

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO**

**CARINE PIANO**

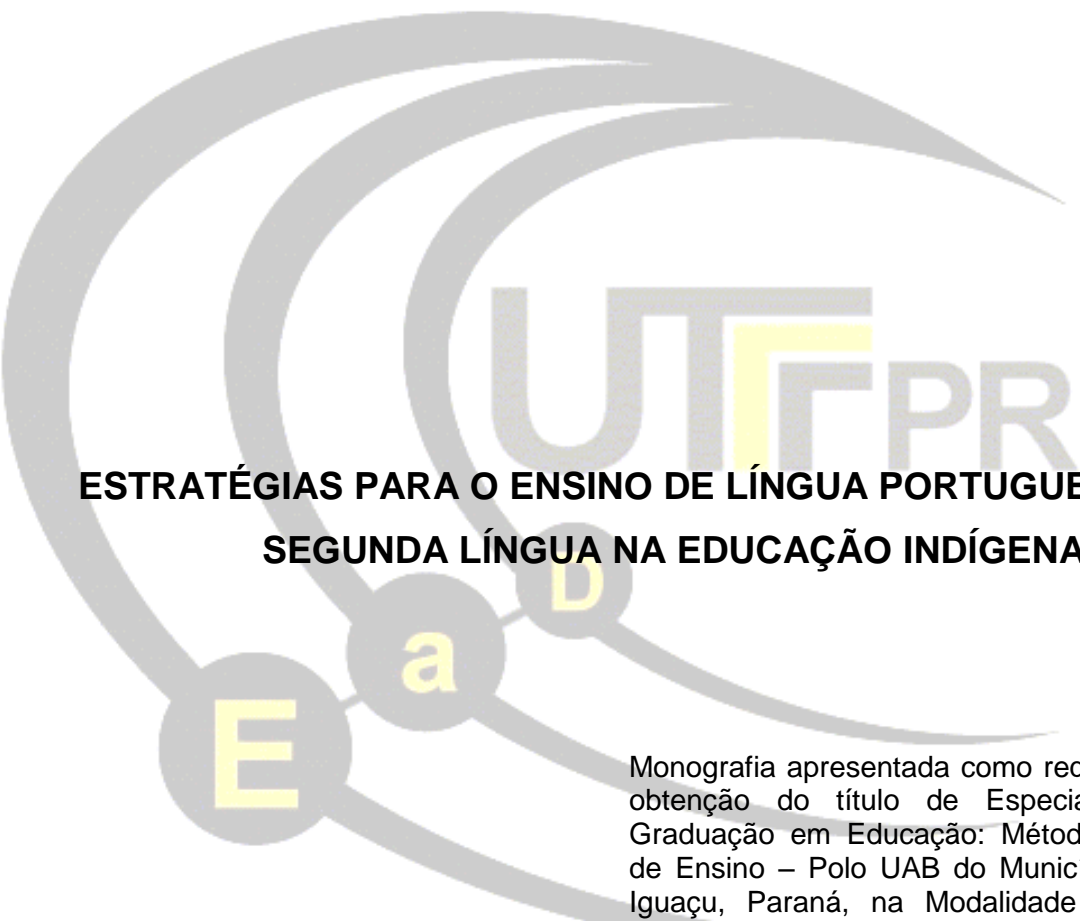
**ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO  
SEGUNDA LÍNGUA NA EDUCAÇÃO INDÍGENA**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

MEDIANEIRA

2014

CARINE PIANO



**ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO  
SEGUNDA LÍNGUA NA EDUCAÇÃO INDÍGENA**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista na Pós Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino – Polo UAB do Município de Foz do Iguaçu, Paraná, na Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Câmpus Medianeira.

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Orientadora: Professora Dra. Maria Fatima Menegazzo Nicodem

MEDIANEIRA

2014



---

## TERMO DE APROVAÇÃO

Estratégias para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua na educação indígena

Por

**Carine Piano**

Esta monografia foi apresentada às..... h do dia..... de..... de 2014 como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no Curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino - Polo de ....., Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Medianeira. A aluna foi avaliada pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho .....

Professora Dra. Maria Fatima Menegazzo Nicodem

UTFPR – Câmpus Medianeira

*Orientadora*

Prof Dr. ....

UTFPR – Câmpus Medianeira

*Membro*

Prof<sup>a</sup>. M.Sc. ....

UTFPR – Câmpus Medianeira

*Membro*

Dedico este trabalho a meus pais Vilson e Melânia, por todo o amor que têm me dedicado.

## **AGRADECIMENTOS**

A meus pais, Vilson e Melânia, pelo amor, educação, formação e apoio.

À minha irmã, Cátia Piano, que sempre me ajuda e apoia.

Aos professores do curso de Especialização, por seu esforço e dedicação.

À professora Dra. Maria Fatima Menegazzo Nicodem que se dispôs a me orientar, por sua paciência e por todo conhecimento compartilhado.

Aos tutores presenciais pela ajuda e disponibilidade.

À querida amiga, Érika Tayná Gonçalves Medeiros, pela ajuda, apoio, ombro amigo, companheirismo e as longas conversas.

“Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto de interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro”.

(Mikhail Bakhtin)

## RESUMO

PIANO, Carine. Estratégias para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua na educação indígena. 2014. 36p. Monografia de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

A educação indígena brasileira é caracterizada por uma diversidade ímpar. Dentro deste contexto, é real a dificuldade encontrada pelos profissionais para se trabalhar as diversas disciplinas do currículo, em especial, a língua portuguesa. Diante disso, este trabalho teve como objetivo buscar, através de pesquisa bibliográfica, estratégias metodológicas para o ensino de língua portuguesa em comunidades indígenas, uma vez que possuem o português como segunda língua, caracterizando-se como sujeitos bilíngues. Utilizaram-se diversas teorias de ensino de português, destacando os gêneros discursivos/textuais, pedagogia dos projetos e pedagogia culturalmente sensível, destacando que, para que haja uma aprendizagem significativa, os professores devem aproximar o máximo possível os conhecimentos da realidade vivenciada pelos alunos. Para tal, faz-se necessário a elaboração de material didático específico para cada comunidade.

**Palavras-chave:** Metodologia de ensino. Bilinguismo. Segunda língua.

## RESUMEN

PIANO, Carine. Estratégias para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua na educação indígena. 2014. 36p. Monografia de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

La educación indígena brasileña se caracteriza por una diversidad única. Dentro de este contexto, es la dificultad de los verdaderos profesionales a trabajar para las distintas disciplinas del currículo, en particular la lengua portuguesa. Por lo tanto, este trabajo tuvo como objetivo buscar, a través de la investigación bibliográfica, las estrategias metodológicas para la enseñanza de la lengua portuguesa en las comunidades indígenas, ya que tienen el portugués como segunda lengua, caracterizándolos como sujetos bilingües. Se ha utilizado diversas teorías de la enseñanza del portugués, destacando los géneros discursivos/textuales, pedagogía de los proyectos y pedagogía culturalmente sensible, y señaló que, para que exista un aprendizaje significativo, los profesores deben acercarse al conocimiento a la realidad experimentada por los estudiantes. Para ello, es necesario elaborar material educativo específico para cada comunidad.

**Palabras llave:** Metodología de enseñanza. Bilingüismo. Segunda lengua.



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>13</b>
<b>3 PERSPECTIVAS TEÓRICAS .....</b>	<b>14</b>
3.1 UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA .....	14
3.2 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL INDÍGENA .....	19
3.3 SUJEITO BILÍNGUE .....	21
3.4 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	24
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>33</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>35</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A educação indígena não é algo novo em nosso país. Desde a colonização pelos portugueses, o ensino da língua portuguesa aos povos nativos, passou por diferentes momentos, desde a busca de um país monolíngue havendo a imposição do português aos povos minoritários, até a conquista dos direitos a terra, a manutenção de suas línguas e culturas, tendo sua educação e escolas regulamentadas.

Atualmente, o português faz parte dos currículos das escolas de educação indígena do Paraná. A alfabetização nessas escolas ocorre em língua materna e também em português. Porém, deve-se salientar que a língua portuguesa deve ser tratada como uma segunda língua, visto que a língua indígena é a língua materna.

Tem se tornado essencial aos indígenas que saibam falar o português, pois estão cada vez mais inseridos na sociedade, que é extremamente exigente. Destaca-se ainda que muitas disciplinas são ministradas em português, por professores não-índios, se não houver uma boa comunicação entre aluno-professor, não há como existir um ensino de qualidade.

Diante disso, pode-se ensinar o português como se faz com os alunos não-indígenas? De que forma se pode transmitir esse conhecimento? Qual a melhor estratégia?

Considerando esses questionamentos e a dificuldade encontrada em trabalhar o português na comunidade indígena, propõe-se nesta monografia, a busca de metodologias para o ensino da língua portuguesa para os indígenas, procurando mostrar caminhos possíveis para os professores de português seguirem em suas aulas.

O objetivo geral desta monografia, então, foi o de buscar, por meio de pesquisa bibliográfica em diversas fontes e autores, estratégias facilitadoras do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa em escolas indígenas, bem como discuti-las à luz da fundamentação teórica obtida.

Especificamente, verificou-se como se instituiu a educação indígena no Brasil, analisando sua história e sua legislação; definimos ainda, os indígenas enquanto sujeitos bilíngues, por serem falantes das línguas indígenas aprendendo um novo idioma; e avaliou-se algumas metodologias, propostas por pesquisadores e

estudiosos da área, como sendo pertinentes, ou não, para o ensino do português em uma comunidade indígena.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Conforme aponta Horn (2004) não é possível que se elabore uma pesquisa sem que se defina a sua natureza metodológica, pois é esse embasamento que viabiliza responder à problemática que foi proposta no trabalho. Para tal, existem disponíveis diversas formas de pesquisa.

Considerando que este trabalho se propôs a indicar metodologias para o ensino de língua portuguesa para uma comunidade indígena, utilizou-se a pesquisa bibliográfica para se chegar a tal objetivo, visto o grande número de estudos e pesquisas já realizadas na área.

Bebber (1997) conceitua uma pesquisa bibliográfica como sendo aquela que possui como fonte o livro. Horn (2004) acrescenta que é a pesquisa que se desenvolve quando se quer resolver um problema, fazendo uso do conhecimento já produzido em determinada área. “[...] o investigador irá levantar o conhecimento disponível na área, identificando as teorias produzidas, analisando e avaliando sua contribuição para auxiliar a compreender ou explicar o problema: objeto de investigação.” (HORN *et al.* 2001, p.10). Bebber (1997) ainda relata uma qualidade peculiar da pesquisa bibliográfica: “extrair o novo do velho”.

Dessa maneira, analisou-se o material disponível na área do ensino de língua portuguesa, julgando-o ser pertinente ou não para o ensino na comunidade indígena.

### 3 PERSPECTIVAS TEÓRICAS

A existência dos índios no Brasil data de muito antes de 1500, data de chegada dos portugueses ao país. Quase 500 anos se passaram até que se abandonou a ideia de extinção dos povos indígenas, e se atribuíram direitos a eles.

Desde 1988, data da publicação do texto constitucional que está em vigor no Brasil, foram reconhecidos e garantidos os territórios indígenas, além de sua “organização social, produção sociocultural, o ensino de/em sua língua materna”. (PARANÁ, 2006, p.18).

A partir de então, institui-se as escolas de educação indígena, onde as crianças passam pela alfabetização, na língua materna e também em língua portuguesa. Mas, por que se ensinar português para os indígenas? Por ser a língua oficial do país, é o idioma utilizado pela sociedade não-indígena brasileira. Com todos os direitos que os índios vêm adquirindo desde 1988, eles necessitam do português para se relacionar com o restante da sociedade.

É pensando nessa integração que se deve meditar sobre a forma com que o português está sendo ensinado aos povos indígenas. Segundo Ausubel (apud Moreira et al, 1997) para que haja uma aprendizagem significativa, é necessário considerar os conhecimentos prévios dos aprendizes. Porém, há povos que nunca tiveram contato algum com a língua portuguesa. Dessa forma, deve-se buscar a aproximação da língua materna com a segunda língua, buscando meios para que a aprendizagem significativa ocorra efetivamente.

#### 3.1 UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA

Em 1500 os portugueses chegaram ao Brasil. Desde então, se iniciou um longo processo de colonização desta terra, que, até este período, era habitada apenas por povos indígenas. Pode-se dizer que, concomitantemente à colonização, iniciou-se a escolarização dos indígenas.

Primeiramente com os jesuítas, o intuito de se ter uma escola para os índios, era ensinar-lhes a língua dos colonizadores, o português, e catequizá-los, para, dessa forma, integrar os povos indígenas à sociedade nacional dominante. Esse

modelo de educação predominou por um longo tempo e foi consolidado no século XVII, sob influência do padre Antônio Vieira.

Por volta do ano de 1779, os jesuítas foram expulsos do país e as instituições criadas por eles desativadas. Além disso, um decreto de Marquês de Pombal proibiu que outra língua, senão o português, fosse falada Brasil.

Em 1822, proclamada a Independência, foi criado o primeiro projeto de Constituição, o qual “propõe a criação de estabelecimentos de catequese, civilização para os índios” (BURATTO, 2007, p.4). Em 1834, uma resolução do Senado, permitiu que os indígenas tivessem acesso à escola e ao serviço militar. Em 1889, com a Proclamação da República, a escolarização dos indígenas passou a ser responsabilidade dos governos estaduais. Como se pode perceber, mesmo depois de passados 100 anos da expulsão dos jesuítas do Brasil, o modelo escolar trazido e utilizado por eles, era o que prevalecia no campo da educação indígena.

Conforme Oliveira e Nascimento (2012), o período entre a primeira e a última década do século XX foram marcantes no que se refere à educação escolar indígena.

Conforme foi visto, até o início dos anos de 1900, “o principal objetivo das políticas educativas voltadas para os povos indígenas, das ações catequéticas dos jesuítas no período colonial as práticas indigenistas do século XX, era trazê-los a civilização ou nacionalizá-los” (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p.4). É sob esse pressuposto, de nacionalização dos índios, e de sua inferioridade perante os brancos civilizados, que foram criados órgãos indigenistas nas instituições públicas. Dessa forma, foi criado em 1910, dentro do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC), o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI), sendo denominado, em 1918, apenas como Serviço de Proteção aos Índios (SPI).

Nesse momento, o governo brasileiro acreditava que não se passariam muitos anos para que os índios fossem extintos do país, que eles não resistiriam ao crescimento do país. O SPI tinha, então, a função de “controlá-los” para que não houvesse disputas por terras entre as tribos, e também com os brancos. O contato com os indígenas objetivava prepará-los para o trabalho visando o progresso do país.

A educação escolar dedicada aos índios durante esse período continuava sendo alheia à sua realidade. Oliveira e Nascimento (2012) dizem que os indígenas

passavam por um processo de “amansamento”, em que sua integração ao país se dava através do trabalho rural.

Além disso, esse mesmo sistema era utilizado para os mais diversos povos que existem no Brasil. Dessa maneira, o governo acreditava que os indígenas se integrariam entre eles, diminuindo, aos poucos, o número de índios no país, acarretando na sua extinção.

Muitos anos se passaram, até que em 1953, percebendo as necessidades dos povos indígenas, o SPI propôs que o modelo até então ofertado aos índios fosse reformulado. O termo “escola” foi substituído por “Casa do Índio”. As instituições seriam, a partir dessa reforma, frequentada tanto pelos índios adultos, quanto pelas crianças. Além disso, os prédios escolares também seriam modificados. Enquanto os mais velhos passariam o tempo confraternizando e trabalhando, as crianças se reuniriam com um professor, para aprender o português e, também, o necessário para o trabalho. Durante esse período, também teve início a formação de intérpretes em línguas indígenas. Nota-se que esse novo sistema escolar não ofereceu muitas mudanças do anterior. Os adultos continuariam a trabalhar como brancos, e as crianças continuariam com um ensino monolíngue, só em língua portuguesa. Porém, foi através dos investimentos feitos na educação pelo SPI, que os indígenas conseguiram um pouco mais de visibilidade dentro do país.

Conforme Buratto (2007), o SPI também instituiu as reservas indígenas, que tinha por objetivo restringir e controlar o espaço físico ocupado pelos índios e, liberar mais terras para a colonização.

Em 1967 foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em substituição ao Serviço de Proteção ao Índio. Oliveira e Nascimento (2012), afirmam que não houve avanços significativos com a criação do novo órgão, visto que seu objetivo continuava a ser a civilização dos índios, e sua emancipação econômica. No campo educacional, ao mesmo tempo que deu continuidade ao modelo escolar utilizado até então pelo SPI, avançou no que diz respeito a valorização da cultura indígena, pois “reconheceu a importância das línguas nativas nos processos de alfabetização dos indígenas” (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p.7). Buratto (2007) afirma, que a Lei 6001, de 1973, que rege o Estatuto do Índio, dá a garantia para que os indígenas sejam alfabetizados “na língua do grupo ao qual pertença”. A Funai assume, então, o modelo de escola bilíngue do Summer Institute of Linguistics (SIL), instituição de caráter que se instalou no Brasil em 1956, e realizava estudos com comunidades

indígenas latino-americanas. Segundo Buratto (2007), essa parceria entre FUNAI e SIL, tinha por objetivo decodificar as línguas indígenas, para dessa maneira, ensiná-las nas escolas. Por ser uma instituição religiosa, o sistema de ensino do SIL era voltado basicamente à tradução do Novo Testamento, o que não se diferenciava muito do modelo de catequização dos jesuítas. Oliveira e Nascimento (2012) dizem que essa educação bilíngue era vista como uma maneira de integração, e que a grafia da língua indígena deveria ser a mais próxima possível do português, uma vez que seria um elemento de “transição para a língua nacional”. Dessa forma o intuito do bilinguismo não era realmente valorizar as línguas nativas, mas encontrar uma maneira que tornasse mais fácil o ensino e o aprendizado da língua portuguesa.

Durante os anos de 1980, o Brasil passou por uma longa luta pela redemocratização do país, que vinha sendo governado pelos militares desde 1964. No decorrer desse período, os indígenas, através de seus representantes nos órgãos do governo, ONG's, sociedade civil, reivindicaram direitos que até então não eram constitucionalizados.

Em 5 de outubro de 1988, foi promulgada a nova Constituição Federal, a qual pode ser considerada um divisor de águas no que diz respeito a legislação indígena.

O texto da nova Constituição traz um capítulo que se refere exclusivamente aos povos indígenas: Título VIII – Da Ordem Social, Capítulo VIII – Dos Índios. Em seu Artigo 231 ficam garantidos e reconhecidos “aos índios sua organização social, costumes, 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 seus bens.” (BRASIL, 1988, p. 37).

No que diz respeito à educação foram fixados conteúdos no ensino fundamental assegurando “formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, Art. 210). Ainda definiu-se que a língua portuguesa seria utilizada no ensino fundamental, porém se assegurou que as comunidades indígenas utilizassem “suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988, Art. 210 §2º).

A partir do novo texto constitucional, viu-se a necessidade de realizar algumas mudanças no que se refere à responsabilidade de oferta de educação aos povos indígenas. Em 1991, com o Decreto Presidencial nº 26, essa responsabilidade passou da FUNAI para o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Dessa maneira,



além do reconhecimento como instituições de ensino, as escolas indígenas passaram a estar inseridas nos programas educacionais do governo federal, com direito a receber recursos financeiros, merenda, material e transporte escolar.

Em 1993, o MEC publica as primeiras “Diretrizes Para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, as quais resultaram de um amplo estudo que envolveu órgãos governamentais e não governamentais e professores indígenas.

Em 1996, o MEC lança a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN ou LDB), em substituição a Lei 5692/71. Nela, em seu artigo 78, pela primeira vez, a União aparece como sendo a responsável por oferecer uma educação bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

- “I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.” (BRASIL, 1996, p. 34)

A LDB ainda pede que sejam desenvolvidos programas interculturais de pesquisa e ensino para educação indígena, inseridos nos Plano Nacionais de Educação, tendo como objetivos:

- I - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 1996, p.34)

Diante de tais exigências, o MEC em parceria com instituições de pesquisa, professores, e entidades não governamentais criaram outros documentos que norteiam e instituem a educação escolar indígena.

### 3.2 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL INDÍGENA

Em 1998, dois anos depois da publicação da LDB, o MEC lança o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNE/Indígena). Esse material foi criado considerando o determinado na LDB de que as escolas indígenas fossem diferenciadas, respeitando sua cultura e sua língua.

Desta forma, ele se objetiva a subsidiar e orientar a elaboração dos programas para a educação indígena, de forma a atender as necessidades e interesses das comunidades, atendendo aos princípios “da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros, bem como para a elaboração e produção de materiais didáticos e para a formação de professores indígenas” (RCNE/Indígena, 1998, p.6)

O trabalho possui mais de 300 páginas e está dividido em duas partes, sendo que a primeira “reúne os fundamentos históricos, antropológicos, políticos e legais da proposta da educação indígena”, e a segunda “fornece referências para a prática curricular dos professores índios e não-índios diretamente ligados às ações de implementação e desenvolvimento dos projetos pedagógicos” (RCNE/Indígena, 1998, p.6).

O parecer de número 14, publicado pelo Conselho Nacional da Educação em 1999, visa estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Foi com a publicação deste material que se criou a categoria Escola Indígena, visto que essa modalidade de ensino estava, até então, inclusa na Educação do Campo, ou escolas rurais. A criação dessa categoria foi necessária para garantir autonomia às escolas indígenas tanto na elaboração do projeto pedagógico, com para o uso dos recursos financeiros destinados para a “manutenção do cotidiano escolar”, garantindo dessa maneira que a comunidade indígena participe das decisões relativas ao funcionamento da escola. (Parecer CNE 14/99).

Além da criação dessa categoria, esse documento ainda define a esfera administrativa das escolas indígenas, dispõe sobre a formação de professores índios para atuarem nesse âmbito, sobre a flexibilização do currículo, e diz como deve se estruturar e funcionar a Escola Indígena.

Outra exigência da LDB é a elaboração de um Plano Nacional da Educação (PNE). Este documento foi publicado em 2001, e deveria propor metas para serem cumpridas por uma década a partir de sua publicação.

No que diz respeito à educação indígena, o documento diz ser difícil definir políticas educacionais adequadas, que se enquadre na grande diversidade de povos indígenas encontradas no país por não haver uma “uma clara distribuição de responsabilidades entre União, os Estados e os Municípios”, dificultando “a implementação de uma política nacional que assegure a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue às comunidades indígenas” (PNE, 2001, p. 60). Outra dificuldade apresentada no texto é “o tamanho reduzido da população indígena, sua dispersão e sua heterogeneidade” (PNE, 2001, p.60).

Ao final do texto, propõe-se 21 objetivos e metas, dentre os quais se destacam: universalizar a oferta das quatro primeiras séries do ensino fundamental dentro das aldeias; atribuir aos Estados as responsabilidades sobre a educação indígena; reconhecer e regulamentar todas as instituições de ensino presentes no interior das aldeias; adaptar os programas de auxílio do desenvolvimento da educação oferecidos pelo Governo Federal às escolas indígenas; criar órgãos responsáveis pela elaboração de materiais didáticos; regulamentar o magistério indígena.

Devido à atenção voltada para a educação escolar indígena no decorrer desses anos, realizou-se, em novembro de 2009, a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), onde se reuniram representantes dos povos indígenas, dos órgãos governamentais da educação, da FUNAI, além de outras organizações governamentais e não governamentais, com os seguintes objetivos:

“I consultar os representantes dos Povos Indígenas e das organizações governamentais e da sociedade civil sobre as realidades e as necessidades educacionais para futuro das políticas de educação escolar indígena;  
II discutir propostas de aperfeiçoamento da oferta da educação escolar indígena na perspectiva da implementação dos Territórios Etnoeducacionais;  
III propor diretrizes que possibilitem o avanço da educação escolar indígena em qualidade e efetividade; e  
IV pactuar entre os representantes dos Povos Indígenas, dos entes federados e das organizações a construção coletiva de compromissos para a prática da interculturalidade na educação escolar indígena.” (Documento Final da I CONEEI, 2009, p.1)

As metas estabelecidas ao final da conferência estão divididas em três partes, sendo elas:

- Parte 1: Da organização e gestão da educação escolar indígena, que engloba duas subpartes: Criação do Sistema Próprio e Territórios Etno-educacionais;
- Parte 2: Das diretrizes para a educação escolar indígena;
- Parte 3: Das modalidades de ensino na educação escolar indígena, subdividida em: Educação Infantil, Educação Especial, Ensino Médio Regular e Integrado, Educação de Jovens e Adultos e Educação Superior;

Das propostas apresentadas, infelizmente muitas ainda não se consolidaram. Por outro lado, a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, dada pelo Parecer 13/2012, baseou-se nas recomendações da CONEEI.

Passados mais de vinte anos da publicação do texto constitucional, e de estudos e reivindicações, ainda há muito para se ver e aprimorar. Apesar disso, percebe-se que houve um grande avanço nas políticas públicas da educação indígena.

### 3.3 SUJEITO BILÍNGUE

Como foi visto, depois da publicação do novo texto constitucional brasileiro, em 1988, todos os documentos que tratam de questões indígenas preconizam que a educação dos índios seja bilíngue, porém nenhum desses documentos traz uma explicação para tal termo. O que é um sujeito bilíngue? Como se caracteriza esse tipo de educação? São perguntas como essas que se pretende responder nesta seção.

A diversidade linguística e cultural presente no Brasil é algo que não pode ser ignorado na educação. Aos poucos, políticas públicas estão trazendo a inclusão, a democratização do ensino, que deve ser acessível a qualquer pessoa. Nesse contexto de inclusão se encontram os indígenas.

Conforme Maher (2007), enquanto que para os alunos de escolas regulares comuns o bilinguismo é facultativo, para os indígenas é obrigatório, pois não tem a

opção de serem alfabetizados e aprenderem somente a língua de interesse. Nessas escolas consideradas bilíngues, no caso as indígenas, as crianças, ao entrarem na escola serão alfabetizadas na língua materna, a língua indígena, e em uma segunda língua, o português.

Spinassé (2006) explica de maneira bastante simples os termos aqui usados. Língua materna, ou primeira língua, normalmente é a língua com a qual a criança teve seu primeiro contato linguístico, é carregada de valores sociais e culturais, geralmente a utiliza cotidianamente, em casa, com sua família, com sua comunidade. A segunda língua, por sua vez, é adquirida pela necessidade de socialização e comunicação. Para que o indivíduo adquira eficazmente essa segunda língua é preciso “que a comunicação seja diária e que a língua desempenhe um papel na integração em sociedade” (SPINASSÉ, 2006, p.6). Partindo dos conceitos dessa autora, comprova-se o que foi dito anteriormente. A língua indígena é caracterizada como primeira língua, pois é aprendida através dos pais, utilizada então para a interação com a família, com a comunidade indígena. Já o português se torna necessário para interagir com a comunidade escolar, com a sociedade não-indígena.

Segundo Maher (2007) mostra três modelos de inserção de alunos bilíngues no contexto escolar. No Modelo Assimilacionista de Submersão os alunos bilíngues, envolvendo línguas minoritárias, é muitas vezes visto como um problema, onde a língua menos privilegiada tende a ser erradicada, tentando tornar os alunos monolíngues. Em casos como este, o aluno é “jogado” em uma sala de aula monolíngue, sem ter com quem se comunicar, passa a utilizar somente a língua predominante. Esse modelo foi muito utilizado no Brasil com os indígenas, como por exemplo na catequese ministrada pelos jesuítas, no decreto do Marquês de Pombal. Analisando esses momentos da história da educação é possível perceber a sua ineficiência.

Outro modelo é o Assimilacionista de Transição, onde, nos anos iniciais do ensino fundamental, o aluno é alfabetizado em sua língua materna. Conforme for compreendendo o funcionamento da primeira língua, se insere aos poucos a segunda língua, até que aos poucos, a língua materna seja completamente excluída do currículo escolar. Nesse caso a “função da língua minoritária no currículo é servir apenas de facilitador, de ponte, de muleta para a aprendizagem da língua

dominante” (MAHER, 2007, p.70), que depois de aprendida será a única utilizada no processo de ensino/aprendizagem.

O ultimo modelo apresentado por Maher (2007) é o de Enriquecimento Linguístico, o qual se objetiva a manter, garantir e desenvolver as línguas minoritárias. Para que o objetivo se cumpra é preciso que essa língua seja a língua a ser utilizada no processo de instrução escolar. A língua portuguesa pode ser usada também, porém, deve-se dar preferência por aprofundar o conhecimento na língua materna dos alunos.

Observando os modelos apresentados por Maher e pensando na realidade das escolas indígenas atuais do Paraná, o modelo que mais se aproxima do tipo de ensino utilizado é o Modelo Assimilacionista de Transição. As crianças indígenas são alfabetizadas na língua materna e em língua portuguesa. Durante os anos iniciais do ensino fundamental o currículo contempla de forma igualitária a primeira e segunda língua. Porém, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, as disciplinas são ministradas em sua maioria, para não dizer totalmente, por professores não-indígenas, logo a língua predominante é a língua portuguesa.

Dentre os muitos conceitos existentes para um indivíduo bilíngue, Maher (2007) destaca dois, um de Bloomfield e outro de Halliday:

“Bilinguismo é o controle de duas línguas equivalente ao controle do falante nativo destas línguas” (Bloomfield *apud* Maher, 2007, p.72)  
“O sujeito bilíngue é aquele que funciona em duas línguas em todos os domínios, sem apresentar interferência de uma língua na outra.” (HALLIDAY *apud* MAHER, 2007, p.72)

Ambos os conceitos se destacam por serem definições do que pode se chamar do que seria uma pessoa bilíngue ideal, porém há algumas coisas que é preciso analisar nesses conceitos. Na concepção apresentada por Bloomfield, utiliza-se “controle equivalente ao de um falante nativo”. Diante de tal afirmação uma indagação é pertinente: Qual falante nativo é usado como base para essa avaliação? Existem muitas pessoas nativas em determinadas línguas, mas nem todas tem o mesmo domínio dela. A exemplo do português que é língua predominante no Brasil, em Portugal, além de outros países, para ser avaliada como bilíngue uma pessoa deveria falar e se comportar linguisticamente como um falante de qual desses países? Por motivos como este, pode-se afirmar que Bloomfield foi equivocado ao dar tal definição para o bilinguismo.

Por outro lado, Halliday diz que uma pessoa bilíngue “funciona em duas línguas em todos os domínios, sem apresentar interferência de uma língua na outra”. Primeiramente uma pessoa bilíngue domina duas línguas ou mais, podendo ser completamente ou não. Conforme exemplifica Maher (2007) uma pessoa bilíngue pode dominar determinado assunto, ler e compreender satisfatoriamente textos sobre aquele assunto, mas se for colocada em outro contexto, poderia não se sair tão bem. Isso é uma coisa que não ocorre somente na segunda língua, se colocarmos um texto teórico diante de uma criança, as chances de que ela o compreenda por inteiro são bastante pequenas.

Em segundo lugar, afirmar que não existe interferência entre as línguas seria um equívoco, pois há perspectivas teóricas que utilizam a comparação entre as línguas para ensiná-las. Além disso, muitos falantes quando estão aprendendo uma língua nova usam muitas estruturas da sua língua nativa para se comunicar na segunda língua. Sabe-se que “um bom bilíngue transita de uma língua para outra, justamente porque tem competência para isso” (MAHER, 2007, p.75).

Para Maher (2007) só uma definição bastante ampla conseguiria abarcar os tipos de bilinguismo, ele é “uma condição humana muito comum, refere-se à capacidade de fazer uso de mais de uma língua”. Conceito simples, que consegue não idealizar um ser bilíngue, e que engloba todas as suas peculiaridades.

### 3.4 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

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

Conforme citado anteriormente e o que é apresentado nas Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa (2008), 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. 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.

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.

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” (PARANÁ, 2008, p.43).

A Lei 5692/71, mesmo tendo aprofundado o ensino voltado a 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 referencia 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. 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 (PAVEAU; SARFATI, 2006).

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. Gasparin (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” – grifos do autor – (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.

Bakhtin (1997?) diz que

“O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.” (Bakhtin, 1997?, p.261-262).

Ainda que algumas (poucas) coisas se diferenciem nas teorias, Bezerra (2005) 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)” (Bezerra, 2005, p.41). A esse respeito, Suassuna, Melo e Coelho (2006) citando Geraldini 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, 2005, p.229)

Dessa forma, Bezerra (2005) 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, 2005, 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 Geraldi (1996 *apud* 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 tejedura 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, Gandin (2002 *apud* Suassuna, Melo e Coelho, 2006) 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” (p. 231); 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) 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” (p. 232). Os autores ainda complementam citando Hernández e Ventura (1998) 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 sequências de interações. Dessa forma, o trabalho com os projetos permite “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” (Suassuna, Melo e Coelho, 2006, p. 233), 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 Erickson (1987 apud Bortoni-Ricardo, 2001) 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-se em amargas lutas de identidade negativa entre alguns alunos e seus professores” (p. 82).

Essa teoria é pertinente na educação indígena, não só no ensino de línguas, pois muitos dos professores não são índios, não conhecem 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, tem 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 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.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 contribuiu 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.

Os estudos do Círculo de Bakhtin trouxeram novas ideias, revolucionárias, para o ensino de língua portuguesa. 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.

“[...] a abordagem dos usos da língua em sala de aula deve atender aos interesses de alunos envolvidos em interações autênticas. O conhecimento e a discussão acerca da língua devem ser pertinentes na medida em que ela é descrita e usada de modo a considerar suas funções semânticas, pragmáticas, textuais e discursivas em situações concretas de funcionamento.” (Suassuna, Melo e Coelho, 2006, p. 235)

Um recurso que os professores de português das escolas indígenas guaranis, no Paraná, tem a disposição, é um material elaborado em associação de professores, pesquisadores e alunos – parceria de Governo Federal, Governo Estadual, Universidade Federal de Minas Gerais e Núcleo Transdisciplinar de Pesquisas Literaterras. Este material é direcionado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos, que contém diversos gêneros de texto, em prosa e poesia, escritos tanto em guarani, quanto em português, abordando temas como religião, cultura, comidas, plantas tradicionais, artesanato, história, saúde, educação etc.

O projeto citado, denominado “Ler, Escrever e Ser Guarani no Paraná”, é um exemplo, e pode servir de modelo a outros profissionais. Os materiais didáticos utilizados, atualmente, nas escolas das aldeias são os mesmos das escolas urbanas, ainda que estejam em contextos completamente distintos. Essa é uma questão que precisa ser analisada. 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

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal. Os gêneros do discurso.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEBBER, G. **Metodologia científica; orientações para projetos, (pesquisa bibliográfica e de campo)** – relatórios – monografia / Guerino Bebber, Darci Martinello. 2. Ed. – Caçador: Universidade do Contestado, UNC, 1997. 104 p.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 37-46.

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

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

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

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Documento Final - I Conferência Nacional da Educação Escolar Indígena – CONEEI.** Brasília, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Regimento Interno – I Conferência Nacional da Educação Escolar Indígena – CONEEI.** Brasília, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/coneei\\_regimento\\_interno\\_dou.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/coneei_regimento_interno_dou.pdf) Acesso em 14 jul 2014

BRASIL, **Parecer do Conselho Nacional de Educação nº14,** de 14/09/99.

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

BURATTO, Lucia Gouvêa. **A educação escolar indígena na legislação e os indígenas com necessidades educacionais especiais.** Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2007.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Atores Associados, 2005. p. 107-119

GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e ensino de português.** In: GERALDI, J. W. (org.) O texto na sala de aula. 2 ed. Cascavel : ASSOESTE, c1984.

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

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. p.19-36

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.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem Significativa: Um Conceito Subjacente. In: MOREIRA, M. A., CABALLERO, M. C. e RODRÍGUEZ, M. L. (orgs.). **Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo**. Burgos, España, 1997. p. 19-44.

NOVAK, Maria Simone Jacomini. **Política de ação afirmativa: a inserção dos indígenas nas Universidades Públicas Paranaenses**. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2007.

OLIVEIRA, Luis Antônio 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.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa Para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio: Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Escolar Indígena**. Curitiba: SEED, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade. Coordenação de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos. Programa Paraná Alfabetizado. **Ler, escrever e ser Guarani no Paraná**. Curitiba: SEED-PR., 2010. – 138 p.

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

PUPP SPINASSÉ, Karen. **Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil**. Revista Contingentia, Porto Alegre, vol. 1, p. 01-10. 2006.

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. p.184-207

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

SUASSUNA, L.; MELO, I. F. e 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. p. 227-244.