

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO

ANDRESSA GRAZIELY BERTO DA SILVA

**LEITURA DE GÊNEROS TEXTUAIS COM JOVENS KAINGANG DO ENSINO
FUNDAMENTAL E MÉDIO EM ESCOLA INDÍGENA NO PARANÁ**

MARINGÁ
2013

ANDRESSA GRAZIELY BERTO DA SILVA

**LEITURA DE GÊNEROS TEXTUAIS COM JOVENS KAINGANG DO ENSINO
FUNDAMENTAL E MÉDIO EM ESCOLA INDÍGENA NO PARANÁ**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC,
apresentado como requisito parcial de
obtenção do título de Pedagoga pela
Universidade Estadual de Maringá.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Rosangela Celia
Faustino.

Coordenação: Prof.^a Ms.^a Aline Frollini
Lunardelli Lara.

MARINGÁ
2013

ANDRESSA GRAZIELY BERTO DA SILVA

**LEITURA DE GÊNEROS TEXTUAIS COM JOVENS KAINGANG DO ENSINO
FUNDAMENTAL E MÉDIO EM ESCOLA INDÍGENA NO PARANÁ**

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Rosangela Celia Faustino
Universidade Estadual de Maringá - UEM
(Orientadora)

Profª Msª Maria Christine Berdusco Menezes
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Profª Msª Maria Simone Jacomini Novak
Faculdade Estadual de Educação,
Ciências e Letras de Paranavaí - FAFIPA

Data de Aprovação
04/11/2013

Dedico este trabalho à minha família, em especial aos meus pais, Edina Regina Catarino da Silva e Leonardo Donizete Berto da Silva por tudo que realizaram para que eu me dedica-se aos estudos. Ao meu Tio Alexandre Julio Catarino como exemplo de pessoa e profissional, a todos meus amigos e professores pela atenção e carinho no percurso de realização desta graduação.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, na Santíssima Trindade, presença fiel em minha vida, parte do que sou e de todas as minhas realizações.

Agradeço a minha família, ao meu pai Leonardo Donizete Berto da Silva, a minha mãe Edina Regina Catarino da Silva por todo amor e tolerância nas dificuldades.

A todas as amigas e amigos do LAEE/UEM: Marcella Cassula, Adriana Silva, Keros Mileski, Luciana Andrioli, Mariana Bernadino, Maira dos Santos, Maria Christine Menezes, Maria Simone Jacomini, Maria Luisa Borniotto, Paulo Ramon, Rita Alves, pelo carinho, paciência e companheirismo em nossa prática educacional. Especialmente a minha orientadora Dr^a Rosangela Celia Faustino pelo carinho e cuidado como de uma mãe, assim como exemplo de compromisso e responsabilidade acadêmica que nos proporciona.

A todas as minhas amigas e amigos de longa data, principalmente a Monique Oliveira, o Felipe Santos, Tamires Tejada, a família Machado, pelas risadas, choro e desabafos.

Às amizades construídas na Universidade: Maria José de Mendonça, Ana Claudia Almeida, a Franciele Rodrigues, Daniele Barbosa e Samara San'Anna, e a todas as demais companheiras de turma pelas trocas de experiências. Ainda a Suzana Morgado e Samilo Takara pelo carinho e incentivo a carreira acadêmica.

Agradeço a comunidade indígena de Ivaí e aos professores pela colaboração para a realização desta pesquisa.

SILVA, Andressa Graziely Berto da. **LEITURA DE GÊNEROS TEXTUAIS COM JOVENS KAINGANG DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO EM ESCOLA INDÍGENA NO PARANÁ.** Maringá, 2013. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá.

RESUMO

Considerando as especificidades da educação escolar indígena, o bilinguismo e a interculturalidade, esta monografia é resultado do trabalho de conclusão de curso (TCC) e apresenta o estudo bibliográfico, documental e de campo, com o objetivo de analisar o processo de leitura dos gêneros textuais com jovens estudantes do nono ano do ensino fundamental e primeiro ano do ensino médio no Colégio Estadual Indígena Gregório Kaekchot, localizada na Terra Indígena Ivaí, no município de Manoel Ribas-PR. Nesta vivem cerca de 1800 (mil e oitocentos) indígenas pertencentes à etnia Kaingang, a mais numerosa em termos populacionais do Paraná. O estudo fundamentou-se na Teoria Histórico Cultural, tendo como base alguns escritos de seus precursores: Vigotski, Luria e Leontiev por defenderem a importância da cultura, da aprendizagem e da educação escolar para todos. De acordo com esses teóricos o ser humano se desenvolve em consonância com as condições sociais e culturais construídas historicamente pela humanidade, às quais tem acesso, principalmente pela via da linguagem. Como os habitantes da Terra Indígena Ivaí são falantes da língua Kaingang e da língua portuguesa, iniciando a aprendizagem sistemática da língua portuguesa oral e escrita, como os demais conteúdos científicos na escola da comunidade. Buscou-se ainda identificar e analisar a atual política educacional no ensino de língua portuguesa especificamente de gêneros textuais na educação escolar indígena, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1988). Os resultados apontam a necessidade de materiais diversificados e de formação teórico metodológica para os docentes.

PALAVRAS CHAVE: Educação Escolar Indígena. Gêneros Textuais. Compreensão de Leitura.

SILVA, Berto Graziely Andressa da. **TEXTUAL READING GENRE WITH YOUNG KAIANGANG OF ELEMENTARY AND HIGH SCHOOL IN THE INDIAN SCHOOL PARANÁ**. Maringá, 2013. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá.

ABSTRACT

Given the specificities of indigenous education , bilingualism and interculturalism , this monograph is the work of completion (TCC) and provides bibliographic , documental and field study aiming to analyze the process of reading the text genres with young students of the ninth year of primary school and first year of high school in the State College Gregory Kaekchot Indigenous , Indigenous Ivaí located in the municipality of Manoel Ribas - PR . In this live about 1800 (one thousand eight hundred) belonging to indigenous ethnic Kaingang , the largest in terms of population of Paraná . The study was based on History Cultural Theory , based on some writings of his predecessors : Vygotsky , Luria and Leontiev for defending the importance of culture , learning and education for all . According to these theorists human being develops in line with the social and cultural conditions historically constructed by mankind , to which you have access , especially by means of language . Like the inhabitants of Indigenous language speakers are Ivaí Kaingang and the Portuguese language , initiating systematic learning of English oral and written language , like other scientific content at the community school . We sought to further identify and analyze the current education policy in teaching Portuguese language specifically textual genres in indigenous education , such as the National Curriculum for Indigenous Education (BRAZIL , 1988) . The results indicate the need for diverse theoretical and methodological materials and training for teachers

KEY WORDS: Indigenous Education. Textual Genres. Reading Comprehension.

LISTA DE SIGLAS

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
GEPEC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Emancipação Humana
ISA	Instituto SocioAmbiental
LAEE	Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-histórica
LDB	Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU	Organização das Nações Unidas
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
TI	Terra Indígena
TII	Terra Indígena Ivaí
PIESP	Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS.....	7
1 INTRODUÇÃO.....	9
2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	12
3. A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E AOS GÊNEROS TEXTUAIS.....	17
3.1 Gêneros Textuais.....	19
4. TERRA INDÍGENA E ESCOLA.....	24
5. DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE LÍNGUA PORTUGUESA E O REFERENCIAL CURRÍCULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	31
6. A PRÁTICA EM SALA DE AULA.....	36
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
8. REFERÊNCIAS.....	40
9. ANEXOS.....	43
9.1 Questionários.....	43

1 INTRODUÇÃO

No Brasil existe um aparato legislativo que asseguram a igualdade de educação escolar a todos, como destaca a Constituição Federal (BRASIL, 1988), no Art. 205 que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa. Deste modo, com a defesa de igualdade a educação escolar para todos desenvolveu-se também uma legislação que garante aos indígenas a educação escolarizada, possibilitando o reconhecimento da diversidade cultural, assegurando aos indígenas o direito a educação diferenciada, bilíngue e intercultural, proporcionando a recuperação de suas memórias, língua materna, e acesso ao conhecimento construído historicamente pela humanidade.

Embasados na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (1896-1934), Luria (1902-1977) e Leontiev (1904- 1979), consideramos a relevância da linguagem para o desenvolvimento intelectual, pois com a aquisição da mesma, a criança organiza seu pensamento e atitudes, desenvolve melhor a percepção, memória e atenção voluntária utilizando para isto a fala como um instrumento, tornando-se ainda a linguagem base para as demais funções cognitivas.

Com a apropriação da linguagem escrita possibilita-se o acesso a diversos conhecimentos, assim como o conhecimento científico. Com isso a instituição educativa tem a função de proporcionar ao educando a elaboração do conhecimento científico por meio dos conteúdos sistematizados.

Considerando que o trabalho com gêneros textuais permite a relação com as diferentes áreas de conhecimento, de acordo com Ebert (2007) contribuindo para o aprendizado da leitura e escrita, neste trabalho de conclusão de curso pretende-se compreender o processo de leitura de gêneros textuais na educação escolar indígena, considerando o Referencial Nacional para a Educação Indígena (RCNEI) (1998), as Diretrizes Para a Política de Educação Escolar Indígena (1994), as Diretrizes Curriculares da Educação do Paraná¹ em língua portuguesa, e segundo Marcuschi (2007) a concepção de Gêneros Textuais, além o Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot, e questionários aplicados com os docentes.

¹ O proposto no projeto de pesquisa era a análise do planejamento docente, contudo o que nos foi disponibilizado pelos professores foram as Diretrizes Curriculares da Educação do Paraná em Língua Portuguesa. Diante disso houve-se uma troca nos documentos de pesquisa.

De acordo com os dados estatísticos do ISA – Instituto Socioambiental, Censo Demográfico, realizado pelo Instituto Brasileiro de Cartografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2010), no Paraná vivem três etnias sendo elas: Kaingang (cerca de 10.000 dez mil pessoas), Guarani (cerca de 4.000, quatro mil pessoas) e Xetá (cerca de 200, duzentas pessoas). Estas populações vivem em cerca de 37 Terras Indígenas (TI) demarcadas ou em processo de demarcação. Os Kaingang estão em 16 terras, os Guarani habitam 19 e os Xetá compartilham 03 terras com os Guaranis e Kaingang (ESTRATÉGIAS, 2012). Desse modo, considerando a diversidade presente em cada Terra Indígena, este trabalho tem como estudo a Terra Indígena Ivaí (TII) de etnia kaingang localizada nos municípios de Manoel Ribas e Pitanga.

Foram relevantes para o estudo de educação escolar indígena o PIBIC², assim como a participação em Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Emancipação Humana (GEPEC), os projetos do Laboratório de Arqueologia Etnologia e Etno-História (LAEE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e intervenções pedagógicas realizadas em escolas indígenas no ano de 2012 e 2013 possibilitando a entrada na TI e o contato com lideranças professores, estudantes e equipe pedagógica.

Para a elaboração deste trabalho partimos das seguintes indagações: O que são gêneros textuais? Como ocorre o ensino de gêneros textuais para os alunos do 9º ano e no ensino médio, considerando o bilinguismo e o meio social do aluno perante as políticas? Como se dá o processo de leitura dos gêneros textuais a partir da Teoria Histórico Cultural na Educação Escolar Indígena? Durante o processo de leitura como se dá a compreensão do gênero?

Visando a organização dos estudos feitos, o trabalho foi dividido em cinco seções. A primeira intitula-se “A Política de Educação Escolar Indígena” que procura discutir as atuais políticas e os direitos dos indígenas a uma educação diferenciada. A segunda se intitula “A Contribuição da Teoria Histórico Cultural a Educação Escolar Indígena e aos Gêneros Textuais” na qual apresentamos a teoria norteadora do trabalho e suas contribuições ao processo de desenvolvimento da linguagem oral e escrita na qual destacamos os gêneros textuais e seu conceito. A terceira “Terra Indígena e Escola” onde é feito uma descrição da

² Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Fundação Araucária (FA), com o objetivo de sistematização de um banco de dados sobre teses e dissertações defendidas no período de 1991 a 2011, como a temática de educação escolar indígena no Paraná, sob a coordenação da professora Doutora Rosângela Celia Faustino.

Terra indígena e aspectos da escola presentes no Projeto Político Pedagógico. A quarta seção “Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar indígena” destaca a análise entre os documentos e por fim a última seção “A Prática em Sala de Aula” que destaca resultados e analise a pesquisa de campo.

2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A educação escolar indígena iniciou-se no Brasil pelas missões jesuíticas, como demonstra Tommasino (2003), no período da colonização, se configurado pela dominação de territórios, riquezas e exploração da força de trabalho. Em meados do século XX, já no período da República, houve a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) criado pelo Estado com o objetivo de implantar uma política de aldeamento na qual os indígenas sobreviventes à ocupação dos territórios brasileiros, ficassem controlados em suas resistências e enfrentamentos (FAUSTINO, 2006) e a eles fossem ensinadas uma profissão para que abandonassem os hábitos de caça, pesca, coleta por vastos territórios e prática de suas religiosidades.

Nos aldeamentos, houve o deslocamento e mistura de etnias em um mesmo espaço. A educação, embora ofertada de forma precária, orientava-se para a formação e integração nacional. Para tanto, o aprendizado da língua portuguesa e de outros conteúdos como educação moral e cívica eram pertinentes aos interesses da expropriação dos territórios indígenas e inserção no mercado de trabalho capitalista. Com isso houve a perda de muitos aspectos tradicionais; entretanto, os conhecimentos e a organização sociocultural ainda existentes são passados dos mais velhos para as crianças e jovens pela oralidade.

Ao analisar a história da educação escolar indígena no país Ferreira (2001) propõe a sua divisão em quatro partes, sendo as duas primeiras com as características acima descrita.

Nesse sentido Ferreira (2001) divide a educação escolar indígena em quatro fases:

A primeira situa-se a época do Brasil colônia, em que a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo dos missionários católicos, notadamente os jesuítas. Um segundo momento é marcado pela criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910, e se estende a política de ensino da Funai e sua articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas. O surgimento de organizações indigenistas não-governamentais e a formação de movimento indígena organizado em fins da década de 60 e nos anos 70, época da ditadura militar, marca o início da terceira fase. A última delas, iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 80, visa definir e autogerir seus processos de educação formal. (FERREIRA, 2001, p.04).

De acordo com Ferreira (2001) e como informa Collet (2003), as mudanças socioeconômicas e políticas fez com que na década de 1970, a noção de interculturalidade

transcorresse nos debates sobre educação, junto aos conceitos de diversidade étnica e cultural. Essa política de diversidade cultural começa a ser disseminada segundo Faustino (2006) a partir da crise econômica mundial da década de 1970 que leva a necessidade de reorganização do sistema produtivo e conseqüentemente a reelaboração das políticas sociais entre elas a educação.

A ideia de tolerância, paz e respeito à diversidade cultural eram elementos que vinham sendo discutidos após a segunda Guerra Mundial com a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), difundindo a ideologia de tolerância às diferenças, por uma série de documentos pautados na defesa da diversidade cultural. Segundo Faustino (2006, p.36) seu objetivo era "[...] divulgar a ideia da tolerância e da paz para os povos de diversas partes do mundo e estabelecer uma filosofia de ação comum entre os países aliados".

No Brasil em meio às recomendações internacionais emanadas dos organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), UNESCO, etc. os países latino americanos reformulam de acordo com Faustino (2006) suas constituições. Em meio a essas orientações e aos movimentos civis pela redemocratização do país é aprovada a Nova Constituição Federal em 1988. Com relação aos indígenas esta reconheceu a eles o direito de viverem de acordo com suas especificidades socioculturais, bem como, os direitos sobre as terras que ocupavam. De acordo com Buratto (2008, p. 59) “Com as mudanças na política internacional, o Brasil passou a reconhecer que é um país constituído por rica diversidade de grupos étnicos e a esses povos o direito à manutenção de suas especificidades culturais, históricas e linguísticas”.

A educação para os indígenas como igualdade civil e reconhecimento de identidade e cultura desenvolveu-se no Brasil, de acordo com Carvalho e Faustino (2012) no contexto dos anos de 1990, no âmbito das reformas neoliberais. A perspectiva a partir de então é de atendimento as especificidades de grupos minoritários já que os gastos sociais devem ser reduzidos e as políticas universais são consideradas onerosas para o estado.

Deste modo vai se implantando no Brasil a partir da Constituição um ordenamento jurídico de garantia da especificidade da Educação Escolar Indígena. Entre estes documentos temos as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (BRASIL, 1998), Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (BRASIL, 2012) onde se reafirma que os indígenas possuem o direito de uma educação bilíngue e intercultural, como forma de proporcionar a recuperação de suas memórias, língua materna, reafirmação de identidades étnicas para garantir-lhes tanto o respeito por suas culturas e tradições como o acesso ao conhecimento construído historicamente pela humanidade. Conhecimentos que se refere à linguagem, a tecnologia, os conhecimentos comprovados cientificamente necessários para uma melhor qualidade de vida e compreensão da realidade atual para então uma atuação de emancipação humana, visto que a partir desses conteúdos poderão ter melhor entendimento legislativo, visto que são escritas em língua portuguesa.

Segundo Andrioli (2012) desde 1950 políticas de educação bilíngue estão sendo propostas. A autora destaca que as políticas educacionais para a educação escolar indígena tem como interesse o ensino da leitura e da escrita, através de uma educação bilíngue, que possibilite o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. Deste modo, a Constituição Federal promulga que o ensino fundamental regular na escola indígena será ministrado em língua indígena, assim como em língua portuguesa. Como apresenta o RCNEI, a língua indígena dever ser utilizada oralmente e na escrita

utilizada na sala de aula para introduzir conceitos, dar esclarecimentos e explicações. A língua indígena será, nesse caso, a língua através da qual os professores e os alunos discutem matemática, geografia [...] Nas situações escolares onde convivem mais de uma língua indígena, uma delas poderá ser escolhida para ser a língua de instrução (BRASIL, 1998, p.119)

Deste modo, a educação deve ser mediadora entre o aluno e os diversos elementos culturais e científicos, trabalhando de modo sistematizado e interdisciplinar. Neste sentido, consideramos importante tanto o papel da escola, como do professor enquanto sistematizador e mediador durante o processo de ensino e aprendizagem, objetivando por meio de uma ação intencional uma formação plena e humanizadora, ocasionada pela sistematização dos conteúdos escolares e disponibilização dos recursos didáticos que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem tanto na língua indígena como na língua portuguesa.

Como a LDB no Art. 78, estabelece que o sistema de ensino desenvolva programas e pesquisa que possibilitem uma educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, garantindo a preservação de memórias e língua, garantindo aos povos indígenas o acesso ao conhecimento científico construído pela humanidade historicamente. Reafirmando que estas

especificidades sejam garantidas como o destacado no Art. 79 § 2º que institui que o Plano Nacional da Educação (PNE) com os objetivos de:

- 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).

No mesmo sentido o RCNEI orienta que o ensino na sala de aula deva ser ministrado pela língua indígena, permitindo que os educandos que tem pouco domínio da língua portuguesa também tenham acesso ao conhecimento científico. Com base nesta legislação verifica-se as possibilidades de um currículo diversificado e uma educação escolar indígena que leve em consideração a cultura dos povos ao quais se localizam as instituições educativas. Deste modo RCNEI, que tem por objetivo

[...] oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas, considerando os princípios da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros, bem como, para a elaboração e produção de materiais didáticos e para formação de professores indígenas (BRASIL, 1998, p.6).

Como destaca Collet (2003 p. 180), “Essas políticas nacionais para as minorias tem a intenção de romper com as práticas anteriores, chamadas de ‘integracionistas’ e ‘assimilacionistas’”. Assim tais políticas de educação diferenciada aos povos indígenas apresentaram-se com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades a essa minoria. De acordo com Collet (2003), tais políticas se preocupam com a

[...] dimensão da diferença, acabam deixando de lado o fundamental, que seria a desigualdade e, portanto, estariam contribuindo para a reprodução de uma estrutura social discriminatória [...] A preocupação com a diferença cultural estaria, portanto, escondendo a desigualdade político-econômica (COLLET, 2003, p. 183).

Nesse sentido, Callinicos (1995) afirma que as diferenças étnicas e culturais são utilizadas para velar as desigualdades sociais, ofertando direitos iguais em uma sociedade desigual, ou seja, mantendo um estereótipo de igualdade política para perpetuar a desigualdade econômica.

Considerando tais políticas de igualdade, pretende-se aprofundar os conceitos da Teoria Histórico Cultural a qual nos embasamos, que destaca o desenvolvimento humano, a internalização e apropriação da linguagem escrita assim como os gêneros textuais a partir da mediação do homem com os outros homens.

3. A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E AOS GÊNEROS TEXTUAIS

As mudanças sociais perante a necessidade de sobrevivência do homem, fizeram com que a linguagem se desenvolvesse. Essa como parte desse processo sócio histórico, construído pela humanidade, é necessária para o seu desenvolvimento, para a organização de pensamento, percepção, memória e atenção voluntária. De acordo com a teoria Histórico Cultural, de Vigotski (1896-1934), Luria (1902-1977) e Leontiev (1904- 1979), a linguagem é a base para as demais funções cognitivas.

Gonçalves (2011) apresenta com base em Vigotski que a linguagem se desenvolve inicialmente pela linguagem egocêntrica. Tuleski; Chaves; Barroco (2012, p. 30) destacam que a

[...] fala da criança vai se tornando parte inalienável e interiormente necessária em cada operação que ela realiza em seu ambiente, tendo papel tão importante quanto a ação para atingir uma meta (ocorre uma união de ambas, fala e ação, numa mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução dos problemas por ela enfrentados)

A criança utiliza a fala para resolução de problemas, na organização e planejamento de suas ações e comportamento, como destacado Facci (2004), cria condições para o desenvolvimento de atividades cerebrais com bases biológicas, como a abstração, a memória e o comportamento intencional, sendo desenvolvidas na interação social.

Leontiev (1978) apresenta, que pelo contato com os demais de sua espécie o homem cria novas aptidões e funções psíquicas, que o diferencia dos animais. É por este contato que a criança se apropria da linguagem como processo comunicativo. Dessa forma, por meio da compreensão da teoria histórico dialética é possível afirmar que o homem ao nascer possui funções psicológicas elementares tais como, reflexos, reações automáticas e associações simples, desenvolvendo as funções psicológicas superiores, ou seja, todo indivíduo na sua estrutura inata apresenta possibilidades para o seu desenvolvimento.

Deste modo, o homem precisa ser ensinado, necessita de educação assim como afirma Leontiev (1878, p. 266) “[...] o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da actividade cognitiva das gerações precedentes”. De acordo com Facci (2004), é a partir dessas funções psicológicas elementares que

desenvolvem-se as funções psicológicas superiores. Sendo pelo contato com a humanidade construída historicamente, pela mediação social, cultural, pelos instrumentos e signos construídos pelo homem, como a linguagem escrita. Isso significa que a criança não constrói seu conhecimento individualmente, ou melhor, a criança não internaliza o conhecimento de gerações precedentes sozinha, pois este processo ocorre com o contato entre os demais de seu grupo cultural.

Deste modo, Melià (2000) afirma que os povos indígenas sustentaram parte de suas culturas como crenças e língua, por uma educação indígena, pela oralidade e na realização de atividades entre adultos e crianças, permitindo que a cultura fosse transmitida para as novas gerações.

Um fato a ser considerado é que a linguagem escrita é construída de forma dinâmica, ou seja, “[...] essa maneira de se comunicar passou por diferentes fases ao longo de seu desenvolvimento histórico” (TULESKI; CHAVES; BARROCO, 2012, p. 28) de acordo com as necessidades do homem. Ao abordarmos a língua indígena podemos afirmar que as populações, em períodos anteriores, não sentiram a necessidade da escrita como um elemento da cultura, porém, conforme Mota (1994) os Kaingang passaram a necessitar de seu domínio e uso desde o princípio do processo de aldeamento, no início do século XX.

Os primeiros registros da língua Kaingang foram feitos por viajantes e datam do século XIX. Atualmente se têm a construção da língua escrita kaingang como preservação desta língua como apresenta a Constituição Federal e LDB que estabelecem o ensino e aprendizagem na educação escolar indígena pela língua materna. Deste modo, o RCNEI aborda que estando à língua materna em materiais pedagógicos, cartilhas, dicionários, antologias de textos, para o desta, se apresentará como revitalização, mas também como orgulho e satisfação para povos indígenas, ao terem suas línguas tradicionais publicadas, descritas e documentadas.

Tuleski; Chaves; Barroco (2012) afirmam que o processo de aquisição e compreensão da linguagem escrita, enquanto signos e códigos, se realiza com a frequência da criança à escola. Desta forma, com a internalização da escrita possibilita-se o acesso aos diversos conhecimentos. Diante disso a instituição educativa tem a função de proporcionar ao educando a elaboração do conhecimento científico por meio dos conteúdos sistematizados, ao saber elaborado independente de sua condição física, idade, gênero e etnia.

Pela linguagem e acesso ao conhecimento historicamente construído, Vigotski (2006) destaca que a internalização de conteúdos renovam e reestruturam a formação de conceitos no intelecto do homem, o desenvolvimento desses ocorre pela maior relação social paralelamente ao desenvolvimento biológico, melhor dizendo, a formação de conceitos na criança ocorre ao contexto social e aos conteúdos escolares que lhe são apresentados de acordo com sua idade, deste modo, conforme o desenvolvimento biológico da criança, ampliam-se o acesso aos conteúdos escolares e interação social formando e reelaborando conceitos.

Neste aspecto a escola deve selecionar e sistematizar os conteúdos, possibilitando a internalização da linguagem escrita e formação de conceitos. Deste modo focamos os gêneros textuais como um recurso comunicativo e de acesso a diversos conhecimentos.

3.1 GÊNEROS TEXTUAIS

Considerando a diversidade das formas de escrita, utilizamos a definição, para gênero textual, segundo Marcuschi (2007), como sendo *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo. Exemplo desses textos são cartas, anúncios, piadas, contos, fábulas, narrativas, parlendas, trava-língua, poemas, etc. Todos esses gêneros possuem características distintas em sua estrutura e representam formas de comunicação com diferentes finalidades e contexto ao qual são utilizados. Deste modo, Marcuschi (2007), destaca que o processo histórico dos gêneros, se desenvolve com a escrita alfabética, com a invenção da imprensa, da industrialização e da cultura eletrônica com o telefone, o rádio, a televisão, o computador e a internet, sendo os gêneros dinâmicos, transformados pelas necessidades e atividades socioculturais do homem.

Os gêneros se referem a todas as produções de linguagem – orais ou escritas – que se concretizam em condições e com objetivos específicos nas diversas circunstâncias de interação social. Apresentam-se com características (estrutura composicional e estilo) de acordo ao contexto ao qual é utilizado e sua finalidade. Contudo Marcuschi (2007) destaca que os gêneros textuais não são caracterizados somente pelos aspectos formais “sejam eles estruturais ou lingüísticos, e sim por aspectos sócio-comunicativos e funcionais, isso não quer dizer que estejamos desprezando a forma. Pois é evidente [...] que em muitos casos são as formas” (MARCUSCHI, 2007, p. 21) e as funções que determinam o gênero.

Nesse sentido o trabalho com gêneros e tipos textuais no processo de ensino e aprendizagem, auxilia na compreensão sobre a função que a escrita possui nas situações vividas. Marcuschi (2007) estabelece a divergência entre tipologia e gênero textual, destacando que a expressão *tipo textual* remete-se a construção teórica de *natureza linguística*, de composição lexical, sintáticos, tempos verbais e relações lógicas. Segundo o autor os “*tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*” (MARCUSCHI, 2007, p. 22). Lopes-Rossi (2012) amplia este conceito destacando que as tipologias caracterizam os textos como modos enunciativos de organização do discurso, Gonçalves (2011) com base em Bakhtin apresenta que discursos são trabalhos de semiotização ou colocação em forma discursiva e não caracteriza um gênero. Discurso, de acordo com Marcuschi (2007) é o que um texto produz,

o discurso se realiza nos textos. Em outros termos os textos realizam discursos em situações institucionais históricas, sociais e ideológicas. Os textos são acontecimentos discursivos para os quais convergem ações linguísticas sociais e cognitivas [...] (MARCUSCHI, 2007, p. 23).

Já o *gênero textual* trata-se de textos apresentando as características *sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e característica específicas, apresentando-se em inúmeros exemplos. As práticas sociais em que são utilizados cada gênero, as capacidades de linguagem que caracterizam o vocábulo, além das “estratégias de ensino, que o aluno vivencia mediante atividades comunicativas diversificadas [...] demonstra que cada gênero se enquadra em um contexto de comunicação, ou melhor, cada gênero com sua estrutura e características possui um objetivo de discurso (PINTO, 2002, p. 5).

Assim como um mapa, por exemplo, podemos obter informações sobre uma dada Terra Indígena ao fazer a leitura do mesmo, já uma receita nos orienta passo a passo no preparo de algum alimento. Um poema, uma obra de literatura nos faz pensar sobre as belezas da vida, despertando os sentimentos humanos profundos.

Em uma sociedade onde predomina a interação escrita, ao se apropriar desse conhecimento o estudante compreende seu significado, sua função social e sua utilidade cotidiana. De acordo com Ebert (2007) essa relação dos conteúdos escolares com o cotidiano do aluno pode ser concretizada pela escolha do gênero a ser trabalhado em sala de aula pela ação do professor “[...] na percepção de que o aluno já traz para escola vivências de fora do

ambiente escolar, gêneros familiares que utiliza nas situações corriqueiras [...] É importante que a seleção de gêneros respeite o conhecimento prévio do aluno, mas que também oportunize novos conhecimentos.” (EBERT, 2007, p. 10).

A escrita e a leitura são bens históricos, desenvolvidos pela humanidade e, portanto, direito de todos, assim como afirma Mortatti (2004, p. 104) “leitura e escrita são consideradas atividades eminentemente sociais, que variam no tempo e no espaço e dependem do tipo de sociedade, bem como dos projetos políticos, sociais e culturais em disputa”. A escola é um meio privilegiado para possibilitar a apropriação desses bens e abrir caminho para a maior compreensão da realidade vivida, a busca de mudanças, a emancipação humana.

Sabe – se que a criança ao entrar na escola possui conhecimentos prévios e que a partir deste tem se o processo de aquisição de novos conhecimentos, como ler e escrever de modo sistemático e intencional. Deste modo, alfabetização e letramento

O processo de leitura e escrita são além da codificação e decodificação das letras, de acordo com Soares (2001), alfabetização e letramento, são processos indissociáveis e interdependentes, porém distintos, destacando que há

uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado (atribuindo a essa palavra o sentido literate em inglês). Ou seja, a pessoa aprende a ler e a escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta – ou sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita (SOARES, 2001, p. 36).

O reconhecimento da função social da escrita e a compreensão durante o ato de leitura não é apenas a decodificação das letras, mas letramento, melhor dizendo, letramento trata-se do reconhecimento da escrita e sua função na sociedade, assim como a compressão dos gêneros no ato da leitura. Contudo este não se opõe a alfabetização, mas se relacionam, pois se trata do domínio da linguagem. Deste modo o aluno torna-se um leitor crítico, distante da leitura passivamente decodificadora, exercendo as práticas sociais da escrita, dando ao sujeito outra condição cultural. De acordo com Soares (2001) alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever, já o letramento é resultado da ação de letrar-se. Para Carvalho (2004, p.14), faz parte do processo de letramento “tornar os alunos atentos à presença de ‘coisas escritas’ na vida cotidiana e fazê-lo perceber os vários usos sociais da escrita e da leitura [...]”.

O desenvolvimento da criança perpassa pela imaginação e criação, segundo Vigotski (2009) a elaboração das brincadeiras infantis ocorre a partir de situações vivenciadas pela criança, ou mesmo pela imitação do adulto, utilizando-se da imaginação e fantasia. A imaginação criadora funciona caracteristicamente ao desenvolvimento da criança, este aspecto após a assimilação da linguagem escrita influencia na formação de gêneros textuais, contribui para a aprendizagem o entendimento dos diferentes gêneros como destaca Vigotski (2009, p. 62). “o desenho é deixado para trás como uma etapa vivida e seu lugar começa a ser ocupado pela nova criação, verbal ou literária, que predomina, principalmente, no período de amadurecimento sexual do adolescente”.

Barroco e Chaves (2008) com base em Marx apontam para a capacidade criadora que o homem desenvolve como desdobramento do trabalho, constituindo-se em objetivações materiais e não-materiais capazes de distinguir o homem dos animais, da natureza. Segundo as autoras o homem “cria objetos e situações para satisfazer necessidades e que são meios de expressão e de registro de suas ideias emoções e sentimentos [...] por tal processo fica explícita uma lógica: o homem trabalha para sobreviver” (BARROCO; CHAVES, 2008, p. 134).

Deste modo, para a produção de gêneros, o aluno deve entrar em contato modelos de textos para elaborá-lo, deve manuseá-los e utiliza-los de acordo com a sua respectiva função, ainda que gênero seja oral ou escrito, os gêneros a ser desenvolvidos em sala de aula não podem se limitar aos utilizados no cotidiano. Da mesma forma devem ocorrer na escola indígena o ensino e aprendizagem de gêneros textuais, os quais precisam ser além do utilizado na comunidade, sendo ele oralmente ou por escrito, o docente pode utilizar de diversos recursos, jornais, revistas, literaturas, panfletos, instruções de montagem ou de jogos, entre outros, criando em sala de aula coletivamente ou de modo individual gêneros textuais característicos a cultura da comunidade, elaborando um livro do gênero receita da culinária ao qual esta inserida a escola.

Como destaca Ebert (2007) o professor pode levar para a sala de aula diversos gêneros textuais como recursos para a criação de outros, “a escolha correta do gênero a ser trazido e conseqüentemente, trabalhado em sala de aula, é de suma importância para a compreensão e a realização da atividade proposta pelo professor. Para tanto, esta escolha deve privilegiar o contexto dos alunos, seu conhecimento, sua convivência em sociedade, buscando a interação e o desenvolvimento do processo de alfabetizar letrando, relacionando processo de leitura e da

escrita com a interação social.” (EBERT, 2007, p.9). Deste modo, para este estudo, focamos o Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot na Terra Indígena de Ivaí, para então observamos como é o ensino e aprendizagem de gêneros textuais, a sistematização do professor para a compreensão na leitura dos gêneros textuais no 9º ano e no ensino fundamental.

4. TERRA INDÍGENA E ESCOLA

A Terra Indígena Ivaí esta localizada na bacia do rio Ivaí próxima aos municípios de Manoel Ribas e Pitanga, segundo Mota (2008) é demarcada desde 1991 com 36.000 ha. A partir da reestruturação em 1994 pelo governo federal, que estabelecia 500 hectares por família hoje a TI é estabelecida em 7.200 ha. De acordo com o IBGE de 2010 o conceito

Terras indígenas, conforme o 1º parágrafo do Art. 231 da Constituição Federal, são terras tradicionalmente ocupadas pelos índios, definidas como sendo: aquelas “por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições”. (BRASIL, 2010, p.27)

Podemos observar a TI estudada por duas figuras, a primeira demonstra a sua localização em todo o território paranaense, já na figura 2 apresenta a sua demarcação.



Figura 1: Fonte: Instituto Sócio Ambiental

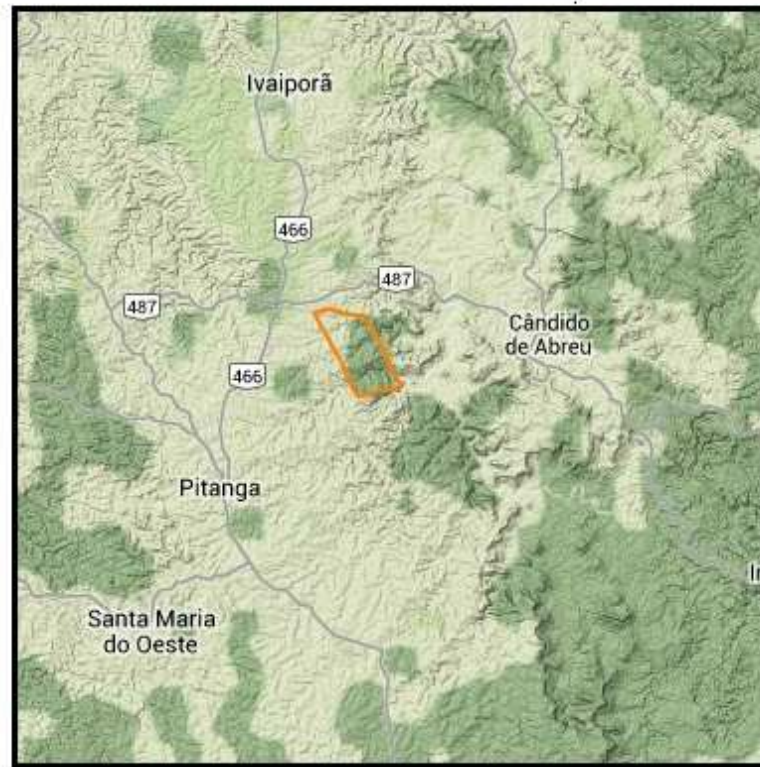


Figura 2: Fonte: Instituto Sócio Ambiental

Quando falamos dos habitantes da TI, observamos que residem no local aproximadamente 1500 pessoas, de acordo com Mota (2008) dependentes dos recursos das instituições públicas (FUNAI, Funasa, Prefeituras e do Governo do Estado), roças familiares (arroz, milho, feijão) e venda de artesanatos.



Figura 3: Terra Indígena Ivaí. Fonte: Acervo PIESP/LAEE-UEM.



Figura 4: Terra Indígena Ivaí. Fonte: Acervo PIESP/LAEE-UEM.

Na figura 3, podemos observar como a Terra Indígena Ivaí (TII) se encontra hoje, de acordo com Fernandes (2006), sendo composta por um campo de futebol de uso coletivo, ainda pelo escritório da Funai, posto de saúde, igreja, colégio e pela casa das lideranças e dos demais membros da comunidade como representa a figura 4, com luz elétrica e água encanada.

Conforme Faustino (2006), ao analisar a questão da escolarização nas Terras Indígenas do Estado evidencia que cada TI apresenta uma realidade linguística diferenciada decorrente sobretudo de seu histórico da colonização ou seja, enquanto há Terras em que todos são falantes da língua indígena e a usam em suas relações cotidianas, como na TII (objeto de nosso estudo), outras, pela violência do processo de perdas de territórios e aldeamentos, foram forçadas a usar majoritariamente a língua portuguesa e a língua indígena é falada e conhecida por poucos, especialmente os mais velhos. Os indígenas da TII falantes da língua Kaingang, tem esta originária da família *Macro-jê*, de acordo com o ISA.

A partir de 2009 pela política educacional todas as escolas em TIs passaram a ser estaduais, deste modo os Projetos Políticos Pedagógicos devem exercer e desenvolver práticas pedagógicas baseadas interculturais e bilíngues pelas diretrizes da mantenedora. O PPP

analisado do Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot – CEIEFEM, (figura 5), foi elaborado em 2010. O estudo do documento teve com base a LDB 9394/96, que destaca a instituição ensino com a autonomia para a elaboração dos seus documentos como o PPP e plano de ação, junto com a equipe pedagógica de uma maneira democrática atendendo as necessidades do ambiente escolar. Contudo a elaboração destes documentos devem seguir as normas de ensino nacionais, ainda as da mantedora, neste caso as diretrizes estaduais, assim como destaca o próprio documento ao abordar a relação entre política, educação e gestão democrática, como aspectos interdependentes.



Figura 5: Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot. Fonte: Acervo PIESP/LAEE-UEM.

Veiga (2001) destaca que o PPP deve ser elaborado pela equipe escolar possibilitando a previsão do que se efetivará durante o ano letivo, como o currículo escolar, o referencial teórico, levando em consideração a formação de um cidadão e trabalhador. Como apresenta o documento, sistematizado pela comunidade escolar (direção, equipe pedagógica, professores indígenas, professores não indígenas, pais dos alunos) caciques e lideranças indígenas da comunidade. Assim como estabelece a resolução nº 05 de 2012, que promulga a construção dos projetos político-pedagógicos das escolas indígenas devem ser elaborados pelos professores indígenas em articulação com toda a comunidade educativa – lideranças, “os mais velhos”, pais, mães ou responsáveis pelo estudante, os próprios estudantes –, contando com

assessoria dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, das organizações indígenas e órgãos indigenistas do estado e da sociedade civil e serem objeto de consulta livre, prévia e informada, para sua aprovação comunitária e reconhecimento junto aos sistemas de ensino. (BRASIL, 2009)

Ainda segundo Veiga (2001) é através dos norteadores de igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério, que o PPP deve ser elaborado. Compreendendo qualidade como um dos aspectos que evidencia a não repetência dos discentes, mantendo uma qualidade de ensino, com mediação aos conhecimentos científicos para como a inserção destes sujeitos no mercado de trabalho. Considerando a escola em sua totalidade, comunidade e diretrizes ao qual a escola está inserida, além dos programas, projetos e metodologias necessários para o ensino e aprendizagem.

Percebe-se que o PPP em análise segue as discussões acima apresentadas. Os objetivos explícitos no documento destacam a necessidade de assegurar à comunidade a recuperação da memória, valorização da cultura e da língua Kaingang, assegurando aos alunos o acesso ao conhecimento científico historicamente construído e de desenvolverem habilidades de escrever, ler e contar respeitando as condições socioculturais e educacionais dos alunos com o intuito de qualidade na formação escolar.

Monte (2000) destaca nestes aspectos que a educação escolar indígena não deve abarcar apenas as políticas de diversidade cultural, preservação da cultura e língua indígena “limitadas à alfabetização bilíngue; trata-se da promoção de educação permanente para a manutenção e desenvolvimento das línguas e culturas, juntamente com o acesso crítico aos conhecimentos universais ao longo da escolaridade básica e superior” (MONTE, 2000, p. 120). Diante disso a gestão democrática, como afirma Veiga (2001) tende a vincular a relação entre teoria do PPP com a prática na instituição, realizando-a por meio da práxis e quanto necessária à reestruturação do documento ou estrutura escolar para o êxito do ensino e aprendizagem.

O PPP analisado apresenta a diferença entre educação indígena e educação escolar indígena para a sistematização dos seus objetivos e currículo escolar. Destacando a educação escolar indígena como o âmbito de acesso ao conhecimento científico historicamente construído, pois a escola segundo é o espaço para o desenvolver e apropriar conhecimentos, assim como destaca Vigotski (2006) é no espaço escolar com o acesso ao conteúdos escolares que a criança constrói conceitos. Já a educação indígena destaca no PPP, trata-se da instrução

dos valores do grupo social, a formação do homem, de sua consciência pela vivência com os demais de seu grupo, de acordo como o documento perpetuando a herança cultural.

Assim as ações da instituição ocorrem com o intuito de uma educação transformadora da realidade dos educandos indígenas, para que então estes tenham compromisso como a sociedade, mas transformando-a. Contudo destaca que a elaboração do PPP, das ações da comunidade escolar são realizadas dentro das condições concretas e sócio econômicas da instituição de ensino.

O Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot (CEIEFEM) de acordo como o PPP, era composto por duas (02) turmas de educação infantil, dezessete (17) no ensino fundamental e três (03) turmas no ensino médio um para cada serie da respectiva modalidade. Cabe destacar a estrutura física da instituição que permite esta divisão pode ser observada na figura 6. Já no ano de 2013, como base na lei 11. 274 que institui o ensino fundamental com duração de nove, tendo como matrícula obrigatória da criança com seis anos de idade, possui 715 alunos matriculados em 35 turmas, 5 turmas na Educação Infantil (EI) com 94 crianças, 21 turmas no Ensino Fundamental (EF) com 437 alunos e no Ensino Médio (EM) 70 alunos distribuídos nas 3 séries, ainda o Atendimento Educacional Especializado com o nove alunos e duas turmas e 105 alunos em 3 turmas de atividades complementares como o programa Viva a Escola, que se trata do acesso a recursos midiáticos no período de contra turno dos alunos.

O corpo docente do colégio no ano de 2013 é formado por 45 professores na educação infantil e no ensino fundamental I, por 20 do fundamental II e ensino médio. De acordo com o PPP analisado a formação continuada dos professores segue os parâmetros da Secretaria de Estado da Educação com cursos direcionados a educação escolar indígena.

No ano de 2013 a instituição atende a comunidade nos três períodos (manhã, tarde e noite), com ensino em todas as modalidades da educação básica, durante os 200 dias letivos. Desse modo, a instituição oferta uma turma de nono ano no período matutino com vinte e oito alunos matriculados com idades entre 13 a 24 anos, do total de alunos treze são do gênero masculino e quinze são femininos, mantendo-se participativos nas aulas 22 alunos.

Outra turma a ser analisada refere-se ao primeiro ano, sendo este ofertado no período noturno com 32 alunos matriculados com idades entre 15 a 25 anos, destes vinte e quatro são do gênero masculino e oito feminino, frequentando as aulas 27 alunos. Vale destacar não generalizamos estes alunos que participam das aulas como assíduos.



Figura 6: Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot. Fonte: Acervo PIESP/LAEE-UEM.

Podemos pressupor, de acordo com o PPP que esta evasão e/ou desistências dos alunos seria de acordo com o documento pela dificuldade na aprendizagem desses pelo ensino bilíngue e pelo deslocamento das famílias para outras terras indígenas e ao aspecto cultural das crianças acompanharem os pais na venda de artesanatos, além da não valorização de algumas famílias perante a educação escolar. Segundo Faustino (2010) a evasão se aplica como aspecto cultural, apresentando que a ausência na escola se dá pela responsabilidade do casamento que ocorre 14 anos para as mulheres e 17 anos para os homens.

5. DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE LÍNGUA PORTUGUESA E O REFERENCIAL CURRÍCULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Com o objetivo de analisar o processo de leitura de gêneros textuais em turmas de 9º ano do EF e 1º ano do EM, propusemos conhecer, por meio, do planejamento³ docente como se desenvolve o trabalho com os gêneros textuais nas respectivas turmas. Contudo o documento analisado foram as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (DCE) (2008) em língua Portuguesa. Deste modo, para compreendermos o processo de leitura de gêneros textuais na escola indígena, é necessário a análise e compreensão do ensino e aprendizagem de gêneros textuais, assim sistematizamos em forma de tabela os conceitos das DCE e RCNEI, sobre o ensino de escrita e leitura de gêneros textuais.

Tabela1: Análise entre os conteúdos propostos nas Diretrizes Curriculares da Educação do Paraná- Língua Portuguesa e Referencial Curricular para a Educação Indígena.

Conteúdos Específicos/ Objetivos/ Encaminhamentos metodológicos e recursos didáticos		
Conteúdos Básicos	Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná em Língua Portuguesa	Referencial Curricular para a Educação Escolar Indígena
Oralidade	<p>9º Ano: Trabalhar a leitura de textos reconhecendo sua intencionalidade e finalidade dos textos narrativos e descritivos. Com o objetivo de apresentar os aspectos estruturais pela comparação.</p> <p>1º Ano: Trabalhar leitura e interpretação oral de textos, troca de opiniões, como debates sobre temas polêmicos, programas de TV e filmes; entre outros que se relacionem com a multiplicidade dos gêneros textuais. Com o objetivo de que aluno compreenda a cidadania como participação social, se posicionando de maneira crítica, valorizando a pluralidade sociocultural e se percebendo integrante do meio. Garantindo que o aluno adquira conhecimentos que o capacitem a ler e produzir textos. Ainda de criar oportunidades para que o aluno relacione o texto ao contexto, interpretando textos com o auxílio de materiais gráficos diversos.</p>	<p>[...] o papel da escola indígena, no que se refere ao ensino da língua portuguesa, é possibilitar que o aluno continue a se expressar na variedade local do português, garantindo, ao mesmo tempo, que ele tenha acesso ao Português padrão oral e escrito. (RCNEI, 1998, p. 123)</p> <p>O conhecimento da língua portuguesa permite que as populações indígenas conheçam o funcionamento da sociedade envolvente e, ainda, que elas tenham acesso a informações e tecnologias variadas. (RCNEI, 1998, p.121)</p>

³ Apesar da proposta inicial ser análise dos planejamentos e não termos acesso a estes, mas somente as propostas das Diretrizes Curriculares Estaduais para a elaboração dos planejamentos, não podemos afirmar a inexistência deste, pois os professores nos apresentaram pelos questionários que os realizam, sendo pela primeira professora de modo bimestral e pela segunda professora anualmente.

Escrita	<p>9º Ano: A produção e reescrita de diversos textos, com o uso adequado da Língua, habilitando o educando à prática da escrita, propiciando o domínio da língua em diferentes contextos e situações do cotidiano, nas formas orais e escritas.</p> <p>1º Ano: Produção de textos: narrativos, descritivos, notícias, relato pessoal, argumentativos, além de gêneros do cotidiano. Com a finalidade de reconhecimentos da estrutura normativa, de apresentação e recursos gráficos corretos, além de respeitar a coerência do gênero, estimulando a criatividade e o raciocínio sobre o contexto social de uso do gênero trabalhado. Utilizando de computadores e demonstração através de textos, imagens, filmes ou clips, a função e a diferenciação dos gêneros do cotidiano.</p>	<p>Encontrar a tipologia de narração ou descrição em forma escrita na língua indígena, por exemplo, como determinada comunidade utiliza para “[...] registrar sob forma escrita os seus mitos de origem [...] O mesmo pode ser verdade com relação a textos de reza, letras de cantos, receitas medicinais ou culinárias etc. É também importante definir o que faz sentido escrever em língua indígena e o que deve ser escrito preferencialmente em língua portuguesa.” (RCNEI, 1998, p. 129)</p>
Leitura	<p>9º Ano: Desenvolver o reconhecimento de características dos gêneros como: Carta pessoal; Bilhetes; Cartaz; Anuncio; Entrevistas; Letras de músicas; Notícias; Narrativas diversas; Tiras; Propagandas; Paródias; Bula de remédio; Convites; Receitas; História em quadrinhos; Placas; Pinturas;</p> <p>1º Ano: Desenvolver a leitura compreensiva e contrastiva de diferentes textos e períodos históricos. Possibilitando que o aluno entre em contato com diversas linguagens, referente à literatura, selecionada de obras que contemplem os diversos movimentos literários.</p>	<p>De acordo com o RCNEI o ensino e aprendizagem da língua escrita indígena com reconhecimento da língua indígena.</p> <p>Montar um jornal artesanal em língua indígena, em língua portuguesa ou em ambas as línguas, pode ser uma forma interessante de levar o aluno a entender como essas publicações se organizam e o tipo de informação que elas transmitem. (RCNEI, 1988, p. 143)</p>

A partir desta sistematização observamos que tanto as DCE como o RCNEI apresentam o ensino dos gêneros como necessários no reconhecimento das diversas formas de escrita na comunicação, possibilitando o aluno capaz de compreender o uso da linguagem verbal como comunicação e manifestação do pensamento em diferentes situações e contextos.

Assim como destaca Carvalho (2004) é a partir do contato como os diferentes gêneros e seu uso que os alunos os distinguem, “Não basta classificar os textos – isso é uma narrativa, isso é um poema, aquilo é uma receita -, mas entendê-los, compreender como e por que são produzidos, e mais tarde ser capaz de escrevê-los” (CARVALHO, 2004, p. 16).

Podemos observar que as DCE propõem para o 9º ano que os conteúdos de oralidade escrita e leitura sejam trabalhados no reconhecendo da intencionalidade e finalidade dos textos por meio da leitura, especificamente de textos narrativos e descritivos, com o intuito de apresentar dos aspectos estruturais e reconhecimento dos diferentes tipos de textos pela comparação, por de atividades de leitura e análise da linguagem verbal e não verbal. Destacando que a produção e reescrita de diversos textos, possibilite o educando o uso adequado da Língua Portuguesa na prática da escrita, para que então no processo de leitura o

aluno reconheça conteúdo, interlocutores, informatividade e intertextualidade, assim como o gênero lido e seu papel social e intencionalidade.

Com o objetivo de propiciar a adequação do discurso, a produção de textos e leitura com entonação e ritmo são atividades nas DCE, contudo o documento ressalta que estas atividades devem considerar os conhecimentos prévios dos alunos, despertando o prazer e a importância da leitura, ampliando o vocabulário, compreendendo a finalidade e as intenções do texto. Como apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica no Art. 9º

§ 2º O Ensino Fundamental deve promover o acesso aos códigos da leitura e da escrita, aos conhecimentos ligados às ciências humanas, da natureza, matemáticas, linguagens, bem como do desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas necessárias ao convívio sociocultural da pessoa indígena com sua comunidade de pertença e com outras sociedades. (BRASIL, 2012)

Assim como destaca o RCNEI (1988, p. 124), que é “[...] papel da escola ampliar as formas de expressão oral do aluno em língua portuguesa, para que ele possa se comunicar em novas situações”. Assim o trabalho no 9º ano deve ampliar o reconhecimento do aluno indígena dos gêneros textuais do seu cotidiano e os da sociedade envolvente, possibilitando acesso a diferentes conteúdos científicos, e ao reconhecimento do modo de expressão, de linguística (formal ou informal) em cada gênero e contexto ao qual é utilizado.

A compreensão e o reconhecimento das diferenças entre os textos e suas organizações, propiciando ao aluno o domínio da língua portuguesa em diferentes contextos e situações do cotidiano, nas formas orais e escritas, podem ser utilizadas como recurso de acordo com as DCE filmes; vídeos; reportagens, debates, textos impressos, imagens, fotografias, com o intuito de desenvolver a leitura e análise desses com orientação sobre o contexto social de uso do gênero trabalhado.

O ensino e aprendizagem no 1º ano do EM, deve perpetuar o trabalhado do ano anterior mas ampliando para o reconhecimento de novos gêneros como: descritivos, poemas, fábulas, resumos, resenhas, informativos, relato pessoal, argumentativos, entrevistas, jornalísticos, paródias; entre outros que se relacionem com a multiplicidade dos gêneros textuais, além de gêneros do cotidiano: e-mail; diário; blog; linguagem formal e informal e textos poéticos: poesia, poema e prosa. Esse trabalho não necessariamente precisa ser realizado com materiais de língua portuguesa, pois de acordo com o RCNEI

Relatos escritos de viagens, de festas, de pescarias, de caça, de fatos do dia-a-dia, [...] É nesse tipo de textos, se escritos em português, que freqüentemente aparecem expressões típicas de discursos orais indígenas ("sim, eu vou contar", "no tempo de antigamente", "os mais velhos contam"). [...] Esses textos podem ser bem explorados por meio do desenho: após a leitura, pode-se pedir que os alunos desenhem sobre o que leram e depois escrevam sobre o que desenharam. [...] Exercícios desse tipo, além de despertarem a vontade de aprender a ler escrever. (RCNEI, 1998, p, 140/141)

Contudo a DCE apresentam que o ensino de gêneros deve possibilitar que o aluno entre em contato com diversas linguagens, referente à literatura, selecionada de obras que contemplem os diversos movimentos literários, como Barroco, Arcadismo e Romantismo, estabelecendo a multiplicidade dos gêneros textuais. Desta forma a educação escolar indígena deve ser bilíngue e intercultural, proporcionando a recuperação de suas memórias, língua materna, mas proporcionando o acesso ao conhecimento construído historicamente pela humanidade.

Deste modo o RCNEI destaca a constituição da língua indígena escrita como “tarefa social, [...] Assim, se existe a intenção de que a escrita e o seu ensino na escola tenham algum sentido para as comunidades indígenas, é preciso que a escrita exista também fora da escola” (RCNEI, 1998, p.129), é necessário à existência de acordo com este documento materiais escritos em línguas indígenas circulando nas TIs, despertando interesse pela leitura de aprendizado e lazer.

Pesquisadores contemporâneos que estudam e propõem intervenções pedagógicas a partir da Teoria Histórico Cultural asseveram que:

O homem ao nascer possui funções psicológicas elementares, deste modo, todo indivíduo, nessa perspectiva teórica, possui limites e possibilidades para o seu desenvolvimento, tais como, reflexos, reações automáticas e associações simples. Para que então, em seu desenvolvimento sejam geradas as funções psicológicas superiores, por meio de socialização, é preciso realizar uma mediação continua por meio de instrumentos e signos, como a linguagem escrita. Neste sentido,[...] o conceito de funções psicológicas superiores inclui a combinação complexa de atividades simbólicas e práticas, a correlação nova de funções, característica única do intelecto prático do homem, e a unidade nova que agrega o todo heterogêneo de funções antes elementares e primitivas (TULESKI; CHAVES; BARROCO, 2012, p. 33)

Compreendendo a escola e o professor com o papel fundamental de proporcionar o acesso ao conhecimento científico requerendo, para tanto, uma prática pedagógica contextualizada, intencional e planejada, analisamos na próxima seção, por meio, de questionários a prática em sala de aula no colégio indígena, para então a análise do processo de leitura de gêneros textuais.

6. A PRÁTICA EM SALA DE AULA

Compartilhando o conceito da teoria Vigotskiana que o homem nasce com aparato biológico para ser humanizado e a partir de mediações com os demais e suas vivências se humaniza e adquire domínio sobre as funções sociais, segundo Facci (2004), da linguagem como comunicação, como um meio de expressão e compressão entre os homens, indagamos as professoras do 9º ano do EF e do 1º ano do EM, por meio de um questionário composto por dezessete questões, sobre o ensino e aprendizagem de gêneros textuais e seu processo de leitura.

O questionários foi aplicado as professoras de língua portuguesa do Colégio em estudo, a primeira (P1) com 12 anos de carreira, atua no 9º ano no EF há 2 anos, sendo formada em letras português/inglês e pedagogia. A segunda (P2) com 6 anos de docência, há 2 anos ministrando nos 1º anos do EM é formada português/inglês.

O conceito de gêneros textuais destacado por ambas as professoras se aplica a “diferentes formas de se expressar como texto e todos os textos produzidos por usuários de uma língua” como apresenta P2. Este conceito esta em paralelo ao abordado nesta pesquisa com base em Marcuschi e Lopes Rossi (2012), sendo o gênero textual uma construção sócio histórica de função comunicativa, oral ou escrito. Como destaca Lopes-Rossi (2012, p. 227) os diferentes exemplo de gêneros orais e escrito

Uma conversa, uma piada, um provérbio, uma entrevista, uma palestra, uma explicação, uma apresentação oral de um trabalho, um interrogatório, um depoimento, uma palestra, um cordel, são alguns exemplos de gêneros discursivos orais. Carta, requerimento, procuração, notícia, reportagem, propaganda, bilhete, romance, conto, poema, charge, relatório, receita, lista de compra, cartão de felicitações, nota fiscal, recibo, verbete de dicionário, cheque, são exemplos de gêneros escritos

Deste modo, os diferentes gêneros trabalhados em sala de aula, são pela P1: Carta; Bilhete; Receitas; Textos informativos, científicos e literários. E pela P2, os gêneros: Poesia, Prosa; Anúncios; Carta ao leitor e Notícias, e acrescenta a P2 que “prefiro gêneros assim, por que sei que com os índios não podemos dificultar na língua portuguesa. Gêneros mais fáceis rende bem mais minha aula”.

Segundo Facci (2004, p. 70)

a assimilação ou apropriação dos conhecimentos é o processo de reprodução, pelo indivíduo, dos procedimentos historicamente formados de transformação dos objetos da realidade circundante, [...] socialmente elaborados, em formas da ‘subjetividade’ individual. O ensino escolar deve, portanto, nesse estágio, introduzir o aluno na atividade de estudo, de forma que se aproprie dos conhecimentos científicos.

Nesse sentido cabe ao professor neste estágio como remete a autora, na fase da adolescência ou mesmo em qual quer momento de formação escolar, selecionar o conteúdo científico, considerando as dificuldades dos alunos, mas não limitando os conteúdos por causa das dificuldades, no posicionamento da professora existem gêneros textuais fáceis e difíceis, deste modo, com base em seu discurso, a professora deveria não se limitar a trabalhar os gêneros por elas consideráveis fáceis, mas permitir aos alunos a experiência de estudo com gêneros aprimorados. Pois, como apresenta Facci (2004) é neste momento que de apresentação dos conteúdos escolares, na sistematização, mediação intencional do docente, o aluno desenvolve a consciência, o pensamento teórico, capacidades de reflexões, análises.

Deste modo, possibilitou-nos ainda questionar quais os recursos utilizados durante as aulas que proporcionasse aos alunos experiências para a compreensão da linguagem escrita na sociedade, ambas pontuaram a utilização do “livro didático, material da internet como: poemas, poesia, etc” (P2). Neste sentido, destacamos que cabe ao professor enquanto mediador realizar a intervenção do aluno ao mundo, sendo pela sistematização de gêneros textuais, selecionando e organizando os conteúdos científicos, que propicie ao discente a uma reflexão da realidade, do uso da escrita socialmente. Pois, segundo Vigotski (2009), as relações com o meio e com as pessoas tornam-se bem mais complexas na adolescência, fase em que se encontram a média de ambas as turmas analisadas, “as impressões que chegam do mundo externo são submetidas a um tratamento mais profundo. Existe um traço do comportamento do adolescente que salta aos olhos e tem uma relação direta com o despertar da criação literária” (VIGOTSKI, 2009, p. 75/76).

Com base no RCNEI podemos destacar que algumas práticas de leitura e escrita podem ser desenvolvidas tanto em língua indígena, quanto em língua portuguesa, contudo boa parte disponibilizada no referencial se aplica em português. Deste modo, pressupõem-se ser necessário conhecer as tradições da comunidade indígena para uma intervenção educativa profícua e respeitosa, pois tanto as práticas pedagógicas como a escola devem considerar os

conhecimentos culturais, transmitidos pelas gerações passadas e possibilitar o acesso aos conhecimentos escolares universais, como utilizando da narração kaingang para a elaboração de outros gêneros textuais.

Ao perguntarmos sobre “Quais tipos de atividades são realizadas para que os alunos tenham a compreensão dos gêneros textuais?” nos responderam que atuam com atividades de escrita, especificando a P1 que atua com atividades de “comparação, leitura, pesquisa; produção e compreensão”, contudo é implícita se estas atividades são realizadas individual ou coletivamente. Deste modo, com base em Facci (2004) pontuamos que nessa fase de desenvolvimento intelectual que se formam os conceitos, sendo que por esses o jovem se abre para a

a consciência social, e o conhecimento da ciência, da arte e as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas. Por meio do pensamento em conceito ele chega a compreender a realidade, as pessoas ao seu redor e a si mesmo. O pensamento abstrato desenvolve-se cada vez mais e o pensamento concreto começa a pertencer ao passado. (FACCI, 2004, p. 71)

Então sendo trabalhadas coletivamente estas atividades, o adolescente irá formar a sua visão de mundo pelo gênero textual selecionado pelo docente, e desenvolverá o conceito sobre o material e a compreensão de sua estrutura, tipologia, e linguística, além na ampliação de vocábulo.

Ao indagarmos sobre o processo de leitura, ambas as professoras apresentaram que a compreensão dos alunos indígenas é maior em textos considerados de fácil leitura (linguagem informal) como anúncio e textos instrucionais, e os gêneros com menor compreensão nas duas turmas são as poesias, os poemas (linguagem lírica). Ainda que entre os gêneros trabalhos em sala de aula a preferência dos alunos são gibis, piadas, receitas no EF e carta e anúncio no EM. Estas observações docentes são relevantes para prática pedagógica, como destaca Chaves (2008) a sistematização de conteúdos e ação sistematizada do professor é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, com planejamento e a realização de uma ação pedagógica intencional.

De acordo com as professoras a dificuldade em apresentar o conteúdo ocorre pelo bilinguismo e de acordo com a P2 pela falta de atenção os alunos, ampliando que “Nós professores da língua portuguesa temos um trabalho muito árduo em relação à segunda língua”, pois os alunos possuem muita dificuldade em aprender, interpretar.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas pedagógicas desenvolvidas com diferentes gêneros, na Terra Indígena Ivaí tem demonstrado grande importância no ensino e aprendizagem escolar. Temos, portanto, a literatura como elemento fundamental para formação do homem, por isso, é função dos professores ensinar e desenvolver no outro, neste caso o aluno, o gosto pela leitura.

Nesse sentido, Chaves (2011) pontua a importância da formação do professor, que é o mediador entre o conhecimento científico e o aluno. Segundo a autora a formação do profissional da educação é crucial para a aquisição de conhecimentos pela criança, pois o educador é responsável, dentro das suas condições sócio econômicas e estruturais da escola, pelo ambiente de ensino adequado que possibilite vivências humanizadoras que contribuam para a formação e reestruturação de conceitos.

Para a Teoria Histórica Cultural a experiência é fundamental, dessa forma quanto maior o número de gêneros que se apresentam as crianças, os elaborados e utilizando na rotina escolar e em seu cotidiano, esta desenvolve uma base sólida para sua atividade criadora. Assim como destaca o RCNEI, a escola deve possibilitar aos alunos indígenas a maior diversidade de textos possível, em português e na língua indígena, para que possam aprender a reconhecê-los e a manuseá-los, deste modo à sistematização e a ação intencional do educador são relevante processo de ensino, vale ressaltar que esta prática deve ser exercida desde da elaboração do PPP a prática exercida em sala na sala de aula.

Apesar das políticas de educação escolar indígena assegurarem uma ação educacional intercultural e bilíngue, podemos observar pelo PPP e questionários que esta prática é escassa, pois os gêneros textuais trabalhos em sala de aula, em ambas as turmas, seguem as orientações da DCE, que não incluem a política de diversidade cultural. As atividades de elaboração, reescrita e leitura, como demonstram os professores, limitam-se as dificuldades dos alunos pelo bilinguismo, o que pode justificar-se, de acordo com os docentes, pela dificuldade de compreensão dos gêneros textuais que possuem estruturas, vocábulo, composição lexical, sintática, relações lógicas, estilo, finalidade e contexto de uso mais complexos anúncios, piadas, contos, fábulas, narrativas, parlendas, trava-língua, poemas.

Em suma podemos pontuar que os professores de língua portuguesa dos anos finais da educação básica necessitam de formação continuada, acerca da prática de ensino e aprendizagem de gêneros textuais, além daqueles do cotidiano do aluno, considerando a interculturalidade e o bilinguismo expresso nas políticas de educação escolar indígena.

8. REFERÊNCIA

ANDRIOLI, Luciana Regina. Alfabetização e bilinguismo entre populações indígenas. **Presença e significado da escola: estudo sobre a comunidade bilíngue Kaingang de Faxinal no Paraná**. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, 2012.

BRASIL. **Censo Demográfico 2010: Educação e Deslocamento Resultado da Amostra**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Lei no 9.394** (Lei de Diretrizes e Bases), de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena**. Brasília. vol. 14, n. 63, p. 175-187, jul./dez. 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, 1998. p.111-153.

BARROCO, Sonia Mari Shima; CHAVES, Marta. A arte e suas contribuições para a escolarização e o desenvolvimento de alunos e professores. In _____. **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: Contribuições da Teoria Histórico Cultural**. Maringá, Eduem, 2008. p. 131 - 152.

BURATTO, Lucia Gouvêa. Educação Escolar Indígena na Legislação Atual. In: FAUSTINO, Rosângela Célia (Org.) et al. **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da teoria histórico cultural**. Maringá, Eduem, 2008. (p. 57 - 73).

CALLINICOS, Alex. **Capitalismo e racismo**. Tradução de: Race and class. Londres: Bookmarks, 1995. Disponível em: <http://socialista.tripod.com>

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves; FAUSTINO, Rosângela Celia. Apresentação. In _____. **Educação e Diversidade Cultural**. 2ed. Maringá: Eduem, 2012. p.7-16.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2004.

COLLET, Celia Leticia Gouvêa. Interculturalidade E Educação Escolar Indígena: Um Breve Histórico. **Cadernos De Educação Escolar Indígena- 3º GRAU INDÍGENA**. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 2,n. 1, 2003. p. 173-188.

EBERT, Síntia Lúcia Faé Ebert. A relação letramento e gêneros textuais na alfabetização de jovens e adultos. **Cadernos FAPA - N. Especial VI Fórum FAPA**. Disponível em: <http://www.gelne.ufc.br/revista_ano4_no1_20.pdf>. Acesso em: 08 Set 2013.

ESTRATÉGIA de participação dos povos indígenas no projeto multissetorial para o desenvolvimento do Paraná. (SEPL, SEAB, SEED, SESA) Governo do Paraná. Curitiba, 2012. Disponível em:

<http://www.sepl.pr.gov.br/arquivos/File/EPPI_ABR_2012_Indigena.pdf>. Acesso em: 12 Set 2013.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias Facci. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 24, n.62, p. 64-81, abril 2004.

ISA – INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Povos Indígenas no Brasil**. Disponível em: <<http://ti.socioambiental.org/pt-br/#!/pt-br/terras-indigenas/3698>> Acesso em: 13 Set 2013.

FAUSTINO, Rosângela Celia. Aprendizagem Escolar Entre Indígenas Kaingang no Paraná: questões sobre língua, alfabetização e letramento. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.5, n.2, p. 213-219, jul.-dez. 2010.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos e 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. 2006. 329f. Tese (Doutorado)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

GONÇALVES, Adair Vieira. Gêneros textuais: Introdução. In:_____. **Gêneros Textuais na Escola**: da compressão à produção. Dourados: EFGD, 2011. p. 26- 43.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 17ed. São Paulo: Ática, 2009.

LEONTIEV, Alexis. O homem e a Cultura. In_____. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978, p.258-284.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **A Produção Escrita de Gêneros Discursivos em Sala de Aula: Aspectos Teóricos e Sequência Didática**. Estudo da Linguagem. n. 15/3 (esp), p. 223-245. Londrina, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/13039/12518>> Acesso em: 03 ago 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. **Gêneros Textuais e Ensino**. (Org.) DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Rio de Janeiro: Lucerna, 5 ed, 2007. p. 19-36.

MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**. Campinas, ano XIX, n. 49, p. 11-17, dez. 2000.

MONTE, NiettaLindenberg. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte, n. 15, p. 118-133, 189, set/dez. 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. In_____. São Paulo, UNESP, 2004.

MOTA, Lucio Tadeu. **As guerras dos índios Kaingang**: a história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769 – 1924). Eduem, 1994.

MOTA, Lúcio Tadeu; NOVAK, Éder da Silva. Introdução. **Os Kaingang do Vale do Ivaí – PR**. História e relações interculturais. In_____. Maringá, EDUEM, 2008.p. 7-17.

PINTO, Abuêndia Padilha. Gêneros Textuais e Ensino De Línguas: Reflexões Sobre Aprendizagem e Desenvolvimento. **Revista do Grupo de Estudos Lingüísticos do Nordeste**, v.4 – n. 1, p 1-6. Disponível em:
http://www.gelne.ufc.br/revista_ano4_no1_20.pdf>. Acesso em: 18 de Jun. 2013.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, TOMMASINO, Kimiye. A educação escolar indígena no Paraná. **Revista Mediações**. Londrina, v.8, n.1, p.71-98, jan/jun. 2003.

TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; BARROCO; Sonia Mari Shima. **Aquisição da Linguagem Escrita e Intervenções Pedagógicas: Uma Abordagem Histórico-Cultural**. Fractal: Revista de Psicologia, v. 24 – n. 1, p. 27-44, Jan./Abr. 2012.


VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção a coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 11-36

VIGOTSKI, Lev Semionovich. El desarrollo de las funciones psíquicas superiores em la edad de transición. Obras Escogidas IV. Boadilha del Monte. Ant Machado Libros,1996, p. 47-117

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na Infância**. São Paulo: Ática, 2009.

9. ANEXOS

9.1 Questionários

 <p>Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história - UEM</p>	<p>PROGRAMA INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS DE POPULAÇÕES Laboratório de Arqueologia Etnologia e Etno-História</p> <p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ Av. Colombo, 5790, Bloco G-45, CEP 87020-900 – Maringá – PR Fone 044 32614670 www.cch.uem.br/laee – lab-laee@uem.br</p>
--	---

Título do TCC – Trabalho de Conclusão de Curso: Gêneros Textuais e Leitura de Jovens Kaingang do Ensino Fundamental E Médio Em Escola Indígena No Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosângela Celia Faustino

Orientanda: Andressa Graziely Berto da Silva

QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES SOBRE OS GÊNEROS TEXTUAIS TRABALHADOS COM ESTUDANTES INDÍGENAS.

1. Nome completo: (Opcional. Caso não queira se identificar, deixe em branco).

2. Formação acadêmica?

3. Há quanto tempo é professor?

4. Em qual turma(s) você trabalha?

5. Há quanto tempo atua com os 9º anos do ensino fundamental e nos 1º anos do ensino médio?

6. Como é realizado o planejamento das aulas (semanal, mensal, bimestral, trimestral, anual)?

7. Que materiais você utiliza em sala de aula (livros, cartilhas, material da internet)? Por favor, descreva-os.

8. Para você o que são gêneros textuais?

9. Quais os gêneros textuais mais trabalhados em sala de aula? Por que?

10. Que tipos de atividades são realizadas para que os alunos tenham a compreensão dos gêneros textuais?

11. Como se desenvolve o trabalho de leitura dos gêneros textuais?

12. Quais os gêneros textuais mais compreendidos pelos alunos? Por que?

13. Quais os gêneros textuais com os quais eles possuem maior dificuldade de compreender e realizar atividades? Por que?

14. Quais os gêneros textuais preferidos pelos alunos indígenas? Por que?

15. Quais as maiores dificuldades que você encontra para trabalhar gêneros textuais?

16. Como é feita a avaliação dos alunos acerca do conteúdo de gêneros textuais?

17. Caso queira, faça algum comentário que não foi contemplado pelas perguntas.