

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

LÍCIA GÃOTAN GUILHERME

BILINGUISMO NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA JOÃO KAVAGTÂN

MARINGÁ
2013

LÍCIA GÃOTAN GUILHERME

BILINGUISMO NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA JOÃO KAVAGTÂN

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

LÍCIA GÃOTAN GUILHERME

BILINGUISMO NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA JOÃO KAVAGTÂN

BANCA EXAMINADORA

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

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

Profª Msª Luciana Regina Andrioli
Faculdade Estadual de Educação,
Ciências e Letras de Paranavaí - FAFIPA

Data de Aprovação
06/11/2013

RESUMO

GUILHERME, Lícia Gãotan **Bilinguismo na Escola Estadual Indígena João Kavagtã Vergílio**. 2013. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, 2013.

Lícia Gãotan Guilherme¹
Rosângela Célia Faustino²

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresenta estudos sobre o bilinguismo e a alfabetização na Escola Estadual Indígena João Kavagtã, situada na Terra indígena Apucarantina, município de Lerroville/PR. Desde a década de 1970, por meio do Estatuto do Índio, o bilinguismo, ou seja, a alfabetização na língua do grupo indígena tornou-se obrigatória. Atualmente ampliou-se está garantida legalmente pela *Constituição Federal* (BRASIL, 1988); *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (BRASIL, 1996); *Parecer 14/99* (BRASIL, 1999); *Resolução 03/99* (BRASIL, 1999), mas, sua implementação, na prática, tem sido um processo complexo para as escolas indígenas. Desta forma, objetivamos conhecer o funcionamento da referida escola, a gestão, o as estratégias de alfabetização bilíngue, os materiais didáticos e de apoio pedagógico utilizados pelos professores nos 3º e 4º anos do Ensino Fundamental, bem como, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. A metodologia pautou-se estudos teóricos, pesquisas e observações de campo.

Palavras-chave: Política Educacional. Bilinguismo. Escola Indígena.

ABSTRACT

BILINGUISM IN THE STATE INDIGENOUS SCHOOL JOÃO KAVAGTÃ VERGÍLIO

This Final Paper presents studies on bilingualism and literacy in the Indigenous State School John Kavagtã, located on reserve Apucarantina, city of Lerroville / PR. Since the 1970s, through the Estatuto Indígena (Indian Statute), bilingualism, ie, literacy in indigenous language became mandatory. Currently expanded is legally guaranteed by the Constitution (BRAZIL, 1988); *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Law of Directives and Bases of National Education) (BRAZIL, 1996); *Parecer* (Opinion) 14/99 (BRAZIL, 1999), *Resolução* (Resolution) 03/99 (BRAZIL, 1999), but its operation in practice has been a complex process for indigenous schools. Therefore, we aimed to understand the process of that school management, strategies for bilingual literacy, schoolbooks and teaching supports used by teachers in the 3rd and 4th years of elementary school, as well as the Political Pedagogical Project (PPP). The approach framed on theoretical studies, surveys and field observations.

Keywords: Educational Policy. Bilingualism. Indigenous School.

¹ Aluna Kaingang do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá.

² Professora do Teoria e Prática da Educação (DTP) - Universidade Estadual de Maringá.

BILINGUISMO NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA JOÃO KAVAGTÂN VERGÍLIO

GUILHERME, Lícia Gãotan

Introdução

O interesse pelo tema surgiu ao perceber que as crianças indígenas, a partir do 4º ano na Escola Estadual Indígena João Kavagtân, situada na Terra indígena Apucarantina, Londrina/ PR apresentam dificuldade em ler, escrever e interpretar textos em kaingang e há muita dificuldade por parte dos professores indígenas em desenvolverem métodos de alfabetização bilíngue que promovam a boa aprendizagem das crianças.

Eu sou uma estudante do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), e participo de projetos no Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações - Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História (PIESP/LAEE) da UEM.

Nasci na Terra Indígena Queimadas, município de Ortigueira-PR e estudei na Escola Indígena da comunidade mas não aprendi a leitura e escrita na língua kaingang, embora minha família, a família de meu marido e eu falemos o kaingang em nosso cotidiano. Na época que estudei na escola Indígena Cacique Crispim Quê-mon, na reserva Indígena Queimada, no município de Ortigueira, não tinha professoras bilíngues, só professoras brancas, que davam aula em língua portuguesa. Eu não estudei em língua kaingang, mas eu sei falar na língua kaingang corretamente, porém não sei escrever, nem ler em língua Kaingang, só na língua Portuguesa. Quando eu me formar, vou voltar para minha reserva pra trabalhar com a minha comunidade, e também pretendo fazer um curso para dar aula em Kaingang.

Atualmente resido com parte de minha família na T.I. Apucarantina e tem me chamado a atenção o processo de ensino e aprendizagem da escola de lá, onde meus filhos estudam. Meus filhos estudaram nessa escola, João Kavagtân Vergilio, tiveram aula em Kaingang, mas eles não conseguiram aprender a escrever, nem ler o kaingang, como também interpretar textos, essa é a dificuldade de meus filhos no ensino da língua kaingang com o bilíngüismo. Eles conseguiram aprender mais na língua Portuguesa do que na sua própria língua materna, em minha opinião faltam professores com uma boa formação para trabalhar com os alunos e com o ensino bilíngüe, por isso, este texto parte da seguinte questão: *como é o processo de alfabetização bilíngue das crianças indígenas na Escola Estadual Indígena João Kavagtân?*

Considerando que as crianças ingressam na escola e passam a ter uma educação bilíngue, o ensino da língua portuguesa e da língua indígena (kaingang) até o 3º ano, e quando ingressam no 4º ano, em diante, os alunos aprendem as disciplinas da grade curricular apenas na língua Portuguesa, creio que esse fator gera dificuldades de compreensão dos conteúdos e há um esquecimento da língua materna ao longo dos anos, por isso, em muitos casos, os alunos indígenas sabem falar a língua materna, mas não apresentam a mesma habilidade, facilidade e capacidade ao escrever ou ler e interpretar textos em Kaingang.

No ano de 2012 observei algumas aulas e em conversas com professores, direção e pedagoga da comunidade sobre o tema, várias questões foram elencadas sobre o bilinguismo. Nossa hipótese é a de que a utilização dos recursos didáticos adequados nas práticas pedagógicas intencionais e planejadas levam as crianças a uma boa aprendizagem escolar, independente de ser ela voltada para alunos indígenas ou não indígenas. Assim, neste TCC apresento os métodos de alfabetização, a gestão escolar, o Projeto Político Pedagógico, a formação dos professores e a maneira como alfabetizam e avaliam seus alunos, e os materiais didáticos utilizados nas aulas.

Histórico da educação escolar indígena

Historicamente, desde o início da colonização, a educação escolar indígena esteve marcada por um caráter civilizador, tendo como objetivo fazer com que os grupos étnicos das terras conquistadas abandonassem suas culturas e se integrassem a sociedade nacional. Conforme Faustino (2006), o processo de colonização no Brasil, teve como objetivo inserir indígenas no sistema mercantil como mão-de-obra escrava a ser usada na extração de riquezas comercializáveis. Nesse projeto, acreditava-se que, por meio da instrução e da catequese os índios abandonariam sua forma “primitiva” de viver e se integrariam à “civilização”. O “selvagem” deveria ser “disciplinado” para aceitar a condição de explorado e submisso aos poderes da coroa portuguesa.

Foram séculos de imposição, escravização, exploração e genocídios para que as relações mercantilistas se estabelecessem na América Latina. As populações, no entanto, lutaram e, as que sobreviveram, preservaram parte de suas culturas e línguas.

Na atualidade, orientado pelas alterações decorridas a partir das lutas dos movimentos sociais da década de 1980, atrelada as orientações internacionais para a reformulação da política educacional brasileira, pautada pela questão do reconhecimento da diversidade cultural e o direito à aprendizagem na língua do grupo temos a garantia e uma escola

específica, diferenciada e bilíngue. O Estatuto do Índio, em seu Título V, Art. 49 definiu que “*A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira.* (BRASIL, 1973). A *Constituição Federal* de 1988 dedicou o Capítulo VIII à questão indígena, intitulado *Dos Índios*. O artigo 231 afirma que:

São 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, 2005, p. 126).

No Art. 210, parágrafo 2, instituiu-se que

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2o O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Na década de 1990, no contexto da implementação do neoliberalismo e da reestruturação da política educacional (FAUSTINO, 2006), a educação escolar indígena que era atribuição da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), passa a ser responsabilidade do MEC por meio do Decreto 26/1991. Tendo em vista a crise econômica do capitalismo, iniciada na década de 1970 e os fortes movimentos sociais com a criação de partidos de esquerda, nesse período, os organismos internacionais como UNESCO, Banco Mundial, FMI e outros, impulsionam mudanças constitucionais em todos os países da América Latina, combatem os regimes totalitários, ampliam os direitos da cidadania dando destaque também aos direitos culturais (FAUSTINO, 2006).

[...] de 1990 a 1996, a ONU e seus organismos promoveram doze conferências mundiais abrangendo questões que se tornaram de maior impacto no plano dos problemas sociais, buscando construir uma base conceitual para a cooperação para o desenvolvimento, dando ênfase à dimensão humana e social. (NOGUEIRA, 2001 apud FAUSTINO 2006, p. 133),

Conforme Faustino (2006), todos os países membros da Organização das Nações Unidas (ONU), principalmente aqueles que eram/são credores do Banco Mundial, se comprometeram em implementar as decisões dos Organismos Internacionais consensuadas nas conferências mundiais. No Brasil a política de educação com base nessas definições foi

publicada por meio do Plano Nacional de Educação para Todos (BRASIL, 1993), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Escola Indígena (BRASIL, 1994), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1996), pelo Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena (BRASIL 1998) e inúmeros outros documentos que definiram, desde conteúdos, orientações teóricas, curriculares, formação de professores, produção de material didático até a gestão e a participação da comunidade na escola.

As *Diretrizes para a Política Nacional de Educação escolar indígena* (BRASIL, 1994) estabelecem os princípios organizadores da prática pedagógica, em contexto de diversidade cultural, sendo eles: a especificidade, a diferença, a interculturalidade, o uso das línguas maternas e a globalidade do processo de aprendizagem (BRASIL, 1994).

Conforme informações disponibilizadas pelo Instituto Socioambiental (ISA), e das próprias Diretrizes (BRASIL, 1994), as comunidades indígenas apresentam um quadro complexo e heterogêneo em relação ao uso da língua indígena e ao uso e conhecimento da língua portuguesa e a maioria das comunidades se encontra em diversas situações e modalidade de bilinguismo e/ou multilinguístico. Devido, a situação de sociolinguística, as Diretrizes orientam para a educação bilíngue que atenda alguns quesitos:

- a) cada povo tem o direito constitucional de utilizar sua língua materna indígena na escola, isto é, no processo educativo oral e escrito, de todos os conteúdos curriculares, assim como no desenvolvimento e reelaboração dinâmica do conhecimento de sua língua;
- b) cada povo tem o direito de aprender na escola o português como segunda língua, em suas modalidades oral e escrita, em seus vários registros — formal, coloquial, etc.
- c) a língua materna de uma comunidade é parte integrante de sua cultura e, simultaneamente, o código com que se organiza e se mantém integrado todo o conhecimento acumulado ao longo das gerações, que assegura a vida de todos os indivíduos na comunidade. Novos conhecimentos são mais natural e efetivamente incorporados através da língua materna, inclusive o conhecimento de outras línguas (BRASIL, 1994, p. 11).

A legislação nacional assegura aos povos indígenas uma educação escolar diferenciada, bilíngue e intercultural, com o uso da língua indígena e processos próprios de aprendizagem, mas os estudos são incipientes sobre o bilinguismo que contribuam com um melhor aprendizado das crianças (FAUSTINO, 2006; ANDRIOLI, 2012).

Terra Indígena Apucarantina

A Terra Indígena Apucarantina possui aproximadamente 1.800 habitantes (ISA, 2013). A comunidade sobrevive da venda de artesanatos, da agricultura, dos programas sociais, doações, alguns indígenas trabalham na área da educação, saúde, agricultura, e como diaristas na lavoura e na cidade.

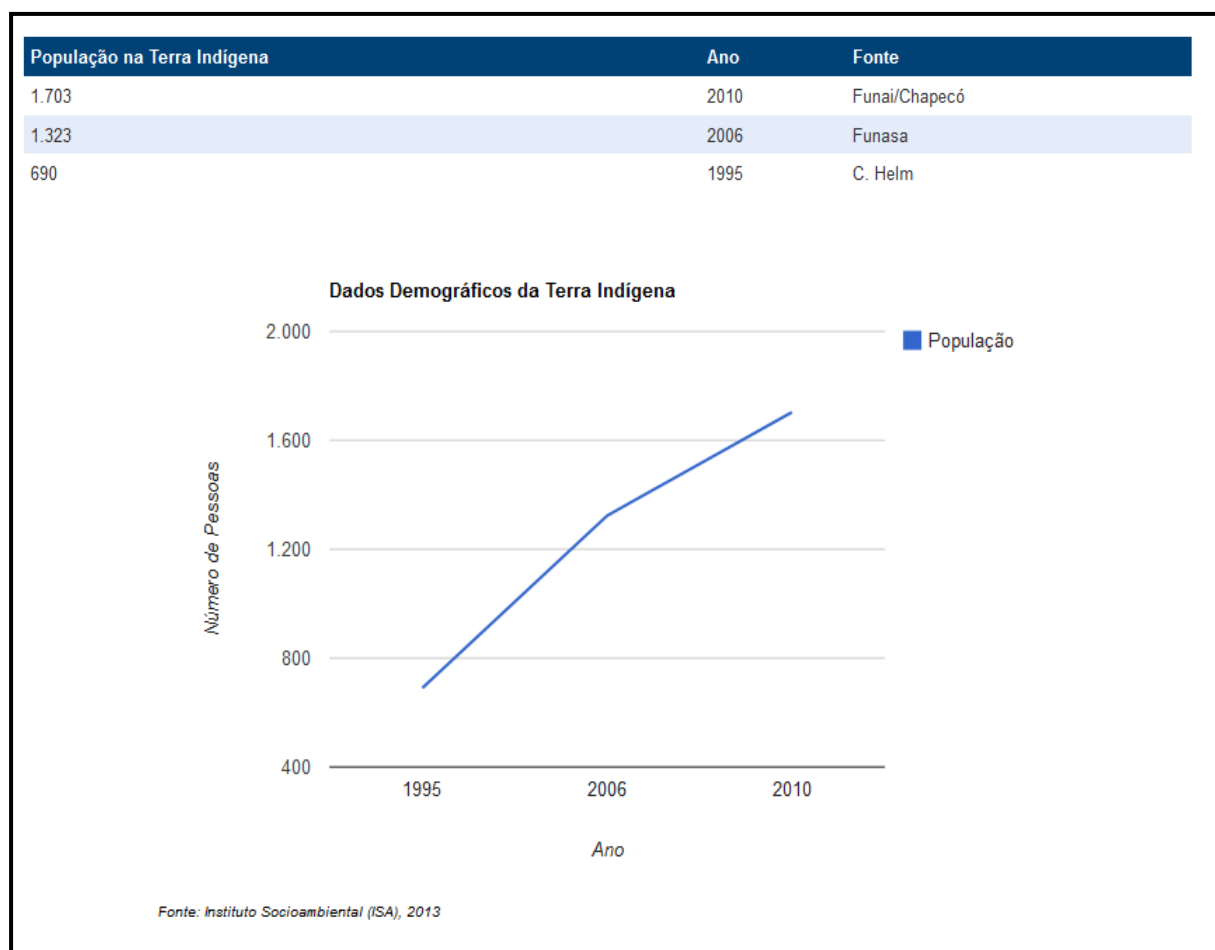
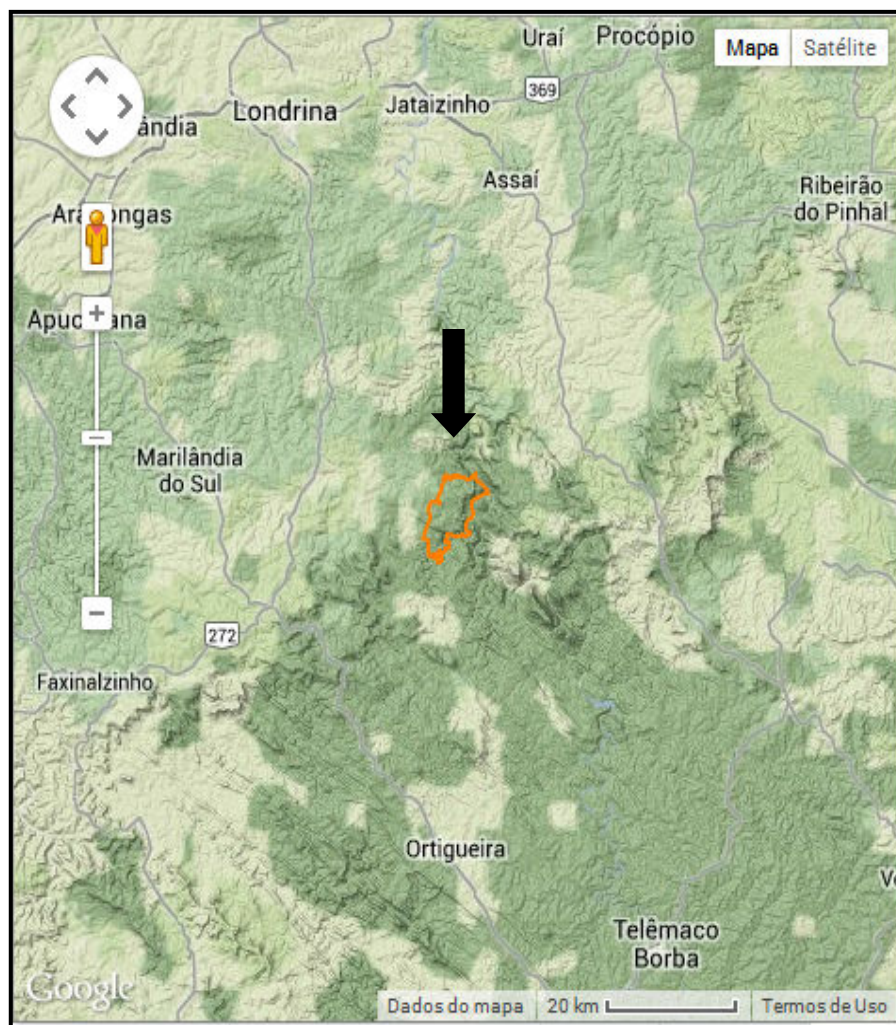


Gráfico 1: Dados demográficos da Terra Indígena Apucarantina
Fonte: Instituto Socioambiental (ISA), 2013



Mapa 1: Terra Indígena Apucarantina.

Fonte: Instituto Socioambiental. Disponível em: <http://ti.socioambiental.org/pt-br/#!/pt-br/terras-indigenas/3586>

Escola Estadual Indígena João Kavagtã Vergílio: histórico, aspectos estruturais e pedagógicos

Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) (2012) a história da escola teve início em 1965, onde foi construída a Escola Xavier da Silva que funcionava dentro da casa do chefe do posto indígena Apucarantina, João Garcia na época administrada pelo SPI. Essa estrutura funcionou até 1967. Em 1968 a escola foi ampliada. Em 30 de novembro de 1982 por meio da Resolução nº. 322/82 da Prefeitura Municipal de Londrina a escola recebeu a denominação de Escola Rural Cacique Luís Penki Pereira, nome escolhido em homenagem ao Cacique que liderou a Terra Indígena por 37 anos. Em 2009 a escola foi ampliada e estadualizada com passando a ofertar Ensino Fundamental Anos Iniciais com a denominação de Escola Estadual Indígena João Kavagtãn Vergílio em homenagem a um cacique que liderou a comunidade por muitos anos. Em seguida a Escola conquistou a Resolução 3418/09 passando a ofertar a Educação Infantil (PPP, 2012).

No mesmo ano, a Secretaria de Estado da Educação confere às escolas Indígenas, por meio do Decreto 5249/2002 o processo de designação de diretores da Rede Estadual da Educação Básica do Paraná, assim, a escola participou do processo de eleição de diretores e a comunidade elegeu por voto direto e democrático a professora indígena Janaína Kuitá Rodrigues, sendo a terceira profissional a assumir a direção desta escola, o primeiro foi o professor Kaingang João Santos de Oliveira professor concursado pela prefeitura de Londrina, depois foi eleito o professor não indígena Rogério, que atuou por um pequeno período e então elegeram a atual diretora (PPP, 2012).

Quanto aos aspectos estruturais a escola possui 8 salas de aula, todas as salas com carteiras suficientes para atender aos alunos; 01 cozinha com despensa para guardar mantimentos; 01 depósito para guardar os alimentos recebidos; 01 biblioteca e sala de professores; 01 sala de direção com banheiro; 01 sala para técnico administrativo; 01 banheiro para funcionários; 01 banheiro masculino para alunos; 01 banheiro feminino para alunos (PPP, 2012)

Em relação aos aspectos pedagógicos, na Escola Estadual Indígena João Kavagtãn Vergílio estão matriculados 237 alunos em 14 turmas. Conforme o quadro a seguir:

	Turmas	Matriculas
Educação infantil	2	24
Ensino Fundamental	12	213
Total	14	237

Quadro 1: Informações sobre a matrícula na Escola Estadual Indígena João Kavagtãn Vergílio

Fonte: Consulta escola - Dia a dia educação. Disponível em: <
<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/index.php>> Acesso em: 20 de Ago. 2013.

A equipe da escola é formada por 26 profissionais que atendem a necessidades da escola e dos alunos. O corpo docente é formado por professores índios e não índios. O quadro a seguir apresenta a função e formação dos funcionários do colégio:

Nome	Função	Formação	Índigena / não indígena
J. K. R.	Diretora – Funcionária/PSS	Magistério kaingang	Índigena
M. B	Pedagoga 40 hs/ PSS	Curso de pedagogia.	Índigena
R. Ap. T.C.	Professora 20 hs/ 20hs pedagoga/ PSS	Curso de pedagogia	Não Índigena
P. K.K. A.	Vice-diretor 40hs,	Magistério kaingang.	Índigena
M. J. A.	Professor regente 40hs/PSS	Magistério kaingang.	Índigena
J. K. M.	Professor regente 20hs /PSS	Magistério kaingang (em curso)	Índigena
V. V.	Professor regente 40hs/ PSS	Magistério kaingang.	Índigena
D. N.A.	Professor regente 40hs /PSS	Magistério kaingang.	Índigena
R. Ap. K. A	Professor regente 20hs/PSS	Magistério kaingang.	Índigena
A.A	Professor regente 20hs/PSS	Magistério kaingang.	Índigena
J.R.A.	Professor regente 20hs/PSS	Magistério kaingang.	Índigena
J. G.F	Professor regente 20hs	Magistério kaingang	Índigena
P. K.F	Professora de educação infantil 20hs/ PSS	Magistério kaingang.	Índigena
M.N.T.A.	Professora de educação infantil 20hs		Não Índigena
G. S.	Professor auxiliar de educação infantil 20hs/ PSS	Magistério kaingang (em curso).	Índigena
H. S	Professora auxiliar de educação infantil 20hs/ PSS	, Magistério kaingang (em curso).	Índigena
J. S.O	Professor de língua kaingang 20hs/ PSS	Ensino médio completo, (educação física em curso).	Índigena
N. P.F	Professor substituto 20hs/PSS	Ensino médio completo.	Não Índigena
P. T.A	Professora substituta 20hs/ PSS	Ensino médio em curso	Não Índigena
I.K.F	Bibliotecário 20hs	Ensino médio completo.	Não Índigena
D. A	Técnico administrativo 40hs/PSS	Ensino médio completo.	Não Índigena
L.V.A	Auxiliar de serviços gerais 40hs/PSS	Ensino médio incompleto.	Não Índigena
A. A.L	Auxiliar de serviços gerais	Ensino médio incompleto.	Não Índigena
L.J. L	Auxiliar de serviços gerais 40hs	Ensino médio incompleto.	Não Índigena
M.R. PC. A	Merendeira 40hs/PSS	Ensino médio incompleto.	Não Índigena
S.C. G	Merendeira 40hs/PSS	Ensino fundamental incompleto.	Não Índigena

Quadro 2: Informações sobre a função e formação dos funcionários

Fonte: PPP da Escola Estadual Índigena João Kavagtân Vergílio, 2012.

A pesquisa realizada na Escola Estadual Indígena João Kavagtã Vergílio compreendeu observações de campo no 3º e 4º ano do ensino fundamental para se entender quais os métodos utilizados pelos professores na produção do conhecimento e avaliação das crianças indígenas no decorrer do ano e das atividades letivas, bem como a aplicação de questionários entre professores indígenas³. O questionário foi composto por 20 questões e contemplou a identificação do professor, etnia, idade, formação acadêmica, uso da língua indígena e da língua portuguesa, tempo de docência, turma que leciona materiais utilizados e outras questões pedagógicas.

A pesquisa evidenciou que 93% dos professores indígenas são formados em Magistério Kaingang. Conforme o gráfico a seguir:

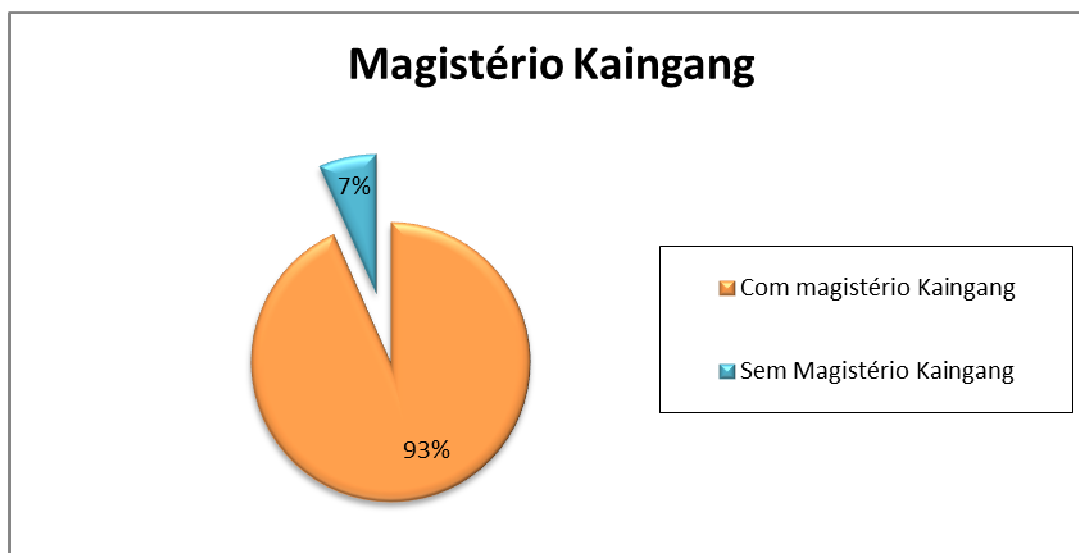


Gráfico 1: Magistério Kaingang.
Fonte: PIESP/LAEE – UEM

Em relação a formação básica (Ensino fundamental e médio) e ensino superior, os professores que responderam ao questionário, 52% possuem o Ensino Fundamental e 48% o Ensino Médio, e 42% estão cursando ou cursaram o ensino superior.

³ Na escola trabalham 17 professores indígenas, mas 2 professores não puderam responder ao questionário.

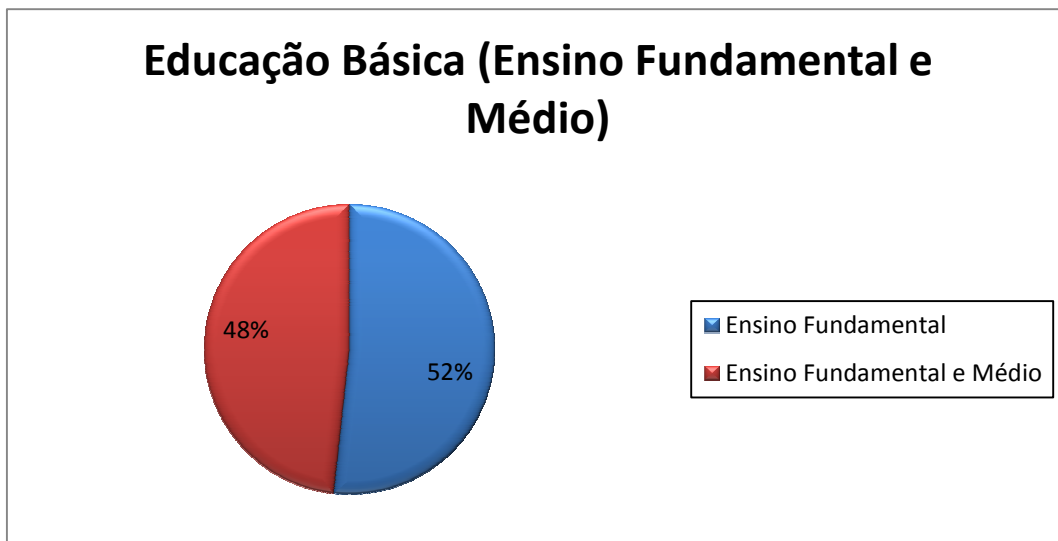


Gráfico 2: Educação básica.
Fonte: PIESP/LAEE - UEM

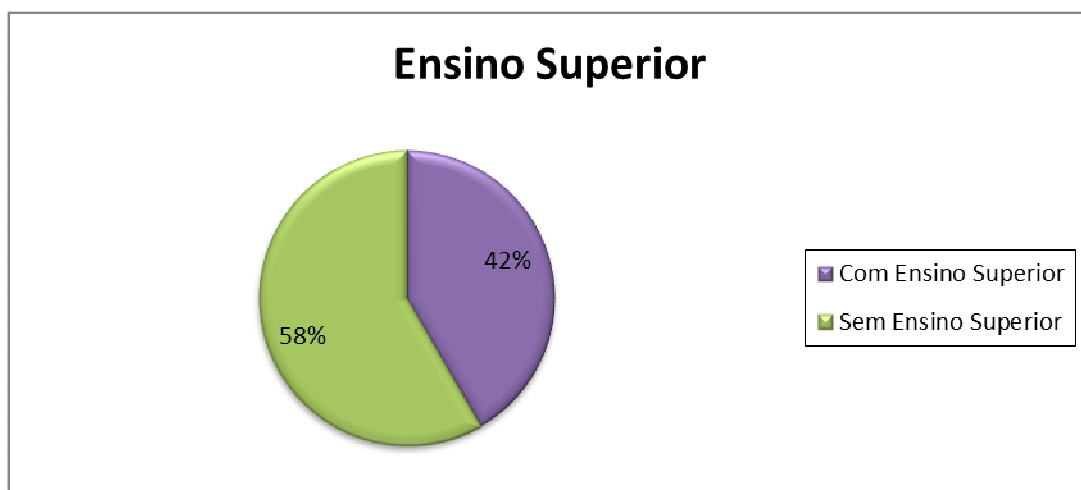


Gráfico 3: Ensino Superior.
Fonte: PIESP/LAEE - UEM

Os professores indígenas atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (1º ao 4º ano e do 5º ao 9º ano). Conforme Andrioli (2012), até o ano de 2008, os professores indígenas trabalhavam como auxiliares de sala. A partir da estadualização implementada em 2009, pela Secretaria do Estado da Educação, Coordenação de Educação Escolar Indígena (SEED) e tendo em vista a formação da primeira turma do Magistério Indígena, os professores indígenas são compelidos a assumir as salas de aula.

Os professores enfrentam muita dificuldade na alfabetização das crianças, uma vez que a mesma ocorre nesta língua e há pouco material didático (livros, cartilhas) em língua Kaingang. Sobre os materiais didáticos encontrados na escola, a maioria corresponde a livros

didáticos em português, pouquíssimos livros de literatura e em Kaingang. Portanto, utilizam mais livros para prepararem as aulas.

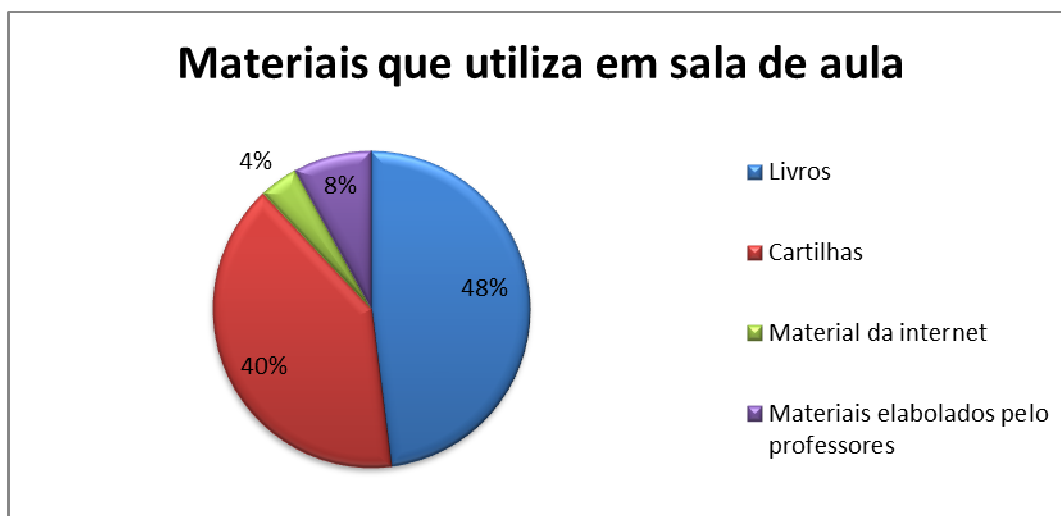


Gráfico 4: Materiais que utiliza em sala de aula.
Fonte: PIESP/LAEE - UEM

No que diz respeito à avaliação, de acordo com o PPP (2012), é uma prática pedagógica inerente ao processo ensino e aprendizagem, com a função de diagnosticar o nível de apropriação do conhecimento pelo aluno.

A avaliação é contínua, cumulativa e processual, devendo refletir o desenvolvimento global do aluno e considerar as características individuais deste no conjunto dos componentes curriculares cursados, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Dar-se-á relevância à atividade crítica, à capacidade de síntese e à elaboração pessoal, sobre a memorização. A avaliação é realizada em função dos conteúdos, utilizando métodos e instrumentos diversificados, coerentes com as concepções e finalidades educativas expressas no Projeto Político-Pedagógico da escola. É vedado submeter o aluno a uma única oportunidade e a um único instrumento de avaliação (PPP, 2012, p.120)

A avaliação da língua Kaingang acontece no decorrer do processo de ensino-aprendizagem pautado nos parâmetros que permitiram acompanhar a aquisição de habilidades e destrezas na construção do conhecimento oral e gráfico da língua kaingang, por exemplo, capacidade de observar, analisar, expressar oralmente e por escrito e principalmente entender a importância da revitalização e manutenção da língua como instrumento de manutenção cultural.

Em relação ao uso da língua indígena, os professores indígenas e membros da comunidade, falam, lêem e escrevem nesta língua. A pesquisa evidenciou que 93% escrevem em Kaingang e que 93% aprenderam a ler e escrever em Kaingang na Escola.



Gráfico 5: Escreve em Kaingang.
Fonte: PIESP/LAEE - UEM

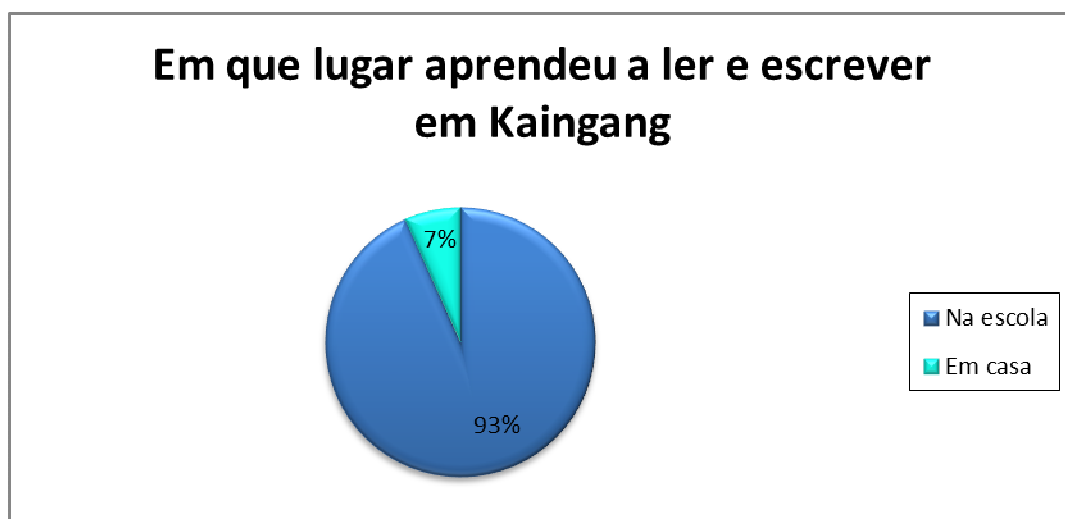


Gráfico 6: Em que lugar aprendeu a ler e escrever em Kaingang.
Fonte: PIESP/LAEE - UEM

Nas observações realizadas nas turmas de 3º e 4º ano os alunos interagem constantemente em Kaingang, mas com as professoras e funcionários da escola falam em português. As crianças utilizam cada uma das línguas com finalidades diferentes e em contextos distintos e ao comunicar-se com interlocutores diferentes (GROSJEAN 1985, 1997; ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008 apud ANDRIOLI, 2009).

A alfabetização das crianças é realizada em língua Kaingang. O PPP (2012) apresenta o conteúdo anual de Língua Kaingang para cada ano. Na educação infantil, a língua é trabalhada na forma oral, onde os alunos aprenderão de uma forma informal: Som das letras; Meio ambiente; Significado dos nomes próprios Kaingang; Nome dos animais; Lendas kaingang; Ervas medicinais; Comidas típicas. No 1º ano: Vogais Orais (a, e, i, o, u, y) - (á, ê);

Vogais Nasais (ã, e//, ã, õ, Ÿ); Consoantes (f, g, h, j, k, m, n, p, r, s, t, v, nh); Números de 1 a 10 (pir, régre, tâgtũ, vënhkãgra, pënkãr, pënkãr kri pir, pënkãr kri regre, pënkãr kri tâgtũ, pënkãr kri vënhkãgra, pënkãr regre). No 2º ano: Vogais Orais (a, e, i, o, u, y) - (á, é); Vogais Nasais (ã, e//, ã, õ, Ÿ); Consoantes (f, g, h, j, k, m, n, p, r, s, t, v, nh); Números de 1 a 10 (pir, régre, tâgtũ, vënhkãgra, pënkãr, pënkãr kri pir, pënkãr kri regre, pënkãr kri tâgtũ, pënkãr kri vënhkãgra, pënkãr regre); Formação de palavras. No 3º Ano: Vogais Orais (a, e, i, o, u, y) - (á, é); Vogais Nasais (ã, e//, ã, õ, Ÿ); Consoantes (f, g, h, j, k, m, n, p, r, s, t, v, nh); Formação de palavras; Formação de frases; Produção de pequenos textos; Leitura e interpretação de textos. No 4º Ano: Vogais Orais (a, e, i, o, u, y) - (á, é); Vogais Nasais (ã, e//, ã, õ, Ÿ); Consoantes (f, g, h, j, k, m, n, p, r, s, t, v, nh); Formação de palavras; Formação de frases; Cumprimentos; Gramática; Leitura e interpretação de textos; Produção de textos na língua kaingang. No 5º Ano: Vogais Orais (a, e, i, o, u, y) - (á, é); Vogais Nasais (ã, e//, ã, õ, Ÿ); Consoantes (f, g, h, j, k, m, n, p, r, s, t, v, nh); Formação de palavras; Formação de frases; Cumprimentos; Gramática; Formação de textos; Leitura e interpretação dos textos em kaingang.

O PPP (2012) destaca que para o ensino da língua indígena não se objetiva instituir um modelo, mas partem de uma reflexão crítica sobre como as atividades desenvolvidas em sala de aula poderão orientar essa metodologia.

A metodologia formal, sistemática e específica vem sendo construída ao longo do processo em conjunto com a transmissão assistemática metodologicamente é importante trazer para a sala de aula textos com histórias contadas por índios mais velhos, letras de músicas, texto sobre a medicina, culinárias e rituais indígenas, porém a escassez de publicações na língua kaygang impõe a necessidade de negociar e discutir dados entre índios mais velhos, professores bilíngüe e seus alunos no sentido de promover uma interação educativa que produzirá estímulos para a formação de uma biblioteca com materiais escritos pela comunidade de apoio pedagógico para o professor indígena (PPP, 2012, p. 31)

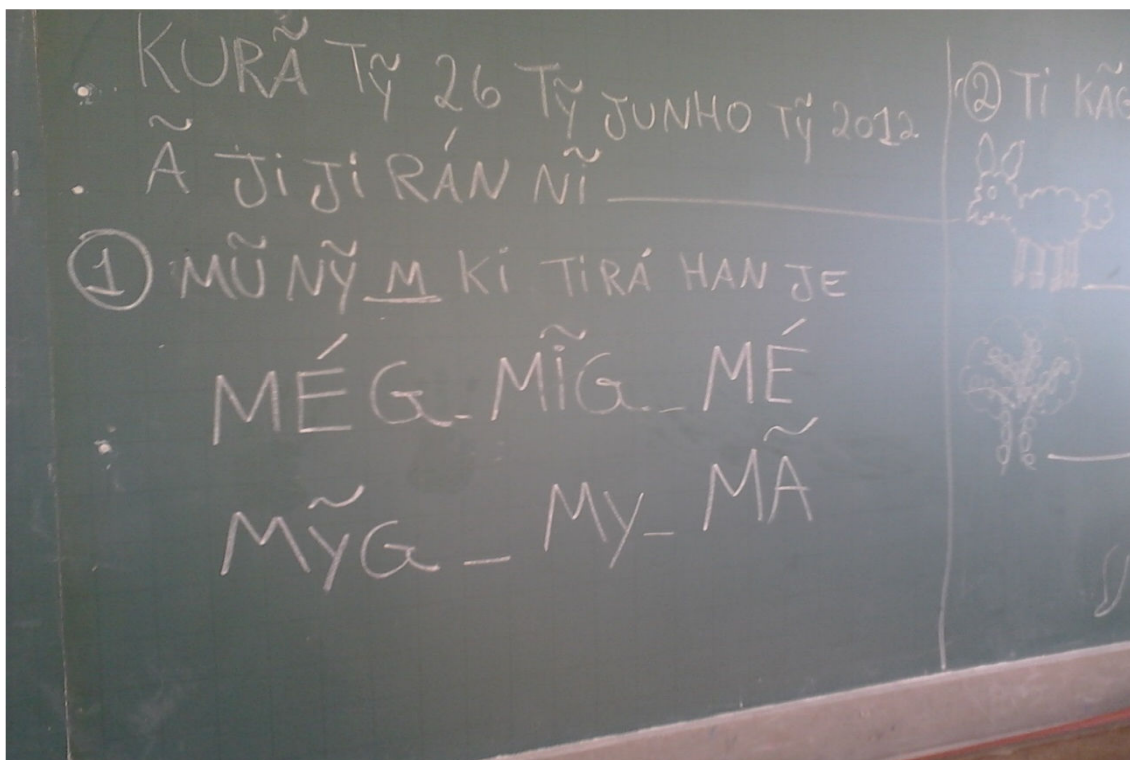
É preciso estimular essa nova postura pedagógica e didática se constitui numa forma indígena de produção que propomos resgatar manter o conhecimento sobre a língua indígena para que o aluno mantenha o uso oral e escrito (PPP, 2012). Abaixo seguem alguns exemplos de atividades que são trabalhadas no cotidiano da escola.



Fotografia 1: Atividade em Kaingang.
Fonte: Acervo PIESP/LAEE - UEM

COMPLETAR E TRADUZIR EM PORTUGUÊS	
Língua portuguesa	Kaingang:
ÁRVORE:	KA
CACHORRO:	HOGHOG
COPO:	JÓVE
CAVALO:	FÓGNY

Quadro 1. Tradução: COMPLETAR E TRADUZIR EM PORTUGUÊS:
Fonte: Acervo PIESP/LAEE - UEM



Fotografia 2: Atividade em Kaingang.
Fonte: Acervo do PIESP/LAEE - UEM

DIA 26 DE JUNHO DE 2012

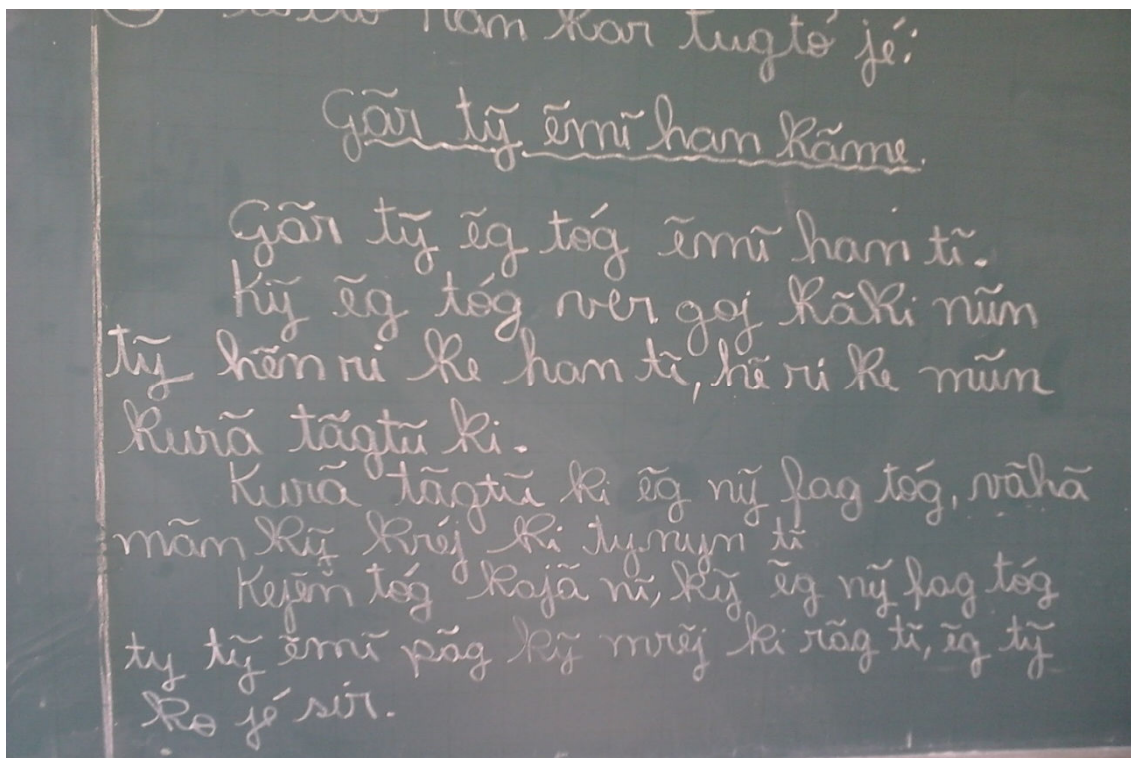
Escreva o seu nome

1-vamos escrever palavras com m.

Machado - onça- carneiro- mel – rabo- jaboticaba.

Quadro 3: Tradução.

Fonte: Acervo do PIESP/LAEE - UEM



Fotografia 3: Atividade em Kaingang.
Fonte: Acervo do PIESP/LAEE - UEM

COM O MILHO FAZENDO BOLO

DEIXAMOS O MILHO DE MOLHO POR TRÊS DIAS. QUANDO OS TRÊS DIAS A NOSSA MÃE SOCA NO PILÃO. QUANDO O BOLO FICA AZEDO A MÃE BUSCA O CAITÊ NO MATO PARA ASSAR O BOLO PARA NÓS COMER

Quadro 4: Tradução do texto.
Fonte: Acervo do PIESP/LAEE - UEM

Os métodos bilíngues também precisam ser conhecidos pelos professores indígenas, pois determinam as possibilidades de aprendizagem da língua Kaingang.

Alguns projetos já desenvolvidos em escolas indígenas (FAUSTINO, 2006) evidenciaram que, por falta de uma compreensão melhor das comunidades sobre a importância do bilinguismo para a aprendizagem da criança bilíngue, há uma tendência de não se valorizar as práticas pedagógicas baseadas na língua materna, com isto, muitas vezes, desvaloriza-se também o professor indígena afirmando ser o mesmo menos capaz do que o professor não-índio (ANDRIOLI, 2009, p.12).

Hoje essa língua pode ser utilizada como forma de fortalecimento dessas comunidades, pois se no período de a escola colonização foi utilizada para a “[...] incutir

ideários ocidentais: línguas, crenças, disciplina; colocadas por sobre as organizações indígenas. Historicamente, nas lutas pela sobrevivência, esta instituição adquiriu diferentes papéis e significados entre as populações indígenas” (FAUSTINO, 2012, p.2). Entendemos, portanto ser a língua um dos meios de redimensionamento desse espaço, que durante séculos teve uma legislação que não levou em consideração toda a diversidade cultural, a cosmologia e as práticas sociais tradicionais dos povos indígenas (BURATTO, 2008).

Reflexões sobre a alfabetização e bilinguismo

Com base em uma legislação internacional segundo (FAUSTINO, 2006; ANDRIOLI, 2012) houve a implementação do bilinguismo, na década de 1970 houve a ampliação da formação de professores indígenas para atuarem nas escolas, como a elaboração de materiais didáticos bilíngues. Porém, conforme Faustino (2006), devido ao caráter autoritário, disciplinador e entreguista do período militar prevaleceu a adoção do bilinguismo de ponte.

Faustino (2006) destaca que, o bilinguismo de ponte corresponde ao uso limitado de leitura e escrita na língua indígena apenas pelo tempo necessário à adaptação da criança à escola. Um exemplo dessa forma de bilinguismo é o que determina um importante documento da Organização Internacional do Trabalho (OIT), organismo que teve e tem grande importância no cenário internacional.

[...] o ensino deverá capacitar as crianças para ler e escrever em sua língua materna ou na língua mais utilizada pela comunidade, devendo ser assegurada “[...] a transição progressiva da língua materna ou vernacular para a língua nacional ou para uma das línguas oficiais do país” (OIT, 1957, Artigo 23º, apud ANDRIOLI, 2012, p.69).

A legislação internacional atual alterou esse objetivo afirmando que o bilinguismo é um direito dos povos indígenas e que a escola cabe auxiliar a desenvolvê-lo. Nesse sentido é de extrema relevância conhecer seus usos na escola indígena atual.

No entanto, de acordo com Faustino (2006; 2010) e Andrioli (2010; 2012) o bilinguismo nas escolas indígenas, por sua dinâmica e pelas questões políticas envolvidas, ainda não está devidamente estudado e implementado, pois não se conhecem profundamente suas estratégias, planejamento, o nível de participação das comunidades nas decisões, a atual situação sociolinguística das comunidades nem o que se deseja almejar.

Com estudos sobre a legislação, foi possível observar que a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (LDBEN) destacam

que o ensino fundamental nas escolas indígenas será ministrado em língua portuguesa sendo assegurados aos indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Apesar do direito à educação específica e diferenciada e o direito ao uso das línguas maternas serem regulamentados e garantidos na legislação nacional é comum encontrar, nas escolas indígenas, conteúdos das disciplinas ministradas, da mesma forma que é ensinado aos não-índios, muitas vezes, seguindo o mesmo currículo e livros didáticos das escolas da sociedade majoritária (BURATTO, 2008). Os professores, na grande maioria, não são índios, não falam e não entendem a língua indígena e os professores indígenas, na maioria dos municípios e estados, não tiveram formação em magistério, ou não terminaram sua escolarização básica (BURATTO, 2008).

Conforme nosso conhecimento pessoal e os textos estudados, a língua indígena é mantida na maioria das comunidades indígenas do Sul do Brasil, embora haja diferenças de uma Terra Indígena para a outra. Conforme Faustino (2006), essas diferenças dependem a história de aldeamento da cada uma.

Os estudos mostram que os povos indígenas foram submetidos, desde o processo de colonização do Brasil⁴, a violência do processo de expropriação de suas terras e pelas tentativas de adaptação e integração às relações mercantilistas e posteriormente, capitalistas, seja por meio do trabalho escravo, da catequização, da profissionalização/consumo tendo sido impedidos de continuar vivendo conforme suas escolhas (FAUSTINO, 2012).

Moll (1996 apud ANDRIOLI *et al*, 2010, p. 6) destaca que a educação jesuítica (1549-1759) caracterizou-se como um meio para formação da elite colonial, assim como instruiu e catequizava os indígenas. Desse modo, no início, a atuação jesuítica, definia-se pelo dualismo: “formar a elite para o exercício das funções nobres da colônia e catequizar os índios para a conversão ao catolicismo e para servidão. Para aqueles, um saber elaborado; para estes um saber rudimentar”.

Consequentemente, conforme Adelaar (1991, 1998; BAGGIO, 2006 apud ANDRIOLI *et al*, 2010) houve a perda de muitas línguas, com o avanço das línguas coloniais em detrimento das maternas. Hale (1999 apud BAGGIO, 2006 apud ANDRIOLI *et al*, 2010) também afirma que as nações colonizadoras impuseram suas línguas, como o meio de comunicação, resultando na destruição das línguas de diversas comunidades.

⁴ Conforme Faustino (2006) a educação tinha um caráter moralista, a cargo dos padres jesuítas com objetivo de inserir, nas culturas pagãs do “novo mundo”, noções de civilidade, de ordem, de disciplina, de respeito à hierarquia e de obediência aos dogmas cristãos.

No entanto, nos discursos e políticas educacionais para a educação escolar indígena o bilinguismo vem sendo proposto desde meados da década de 1950, mas não definem qual bilinguismo deve ser utilizado nas escolas indígenas, pela sua complexidade e pela desvalorização das práticas pedagógicas baseadas na língua materna (FAUSTINO, 2006; ANDRIOLI, 2012).

Monte (1994) destaca que, as atividades de apreensão e desenvolvimento da fala na Língua Materna e/ou Língua Portuguesa são desvalorizadas em relação à escrita, pois a oralidade, em suas habilidades de produção-falar e de recepção-entender, são praticadas pelos professores e alunos, em sala de aula, para realizar as atividades ou nas interações informais e menos como objeto em si de conhecimento curricular.

Monte (1994) mostrou que a oralidade desenvolve-se socialmente na consciência metalinguística, de forma distinta e descontínua com relação à escrita. E que esta condição dicotômica da compreensão do que é oral e do que é escrito é um fator relevante na construção de práticas de alfabetização bilíngue nas escolas indígenas.

Para a autora, as escolas indígenas fazem o uso apenas da escrita, enquanto a fala e oralidade estão situadas no cotidiano e não no centro do processo escolar. Assim, o binômio oral/escrito é realizado na escola e mesmo fora dela, distintivamente em duas línguas. O lugar do oral é ocupado preferencialmente pelas línguas indígenas (Oralidade = 1ª Língua ou Língua Indígena). O lugar da escrita pela língua portuguesa é a 2ª língua destes falantes (Escrita = 2ª Língua ou Língua Portuguesa) (MONTE, 1994).

A aquisição da escrita em português acontece de maneira complementar, às vezes, descontínua, em relação ao seu processo de aquisição oral. No mundo oral está presente a Língua Indígena e ao escrito, a Língua Portuguesa. (MONTE, 1994).

[...] A língua materna está relacionada às esferas sociais da tradição oral, enquanto na língua portuguesa se constrói e pratica grande parte das ações verbais e interacionais das nascentes práticas de letramento, cada vez mais necessárias e presentes nestas sociedades. (MONTE, 1994, p. 55).

A dualidade entre oralidade e escrita ocorre nas interações dentro e fora da comunidade, pois se fala mais a língua indígena na comunidade, nas reuniões, festas, práticas sociais coletivas de caça, pesca e artesanato e a língua portuguesa é falada fora da comunidade, na cidade e no comércio (MONTE, 1994).

Para Faustino (2006) e Andrioli (2012) há a ausência de estudos sobre as práticas de ensino/aprendizagem do português oral nas escolas e da língua indígena escrita.

Em decorrência dessa ausência, há o risco da perda histórica da língua, caso não sejam tomadas medidas tanto pedagógicas, como linguísticas, entre outras, e se não houver a ação consciente dos envolvidos, isto é, dos próprios falantes e dos agentes. Desse modo, é preciso haver “[...] incentivo sistemático de atos de escrita e leitura em LI, que sejam relevantes e façam sentido social para a vida da comunidade” (MONTE, 1994 apud ANDRIOLI, 2012, p. 102).

Para Vigotski (2009 apud ANDRIOLI, 2012, p. 103) o bilinguismo pode ser compreendido pela seguinte analogia:

[...] aquilo em que se manifesta a força da língua estrangeira da criança é a fraqueza da língua materna e, ao contrário, no campo em que a língua materna revela toda a sua força a língua estrangeira se mostra fraca. Assim, a criança usa com perfeição todas as formas gramaticais da língua materna mas não tem consciência dela. Ela declina e conjuga mas não tem consciência do que faz. Constantemente não consegue definir o gênero, o caso, a forma gramatical que utiliza corretamente na respectiva frase. Mas na língua estrangeira, desde o início, ela difere as palavras do gênero masculinos e femininos, tem consciência das declinações e das modificações gramaticais [...]

[...] O aprendizado consciente e intencional de uma língua estrangeira se apóia com toda evidência em um determinado nível de desenvolvimento da língua materna. A criança aprende a língua estrangeira já dominando o sistema de significados na língua materna e transferindo-o para a esfera da outra língua. Mas o contrário também acontece: o aprendizado da língua estrangeira abre caminho ao domínio das formas superiores da língua materna. Permite à criança entender a língua materna como um caso particular de um sistema linguístico, logo, dá a ela a possibilidade de generalizar os fenômenos da língua materna, e isto significa tomar consciência das próprias operações linguísticas e dominá-la [...] o desenvolvimento da língua estrangeira no campo da língua materna é uma generalização dos fenômenos linguísticos e uma tomada de consciência das operações de linguagem, isto é, uma tradução desses fenômenos para o plano superior da linguagem consciente e arbitrária. É precisamente neste sentido que se deve entender a sentença de Goethe, segundo o qual “quem não conhece nenhuma língua estrangeira não conhece integralmente a sua própria língua”.

Monte (1994) destaca a relevância de práticas de leitura e escrita em Língua Indígena e em Língua Portuguesa, mas defende que professores, escritores e falantes, compreendam o sentido e a função social da escrita em sua língua, por meio da vivência de atos de escrita em língua indígena, ampliando-a de seu tradicional circuito comunicativo oral. Para tanto, é preciso a elaborar e implementar políticas linguísticas e educativas que priorizem as publicações de textos de autoria indígena nessas línguas e os processos de investigação etnolingüística, compartilhada entre os professores e outros escritores indígenas (MONTE, 1994).

O desenvolvimento da criança acontece no decorrer da comunicação, desde muito cedo, ao entrar em comunicação verbal com os que a cercam. Com isso, a criança

[...] trava conhecimento com palavras, começa a compreender a sua significação e a utilizá-la ativamente na sua linguagem. A apropriação da linguagem constitui a condição mais importante do seu desenvolvimento mental, pois o conteúdo da experiência histórica dos homens, da sua prática sócio-histórica não se fixa apenas, é evidente, sob a forma de coisas materiais: está presente como conceito e reflexo na palavra, na linguagem. É sob esta forma que surge à criança a riqueza do saber acumulado pela humanidade: os conceitos sobre o mundo que a rodeia (LEONTIEV, 2004, p.348).

Neste sentido, como destaca Leontiev (2004), cada geração apropria-se dos objetos e fenômenos do mundo circundante, das aptidões humanas, comportamentos, experiências e a linguagem e, nesse processo, desempenha um papel fundamental na aprendizagem das experiências acumuladas culturalmente. Essa aprendizagem não acontece de forma espontânea, mas com a mediação do adulto no processo de ensino e aprendizagem.

Corroborando com essa ideia, Mukhina (1995 apud ANDRIOLI, 2012, p. 80) destaca que,

[...] as crianças assimilam esse mundo, a cultura humana, as assimilam pouco a pouco as experiências sociais que essa cultura contém os conhecimentos, as aptidões e as qualidades psíquicas do homem. É essa a herança social. Sem dúvida, a criança não pode se integrar na cultura humana de forma espontânea. Consegue-o com ajuda e a orientação do adulto no *processo de educação e de ensino*.

Conforme Andrioli (2012), o ensino e a aprendizagem sistematizados, proporcionados pela escola, resultam em desenvolvimento mental, que movimenta diversos processos de desenvolvimento, que não aconteceriam de outra maneira. Este aprendizado é um ponto imprescindível e “[...] universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especialmente humanas” (VIGOTSKI, 1998, p. 118).

A criança sozinha não desenvolve qualidades psíquicas, mas com a herança social é capaz de ouvir a linguagem falada (fonemas) possibilitando de conhecer os sons da linguagem. A criança recebe da natureza o aparelho auditivo e seus correspondentes setores do sistema nervoso para distinguir os sons da linguagem.

Mas o próprio ouvido lingüístico só se desenvolve no processo de assimilação de uma determinada língua, sob orientação do adulto, com particularidade de que o ouvido lingüístico acaba adaptado às particularidades da língua materna. (MUKHINA, 1995 apud ANDRIOLI, 2010, p.11).

O bilinguismo presente nas comunidades indígenas Kaingang do Paraná tem relevância e pode ser mais bem conhecido. Do ponto de vista teórico, conforme Andrioli (2012), não há um consenso na definição do que é uma pessoa bilíngue. A autora salienta que, conforme Grosjean (1985, 1997 apud ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008, p.4),

[...] um indivíduo bilíngüe não é a soma de dois monolíngües, pois os bilíngües usam cada uma de suas línguas para diferentes propósitos, em contextos distintos e ao comunicar-se com interlocutores diferentes. Isso significa dizer que é praticamente impossível atingir-se uma proficiência total em duas ou mais línguas, considerando-se as quatro habilidades lingüísticas (fala, escrita, compreensão auditiva e leitora) e cada um dos subcomponentes lingüísticos de cada língua (morfologia, sintaxe, semântica, pragmática, discurso e fonologia).

Com os apontamentos sobre o bilinguismo podemos perceber a complexidade que envolve o ensino bilíngue na educação escolar indígena, mas este é tratado de forma simples pela atual política educacional, e que basta apenas a vontade do estado em publicar leis, “a anuência das comunidades falantes e o trabalho do professor indígena para que as crianças e comunidades de forma geral desenvolvam ou potencializem habilidades orais e escritas, tanto na língua indígena como na língua portuguesa”. (ANDRIOLI, 2012, p. 104).

Considerações finais

A educação escolar específica e diferenciada é um direito assegurado na legislação sobre os processos de escolarização dos povos indígenas como evidenciado. Entendemos que a educação só será concretizada com a participação direta dos povos indígenas, por meio de suas comunidades educativas como uma participação efetiva, em todos os momentos, para que possa garantir sua realização, a qual deve ser fundamental para definir os objetivos, os conteúdos curriculares no exercício das práticas metodológicas, assumindo papel necessário para a efetividade de uma educação específica e diferenciada. (RCNEI, 1998).

Entretanto, conforme Faustino (2006), Andrioli (2012), no Paraná, as escolas Indígenas continuam com baixa qualidade de ensino, não se criou a categoria escola indígena, a formação acadêmica dos professores indígenas é insuficiente, sendo essa formação realizada como um treinamento, e ainda não poucos os materiais diversificados. Os professores

trabalham de forma fragmentada, usando o livro didático apenas como apoio para elaborar as atividades.

Com a criação da lei 9394/98 lei de diretrizes e bases da educação que garante para as escolas Indígenas, que aprendizagem também contemplasse a língua Kaingang, mas muitas vezes esse ensino bilíngue não é cumprido dentro da sala de aula, como acontece lá na escola Indígena João Kavagtã Vergílio, na reserva Indígena Apucarantina. A dificuldade dos alunos é sobre o bilingüismo, para escrever, ler texto e interpretar texto, pois eles têm conhecimento da língua kaingang mais de forma oral e não escrita, dificultando a aprendizagem escrita desta língua. Referente à questão do ensino de matemática, o aluno tem mais habilidade na aprendizagem, pois nessa disciplina tem poucas interpretações, já nas outras disciplinas eles também apresentam dificuldades, porque relacionam com o ensino bilíngue.

Apesar do respaldo legal desde a Constituição Federal de 1988 até os dias atuais para a educação escolar indígena, é preciso realizar muitas mudanças, a começar pela formação de professores índios e não índios, e desenvolver propostas pedagógicas diferenciadas, materiais diversificados e didáticos, pesquisas, diagnósticos, estudos teóricos por parte dos professores indígenas e de pesquisadores comprometidos com a educação escolar indígena (ANDRIOLI, 2012).

A pesquisa evidenciou a necessidade de se garantir uma educação específica e diferenciada, conforme relato de uma professora indígena no questionário aplicado: *“os Municípios, os Estados e a União devem garantir a educação escolar específicas as comunidades indígenas reconhecendo oficialmente as escolas indígenas de acordo com a Constituição Federal. Queremos que nossa escola seja reconhecida como específica diferenciada e de qualidade, na prática, entretanto há enormes conflitos e contradições a serem superados”*. É preciso estudos sobre o bilinguismo, elaboração de materiais didáticos diferenciados, como destaca um professor indígena que também participou desta pesquisa: *“a educação indígena precisa ser mais aprofundada na escrita da língua kaingang, falas, costumes e contar mais histórias que nossos avôs”*, bem como a formação dos professores indígenas e não-indígenas para atuarem nas escolas indígenas.

Referências

ANDRIOLI, Luciana Regina. **Presença e significado da escola: estudo sobre a comunidade bilíngue Kaingang de Faxinal no Paraná**. 182 f. Dissertação (Mestrado em

Educação). Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Rosângela Célia Faustino. Maringá, 2012.

ANDRIOLI, Luciana Regina. MORI, Nerli Nonato Ribeiro. FAUSTINO, Rosângela Célia. Leitura e escrita: estudo sobre a alfabetização e o bilinguismo Kaingang na Terra Indígena Faxinal. In: Seminário de Pesquisa do PPE. **Anais...** Maringá: UEM. 2010. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2009_2010/pdf/2010/001.pdf. Acesso em: 20 Jul. 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 46/2005 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília, DF: Senado Federal, 2005.

BRASIL. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar**. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994.

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

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/ Conselho Nacional de Educação. Parecer 14/99. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

_____. Câmara de Educação Básica/ Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 nov. 1999. Seção 1, p. 19.

BARROCO, Sonia Mari Shima; CHAVES. Marta FAUSTINO, Rosângela Célia; CHAVES. Marta. Leitura, escrita e bilinguismo na educação escolar indígena. In: FAUSTINO, Rosângela Célia; CHAVES. Marta.; BARROCO, Sonia Mari Shima. **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena**: contribuições da teoria histórico cultural. Maringá: Eduem, 2008. p.153-168

BURATTO, Lucia Gouvêa. Educação escolar indígena na legislação atual. In: FAUSTINO, Rosângela Célia; CHAVES. Marta.; BARROCO, Sonia Mari Shima. **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena**: contribuições da teoria histórico cultural. Maringá: Eduem, 2008. p. 57-73

FAUSTINO, R. C. **Política educacional nos anos de 1990**: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. 2006. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FAUSTINO, Rosangela Célia. História da educação escolar indígena No Brasil: da assimilação à tolerância. In: FAUSTINO, Rosangela Célia; CHAVES. Marta.; BARROCO, Sonia Mari Shima. **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena**: contribuições da teoria histórico cultural. Maringá: Eduem, 2008. p. 35-56

FAUSTINO, Rosangela Célia. Teoria Histórico Cultural e educação indígena: uma experiência com a escola dos kaingang no Paraná. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 70-84, Jan/Abr 2012.

FAUSTINO, R. C. **Política educacional nos anos de 1990**: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. 2006. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

_____. Aprendizagem escolar entre os Kaingang no estado do Paraná: questões sobre língua, alfabetização e letramento. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 213-219, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewArticle/1046>>. Acesso em: 30 Mar. 2013.

Instituto Socioambiental (ISA). Disponível em: < <http://www.socioambiental.org/> > Acesso em: 23 Ago. 2013.

LEONTIEV, Alex. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MONTE, Nietta Lindemberg Entre o silêncio em língua portuguesa e a página branca da escrita indígena. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 63, 1994.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia na idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Sobre a questão do multilinguismo na infância. Tradução de Zoia Prestes. **TEIAS**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, jan./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.vigotski.net/multilin.pdf>>. Acesso em: 20 Fev. 2013.

