as línguas, conforme as suas necessidades, caracterizando-se como sujeitos bilíngues.

A década de 1980 não foi importante somente para a educação indígena. Desde essa época o ensino de língua portuguesa tem passado por grandes mudanças, principalmente de enfoque. Até então as aulas de português eram pautadas no uso dos manuais de gramática, tornando o ensino extremamente normativo. Quando se utilizava algo diferente, como as obras clássicas da literatura, elas serviam como modelos do bom português, o qual deveria ser alcançado pelos aprendizes, e ainda eram usadas como pretexto para a tradicional gramática.

Em razão da grande diversidade de povos indígenas no Brasil é muito difícil que os órgãos educacionais elaborem materiais que atendam às necessidades e interesses de todos esses povos. É preciso, então que os professores, enquanto pesquisadores, se unam com o objetivo de melhorar a educação para os indígenas. Conforme visto anteriormente, quanto mais próximo a escola chegar da realidade, da vivência do aluno, mais eficaz será o seu aprendizado.

REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. DIAS, Fabiele Pacheco. Kãki Karan Fã: **reflexões acerca da educação escolar indígena**. In: CARNEIRO, Luiz Carlos da Cunha. PENNA, Rejane. SILVA, Gilberto Ferreira da. (org). RS Índio: cartografias sobre a produção do conhecimento [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & BORTONI-RICARDO, S. M. Educação em língua materna: a Sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília, 1996.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação / Ministério da Educação e do Desporto**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 14. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC, 1999.

_____, **Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. In Diário Oficial, ano - nº 7 - Brasília DF. 2001

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de professores Indígenas**. Brasília: MEC-SEF, 2002.

_____. Congresso Nacional. **LEI Nº 11.645, DE 10 DE MARÇO DE 2008**.

CÂMARA Jr., J. M. **Introdução às Línguas Indígenas Brasileiras**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1965.

CAVALCANTE, Lucíola I. P. **Formação de professores na perspectiva do Movimento da CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**. São Paulo: Saraiva 1997.

CUNHA, M. C. da. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs). **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Atores Associados, 2005.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula; leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAZZI, D.C.S., SILVA, A.L. da. A filosofia e a pedagogia da educação indígena: um resumo dos debates. In: SILVA, A.L. da (Org.). **A questão da educação indígena**. São Paulo: Comissão Pró-índio: Brasiliense, 1981.

HORN, G. B. **Metodologia da pesquisa**. Curitiba: IESDE Brasil, 2004.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas S. A, 2003.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. L.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P., MACHADO, A.R., BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual: análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, M. C. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, F.; e BENTES, A. C. (org.) **Introdução à linguística 2: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, L. A. de; NASCIMENTO, Rita Gomes do. **Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-761, jul.-set. 2012.

PAVEAU, M.; SARFATI, G. **As grandes teorias da linguística: da gramática comparada à pragmática**. São Carlos, SP: Claraluz, 2006.

PIMENTEL, da S. M. S.; ROCHA, L.M. **Educação bilíngue intercultural entre os povos indígenas brasileiros**, 2008.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L., BONINI, A. e MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

RUIZ, J. A. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. 6. ed. 7. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2013.

SILVA, R. V. M. **Contradições no ensino de português: a língua que se fala X a língua que se ensina**. São Paulo: Contexto, 1995.

SUASSUNA, L.; MELO, I. F.; COELHO, W. E. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.) **Professor no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

JESUS, Gleicivane Claudino de.

Propostas para o Ensino de Língua Portuguesa com base nas Diretrizes Curriculares da Educação Indígena (RCNEI) / Gleicivane Claudino de Jesus / Itaituba: FAI, 2018.

46 f.: il.

Orientadora: Mara Aparecida Pereira do Nascimento.

Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Itaituba, 2018.

1. Educação Indígena. 2. Proposta. I. Nascimento, Mara Aparecida Pereira do. II. Faculdade de Itaituba. Itaituba. Itaituba, BR – PA, 2018.