

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS**

**LILIAN MOREIRA AYRES DE SOUZA MAZONI**

**O ensino de português para os kadiwéu – realidade,  
desafios e estratégias para professores indígenas**

**SÃO PAULO**

**2019**

**LILIAN MOREIRA AYRES DE SOUZA MAZONI**

**O ensino de português para os kadiwéu – realidade,  
desafios e estratégias para professores indígenas**

*Versão corrigida*

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia,  
Letras e Ciências Humanas da Universidade de  
São Paulo para obtenção do título de Doutora  
em Letras

Área de concentração: Filologia e Língua  
Portuguesa

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosane de Sá Amado

**SÃO PAULO**

**2019**



Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

M475e Mazoni, Lilian M. A. de S.  
O ensino de português para os kadiwéu -  
realidade, desafios e estratégias para professores  
indígenas / Lilian M. A. de S. Mazoni ; orientadora  
Rosane de Sá Amado. - São Paulo, 2019.  
130 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras  
e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.  
Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área  
de concentração: Filologia e Língua Portuguesa.

1. Educação escolar indígena. 2. Português para  
indígenas. 3. Kadiwéu. 4. Português segunda língua. I.  
Amado, Rosane de Sá, orient. II. Título.

**MAZONI, L. M. A. DE S. O ensino de português para os kadiwéu – realidade, desafios e estratégias para professores indígenas.** Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Letras.

Aprovado em 29/08/2019

Banca Examinadora

Profa. Dra. Rosane de Sá Amado

Instituição: USP

Julgamento: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

## ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

### Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

**Nome do (a) aluno (a): Lilian Moreira Ayres de Souza Mazoni**

**Data da defesa: 29/08/2019**

**Nome do Prof. (a) orientador (a): Profa. Dra. Rosane de Sá Amado**

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 28/10/2019

---

*(Assinatura do (a) orientador (a))*

Ao meu esposo Denilton “Zulu”, com o amor de todos os dias.

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus pela vida que me deu.

Aos meus pais pela vida que me oferecem.

Aos kadiwéu, todos, adultos e crianças, pela vida que me ensinam.

À Professora Rosane por ser simplesmente admirável e à Universidade de São Paulo: as vias sólidas para eu conseguir realizar este trabalho.

E a todos os demais, cada um com sua grande importância, que compreendem a vida que escolhi e colaboram para que tudo possa ser bem encaminhado: parentes, professores, amigos, colegas e pessoas que se solidarizam com os kadiwéu.

*Desconfiai do mais trivial,  
na aparência do singelo.  
E examinai, sobretudo,  
o que parece habitual.  
Suplicamos expressamente:  
não aceiteis o que é de hábito como coisa  
natural,  
pois em tempo de desordem sangrenta,  
de confusão organizada,  
de arbitrariedade consciente,  
de humanidade desumanizada,  
nada deve parecer natural.  
Nada deve parecer impossível de mudar.*

Bertolt Brecht

## RESUMO

A presente pesquisa apresenta necessidades e dificuldades atuais encontradas pelos indígenas kadiwéu em relação ao português escrito, as quais envolvem questões sociais, políticas e educacionais. A fim de avançar na construção de uma educação escolar específica sobre o português para os kadiwéu, lideranças indígenas da aldeia Alves de Barros solicitaram ajuda e orientação. Todo o processo de pesquisa envolveu diretamente representantes kadiwéu e a comunidade escolar, considerando sempre o posicionamento dos indígenas. A investigação da situação escolar contou com pesquisas qualitativas realizadas com professores e aplicação de redação para alunos de várias séries por docentes de diversas disciplinas. Após levantamento e análise do quadro educacional em relação à língua portuguesa na escola pólo Ejiwajegi, decidiu-se, juntamente com professores e equipe gestora, que o melhor foco para um resultado prático e eficiente para alcançar o objetivo de melhorar o ensino-aprendizagem do português entre eles, seria capacitar os próprios professores para, então, estes construir conhecimentos a serem sempre repassados aos alunos de todas as séries. Assim, promoveu-se, no início de 2018, uma capacitação sobre o ensino de português para os professores kadiwéu. O encontro foi realizado na escola da aldeia maior (Alves de Barros) e buscou apresentar dados sobre o ensino de português para indígenas brasileiros, refletir sobre a situação dos kadiwéu em relação a este tema, instruir sobre a abordagem comunicativa e gêneros textuais, bem como orientar na construção da elaboração de sequências didáticas e interdisciplinares. Todo o trabalho foi pensado dentro da especificidade da realidade kadiwéu, com materiais acessíveis e focando em atitudes colaborativas entre os docentes. A respeito de aquisição de português como segunda língua e a escrita em comunidades indígenas foram referenciados estudos realizados por Netto (2012), Amado (2015), Santos (2011), Almeida Filho (1997), D'Angelis (2007), dentre outros. Para contextualizar sobre questões de aprendizagem, alfabetização e letramento apresentam-se estudos de Palfrey e Gasser (2011), Ferreiro (2001, 2002, 2013), Piaget (1970), Vygotsky (1929, 1988), Geraldi (1993, 2006), Freire (1996, 2001), Bakhtin (1990, 2010), Faraco (2009), Colello (2010), Kramer (2000). Sendo o domínio da língua portuguesa, reconhecidamente pelos próprios kadiwéu, necessário para a inclusão dos indígenas na sociedade brasileira, o resultado deste trabalho traz um exercício reflexivo sobre a necessidade de uma formação continuada de professores que contemple o ensino-aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua. Ademais, este registro é um novo passo para a orientação e construção de material didático que leve em consideração particularidades culturais e linguísticas kadiwéu. E, mais do que isto, este trabalho revela a urgente vontade destes indígenas por construir um futuro protagonista, esperando apoio de políticas públicas educacionais que atendam às suas necessidades visando melhorias escolares que conseqüentemente refletem em avanço social. Não resta dúvida de que os professores kadiwéu não estão negando esforço e trabalho para que sua comunidade tenha instrumentos e condições de manterem sua dignidade e identidade indígena sem medo de enfrentarem as inevitáveis dificuldades que possam surgir fora da aldeia.

Palavras-chave: educação escolar indígena, português para indígenas, kadiwéu, português segunda língua

## ABSTRACT

The present research presents current needs and difficulties encountered by kadiwéu indigenous in relation to written portuguese, which involve social, political and educational issues. In order to advance in the construction of a specific school education about portuguese for them, indigenous leaders of Alves de Barros village requested help and guidance. The whole research process has involved kadiwéu representatives and school community directly, always considering the position of the indigenous people. The investigation of the school situation counted on qualitative researches with teachers and application of writing for students of several series by professors of diverse disciplines. After surveying and analyzing the educational context in relation to the portuguese language at the Ejiwajegi pole school, it was decided, together with teachers and management team, that the best focus for a practical and efficient result to achieve the goal of improving portuguese teaching and learning among their students, would be to train teachers, so that they could build knowledge to be transmitted to students of all grades. Thus, in the beginning of 2018, a training about teaching portuguese for kadiwéu was promoted. The meeting was held at the village school (Alves de Barros) and presented data about teaching portuguese for brazilian indigenous in order to reflect on the situation of kadiwéu in relation to this topic, instructing on the communicative approach and textual genres, as well as guiding in the construction of interdisciplinary and didactic sequences. All the work was thought within the specificity of kadiwéu reality, trying to work with accessible materials and focusing on collaborative attitudes among the teachers. About the acquisition of portuguese as a second language and writing in indigenous communities, studies from Netto (2012), Amado (2015), Santos (2011), Almeida Filho (1997), D'Angelis (2007), among others, were referenced. In order to contextualize questions about learning and literacy, studies by Palfrey and Gasser (2011), Smith (2001, 2002, 2013), Piaget (1970), Vygotsky (1929, 1988), Geraldi (1993, 2006), Freire (1996, 2001), Bakhtin (1990, 2010), Faraco (2009), Colello (2010), Kramer (2000) were used. Being the domain of the portuguese language recognized by kadiwéu necessary for the inclusion of indigenous people in brazilian society, the result of this work brings a reflexive exercise about the necessity of a continuous teacher's training that contemplates the teaching-learning of the portuguese language as second language. In addition, this register is a new step towards the orientation and construction of didactic material that takes into account cultural and linguistic particularities about kadiweu. And more than this, this work reveals the urgent desire of these indigenous people to build a protagonist future, hoping that public educational policies give them support to achieve their needs for school improvements that consequently reflect in social progress. There is no doubt that kadiwéu teachers are not denying effort and work for their community to have the tools and conditions to maintain their indigenous dignity and identity without fear of facing the inevitable difficulties that may arise outside the village.

Key words: indigenous school education, portuguese for indigenous people, kadiwéu, portuguese second language

## **LISTA DE FIGURAS E SLIDES**

<b>FIGURA 1</b> – MAPA DE MATO GROSSO DO SUL E MUNICÍPIO DE PORTO MURTINHO .....	13
<b>FIGURA 2</b> – LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	41
<b>SLIDES 1 A 68</b> – CAPACITAÇÃO PARA PROFESSORES KADIWÉU .....	50 - 109

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>SIASI</b>	SISTEMA DE INFORMAÇÃO DE ATENÇÃO À SAÚDE INDÍGENA
<b>SESAI</b>	SECRETARIA ESPECIAL DE SAÚDE INDÍGENA
<b>FUNAI</b>	FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO
<b>UFMS</b>	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
<b>L2</b>	SEGUNDA LÍNGUA
<b>L1</b>	PRIMEIRA LÍNGUA
<b>LE</b>	LÍNGUA ESTRANGEIRA
<b>LDB</b>	LEI DE DIRETRIZES E BASES
<b>RCNEI</b>	REFERENCIAL CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INDÍGENA
<b>EPFOL</b>	ENSINO DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS
<b>AC</b>	ABORDAGEM COMUNICATIVA
<b>UNICAMP</b>	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
<b>ENEM</b>	EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
<b>CONEEI</b>	CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INDÍGENA
<b>SD</b>	SEQUÊNCIA DIDÁTICA

## SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	13
JUSTIFICATIVA: UM PEDIDO DOS KADIWÉU .....	15
OBJETIVO: FOCO NO PROFESSOR INDÍGENA DA ALDEIA .....	17
METODOLOGIA: A PESQUISA-AÇÃO E O RELATO DE EXPERIÊNCIA .....	19
<b>I. O PORTUGUÊS E A REALIDADE KADIWÉU .....</b>	<b>24</b>
<b>1.1 O CONTATO DOS KADIWÉU COM O PORTUGUÊS .....</b>	<b>24</b>
<b>1.2 RELATOS SOBRE O PORTUGUÊS ESCRITO ENTRE OS KADIWÉU.....</b>	<b>24</b>
<b>II. DESAFIOS PARA O ENSINO ESCOLAR DO PORTUGUÊS ESCRITO E A SITUAÇÃO ATUAL DOS KADIWÉU .....</b>	<b>29</b>
<b>2.1 ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE AUTORES, PROPOSTAS E MODERNIDADE .....</b>	<b>29</b>
<b>2.2 REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA ESCOLA .....</b>	<b>33</b>
<b>2.3 A LÍNGUA ESCRITA NO LETRAMENTO/ALFABETIZAÇÃO .....</b>	<b>35</b>
<b>2.4 A REALIDADE E NECESSIDADES DA COMUNIDADE ESCOLAR KADIWÉU .....</b>	<b>40</b>
<b>2.5 A PRIMEIRA PARTICIPAÇÃO DOS KADIWÉU NA CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA .....</b>	<b>44</b>
<b>III. ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS ESCRITO PARA OS KADIWÉU.....</b>	<b>48</b>
<b>3.1 CAPACITAÇÃO PARA PROFESSORES KADIWÉU .....</b>	<b>48</b>
<b>3.1.1 1º MÓDULO: O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA COMUNIDADES INDÍGENAS E REFLEXÃO SOBRE A REALIDADE KADIWÉU .....</b>	<b>52</b>
<b>3.1.2 2º MÓDULO: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO ESTRATÉGIA PARA ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS .....</b>	<b>68</b>
<b>3.1.3 3º MÓDULO: SIMULAÇÃO DE ELABORAÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO “MEMÓRIAS” .....</b>	<b>90</b>
<b>3.2 DEVOLUTIVAS .....</b>	<b>108</b>
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	113
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA .....	113
SITES CONSULTADOS .....	118
ANEXOS .....	120

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Conhecidos como indígenas cavaleiros e guerreiros, os kadiwéu trazem em sua história um vasto repertório de conflitos com outros indígenas e não indígenas, inclusive tendo participação junto ao Brasil durante a guerra do Paraguai, quando D. Pedro II lhes teria doado as terras que possuem hoje. Esses indígenas pertencem ao grupo Guaikuru do Gran Chaco paraguaio, juntamente com outros povos como os abipon, mocovi, toba, pilagá, payaguá e mbayá.

A história desses indígenas durante o século passado e o contato pouco amistoso com a sociedade nacional fizeram com que as incursões cessassem e eles se fixassem no conjunto de terras atualmente demarcado, juridicamente denominado Reserva Indígena Kadiwéu. “A Reserva Indígena (RI) Kadiwéu está situada entre a Serra da Bodoquena (a leste) e os rios Niutaca (norte/noroeste), Nabileque (oeste), Paraguai (sudoeste) e Aquidabã (sul)” (SIQUEIRA JR, 2011, p. 75), no município de Porto Murtinho, estado de Mato Grosso do Sul. Os kadiwéu se autodenominam Ejiwajegi (povo da palmeira ejiwa) e, segundo dados da Siasi/Sesai de 2014, contam com 1.413 indígenas distribuídos de maneira não uniforme em cinco aldeias sob jurisdição da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) (Alves de Barros, Campina, Barro Preto, Tomázia e São João), numa área demarcada em 538 mil hectares de terra no município de Porto Murtinho.

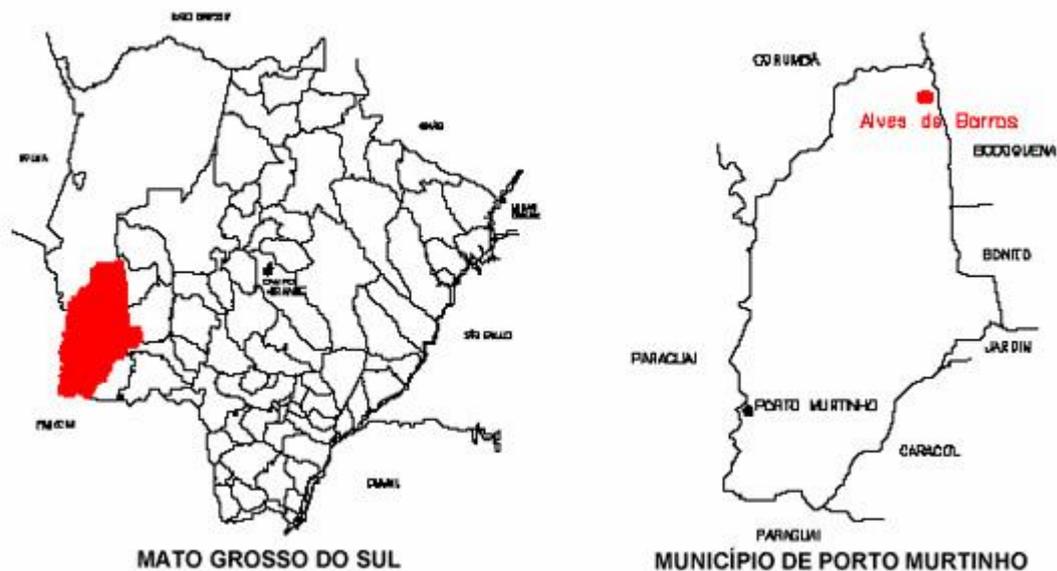


Figura 1: Mapa Mato Grosso do Sul e Município de Porto Murtinho

Fonte: <http://www.portalbonito.com.br/cultura/tribos-indigenas/kadiweus-localizacao>

Hoje em dia, crianças e adolescentes kadiwéu têm atendimento educacional em todas as aldeias e a comunidade é falante da língua kadiwéu. Essa língua tem estruturas morfológicas e fonológicas bem diversas da língua portuguesa, o que pode ser um ponto de dificuldade na aprendizagem do português na escola. Ademais, de acordo com Souza (2014), existe diferença de fala entre homens e mulheres kadiwéu incluindo variações em níveis fonéticos, fonológicos e lexicais.

Atualmente, professores indígenas formados pelo Curso Normal Médio e pela UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul), em Aquidauana, por meio do Prolind (Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas) formam todo o quadro docente kadiwéu e lecionam nas escolas kadiwéu, atendendo alunos de sua própria etnia, bem como alguns kinikinaus e terenas que também residem em aldeias kadiwéu. Os alunos são atendidos pela Escola Municipal Indígena “Ejiwajegi” pólo, situada na aldeia Alves de Barros (conhecida também como aldeia Bodoquena) e pelas suas extensões nas demais aldeias. Os poderes públicos municipal (de Porto Murtinho) e estadual (Mato Grosso do Sul) são responsáveis por manter o ensino e instalações.

A busca pela formação de professores indígenas para lecionarem nas escolas das aldeias demonstra uma preocupação com a educação escolar indígena em Mato Grosso do Sul. Inicialmente, em concordância com D´Angelis (2003, p. 42)

[...] há que se considerar que os professores indígenas atuarão em realidades nas quais o planejamento escolar é ainda uma prática muito nova e incipiente e, em muitos casos, em escolas onde o próprio currículo escolar é apenas uma herança de uma velha escola organizada pelos brancos para os índios.

Para que tal formação seja eficaz, segundo Rosa e colaboradores (2010, p. 114), “faz-se necessário as contribuições da linguística, da linguística aplicada, da antropologia, da educação, entre outras áreas do conhecimento para que se possa proceder à análise e alcançar a Educação Escolar Indígena tão almejada pelos povos indígenas”.

Paralelas à necessidade de formação superior para os indígenas serem professores nas aldeias, existem outras demandas que precisam ser preenchidas com urgência. Dentre elas, estão a formação continuada para esses professores, a inclusão em reuniões pedagógicas programadas, a elaboração de materiais específicos para serem utilizados nas escolas da aldeia, e, o que é o maior foco desta pesquisa, a questão de um ensino-aprendizagem do português para os indígenas.

Apesar do preconceito e julgamentos leigos que surgem sobre o fato de “indígena falar português”, além de posicionamentos sobre o receio de uma perda cultural e da língua materna, tem-se que o contato social e a inevitável necessidade de se comunicar com não indígenas confirmam a premissa de que cultura não é estática e o movimento de aproximação é natural em todas as sociedades.

Partindo de vontade, pedido e necessidade expostas pelos próprios kadiwéu, não há como se negar um momento de, também, voltar olhares e ações para o aprendizado construtivo do português para esta etnia.

Com isso, o trabalho realizado apresenta-se dividido em três capítulos, relatando a realidade kadiwéu, desafios escolares e estratégias para o ensino de português.

No primeiro capítulo é abordado o uso do português pelos kadiwéu. Quando aprendem, como usam, quais as influências e dificuldades encontradas na atualidade. Também são apresentadas vivências da pesquisadora com os indígenas durante o período do doutorado, demonstrando empiricamente a necessidade e a dificuldade da língua portuguesa dentro da realidade kadiwéu.

São discutidas, no capítulo 2, propostas sobre ensino, aprendizagem, cognição, escrita e segunda língua (L2), buscando relacionar estes estudos com a situação escolar atual dos kadiwéu observada na escola pólo Ejiwajegi na aldeia Alves de Barros.

Com esses dados, elaborou-se uma capacitação sobre português para os kadiwéu, a qual é descrita no capítulo três. Procurou-se apresentar aos professores estratégias e reflexões sobre caminhos que poderão ser seguidos utilizando a abordagem comunicativa (AC), gêneros textuais e sequências didáticas.

As devolutivas sobre a capacitação oferecida foram respondidas por escrito pelos participantes presentes e demonstraram satisfação e interesse em mais momentos de estudos e reflexão como os que haviam acabado de receber. Portanto, fica a necessidade de outras ações e capacitações para que o processo de ensino-aprendizagem na aldeia possa sempre avançar.

#### **JUSTIFICATIVA: UM PEDIDO DOS KADIWÉU**

A partir de uma pesquisa de mestrado, realizada pela pesquisadora deste trabalho, com a língua kadiwéu intitulada “Descrição da fala masculina e da fala feminina na língua kadiwéu”

(SOUZA 2012) e a convivência com a comunidade kadiwéu, a então liderança da aldeia e alguns professores solicitaram abertamente o seguinte:

“Professora, agora que a senhora aprendeu um pouco da nossa língua, a gente gostaria que a senhora nos ajudasse com o português”.

Um pedido legítimo e inegável.

Porém, a partir daí, iniciou-se um amontoado de pensamentos sobre possíveis objetivos de pesquisa e condutas a serem adotadas. E a única certeza era de que o ensino escolar do português teria que estar envolvido na pesquisa.

Apesar de haver a escola indígena e a formação superior de professores indígenas, o que colabora com a situação da educação escolar kadiwéu, ainda há muito o que avançar no que diz respeito a todo o processo que envolve o ensino-aprendizagem de todas as disciplinas obrigatórias do currículo, o qual inclui a língua portuguesa.

Diversos são os pontos que merecem atenção envolvendo a questão escolar e de ensino nas aldeias kadiwéu. O ensino escolar é recente na comunidade. Começaram a existir escolas em território kadiwéu a partir da segunda metade do século XX. Antes disso, a comunidade, como as demais sociedades indígenas, era ágrafa, e sua cultura fundamentalmente baseada na tradição oral kadiwéu.

Existem leis, diretrizes e políticas voltadas a garantir o ensino específico, diferenciado, intercultural e bilíngue para as comunidades indígenas brasileiras. Podem ser citadas, por exemplo, a Constituição Federal de 1988 e a LDB garantindo o direito a uma educação escolar específica e diferenciada; o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas esclarecendo sobre a pluralidade e a diversidade do currículo; o Parecer CNE/CEB nº 14/99 e Resolução CNE/CEB nº 3/99 enfatizando a formação de professores indígenas e produção de materiais específicos; o Plano de Educação/Lei nº 10.172 garantindo metas específicas para as escolas indígenas; os Saberes Indígenas na Escola, instituído e regulamentado pela Portaria nº 1.061/2013 e nº 98/2013.

Todavia, apesar de muitas iniciativas serem garantidas formalmente em nível governamental, existem poucas ações e estudos que permitam chegar até a sua efetivação. A busca desses direitos garantidos e de condições estruturais para uma educação de qualidade englobam diversas intervenções a serem realizadas a médio e longo prazo para dar condições a cada comunidade indígena de ter o ensino escolar com materiais específicos, respeitando sua cultura, não impondo os mesmos métodos e apostilas das escolas voltadas para falantes nativos de português.

Os alunos kadiwéu, assim como os outros alunos indígenas deste país, não são vistos e tratados, ainda, como alunos bilíngues ou em processo de aquisição de segunda língua. O material que se encontra na aldeia e utilizado pelos professores (indígenas e não indígenas) são os mesmos livros didáticos distribuídos pelo governo nas demais escolas da cidade.

As dificuldades e possibilidades de estudos eram diversas no sentido de “ajudar a comunidade com o português”. A decisão da pesquisa de se deter do português escrito ocorreu por questões de delimitação de tema, tempo de pesquisa e objetivo a ser alcançado. Esta pesquisa é apenas o início de um olhar urgente e necessário para a comunidade kadiwéu em relação aos usos e ensino do português. Este é um grito e um convite para mais pesquisas, políticas públicas e oportunidades a fim de colaborar para o crescimento de uma comunidade disposta a construir um futuro cada vez mais empoderado.

#### **OBJETIVO: FOCO NO PROFESSOR INDÍGENA DA ALDEIA**

Enxergar e assumir a necessidade do uso da língua portuguesa por indígenas não foi um processo fácil nem mesmo para uma pesquisadora que até então focava seus estudos na língua materna. Todavia, todos os pedidos constantes de ajuda para escrever algo, de como conduzir situações, de orientação para procedimentos legais ou de registros escritos, embasavam genuinamente o pedido formal vindo das lideranças para ajudar a comunidade com o português.

Buscando atingir objetivos práticos e eficientes para a própria comunidade, ponderando todo um cenário social e escolar precário, foram pensadas várias possibilidades de pesquisa até se decidir, em concordância com a equipe escolar, que o foco seria capacitar professores para, então, estes repassarem o conhecimento adquirido para seus alunos.

O objetivo principal deste presente trabalho, portanto, é o ensino do português escrito, que leva em consideração o contexto de segunda língua, especificidades culturais e necessidades reais de usos da língua para atingir propósitos bem definidos fora da aldeia.

Nesse sentido, Santos coloca que

O que não se pode confundir ou esquecer é o fato de que o português como segunda língua não pode ser ensinado como língua materna, mesmo para aquelas populações com maior tempo de contato e, portanto, com maior domínio da língua nacional. A língua portuguesa é o veículo da cultura dominante e letrada, enquanto a língua indígena é a língua minoritária e

ágrafa, características que precisam ser levadas em conta na preparação dos currículos e das aulas (SANTOS, 2005, p. 154).

Para alcançar o objetivo traçado, o ensino do português escrito para os kadiwéu, foi elaborado um curso de capacitação para os professores indígenas, o qual promoveria estudo e situações reais para lidarem com o processo de ensino-aprendizagem do português de maneira consciente, reflexiva e não com assuntos e atividades meramente impostas aos alunos.

De acordo com Amado (2008, p. 71-72)

muitos dos professores não-índios enviados às aldeias para ensinar o português não estão preparados para o contato com um falante de outra língua materna e com uma cultura rica, porém muito diferente da sua. Dessa forma, ensinam o idioma como se fosse a primeira língua, com materiais e programas voltados ao ensino de gramática normativa. Além disso, muitos professores desconhecem que as culturas indígenas são culturas orais, ou seja, não têm tradição escrita, o que dificulta e muito o aprendizado da modalidade escrita do português padrão.

A descrição acima é a realidade ainda encontrada em relatos dos professores que recebem (pouca) orientação pedagógica vinda da cidade. O tratamento da escola indígena é o mesmo das escolas da cidade e esta realidade vai contra as especificidades legais e a aspiração do corpo docente kadiwéu. Os materiais oferecidos são os mesmos e não há orientações pedagógicas que levem em conta as especificidades garantidas por lei. Em relação a esta última questão, a única diferença entre o ensino das escolas na cidade e o ensino nas aldeias kadiwéu é a grade curricular, a qual inclui disciplinas diferenciadas. Entretanto, os professores não recebem orientações, formação continuada e encontros pedagógicos para consolidar um processo de construção de conhecimento com a solidez que poderia ter.

Com esta pesquisa-ação de capacitação oferecida para os professores indígenas, acredita-se que estes construam constantemente em suas aulas situações de aprendizagem que façam sentido para os alunos indígenas, utilizando materiais acessíveis e práticos. É um exercício de aprender a ensinar reflexivamente, uma prática que vai se aprimorando com o tempo e com o uso, e que engloba atitudes colaborativas, processos de avaliação, saber enxergar as dificuldades do outro e buscar estratégias para atingir o sucesso de cada aluno.

É mais um passo de progresso educacional para a comunidade escolar que dá condições de o professor ser protagonista e questionador para as mudanças e objetivos que eles mesmos almejam.

## **METODOLOGIA: A PESQUISA-AÇÃO E O RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Para chegar na definição do objetivo esperado – um curso de capacitação para professores kadiwéu sobre o ensino do português para os indígenas desta etnia – houve, primeiramente, pesquisas de campo na Aldeia Alves de Barros que visaram ao levantamento de dados sobre o contexto escolar atual. As informações foram coletadas a partir de verificação *in loco* e entrevistas com professores e equipe gestora, bem como aplicação de redação para alunos. Dados sobre formação de professores, comunidade escolar, funcionamento da escola, atribuições da equipe gestora, métodos de ensino e avaliação utilizados pelos docentes, análise de erros em produções escritas em português de alunos de várias séries, dentre outras questões, formaram um campo vasto de possibilidades de pesquisa.

Além disso, as situações extraescolares que a todo momento surgiam, demandando ajuda e orientação para situações e necessidades que envolviam a língua portuguesa escrita, confirmavam que o ensino escolar do português deveria ser observado com olhar crítico para que as próximas gerações estejam melhor preparadas para situações reais que envolvem a realidade indígena tendo que conviver com a realidade não indígena.

As ações realizadas se inserem nos propósitos de um modelo qualitativo. Em concordância com Denzin e Lincoln (2006, p. 17),

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

A abordagem seguida foi a interpretativista, com método de pesquisa-ação e relato de experiência. A perspectiva da pesquisa-ação é o exercício pedagógico, um estudo que busca a prática reflexiva visando uma emancipação dos sujeitos que estão envolvidos na prática. Para Franco (2005, p. 489), a pesquisa-ação e seu caráter pedagógico conseguem contemplar:

- a ação conjunta entre pesquisador-pesquisados;
- a realização da pesquisa em ambientes onde acontecem as próprias práticas;

- a organização de condições de autoformação e emancipação aos sujeitos da ação;
- a criação de compromissos com a formação e o desenvolvimento de procedimentos crítico-reflexivos sobre a realidade;
- o desenvolvimento de uma dinâmica coletiva que permita o estabelecimento de referências contínuas e evolutivas com o coletivo, no sentido de apreensão dos significados construídos e em construção;
- reflexões que atuem na perspectiva de superação das condições de opressão, alienação e de massacre da rotina;
- ressignificações coletivas das compreensões do grupo, articuladas com as condições sócio-históricas;
- o desenvolvimento cultural dos sujeitos da ação.

Os trabalhos de campo que foram realizados em abril de 2015, dezembro de 2015, junho de 2016, dezembro de 2016, abril de 2017, fevereiro de 2018 e abril de 2018 foram os alicerces para que o presente trabalho fosse construído e relatasse as experiências que foram a base das propostas de possíveis estratégias de melhorias. Estrategicamente, a maioria deles ocorreram em épocas de festividades na aldeia. Isso permitia que as viagens realizadas para fazer a pesquisa também atendessem os pedidos de colaboração e ajuda para organizar e participar das atividades na aldeia.

Mais adiante serão descritas tais situações vivenciadas durante a pesquisa e os resultados do levantamento de dados sobre a realidade escolar atual da escola pólo Ejiwajegi, os quais concretizam a urgência de ações relacionadas a língua portuguesa para os kadiwéu.

Juntamente com o trabalho de campo, foi levantada bibliografia sobre a área de “Ensino de Português para Falantes de Outras Línguas” (EPFOL). Estudos dessa área buscam atender demandas em contextos diversos englobando cenários de estudos sobre aquisição, ensino e aprendizagem do português com perspectivas diferentes dos utilizados durante o ensino de português como língua estrangeira. Amado (2012) inclui nesses estudos, por exemplo, o português língua de herança, o português de trabalhadores transplantados e o português dos indígenas, os quais são brasileiros nativos falantes de outra língua materna minoritária, quase sempre desconhecida pelos não indígenas e que carrega o estigma social que os leva à marginalização dentro do seu próprio país. O português desses indígenas pode ser considerado como uma segunda língua (L2), ou, em algumas comunidades o contexto é de bilinguismo (língua indígena e língua portuguesa). No caso dos kadiwéu, tratar-se do português como L2. E é nessa perspectiva que foram pensadas as ações para o trabalho ser realizado.

Souza (2012, p. 31) relata que indígenas kadiwéu são falantes da língua materna desde pequeno até adultos. É a língua de comunicação entre eles na aldeia, em qualquer idade.

[...]uma observação interessante é o fato de que as crianças, quando bem pequenas, costumam utilizar a fala da mulher, visto que ficam sob os cuidados da mãe. Os meninos com um pouco mais de idade, quando já conseguem compreender que existe a diferença na fala de homens e mulheres, começam a cuidar mais de sua fala e são corrigidos pelos pais de modo a utilizarem a forma correta. Até os meninos dominarem a fala dos homens, eles são motivo de brincadeira pelas crianças maiores quando pronunciam uma palavra que pertence à fala das mulheres. Para as meninas o processo se torna um pouco mais simples, visto que são criadas pela mãe e não precisam “corrigir” sua fala quando maiores. Mas necessitam compreender a fala masculina para que a comunicação se efetive, por exemplo, nos casos em que a diferença de fala está no nível lexical. Com isso, pode-se perceber que, apesar das transformações em função do crescente contato com o não indígena, os kadiwéu ainda mantêm vivos muitos dos seus elementos culturais, sendo repassados naturalmente de pais para filhos como língua, festas, pintura e cerâmica.

Apesar dos kadiwéu que vivem na aldeia falarem a língua materna, ou seja, a língua kadiwéu, a partir de certa idade (em torno de seis, sete anos) eles começam a se comunicar com dificuldade na língua portuguesa com não indígenas. A aprendizagem do português escrito envolve a condição de esta ser a língua dominante fora da aldeia e as crianças não terem hábito de contato com a sociedade envolvente da língua portuguesa.

Sobre isso, complementa Santos (2005, p. 151):

Na maioria dos casos, as populações indígenas falam primeiramente uma língua indígena - alguns de seus falantes são monolíngues - e falam o português regional aprendido, sobretudo, informalmente. Esse bilinguismo, com percepção e compreensão fundamentais para o ensino de segunda língua, é de uma variedade de mesclas bastante heterogênea. Cada povo conhece e usa particularmente a língua portuguesa e dentro de cada população as gerações usam e conhecem diferentemente o português. Se pouco se tem descrito das variantes regionais do português nacional, muito menos se sabe das variantes do português indígena.

Assim, o caminho considerado mais apropriado para ensinar o português escrito para os kadiwéu dentro da sua realidade era sustentado por uma AC englobando o uso sobre gêneros textuais através de sequências didáticas.

De acordo com Almeida Filho (2013), os princípios norteadores da AC assumem que o desenvolvimento linguístico é alcançado com o ensino e a promoção de atividades baseadas na competência comunicativa do aprendiz. Esse processo perpassa pela promoção de compreensão intercultural, envolvimento do aluno na resolução e interação de problemas e situações na língua-alvo, ensino da gramática em nível discursivo e pragmático, dentre outros. As aspirações dos kadiwéu em relação a “aprender o português” sempre mostravam que, mesmo tendo

aprendido a escrever palavras em português, a dificuldade e até vergonha de se expressar por escrito eram evidentes. Diante disso, utilizar uma AC seria possibilitar que os alunos se posicionassem enquanto sujeito e agente no processo de formação, reconhecendo práticas que fariam sentido para a vida e para seu futuro (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 42). Nesse sentido, o professor assume uma postura subordinada às necessidades de aprendizagem dos alunos, sendo um mediador que conduz interesses e participação dos alunos.

Para Widdowson (1990), essa abordagem busca proporcionar aos alunos o desenvolvimento da linguagem de forma mais funcionalizada, objetivando seu uso em algum propósito, evitando o ensino-aprendizagem focado nas regras pelas regras e realização de tarefas que nem sempre são condizentes com o uso natural da linguagem para a comunicação, seja ela oral ou escrita. Embora direcionada ao uso (habilidades), a AC admite a necessidade do domínio do ensino das formas (conhecimento), visto que conhecer e saber utilizar as formas gramaticais é parte necessária para o bom desempenho da linguagem.

Nessa perspectiva, decidiu-se utilizar uma AC na capacitação dos professores kadiwéu baseada em sequências didáticas de gêneros textuais. Esses suportes mostrariam e ensinariam aos docentes caminhos possíveis para que o processo de ensino-aprendizagem na escola se tornasse significativo dentro da realidade e aspirações dos alunos e da comunidade.

Outro aspecto importante a ser considerado nessa abordagem é a necessidade da formação e postura em sala de aula do professor estar alinhada com estes objetivos, visto que ele é, em concordância com Krashen (1989), o responsável pelo primeiro *input* aos alunos durante as aulas. Com isso, o autor traz reflexão sobre o aspecto afetivo entre professor e aluno. Essa é uma variável importante dentro do processo e o professor precisa se mostrar sensibilizado aos interesses dos alunos, encorajando a participação e aceitando sugestões. A motivação, aceitação de sugestões e reconhecimento de que a construção do conhecimento é um processo dialógico influencia diretamente na concentração, participação e progresso do aluno.

O conhecimento a ser adquirido durante a capacitação dos professores permitiria que todos os alunos fossem beneficiados em sala de aula. A médio e longo prazo, colocando-se em prática as novas possibilidades de ensino, poderá haver melhoria na qualidade da aprendizagem do português e as dificuldades encontradas na escola, e também fora do contexto escolar, tendem a ser superadas ou, no mínimo, amenizadas.

As impressões, conversas, dados e retorno dados pelos professores kadiwéu presentes durante a capacitação eram anotados pela pesquisadora no mesmo dia após a realização das

atividades, em um caderno, como um diário de campo. Essas informações estarão presentes no capítulo 3, durante a explanação das atividades propostas na capacitação.

## **I. O PORTUGUÊS E A REALIDADE KADIWÉU**

### **1.1 O CONTATO DOS KADIWÉU COM O PORTUGUÊS**

As crianças da aldeia começam a ter maior contato com a língua portuguesa quando iniciam suas atividades escolares. Antes disso, em suas casas, os adultos costumam se comunicar entre si na língua materna. Contudo, televisão, rádio e músicas em várias casas são comuns na aldeia desde a chegada de luz elétrica em 2007, fatores estes que expõem a língua portuguesa para todas as idades desde então e contribuem para o contato com a modalidade oral e informal do português. O contato constante com não-indígenas também contribui para isso. A cidade mais próxima, Bodoquena, fica aproximadamente a uma hora e meia de carro da aldeia maior, Alves de Barros. A ida até a cidade é frequente para buscar mantimentos, ter assistência médica e resolver assuntos políticos. Além disso, a evangelização por diferentes pastores não-indígenas, a ida dos funcionários não-indígenas responsáveis pela saúde para aldeia, a presença de visitantes e pesquisadores não-indígenas, e visitas a parentes que moram na cidade, são fatores que propiciam convívio assíduo com falantes de português e, por conseguinte, a aquisição oral dessa língua.

Já o sistema de escrita é reproduzido apenas na escola. Muitos kadiwéu ainda se comunicam em português com dificuldade e os que demonstram maior competência comunicativa nesta língua são os que já moraram e/ou estudaram fora da aldeia. Mesmo para aqueles que são formados como professores, há receio quando o assunto é a língua portuguesa. A cultura de tradição oral, o descaso para com o indígena e o preconceito linguístico podem ser alguns motivos que sustentam esse comportamento.

### **1.2 RELATOS SOBRE O PORTUGUÊS ESCRITO ENTRE OS KADIWÉU**

Com o intuito de reforçar e demonstrar dificuldades habituais e o receio do preconceito linguístico sofrido pelos kadiwéu quando precisam estabelecer comunicação com a sociedade não indígena envolvendo escrita de português e demais situações que exigem um

comportamento fora dos padrões praticados na aldeia, encontram-se a seguir registros de algumas vivências da pesquisadora com a comunidade.

Todos os relatos abaixo foram autorizados a serem escritos nesta tese, inclusive com os nomes dos envolvidos. Esta pesquisa é uma vontade deles, um estudo deles, a história deles e nada mais justo do que poder utilizar seus nomes verdadeiros aqui. Todas as autorizações de utilização de nome foram dadas informalmente, por ligações ou whatsapp e algumas, inclusive, diziam “faço questão que meu nome seja colocado”.

Os relatos abaixo, neste subitem, partiram de situações e pedidos vindos de indígenas professores, alunos, lideranças e demais pessoas da comunidade que buscam sempre unir forças para aprender e levar para a aldeia o que deveria ser enxergado e oferecido pelas esferas governamentais. Entretanto, não é isso que ocorre. Eles são, muitas vezes, vítimas de preconceito e recebem nomes depreciativos, mas eu (peço licença para usar a primeira pessoa) nunca vi qualquer “branco” fazer nem metade do que eles se propõem a fazer recebendo o mínimo de incentivo. Eles mantêm foco e dispensam muita energia com sorriso no rosto e uma garra incalculável. São guerreiros que lutam por si, mas sabem que suas conquistas e vitórias são orgulho e espelho para todo o restante da comunidade indígena. Tenho orgulho de cada um deles e espero que todos que leiam este capítulo consigam absorver o contexto de superação em todos os detalhes.

Estas histórias reais são necessárias para que se possa imaginar e sentir as dificuldades diárias e enraizadas dos kadiwéu que grita por ajuda e melhoria, querendo ser protagonistas do seu próprio povo e que não medem esforços para alcançar seus objetivos se conseguem orientação e apoio. Foi isso que foi feito: o mínimo. Os relatos descritos foram apenas aqueles relacionadas ao uso do português escrito e estratégias de organização, o que está diretamente relacionado com habilidades que também podem ser ensinadas e aprendidas na escola.

Modelos de solicitações foram redigidos para que os pedidos realizados pela escola e pela comunidade ficassem registrados por escrito. Orientou-se que o ideal, nesses casos, é entregar o documento em duas vias, protocolar no órgão ou setor responsável pela solicitação e ficar com uma das vias.

Orientaram-se indígenas sobre como se escrever requerimento e relatórios. Folhas com esboços eram entregues para a pesquisadora “corrigir o português e ver se estava certo”. Explicava-se como se fazia, sempre encorajando quem pediu ajuda a fazer sozinho das próximas vezes, mostrando que eles eram capazes. Fez-se modelo de requerimento e relatório. A satisfação e felicidade vinha em ver cada um deles não precisar mais de ajuda.

Ligações e pedidos de ajuda sobre legislações e interpretação para conseguir resolver certas pendências, seja por questões de trabalho ou pessoais, sempre foram as mais desesperadoras. Isso porque, por vezes, eles se sentem desamparados em interpretar legislações e argumentar para resolver alguns problemas. Ligações e escritas de e-mail foram realizadas pela pesquisadora para outras pessoas tentando resolver algo para algum kadiwéu, intermediando a situação.

Editais são documentos extensos e com muitas informações. Geralmente, o pedido de ajuda para isso estava relacionado com indígenas que querem prestar vestibular ou prestar algum concurso. Nesses casos, a pesquisadora baixava o edital, lia, enviava para os kadiwéu por email ou *print* por whatsapp e depois ligava quando eles estivessem na cidade. Explicava-se o que é um edital e iam-se organizando as necessidades a serem cumpridas. Quando havia alguém próximo da pessoa que estava pedindo ajuda que já teve a mesma dúvida, é dito também para a pessoa pedir orientação para seu amigo. Isso promove colaboração e protagonismo.

Colaborou-se também em apresentação de trabalhos para alunos de universidades, seja para orientar como se faz um seminário ou até mesmo como escrever um resumo. Por vezes, o pedido de ajuda não é por falta de conhecimento, mas por insegurança. Então, além de ajudar, tentava-se incentivar a não ter medo, ficando a pesquisadora disponível caso precisassem de orientação ou apenas receber motivação.

Orientaram-se professores que estavam em atividades universitárias com procedimentos e passos para escreverem e desenvolverem trabalhos. Eles tiravam dúvidas de como seria a melhor maneira de se proceder. Assim, eles iam aprendendo a fazer, buscando ajuda e sugestões para fazer sempre o melhor. A professora Vanda Pires Kadiwéu é uma dessas pessoas.

Demais indígenas pedem orientação para escrever declarações, principalmente para apresentarem em universidades para conseguirem e também manterem bolsas de estudos.

Houve colaborações para se fazer cronograma. Isto é necessário em festividades, por exemplo. Organizar as atividades, delegar responsabilidades e horários faz parte do sucesso de um evento. Buscou-se ajudar e orientar de forma que eles participassem ativamente dessa organização e posteriormente pudessem fazer sozinhos. Querer que eles façam sozinhos não significa que não se quer ajudar, mas demonstra que eles podem e devem ser protagonistas de todos esses momentos. Exemplo disso é a organização e cronograma de atividades que o professor Laercio Kadiwéu elabora na aldeia, dividindo com os demais professores as responsabilidades durante a programação das crianças na semana do índio. No início houve

ajuda para organizar e programar atividades. Hoje em dia, eles se organizam sozinhos previamente, com horários e responsáveis por cada atividade definidos em conjunto.

Com relação à apresentação de trabalho em congresso, em uma oportunidade levou-se um professor kadiwéu, Gilberto Pires Kadiwéu, para apresentar uma sessão de comunicação junto com a pesquisadora em um congresso na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Entende-se que era necessário proporcionar isto para um professor a fim de oportunizar uma vivência nova, mostrar como funciona e colocar um indígena dessa etnia para fazer o que eles queriam começar a realizar, mas ainda não haviam tido oportunidade: participar de eventos científicos e entrar em pós graduação. Gilberto aproveitou todos os cursos, não quis perder nada, esteve em todas as palestras e em várias apresentações, durante as quais sempre se levantavam hipóteses para possíveis trabalhos com os kadiwéu. No dia da apresentação de comunicação da pesquisadora, ele ajudou a organizar os materiais e esteve ao lado dela o tempo todo. Na parte da apresentação que contextualizou a realidade educacional kadiwéu, ele leu os tópicos dos slides, exemplificou e explicou as questões para o público. Depois participou dos questionamentos. Gilberto conheceu professores e ganhou livros. E assim ele voltou para a aldeia para repassar sua vivência com ainda mais vontade de seguir e retomar seus estudos sem medo.

Quando há processos seletivos para tentar conseguir empregos, os kadiwéu costumam pedir ajuda. O mesmo ocorre em momentos de prestar vestibular e em provas para seleção em pós graduação.

Um dos exemplos que podem ser citados é de Emily Andressa Pires Kadiwéu. Esta jovem solicitou ajuda para fazer a redação do vestibular que aconteceria em menos de duas semanas. Os estudos ocorreram por telefone à noite, com aulas preparadas e enviadas por whatsapp e messenger, utilizando recurso de fotos para enviar os textos redigidos e corrigidos. Desde o primeiro dia desse estudo, ela reclamou de dor no ouvido. Foi ao posto de saúde e iniciou tratamento. Três dias antes do vestibular, ela não aguentava de dor e estava estudando com febre. Ela estava triste, desanimada e queria desistir do vestibular. Foi conversado ao telefone sobre superação e pedido para ela não desistir. Hoje ela está no seu segundo ano de enfermagem, que era o seu sonho.

Outro exemplo de muito orgulho para toda a comunidade kadiwéu foi, novamente, com o professor Gilberto Pires Kadiwéu. Após sua ida ao congresso em agosto, ele soube da abertura de vaga indígena para mestrado na sua área na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Ele queria tentar e pediu ajuda. Foram três semanas intensas e muito cansativas. Para

piorar a situação, a internet da aldeia estava com problemas e a comunicação, então, se tornou impossível enquanto ele estivesse na aldeia. Foi combinado o seguinte: todas as noites ele iria para a cidade e utilizaria o posto de saúde indígena para ficar a noite estudando ao telefone e no seu computador. Foram separados itens para ele estudar e cobradas as “tarefas” que haviam sido dadas na noite anterior. Correria, documentação, estudo, pré-projeto, compreender como funcionaria a seleção e, enfim, ele conseguiu uma das duas vagas disponíveis. Choro de alegria ao telefone. Gilberto agora, finalizando seu mestrado, representa ainda mais força para toda uma comunidade. Eles podem, eles conseguem. As dificuldades foram diversas, mas desistir nunca foi uma opção para este guerreiro. Ele será o primeiro mestre kadiwéu e é motivação viva para os demais professores.

As vivências relatadas acima ilustram situações reais relacionadas à necessidade de ajuda em leitura e escrita em português em situações fora da aldeia. Esses e outros pedidos que não foram descritos demonstram uma grande lacuna de ensino-aprendizagem, a qual é compreensível por toda a situação educacional oferecida aos kadiwéu.

## **II. DESAFIOS PARA O ENSINO ESCOLAR DO PORTUGUÊS ESCRITO E A SITUAÇÃO ATUAL DOS KADIWÉU**

### **2.1 ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE AUTORES, PROPOSTAS E MODERNIDADE**

Dentre tantas arestas ainda a serem aparadas no que se diz respeito à educação, em apenas poucos anos, a era digital surpreende a humanidade trazendo mudanças em diversas esferas, as quais se interligam e criam realidades bem distantes da realidade dos séculos passados. Essas transformações educacionais turbilhonam as possibilidades de se obter informações, mas ao mesmo tempo ainda não se tem um cenário seguro sobre suas implicações, vantagens e desvantagens.

Nesse sentido, Palfrey e Gasser (2011) levantam pontos que merecem ser observados, avaliados e colocados em prática no universo do ensino-aprendizagem com o intuito de acompanhar a modernidade e oferecer a instrução escolar compatível com o mundo de hoje, sem a qual os alunos não conseguirão se inserir em nenhum ambiente de trabalho ou ofício de maneira competitiva e eficiente.

Estes autores observam que os envolvidos no processo educacional, ou seja, professores, gestores e pais, assumem diferentes posturas sobre a educação digital. Alguns enxergam a importância da tecnologia na construção do saber e do fazer e a incluem no currículo; contudo, ainda não existe uma segurança sobre a melhor maneira de se aplicar essas tecnologias e tirar um efetivo proveito dessa nova integração. Outros criticam essa nova era utilizando argumentos relacionados à falta de concentração que a internet provoca nos alunos e supõem que tal postura restringe as fontes de busca de aprendizagem.

O que não se nega, universalmente, é que o avanço tecnológico tem tomado espaço nas novas gerações, inclusive em comunidades indígenas, de forma natural em todos os aspectos da vida humana. Diante disso, a educação escolar necessita assumir seu envolvimento nesse novo processo de transição, buscando objetivos nos usos das informações modernas. Para tanto, os mediadores da aprendizagem precisam também estar dispostos, conscientes e capacitados sobre a utilização da infinidade de ferramentas disponíveis, aprofundando os conhecimentos e mediando, como sempre deveria ser, a primazia de professores, diálogos e opiniões.

Em concordância com Ferreiro (2013), a fim de que essa transformação da educação relacionada aos assuntos da era digital, das novas tecnologias e estratégias para que esse novo mundo informatizado dos jovens e crianças tenha relação com o processo de ensino-aprendizagem, é necessário, em primeiro lugar, que elas façam sentido nas construções escolares. E toda essa revolução parece adiar, ainda mais, a garantia de qualidade da educação em escolas indígenas isoladas. A realidade educacional nessas comunidades está longe de alcançar os debates modernos sobre leitura e escrita. Em contrapartida, estando na cidade, os indígenas se deparam com situações de práticas sociais que não conseguem ser incluídas no currículo escolar por falta de recursos (e até mesmo por falta do próprio currículo). Se hoje em dia as metas e prioridades para a educação giram em torno da tecnologia, como garantir esse direito para estas escolas isoladas que viram a energia elétrica chegar em suas casas apenas agora no século XXI?

Ali, infelizmente, ainda não é possível assumir discursos educacionais modernos, não é fácil introduzir imagens a textos, as informações e materiais não priorizam o universo diário dos alunos. Eles “aprendem” a ler e escrever sim, mas o direito à qualidade lhes é absurdamente negado. Prova disso são os relatos de indígenas que, ao passarem numa universidade pelo direito à cota, alegam não saberem escrever e se sentem às margens da realidade com que se deparam. Alguns acabam abandonando o curso superior por não conseguirem acompanhar a diferente realidade educacional. Criar seu e-mail, ler os textos em pdf, digitar seus trabalhos, apresentar seminários em slides: o que já se espera que seja um conhecimento prévio dos alunos das novas gerações sequer consegue ser difundido em algumas escolas indígenas<sup>1</sup>.

Se por um lado ler e escrever são construções sociais e cada época dá novos sentidos a esses verbos, como diz Ferreiro (2002), a alfabetização escolar e cidadã em comunidades indígenas não deveria continuar fadada a um mundo e realidade tão distantes daqueles encontrados nos discursos atuais sobre a educação.

Por outro lado, observa-se positivamente que os valores individuais das diversas manifestações linguísticas começam a ser mais respeitados nas últimas décadas. Entretanto, o seu caráter simbólico ainda continua bastante presente na sociedade e no próprio ambiente educacional. A postura elitista e preconceituosa em relação à língua (escrita e falada), que compromete o efetivo processo de aprendizagem em relação à alfabetização e ao letramento, é encontrada em discursos e concepções sociais não apenas históricos, mas também atuais.

---

<sup>1</sup> As informações apresentadas sobre as dificuldades encontradas pelos kadiwéu enquanto estudantes de cursos superiores foi obtida pela pesquisadora por meio de relatos orais dos indígenas.

Para melhorar este cenário, faz-se necessário um esforço ainda maior no processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita escolar, visto que é dali que sairão alunos competentes (ou não) para lidar com as diferentes manifestações sociais ao longo de suas vidas. Saber respeitar é premissa para se conseguir alcançar objetivos, então, o potencial da língua e dos alunos não deve ser restrito aos “erros” cometidos, sem análises críticas e construtivas feitas de modo subjetivo para elucidar diferentes papéis e realizações linguísticas.

É sabido, ainda, que a problemática para alcançar resultados melhores no ensino da língua envolve diversos fatores, dentre eles, a formação precária e desvalorização do professor, pouco conhecimento a respeito dos processos de desenvolvimento e cognição, inadequação do ensino e o distanciamento entre as escolas e as esferas de produção do saber. Uma proposta de intervenção para favorecer melhoria nesses aspectos é promover regularmente cursos remunerados para todos os professores (podendo fazer parte da sua jornada) sobre cognição, linguística e gramática. Ao relacionar tais conhecimentos, o próprio professor começará a compreender fatores intrínsecos para a aprendizagem de língua, que é essencial em todas as disciplinas e para a vida. Assim, espera-se que além de conseguir ensinar criticamente a ler e escrever, os profissionais aprenderão a respeitar as diversas manifestações linguísticas, repassando esta questão de respeito ao aluno, o qual não irá apenas aprender “conteúdos”, mas a ser um cidadão crítico e acolhedor.

Na realidade de luta por uma educação escolar de qualidade nas aldeias kadiwéu encontram-se desafios semelhantes àqueles encontrados nas escolas urbanas e diversos outros que não deveriam ser deixados para depois. Dentre os desafios, está a questão da aprendizagem da escrita. Assim como ainda é visto na cidade, o ensino da língua portuguesa escrita nessas aldeias é subsidiado por concepções norteadas apenas pela gramática, o que não garante a eficácia do processo. Além disso, e mais do que isso, essa postura se torna trágica quando associada à realidade atual da educação indígena.

Na busca do respeito e de um futuro melhor, ler e escrever português tornam-se fundamentais para os indígenas. Para os kadiwéu, essa é uma necessidade que emerge das próprias experiências do cotidiano. É uma vontade deles conseguir compreender e se comunicar melhor em português, principalmente na modalidade escrita.

Entretanto, toda a capacidade cognitiva de uma criança é construída, até o momento de ir para a escola, através das descobertas do seu mundo indígena, o qual é bastante distinto do mundo do não-indígena. A língua usada em casa e com seus semelhantes é a kadiwéu, uma língua polissintética, com alguns traços fonológicos inexistentes no português e diferença de

fala entre homens e mulheres, conforme afirmado em Sandalo (1995) e Souza (2012). Metraux (1945, p. 304 apud Sandalo, 2011, p. 152) descrevem que essa sociedade é matriarcal; as marcas de propriedade familiar são aprendidas (traços das cerâmicas, desenhos em animais); as pinturas corporais possuem significados (guerra, funeral, festa).

A partir do momento em que a criança começa a frequentar a escola, os fatores descritos acima não são avaliados para o planejamento do ensino-aprendizagem. A educação tenta sobreviver cumprindo o mesmo currículo da cidade: a aprendizagem do português com abordagens de língua materna, o ensino do kadiwéu e do espanhol com abordagens de L2, livros didáticos de todas as matérias sem referência alguma sobre o mundo que faz sentido para as crianças kadiwéu. Os pensamentos e descobertas de Piaget (1970, apud Ferreiro, 2001) oferecem vasta demonstração de que as crianças kadiwéu estão expostas a um aprender sofrido, pois, por morarem na aldeia e não terem acesso constante à cidade, não apresentam condições de absorver o que o professor lhes diz e, mais ainda, não demonstram interesse na escola pelo fato de que tudo a que elas estão sendo expostas neste momento não lhes faz falta alguma em termos cognitivos. Definitivamente, nada disso faz parte do seu mundo real.

Diante dessas situações que fogem ao ambiente social indígena, somadas a um currículo inapropriado, falta de autonomia escolar, materiais iguais aos da cidade, concepções e abordagens que não garantem o mínimo de cuidado para com todo o processo de ensino-aprendizagem, a criança kadiwéu sorri, pinta um peixe e é dispensada antes mesmo do intervalo porque a merenda não veio e o próximo professor faltou. A acomodação diante da espera de melhorias não deixa sobrar o devido espaço para a assimilação que deveria ocorrer nesse ambiente educacional. O ensino e a aprendizagem tornam-se muito falhas diante de tanto descaso.

Ao ignorar todos esses fatores e as questões pedagógicas e linguísticas que envolvem o ensino escolar, a gênese indígena se mantém diluída e invisível no Brasil. Santos (2011, p. 134), em sua pesquisa de doutorado com os indígenas brasileiros Wajãpi do Amapá, percebeu a dificuldade reversa do que é compreender o universo do outro na linguagem escrita:

Em todo o processo de análise dos textos, percebi vários trechos que podiam ser de difícil compreensão porque faziam referência ao conhecimento de mundo do aluno, não compartilhado pelo leitor. Ocorreu-me que, talvez, para o leitor desta tese, muitos desses trechos, que não são obstáculos para minha compreensão, poderiam permanecer obscuros porque eu partilho mais conhecimento com o autor dos textos do que o meu leitor. Em vez de tentar esclarecer todos os “espaços em branco” dos textos – tarefa que não correspondia aos objetivos desta tese – optei por apresentar uma interpretação para suas ocorrências.

É dessa incompreensão que os indígenas kadiwéu compartilham diariamente durante a tentativa de conseguir um ensino de qualidade com materiais escolares tradicionais e inespecificidade de currículo. Nessa mesma perspectiva, D'Angelis (2012, p. 39) mostra a dificuldade que existe em desenvolver políticas públicas que atendam efetivamente os indígenas quando coloca que “há, certamente, duas perspectivas das quais se pode tratar das políticas governamentais, ou políticas públicas, para a educação escolar em sociedades indígenas: a das políticas desejáveis para o setor, por um lado, e a das políticas reais vigentes, por outro”.

Mesmo assim, os kadiwéu, índios guerreiros, continuam na busca dos seus direitos para uma educação de qualidade e de pessoas que possam ajudar em todo esse processo.

## **2.2 REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA ESCOLA**

As concepções de Vygotsky (1988) sobre o ser humano e seu desenvolvimento atentam para a constante busca da compreensão das relações na apropriação das diversas aprendizagens e, também, do processo de ensino. De acordo com Geraldi (2006), apesar da evolução sócio-histórica ocorrer naturalmente, as propriedades e funções psicológicas, psíquicas e biológicas do homem são instrumentos para buscar entender fenômenos vivos desde seu início e também no processo do seu desenvolvimento. Para soluções de problemas sociais práticos, existem uma diversidade e riqueza de temas que necessitam ser pensados e levados em conta para que se construa um potencial produtivo nas interações humanas.

Dentre as tantas aflições existentes dentro da ciência da linguagem e da educação relacionadas à aprendizagem da escrita escolar, a compreensão do sujeito demanda um contínuo cuidado individual e, para tanto, exige um maior compromisso na partilha de intenções e a sensibilidade profissional para enxergar e convergir diferentes disciplinas científicas que se relacionam entre si, gerando fatos novos e imprevisíveis constantemente. Vygotsky (2000) assume que todo fenômeno deve ser compreendido levando em consideração o seu processo de desenvolvimento, o que demonstra a importância básica, inicial e primordial de que quem ensina tem que ter a capacidade de aprender. A zona de desenvolvimento proximal muitas vezes não se torna produtiva pela falta de intercâmbio de emoções e afetos entre quem ensina e quem

aprende. Ao iniciar o processo de aprendizagem da escrita escolar, a criança é exposta a novas aprendizagens que não trazem consigo situações concretas e possibilidades de “apontar”; ou seja, ela precisa aprender a ser consciente da sua fala e atos e representar objetos ausentes. Caso o ensino não releve diretamente o desenvolvimento individual da criança e não apresente condições e respeitos necessários para com o processo cognitivo da criança, o fracasso e o atraso da aprendizagem da escrita se justificam, pois aprendizagem e desenvolvimento psíquico, apesar de serem independentes, influenciam-se reciprocamente.

Vygotsky não trouxe receitas para os processos de desenvolvimento e aprendizagem, mas mostrou uma perspectiva teórica fundamentada em diversas ciências e empirismo, a qual merece ser melhor abordada e tornar-se mais desenvolvida no processo de ensino realizado pelos profissionais da educação, inclusive nas aldeias.

Bakhtin (1990, 2010) também agregou contribuições para serem aproveitadas no universo escolar. Ele observou e procurou entender o fenômeno da linguagem humana a partir de uma perspectiva que levava em conta o movimento das possibilidades de interação das palavras e diálogos, o que defrontou com os estudos linguísticos que tinham como objeto as formas fixas da língua. Os sujeitos do discurso e as ideologias presentes nos enunciados conseguem se transformar de maneira constante, social e historicamente. Essa perspectiva do estudioso, então, possibilita diversas interpretações daquilo que é falado, escrito, escutado ou lido dependendo dos valores individuais dos sujeitos e dos seus diversos modos de enxergar o mundo, bem como seus interesses ao realizar seus discursos e réplicas. Sendo assim, todo esse contexto dialógico, de acordo com Faraco (2009), também permite que a semiose humana venha a ser uma realidade aberta e infinita.

No universo escolar, onde a compreensão da linguagem e a metalinguagem se constituem como elementos primordiais para um processo efetivo de ensino e aprendizagem, os conceitos do Círculo de Bakhtin, a heterogeneidade da linguagem nas suas estratificações temporais e sociais, além das variações geográficas, necessitam ser compreendidos para não resultarem em mais fracasso escolar. No dialogismo escolar não existe apenas a fala e conceitos do adulto professor; existem muitas vozes, dentre elas, a voz da criança que se enche de perguntas a partir da sua visão de mundo ao aprender novidades, muitas delas abstratas, como a língua escrita. Ter a sensibilidade de buscar compreender o raciocínio da criança quando esta comete um desvio ou faz qualquer pergunta sobre o assunto e ajudá-la a buscar o seu entendimento, diminui muitas frustrações escolares: do aluno, do professor, dos resultados, dos índices, de comportamentos.

A valorização apenas da gramática normativa, das suas formas e estruturas, sobreposta à percepção da dinamicidade sociocultural, histórica e semiótica é o que Bakhtin (1990) refuta no seu pensamento filosófico sobre a linguagem. Para ele, os diversos materiais linguísticos devem ser respeitados, pois são eles que constituem as interações do dialogismo. A compreensão das diversas possibilidades de se produzir linguagem não deve ser desrespeitada, principalmente no ambiente escolar, visto que é dali que, supostamente, formam-se cidadãos críticos e preparados para lidar com a vida e com o mundo, os quais também podem ser bastante diferentes dos seus.

Essas interpretações do universo linguístico agregam na busca de um ensino escolar indígena no sentido de se pensar que o conhecimento cultural e a aprendizagem de segunda língua precisam ser pensadas criticamente dentro de um planejamento pedagógico e dialógico.

### **2.3 A LÍNGUA ESCRITA NO LETRAMENTO/ALFABETIZAÇÃO**

Quando se fala em educação escolar, existem as discussões acerca de textos. Diversos tipos de textos estão presentes no cotidiano. Sejam eles verbais ou não verbais, orais ou escritos, o fato é que eles necessitam de algumas características para que se constituam como produtos de sentido, dentre elas, que eles sejam integrantes de atividades discursivas em que alguém diz algo a outro alguém e vice-versa.

Geraldi (1993) delimita, para a discussão da questão de textos e produções textuais nas escolas, que texto é uma sequência verbal escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado. A inquietação demonstrada pelo autor traz razões que englobam tanto a falta de percepção do professor em buscar caminhos para que o aluno seja cada vez mais competente para produzir textos, quanto a falta de sentido para o aluno daquilo que lhe é pedido ou corrigido. Diante disso, o processo educacional escolar torna-se prejudicado. Por isso, o diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem é instrumento transformador. Sobre isso, Freire (2010, p. 91) coloca que

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. [...] É um ato de criação. Daí que não

possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro.

Quando um professor não permite e não oferece espaço para que outras vozes se insiram na medida em que uma produção textual está sendo construída, o fechamento de sentido em apenas um “eu”, e não em um “eu e um outro”, torna a atividade vazia de pluralidade e rouba, esconde, inibe o papel produtivo legítimo do aluno. Além disso, a definição pré-concebida do professor de uma resposta ou de um modelo não permite que as habilidades do aluno de se expressar, de compreender mensagens de acordo com a sua experiência de vida e seu mundo real, sejam contempladas - inclusive a sua própria língua. Assim, surgem os processos fracassados de ensino sobre textos nas escolas, visto que as atividades, em sua realidade, muitas vezes ainda se sustentam em métodos mecanicistas tais como a leitura vozeada de textos “igual ao professor”, texto como objeto de imitação para aprender a “língua correta” e fixação de um único sentido de um texto, geralmente o sentido do professor.

Em escolas da cidade e nas aldeias, geralmente, o uso e ensino da língua na escola, não bastasse a infinidade de regras gramaticais que estigmatiza a identidade social do aluno, são representadas de modo mecanicista, reproduzindo o que já estaria pré-estabelecido na concepção do professor/corretor, desfazendo, assim, possibilidades de produção de conhecimentos e representações.

Com isso, percebe-se a importância de trazer para a reflexão o papel consciente da atividade de ensinar apresentando estratégias para que o profissional se torne um sujeito-professor e comece a desconstruir a sua posição soberana, também cristalizada, perante todo o conhecimento que o grupo pode oferecer e trocar, construindo, portanto, aquilo que a escola deveria sempre ser: um espaço de crescimento, respeito e aprendizagem.

Independentemente das diferentes posturas que possam ser assumidas no âmbito educacional, a necessidade básica de se apreender a língua escrita se faz presente em todas elas. Contudo, a dificuldade que se observa em obter bons resultados ao longo da educação básica no processo de aprendizagem da escrita ainda é grande. Diversas teorias, abordagens e modelos são apresentados na área de educação, os quais caracterizam as práticas docentes com variadas terminologias de acordo com concepções e situações de ensino. Para Libâneo (1984), por exemplo, encontram-se a tendência liberal (pedagogia tradicional, renovada progressivista, renovada não diretiva, tecnicismo educacional) e a tendência progressista (pedagogia libertadora, libertária, crítico-social dos conteúdos). Mizukami (1986) propõe diferenças entre abordagens tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural. Já Luckesi

(1991) nomeia suas concepções em tendência redutora, reprodutivista e transformadora. E Saviani (2007) descreve sobre tendência tradicional e renovadora. Esses são alguns exemplos que podem demonstrar mais uma dificuldade para a orientação durante o ensino-aprendizagem. Além disso, existem outras inúmeras barreiras que o profissional da educação encontra e que dificultam o avanço nas escolas, como a falta de recursos, acompanhamento dos professores, tempo para planejar reflexivamente sobre a prática docente e para levantar estratégias para elevar o rendimento dos alunos. Toda essa realidade se torna ainda mais desafiadora para escolas indígenas.

Muitos discursos de profissionais da educação, gestores e professores, permeiam o universo escolar dizendo que o foco é o aluno, mas para que este aluno realmente possa ter um aprendizado de qualidade é preciso enxergar as práticas educativas como um todo, englobando professores, gestão, recursos, práticas, com um projeto político pedagógico realmente pensado para cada comunidade e efetivamente posto em prática. É a partir disso que a escola toma seu rumo para ensinar. E se esse processo não funciona, tampouco funcionará para o seu foco final. O diálogo na escola não existe apenas entre professor e aluno; ele existe entre gestores e docentes, práticas e legislações, pais e alunos, comunidade e governo. Existem processos de ensino-aprendizagem que estão permeados de “você pode isso”, “você não pode aquilo”, “você deve fazer assim”. Esta prática de ditar o que se pode, o que é preciso cumprir e o que não se deve fazer, já pré-estabelecida por documentos e normas sem levar em consideração as especificidades de cada situação, colabora para que aquele que, em princípio, deveria ser o grande favorecido pela educação, acabe sendo o mais prejudicado: o aluno.

Exemplo disso entre os kadiwéu é exigir que se cumpra um horário escolar nas aldeias da mesma forma que na cidade, sem se levar sequer em consideração que nas aldeias não há meio de transporte para levar as crianças para a escola. A maioria anda vários quilômetros para chegar até a escola.

Outra questão de causar indignação é, por vezes, exigir a formação de classes multisseriadas, sendo que existe espaço físico e professores suficientes para lecionarem em todas as séries e classes. É o cúmulo se exigir um mínimo de aluno por série dentro de uma aldeia para que se abra uma sala específica para aquela turma, sendo que não há carência de docentes.

Enquanto isso, outras necessidades que realmente deveriam ser realizadas em prol do aluno, como oferecimento de merenda de qualidade todos os dias, material escolar adequado,

capacitação para professores regularmente, biblioteca, sala de computação, dentre outras, não são fiscalizadas e cumpridas à risca.

Mas, se por um lado todas essas questões podem tomar muito mais tempo para serem resolvidas do que o tempo escolar da vida de um aluno, por outro lado, existe chance de não deixar que o prejuízo “estacione” em cima das crianças. Na sala de aula, professores e alunos podem conseguir manter uma prática de produção de conhecimento, evitando o tão presente artificialismo e reducionismo das práticas escolares. O diálogo, nessa esfera, tem todas as chances de se estabelecer e de criar as negociações de conteúdo e posicionamentos interlocutivos. A partir de diálogos estabelecidos e que façam sentido para cada sala, é possível criar uma sequência de aprendizagem da língua escrita de forma autoral, colocando os alunos em situações de produções discursivas concretas para eles e para a composição dos textos (incluindo tipos de textos, gêneros e estruturas linguísticas). Não apenas levar conhecimento para os alunos, mas fazer com que eles o produzam é o que é capaz de torná-los cidadãos inclusos numa sociedade que necessita tanto de pessoas mais ativas, inclusive para não deixar que “bolas de neve” sociais se formem.

Letrar e/ou alfabetizar não é uma tarefa simples. A começar por postulações teóricas como o próprio “letramento” e “alfabetização”. Entre as concepções sobre a pedagogia da língua escrita no Brasil existe uma proveitosa discussão acerca desses termos. Ambos têm o mesmo ponto de chegada: a aprendizagem competente garantindo o caráter simbólico da língua no seu contexto sócio-histórico, bem como seu uso social em diferentes possibilidades de produção e interpretação. Mesmo havendo alguma resistência para o termo “letramento”, pelo motivo de que isso seria um retrocesso para a pedagogia, considerando que a discussão seria mais terminológica do que prática, o fato é que ele constrói mudanças no paradigma educacional nas práticas pedagógicas. O letramento abre as possibilidades de alfabetização e traz consigo o sentido social desse processo, reconhecendo as possibilidades de uso da língua em diferentes contextos e práticas. De acordo com Colello (2010), é nas práticas sociais que a linguagem ganha sentido, assume valores e é reconhecida, o que põe em evidência as estruturas de poder da sociedade. Assim, o letramento traz consigo uma natureza ideológica que merece ser considerada tanto na esfera social como nas práticas escolares.

Em contrapartida, a falta de apropriação metodológica e conceitual de “letramento” e de “alfabetização” pelos gestores e professores trouxe para o mundo escolar a intensificação do ensino de aspectos discursivos da língua em detrimento dos aspectos notacionais (como se escreve). Dentre os riscos que o conceito de letramento traz no processo educacional, Colello

(2010) afirma: perder a especificidade da alfabetização ou escolarizar o letramento; desconsiderar a amplitude e a complexidade do ensino da escrita; reduzir o termo letramento à dimensão técnica e apolítica; dicotomizar o letramento em letrado e iletrado (isso não existiria); fragmentar o letramento ou a alfabetização.

O ambiente alfabetizador precisa contemplar tanto os propósitos sociais e comunicativos quanto os propósitos didáticos, criando, assim, um saber reflexivo e significativo respeitando e trazendo a diversidade para a sala de aula. Para tanto, ainda é necessário revisar os atuais paradigmas e dimensões que interferem na aprendizagem da escrita, reconstruir a dinâmica escolar e as práticas pedagógicas, buscando a ressignificação do ensino da língua escrita e reconstituindo as relações com os alunos e com a comunidade.

A leitura é mais um ponto a ser cuidadosamente observado no processo de aprendizagem. O despertar da motivação e produção de sentido da leitura são dificuldades em comum para diferentes sujeitos, visto que suas experiências, sejam escolares ou pessoais, geralmente carregam um peso de obrigatoriedade. De maneira semelhante, a escrita escolar, por muitas vezes, é conduzida conscientemente pelo mesmo caminho, o qual desvia seu foco para práticas meramente avaliativas. As vivências cotidianas, que são recheadas de sentidos reais com uma linguagem organizada na realidade de cada um, seu imaginário e memória, ficam enclausuradas em um subconsciente esquecido.

Tendo a leitura e a escrita uma concepção social cristalizada de que é papel da escola ensinar suas competências e habilidades e, assim, criar leitores e escritores, é possível que em um futuro a médio prazo o gosto por tais atividades seja reavivado por meio de práticas docentes diferentes das utilizadas atualmente em todos os níveis educacionais. Kramer (2000) mostra que até mesmo os professores carregam esse estigma pesado sobre leitura e escrita, o que pode ser demonstrado em relatos pessoais e nas práticas profissionais adotadas para o processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, a discussão sobre este assunto e as possibilidades que permitiriam uma mudança no cenário atual exigem transformar essas práticas educacionais em experiências, atribuindo outros significados para a leitura e escrita. Ser leitor e ser escritor são atividades que se praticam intrinsecamente, ambas impregnadas de linguagem. Ler e escrever permitem o sujeito se encontrar historicamente, inferir e transferir ideologias, produzindo mais, outros e novos sentidos e intenções para aquilo que é lido ou escrito. Nesse sentido, é a escola e sua equipe que podem transformar suas atividades a fim de permitir que os sujeitos possam ser

levados “para além do imediato, permitir pensar, ser crítico da situação, relacionar o antes e o depois, entender a história, ser parte dela, continuá-la, modificá-la” (KRAMER, 2000, p. 20).

O desafio de crescer e aprender com leitura e escrita é conseguir engrenar reflexões sobre as diversas produções, sejam elas atuais ou clássicas, de diferentes gêneros, estilos, escolas ou correntes. É o modo como se cria um solo comum de interlocutores, uma coletividade, que pode propiciar experiências válidas para servir o presente e melhorar o futuro.

Para tudo o que foi discorrido, conclui-se que a formação e a informação, contínuas, têm papel central para o sucesso e avanço do processo educacional. E são essas duas condições o centro da grande busca do povo kadiwéu para sua comunidade escolar.

#### **2.4 A REALIDADE E NECESSIDADES DA COMUNIDADE ESCOLAR KADIWÉU**

Durante os trabalhos de campo realizados, percebeu-se que as dificuldades para o ensino de português na aldeia Alves de Barros apresentam raízes bem profundas, as quais englobam questões de gestão, organização, formação e informação, além daquelas que já eram hipoteticamente previstas, tais como a falta de material diferenciado para ensino de português e a falta de recursos tecnológicos que caminham atualmente com o universo educacional. O material didático utilizado pelos professores na aldeia é o mesmo utilizado na cidade e não se promove orientação ou formação específica para professores da aldeia construírem suas aulas de maneira significativa e contextualizada para seus alunos.

Há poucos livros didáticos disponíveis para darem suas aulas. Muitas vezes precisam “passar na lousa” porque em muitas séries não há livros para todos os alunos.

A título de exemplificação, o livro didático que subsidiava as aulas do terceiro ano do ensino médio em 2017 era o “Novas Palavras”, dos autores Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Barbosa, da editora FTD. O professor escolhe qual aula ele quer dar naquele dia e aplica o que está no livro para os alunos.

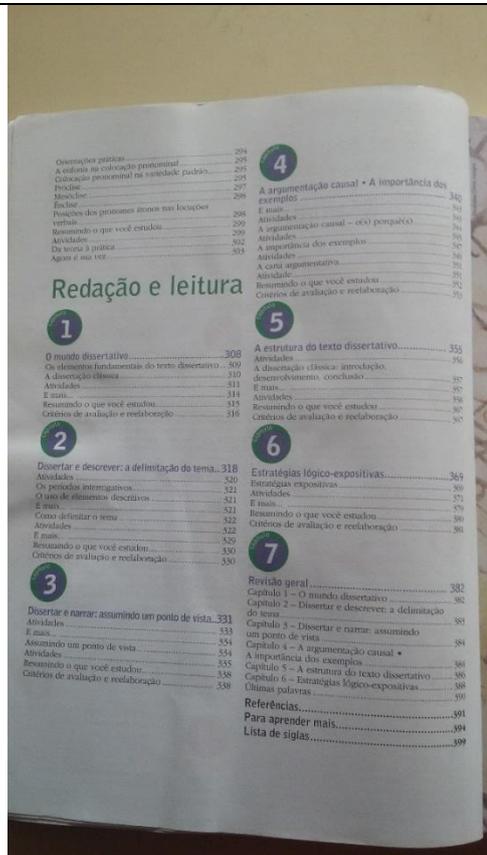
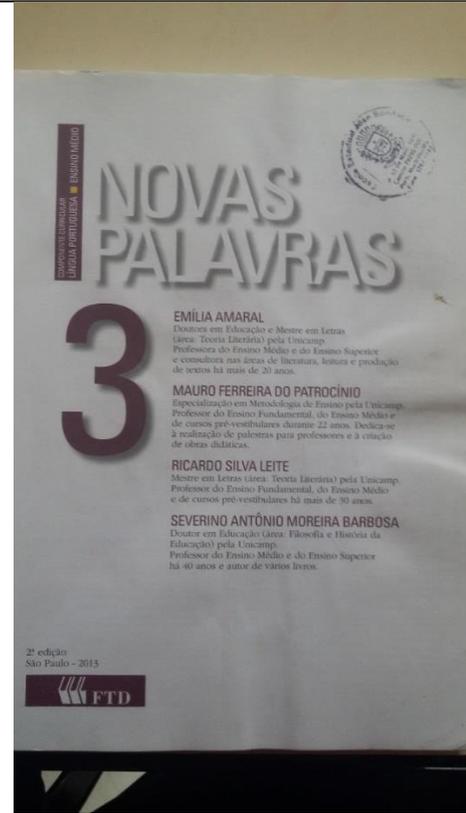
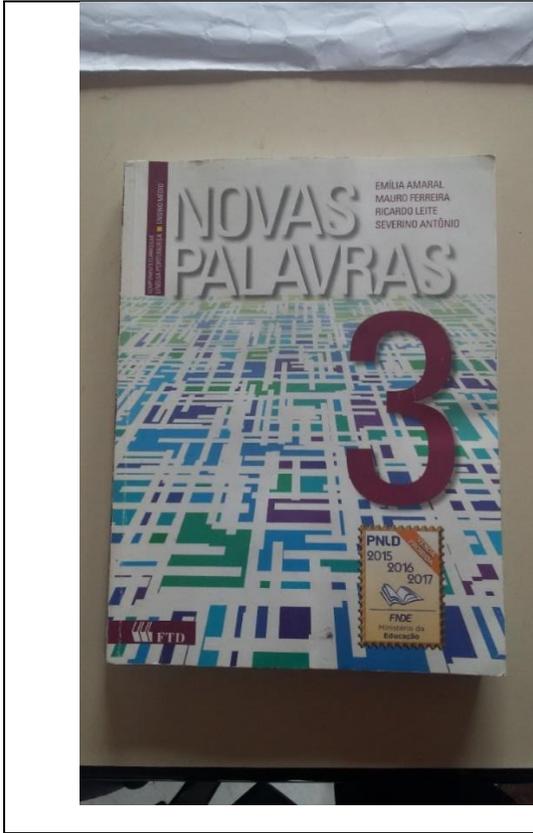


Figura 2: Livro didático de língua portuguesa

A escola atualmente tem todo o seu quadro docente preenchido por indígenas. A maioria tem formação em Licenciatura Indígena, mas alguns ainda possuem apenas o curso de Magistério. Esses últimos ministram aulas apenas no ensino fundamental, séries iniciais e finais. Em 2015, de quinze professores kadiwéu seis tinham o magistério e nove eram formados pelo curso de Licenciatura Indígena. Até início de 2019, segundo informação fornecida pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) de Aquidauana, onze professores se formaram nessa licenciatura.

O processo de ensino em sala de aula é transmitido tanto na língua materna quanto na língua portuguesa, transitando de uma para outra pelos professores. Ensino fundamental e médio são mantidos, respectivamente, por governo municipal e governo estadual. O coordenador da escola também é indígena, morador da aldeia. O cargo de direção da escola é exercido por um não indígena que mora no município de Porto Murtinho, cidade que fica cerca de três horas da aldeia. O contato com a escola é à distância.

A partir de conversas e levantamentos sobre a escola com professores indígenas da aldeia Alves de Barros, foi redigida uma lista de necessidades que precisam ser urgentemente regularizadas para que o processo educacional tenha um caminhar de progresso real para a comunidade. Seguem as necessidades relatadas e observadas, divididas em necessidades pedagógicas e necessidades estruturais:

- **Necessidades pedagógicas:**

- Garantir que Diretor e Diretor Adjunto da escola indígena participem ativamente da educação escolar kadiwéu e estejam presentes na escola. Se for alguém da cidade, definir com professores e lideranças quantos dias na semana esses profissionais estariam para a aldeia. Em 2018, o cargo de Diretor Adjunto foi oferecido para um professor kadiwéu, o que colabora para uma melhor gestão escolar;

- criar uma política linguística visando as especificidades da escola indígena kadiwéu (língua kadiwéu e português para os kadiwéu – duas necessidades diferentes para manter a cultura e avançar com as necessidades do mundo moderno);

- construir o Projeto Político Pedagógico da escola;

- garantir que os professores da aldeia participem de reuniões e cursos oferecidos na cidade;

- pensar e organizar cursos específicos para os professores indígenas, como, por exemplo, cursos que visem ao ensino específico e diferenciado, garantido pelas legislações

educacionais; convidar outros professores para ministrarem cursos periódicos de formação continuada; construir juntos ações para melhorar a cada dia o ensino-aprendizagem na aldeia kadiwéu;

- oportunizar para professores ir a congressos científicos, apresentar trabalhos sobre a escola e seus trabalhos, ouvir sugestões, ter novas ideias, renovar a esperança e o ânimo;

- oferecer regularmente aos alunos palestras sobre saúde, palestras motivacionais e educacionais sobre futuro, profissões, universidades, vestibulares, ENEM, dentre outros;

- criar oficinas específicas sobre cultura kadiwéu como oficinas sobre artesanato, língua kadiwéu, contos de guerra, contos diversos, músicas kadiwéu, instrumentos musicais, leituras de livros e trabalhos feitos sobre os kadiwéu – no intuito de valorizar a cultura e garantir que seus costumes não se percam com o tempo e nem que os jovens desconheçam suas próprias raízes;

- buscar livros didáticos que possam melhor atender o ensino diferenciado para a escola indígena;

- garantir que esses livros didáticos sejam entregues na escola, anualmente, para todos os alunos.

- **Necessidades estruturais:**

- Elaborar lista de material necessário para ser enviado à aldeia periodicamente, decidindo de quanto em quanto tempo enviar os materiais porque não há espaço físico para guardar muito material de uma vez – cadernos, papel sulfite, lápis preto, lápis de cor, canetas, cartolinas, régua, compasso, esquadro e demais insumos necessários;

- garantir merenda de qualidade todos os dias;

- acelerar o término de construção da escola nova;

- colocar armários em todas as salas para os livros didáticos ficarem guardados, evitando que as crianças carreguem muito peso ou percam seus livros;

- criar espaços para sala de computação, sala dos professores, sala de direção e coordenação. Se na escola nova não houver espaço, podem fazer essas salas na escola antiga – pensar em estratégias;

- construir área de lazer para as crianças na escola;

- construir um novo e maior local para eventos da escola e comunidade;

- construir uma biblioteca organizada, ter espaço para os trabalhos sobre os kadiwéu para a comunidade ter acesso.

A reflexão e a conscientização são processos necessários para uma mudança na escola. Os kadiwéu são os protagonistas dessa realidade e opinam com propriedade sobre essas questões. Contudo, o não cumprimento dos direitos educacionais por parte do governo faz com que ferramentas para gerir e implantar um projeto efetivo de transformação na escola fiquem estagnadas à espera de mudanças.

A necessidade pedagógica que diz respeito ao ensino do português para os kadiwéu deverá avançar com a presente pesquisa. Apesar de este trabalho estar voltado para o ensino do português, o compromisso da pesquisadora com os professores em colaborar para que demais necessidades sejam buscadas faz parte do progresso geral para a educação escolar kadiwéu.

## **2.5 A PRIMEIRA PARTICIPAÇÃO DOS KADIWÉU NA CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

A Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), em início de dezembro de 2016, ofereceu oportunidade de participação dos kadiwéu em seu território (a primeira CONEEI, em 2009, não teve representação kadiwéu). Na aldeia, ela foi organizada por um dos professores kadiwéu, na época coordenador na escola, juntamente com a comunidade escolar, professores e convidados, contando com a presença do cacique, lideranças, alunos, pais de alunos e parceiros para, juntos, discutirem os possíveis avanços para a escola indígena. Todos os presentes ouviram sobre direitos e deveres da escola, exemplos de sucesso em outras comunidades, sugestões para comandar e, por fim, a opinião de todos foi válida para elaborar propostas de melhoria.

As sugestões foram discutidas em grupo, divididos em cinco diferentes eixos temáticos, e posteriormente em assembleia geral. As propostas finais que fizeram parte do relatório são:

### **EIXO I - ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

- 1- Que as escolas indígenas localizadas terra indígena kadiwéu tenham direção própria indígena, coordenação indígena, secretaria própria na escola;
- 2- que as extensões existentes sejam efetivadas como “escolas indígenas”;
- 3- criação da categoria Professor Indígena;

4- que as secretarias municipais e estaduais garantam o intercâmbio cultural com outras etnias;

5- efetivação da lei 2.960 e a Resolução 005 de junho de 2012, no que diz respeito a valorização e contratação de especialistas indígenas, das artes indígenas e dos conhecimentos tradicionais;

6- implantação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) indígena nas escolas da terra indígena kadiwéu.

## EIXO II - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIFERENCIADAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

1- Ensino da língua kadiwéu na escola, bem como da língua portuguesa e matemática;

2- livros didáticos específicos para a escola indígena kadiwéu;

3- aulas diferenciadas e práticas (aula de campo, contar história do povo kadiwéu, lendas, mitos indígenas);

4- calendário específico para as escolas indígenas, garantindo as especificidades de cada localidade, valorização do luto dos anciões indígenas com paralisação de 3 dias;

5- educação infantil diferenciada para as escolas indígenas kadiwéu, considerando suas particularidades e diferenças culturais;

6- garantia de um professor de língua indígena kadiwéu para os meninos e outro para as meninas (ambos possuem fala diferenciadas, próprias);

7- projeto político pedagógico específico para as escolas indígenas da etnia kadiwéu.

## EIXO III - FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

1- Concurso específico no âmbito municipal e estadual da etnia kadiwéu;

2- criação e implementação da escola indígena kadiwéu para que tenha Diretor indígena, autonomia e condições para o trabalho pedagógico dos coordenadores indígenas;

3- formação continuada específica aos professores indígenas da etnia kadiwéu, realizada nas aldeias indígenas;

4- garantia de graduação específica e pós-graduação específica ao povo kadiwéu;

5- criação do cargo de técnico indígena na Secretaria de Educação municipal e estadual.

#### EIXO IV - POLÍTICAS DE ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

1- Elaboração do projeto político pedagógico com a participação da comunidade escolar e da comunidade indígena;

2- parcerias com IFMS, Senai, Sesc, para realização de cursos profissionalizantes e técnicos como técnico em mecânica, eletricista, técnico em informática e outros;

3- oferta de condições financeiras e de deslocamento para a participação dos professores indígenas em curso de formação em eventos oferecidos por universidades e outras instituições;

4- construção de refeitórios e locais de encontros e reuniões da comunidade e professores.

#### EIXO V – EDUCAÇÃO SUPERIOR E POVOS INDÍGENAS

1- Garantir a construção de uma “casa de estudantes indígenas” na cidade, para cursarem curso de graduação;

2- garantir a criação de uma Universidade Intercultural Indígena, Prolind, com pedagogia indígena e outros cursos de acordo com a demanda das comunidades indígenas;

3- garantir bolsa permanência específica para indígenas nas instituições e universidades privadas e públicas (Federal e Estadual);

4- implantação da Educação a Distância (EaD) nas comunidades indígenas kadiwéu, nível técnico e superior.

Por fim, foram escolhidos os delegados kadiwéu representantes que participariam das próximas etapas (reuniões e fóruns estaduais com demais etnias de Mato Grosso do Sul) relacionadas à conferência.

Em março de 2018, houve um encontro nacional da CONEEI, em Brasília-DF, o qual reuniu em torno de 900 pessoas, dentre eles um representante kadiwéu apenas. O evento visou elaborar um documento para orientação de uma política de educação indígena. Ao final, foram aprovadas e reunidas 25 propostas (Anexo I) com o intuito de nortear a questão e os próximos passos em busca de avanços.

A partir deste documento espera-se que Ministério da Educação, juntamente com os governos federal, estaduais e municipais, atuem a fim de suprir as necessidades educacionais diferenciadas das comunidades indígenas, incluindo os kadiwéu. Apesar do cenário educacional atual ser ainda mais desanimador, a espera continuará sendo coberta de cobranças.

Sabe-se que o domínio da língua portuguesa é altamente necessário para a inclusão dos indígenas na sociedade brasileira. O atual desejo dos professores da aldeia kadiwéu é capacitar seus jovens para conseguirem passar em exames de vestibulares, dando continuidade aos seus estudos após o Ensino Médio. Os docentes procuram promover também a segurança educacional necessária para que eles não desistam de seus cursos superiores. Ademais, eles querem e precisam da língua portuguesa para se posicionarem, tanto por escrito quanto oralmente em português, nas lutas indígenas, na ocupação de lugares para representarem sua etnia na busca de melhorias e no crescimento pessoal, conforme foi demonstrado no capítulo anterior sobre as vivências com o português na aldeia kadiwéu. As habilidades em leitura e escrita de língua portuguesa, então, tornam-se fundamentais para a segurança e autonomia dos indígenas. E todas essas habilidades permeiam gêneros textuais que podem ser ensinados na escola.

Assim, é necessário buscar estratégias direcionadas ao contexto kadiwéu a fim de que a aprendizagem do português seja efetiva e tenha sentido para estes indígenas. Compreender sobre a aprendizagem de uma segunda língua, conhecer abordagens, métodos e planejar atividades serão pontos fundamentais para colaborar na melhoria do processo de ensino-aprendizagem na aldeia kadiwéu. É preciso também entender que o português para os kadiwéu não é língua materna e, por isso, é preciso estar atento para as dificuldades relacionadas à segunda língua na aprendizagem dos alunos. É nessa perspectiva que este trabalho busca colaborar com a aprendizagem do português escrito pelos indígenas kadiwéu, o que será útil para avançar em demais propostas educacionais.

### III. ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS ESCRITO PARA OS KADIWÉU

#### 3.1 CAPACITAÇÃO PARA PROFESSORES KADIWÉU

Como já explicitado anteriormente, a decisão de promover uma capacitação para professores kadiwéu sobre o ensino de português ocorreu pelo fato de que, assim, todos os alunos poderiam ser beneficiados, visto que o conhecimento apreendido e repassado pelos docentes poderá ser aplicado para todos os anos.

Todos os professores kadiwéu foram convidados, mas, por dificuldade de locomoção, apenas os da escola pólo da aldeia Alves de Barros puderam comparecer. Conforme as listas de presença (Anexos 2, 3 e 4), no total onze professores participaram da capacitação. Dois docentes não se fizeram presentes, um por motivo de doença e outro por luto. Ambos, mesmo sem necessidade, pediram desculpas pela ausência. Os professores presentes eram de diferentes turmas e disciplinas, desde a educação infantil até o ensino médio.

A presença não era obrigatória e a adesão demonstra o interesse e comprometimento pela educação. Há muito o que ser melhorado, mas não há como negar que, sabendo lidar e respeitar o outro, o crescimento e a confiança nascem. É um processo longo, mas impor ou subestimar este povo já tão sofrido definitivamente é uma estrada com final próximo. A construção de uma educação de qualidade nasce, sobretudo, a partir de um ambiente colaborativo. Para oferecer um curso em que se fale de especificidade, não faz sentido querer alcançar objetivos por um caminho que não leve em consideração aquilo que é traçado por eles. Os kadiwéu sempre foram protagonistas da sua própria história. E na educação não seria diferente. Para alguns, isso é uma dificuldade. Para outros, é um potencial a ser incrivelmente aproveitado.

Assim, juntamente com o coordenador da escola, atualmente vice diretor, Laercio Kadiwéu, organizou-se o curso em três dias, com duração de quatro horas por manhã, com intervalo de quinze minutos para café. No segundo e terceiro dia, o curso se estendeu por uma hora a mais.

Todos os docentes presentes receberam uma sacolinha/mochila de TNT com caneta e bloco de anotação. Ao final da capacitação, todos ganharam um pen drive com todo o conteúdo do curso salvo. Para os ausentes, também foram deixados pen drives. Além de esse objeto ser,

atualmente, um instrumento moderno de trabalho na área de educação, a ideia de oferecer esse presente foi o fato de que, no final do ano anterior, a escola recebeu pela primeira vez um aparelho datashow. Isso facilitou muito a apresentação do curso, que antes seria realizada com fotocópias para os professores. Para os professores da aldeia que não têm copiadoras e demais materiais adquiridos na cidade (como por exemplo cartolina, papel cartão, filme para retroprojeter) o datashow vem suprir uma parte desta dificuldade e inserir a escola em um ambiente modernizado.

Concomitantemente à capacitação, a sala de informática estava sendo instalada na escola, o que reforça a necessidade de se criarem estratégias para que alunos e professores consigam, de fato, utilizar os recursos que lhes estavam sendo disponibilizados. O acesso à internet existe na escola com rede wifi desde 2016, mas o serviço ainda é precário. A rede é lenta e utilizada por grande parte da comunidade ao mesmo tempo também.

Todavia, apesar do recebimento do datashow na escola, os professores não foram instruídos a manusear o aparelho. É o que acontece geralmente: quando resolvem, enfim, dar ou disponibilizar algo, não mostram como fazer, para que serve, quais as utilidades. Diante desse contexto, no primeiro dia, foi ensinado ao coordenador da escola como ligar o datashow para deixar o slide pronto para dar início à capacitação. Com o restante dos professores, após a negativa sobre saber mexer com o aparelho, combinou-se de iniciar e finalizar o curso ensinando-os a manusear o aparelho: ligar, desligar, colocar pen drive, selecionar arquivo, colocar slide e algumas outras funções como passar vídeo. Eles fizeram tudo com nossos comandos; cada um fez um pouco, todos juntos vendo cada passo. Prometeram que iriam se ajudar para utilizar o datashow na escola. Além disso, aproveitei para pegar o manual do datashow que estava na caixa para mostrar, ler algumas partes e já adiantar propositalmente sobre um gênero textual, assunto que seria discutido mais adiante durante o curso.

Assim, iniciou-se a primeira capacitação sobre português para os kadiwéu (Slides 1, 2 e 3).



Slide 1 – Capacitação para Professores Kadiwéu

A slide with a dark green background and a white border. The title 'PROGRAMAÇÃO' is written in large, bold, white capital letters at the top left. Below the title, there is a list of bullet points in white text.

- Quarta, quinta e sexta das 07:00 às 11:00;
- pausa para cafezinho às 9:00 h (15 minutos);
- 1º módulo: ensino de português para comunidades indígenas e reflexão sobre a realidade kadiwéu;
- 2º módulo: a sequência didática como estratégia para elaboração de materiais didáticos;
- 3º módulo: simulação de elaboração de sequência didática com o gênero "Memórias".

Slide 2 – Capacitação para Professores Kadiwéu

## Início de conversa: descrição das ideias

- De onde surgiu o interesse de trabalhar “português para os kadiwéu”?
- Relatos e reuniões
- Por que trabalhar com professores e não diretamente com as crianças?
- Quais os objetivos desse trabalho?

Slide 3 – Capacitação para Professores Kadiwéu

Foram solicitados aos professores alguns motivos pelos quais eles achavam que a ajuda com o português foi um pedido vindo de seus pares. Dentre as respostas orais estavam:

“Os alunos não sabem escrever direito.”

“A gente queria aprender melhor o português.”

“A gente depende do português para lidar com o mundo e precisamos preparar nossas crianças pra isso.”

“Às vezes a gente tem dificuldade em saber como ensinar os alunos.”

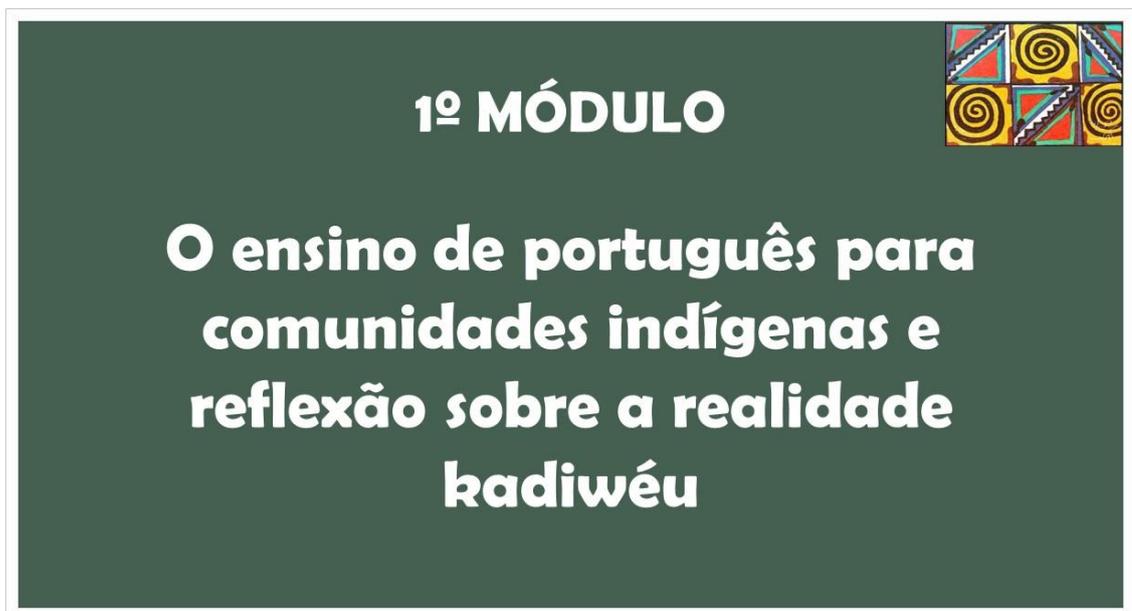
As falas foram ouvidas, mas não instigadas a serem melhor desenvolvidas neste momento. Os professores participaram da capacitação sentados lado a lado, em um meio círculo, para facilitar a interação.

Em seguida, explicou-se que a capacitação seria dividida em três momentos/módulos e combinaram-se os horários. O primeiro módulo era voltado para uma reflexão e conhecimento sobre o português em comunidades indígenas brasileiras e a realidade kadiwéu. No segundo, apresentar-se-ia a metodologia de sequência didática para colaborar a traçar objetivos, organizar aulas e enxergar a docência de modo crítico, seguindo o caminho com foco sempre em alcançar o aprendizado dos alunos, elaborando materiais e estratégias de acordo com contextos

significativos. O terceiro módulo traria um exemplo prático de sequência didática com o gênero Memórias que pode ser elaborado com conhecimento e materiais acessíveis na aldeia.

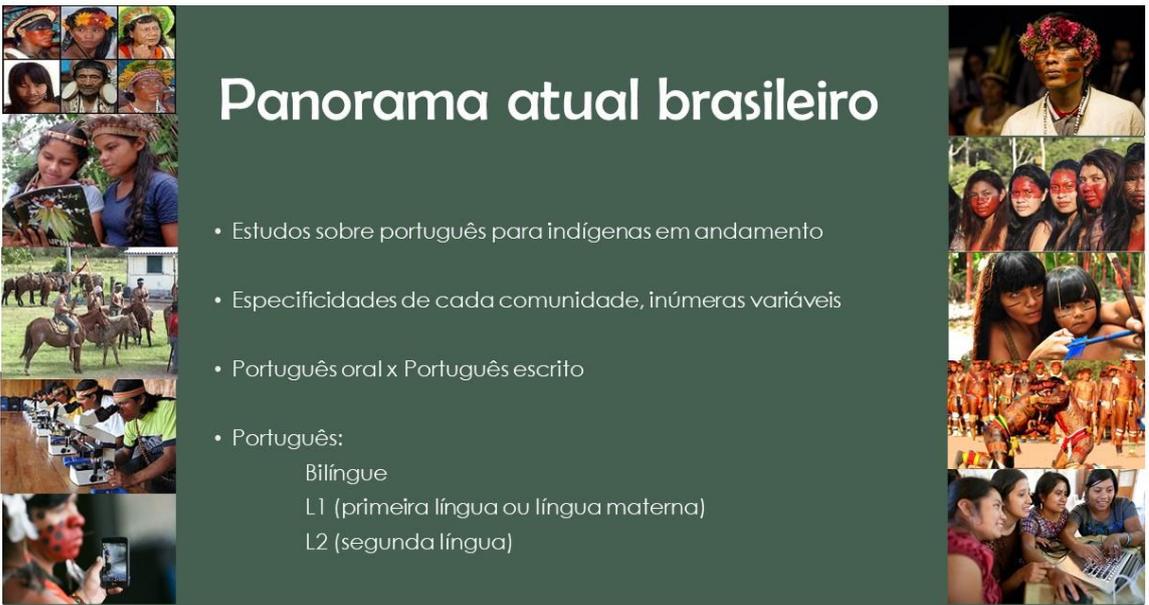
Para início de conversa, foram expostos os motivos que culminaram neste trabalho. Além dos professores presentes, o cacique e uma das lideranças da aldeia também ouviram essas motivações e escolhas. Foi explicado sobre o pedido de ajuda e, então, foi sendo traçado um caminho com várias ideias. Foram surgindo relatos, experiências e conversas com professores para levantar possibilidades de estudos que fossem de encontro com os objetivos da escola. Dentre as diversas perspectivas que poderiam ser escolhidas, definiu-se que, neste momento, o mais eficiente seria colaborar diretamente com os professores para que, então, estes pudessem criar novas possibilidades para ensinar o português escrito aos seus alunos, independentemente de classe ou ano. Explicou-se, além disso, que voltar-se para uma pesquisa apenas com alunos ou preparar um curso para uma sala específica não traria, neste momento, o protagonismo que eles estavam buscando. Esse protagonismo é percebido pela própria vontade de querer aprender para si e também de querer aprender a repassar o conhecimento para dar autonomia às próximas gerações. Eles não querem ser dependentes de ninguém e, para isso, solicitam ajuda. Assim foi compreendido o fundamento do pedido inicial e colocado o foco em ajudar o professor. O momento e o desejo real deles é este.

### **3.1.1 1º MÓDULO: O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA COMUNIDADES INDÍGENAS E REFLEXÃO SOBRE A REALIDADE KADIWÉU**



O primeiro módulo (Slide 4) foi um momento de reflexão para situar os kadiwéu dentro do contexto do ensino e aprendizagem de português, mostrando os avanços e necessidades dessa área em outras comunidades indígenas brasileiras e observando o que já existe sobre este assunto na educação escolar kadiwéu, bem como o que ainda precisa haver nesta comunidade. Foram disponibilizados textos, artigos e livros relacionados a este assunto, que foram sendo manuseados e alguns trechos sendo lidos enquanto a discussão acontecia. O material incluiu o artigo “Ensino de português como segunda língua em comunidades indígenas kaingang-RS” de Moana Lima e Silva (2012); “Considerações sobre o ensino de português como segunda língua a partir da experiência com professores wajãpi” de Lilian Abram dos Santos (2005); “Aquisição do português segunda língua pelas comunidades timbira: descrição e comparação” de Angélica Satiko Koga, Juliana Chaves Souza e Rosane de Sá Amado (2010); “Desafios de ensinar português em cenário indígena – o caso do Mato Grosso do Sul” de Maria Ceres Pereira (2013); livro de Wilmar D’Angelis “Ensino de Português em comunidades indígenas (1ª e 2ª língua) (2013); etc. Foram entregues textos para duplas e tiveram aproximadamente 10 minutos para folhearem os livros e artigos, tentando situar o assunto, a comunidade indígena a que se referia e pensar se algo parecido com o que estava sendo descrito naqueles trabalhos já havia sido desenvolvido entre a comunidade kadiwéu. Eles podiam conversar entre si, livremente. Cada um dos presentes, oralmente, pode dar sua contribuição sobre o que havia conseguido compreender nesses minutos. O que eles falavam ia sendo complementado com mais alguns detalhes pela professora mediadora. Desta maneira, eles puderam compreender que este assunto, o português para indígena, era uma necessidade e vontade em várias comunidades brasileiras. Muitas dessas comunidades já avançaram em estudos, programas e parcerias sobre esta questão.

As fotos que ilustram o slide 6 mostram a heterogeneidade dos indígenas brasileiros, com pinturas corporais e faciais diferenciadas, adornos diversos, costumes variados (cavalo, dança, ritual). A identidade cultural de um povo não precisa e nem deve ser neutralizada quando indígenas agregam elementos modernos ao seu cotidiano. Outras fotos no mesmo slide mostram indígenas com celular, microscópios, lendo jornal, utilizando um notebook.



## Panorama atual brasileiro

- Estudos sobre português para indígenas em andamento
- Especificidades de cada comunidade, inúmeras variáveis
- Português oral x Português escrito
- Português:
  - Bílingue
  - L1 (primeira língua ou língua materna)
  - L2 (segunda língua)

Slide 6 – Capacitação para Professores Kadiwéu

Ao falar sobre a manutenção da identidade indígena diante da modernidade, reforçou-se a importância do ensino e aprendizagem da língua materna no ambiente escolar indígena. Saber, ensinar e aprender a língua portuguesa é uma necessidade política e social. Saber, ensinar e aprender a língua materna escrita e falada dentro do ambiente escolar é manter viva a identidade e cultura.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seu artigo 78:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas com os seguintes objetivos: I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.

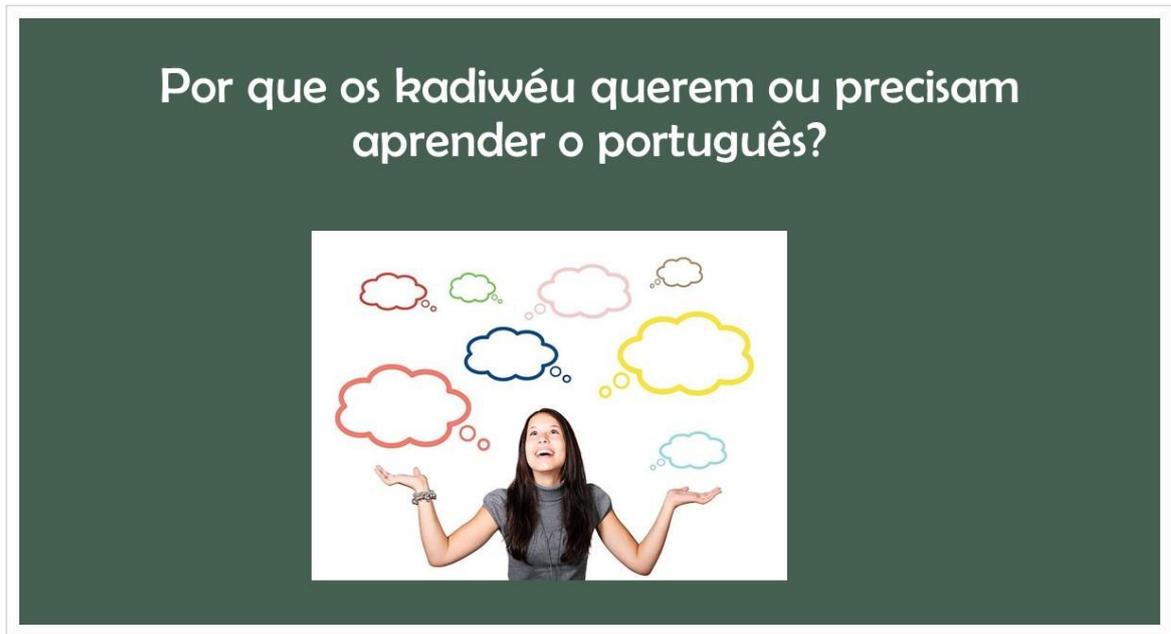
É a partir da cultura em que está inserida uma comunidade que todos os demais passos para a elaboração de atividades dentro do processo de ensino-aprendizagem precisam ser pensados: o que se quer fazer, para que se quer fazer, qual a necessidade de se fazer, como fazer. Os kadiwéu compreendem a necessidade de manter a língua kadiwéu viva e também de

ter habilidades e competências em língua portuguesa para lidar com a realidade não-indígena. O ensino-aprendizagem de português não descarta o ensino-aprendizagem da língua materna na escola. São duas necessidades intrínsecas para os indígenas atuais.

A fim de ilustrar sobre língua materna e língua portuguesa dentro da escola indígena, apresentaram-se para os professores indígenas os livros “Os índios e a alfabetização – aspectos da educação escolar entre os guarani de Ribeira Silveira” de Waldemar Ferreira Netto (2012) e “Aprisionando sonhos – a educação escolar indígena no Brasil” de Wilmar da Rocha D’Angelis (2012). Foram lidos trechos de cada livro com o intuito de mostrar diferentes possíveis olhares sobre língua portuguesa e língua indígena em escolas indígenas. Do primeiro livro falou-se sobre alfabetização e formas de pensamento, parte em que o autor reflete sobre aprender a partir da simulação de contextos diversos, onde em diferentes cenários criam-se “cópias da vida diária”. Do segundo livro, falou-se sobre escolhas políticas dentro de uma escola e as possíveis escolhas de modelos de alfabetização.

Atualmente, o único programa oferecido aos professores kadiwéu de formação continuada, o “Saberes Indígenas”, disseram que conheciam os termos, porém não expandiram sobre seu entendimento. As ideias descritas acima no subcapítulo sobre metodologia foram parte das reflexões realizadas neste momento sobre L1, L2 e bilinguismo.

Após essa reflexão, voltou-se para a pergunta: Por que os kadiwéu querem ou precisam aprender o português? (Slide 5). O slide 5 foi apresentado logo após o slide 4, entretanto foi pedido para que ficassem pensando na resposta para tal pergunta enquanto discutia-se o slide 6. Após a reflexão realizada no slide 6, voltou-se para o slide anterior para, então, responderem ao questionamento.



Slide 5 – Capacitação para Professores Kadiwéu

Agora, além das opiniões externadas sobre a necessidade do português para indígenas ao iniciar a capacitação, os kadiwéu, ao serem retomados à pergunta “Por que os kadiwéu querem ou precisam aprender o português?”, incluíram, oralmente, necessidades como:

“Nós precisamos do português para sabermos nos defender lá fora.”

“A gente quer formar alunos aqui que consigam entrar nas universidades e lutarem por nós.”

“Não queremos que nossos alunos desistam de continuar estudando.”

“Queremos nos ver iguais a outras etnias que sempre avançam nos estudos e nós parecemos que ficamos esquecidos.”

“A gente quer aprender e ensinar nossos alunos a não depender apenas dos não indígenas para conseguir muitas coisas como escrever documentos e redação.”

Dando prosseguimento, partiu-se para a reflexão de como estava sendo realizado o ensino de português na aldeia kadiwéu.

## Como os professores kadiwéu trabalham o português com seus alunos?

- Livro didático (L1)?
- Materiais específicos?
- Quais assuntos?
- Ditado?
- Redações?
- Frases e desenhos?
- Textos sobre o que?
- Trabalham com gêneros textuais?
- Utilizam livros ou materiais elaborados pelos próprios kadiwéu?
- Revisam textos?
- Como corrigem textos?
- Elaboram textos coletivos com os alunos?

Slide 7 – Capacitação para Professores Kadiwéu

Todos os assuntos colocados no slide 7 já tinham sido verificados *in loco* durante os levantamentos de dados para organizar e decidir o objetivo deste trabalho. Esse momento é bastante delicado, pois ainda que seja um momento de reflexão e construção de melhoria, nenhum professor se sente totalmente confortável percebendo que muito do que está sendo feito por ele mesmo não tem trazido sentido dentro do processo de ensino-aprendizagem. Então, antes de entrar nesse assunto, foram lidas as perguntas do slide 7 e enfatizou-se sobre o propósito da capacitação, que eram perfeitamente compreensíveis todas as falhas que estavam acontecendo, mas que a consciência que eles tinham de necessidade de apoio já demonstrava que eles sabiam que a maneira como estava sendo feito até agora não estava dando um retorno tão satisfatório como eles gostariam. Aquele era um momento de reflexão crítica mesmo e de colaboração. Era preciso cada um assumir suas falhas para poderem avançar e também se responsabilizarem pelo processo e não apenas jogarem toda a “culpa” em cima de questões estruturais ou dependentes de governo. Foi pedido para que este ambiente colaborativo fosse sempre mantido no ambiente escolar, ou seja, professores se ajudando dentro de suas dificuldades e buscando orientações quando necessário. Essa união e auto crítica são necessárias para seguirem progredindo. Afinal, a luta deles é a mesma e representa toda a comunidade. Saber enxergar que algo está errado é o primeiro passo para tentar melhorar. Não era para ninguém ali se sentir ofendido ou diminuído por conta do que seria dito, mas construir

novas estratégias para conseguir alcançar seus objetivos com mais êxito. Ninguém estava errado. Apenas não houve recurso suficiente e contínuo para que este trabalho de reflexão e práticas docentes pudessem fazer parte da realidade deles.

Compreendido o propósito, os professores foram respondendo os questionamentos. Sem saber se o que estavam dizendo era do jeito “certo” ou do jeito “errado”, buscaram compartilhar suas práticas esperando orientações. Dentre as respostas, disseram que utilizam as atividades do livro didático conforme elas são dadas no livro; não costumam levantar conhecimentos prévios dos alunos para se elaborar uma redação e não há um momento de reescrita; há muitas atividades de ditar palavras e fazer desenhos sem contextualizar; não costumam focar atividades escritas em gêneros textuais; não tem o hábito de trazer livros sobre os kadiwéu para a sala de aula; dentre outras afirmações.

Por outro lado, justificaram o porquê de algumas atividades serem realizadas de tal maneira. Uma das justificativas, por exemplo, foi que recebem alguns livros didáticos na escola, de algumas disciplinas, mas todos são sobre português L1, não há materiais pedagógicos específicos para a realidade kadiwéu, os assuntos abordados nesses livros didáticos não contemplam temas indígenas e, mais grave ainda, trazem questões e contextos nunca experimentados e sequer vistos pelos alunos. Nem por foto, nem por vídeo, nem por nada. Concordou-se com essa lacuna na educação indígena e exemplificou-se com atividades que discorrem sobre museu, parque temático, frutas, animais, dentre outros, que muitas vezes nunca foram vistos nem em televisão porque, obviamente, não são todos ali que tem aparelho em casa.

Sobre ditados, os professores aplicam esta atividade em várias classes, independente do ano, para escreverem as palavras de acordo com a ortografia padrão. Fazem bastante ilustrações, principalmente a educação infantil e ensino fundamental I. As produções textuais são realizadas sem textos prévios e sem retomada de escrita, o que exclui atividades de revisão, correção coletiva e elaboração de texto coletivo.

Livros sobre os kadiwéu não são utilizados durante as aulas. O professor geralmente escolhe dentro do livro didático o que pretende dar e aplica aos alunos.

Sobre gêneros textuais, apenas os professores formados em licenciatura indígena pela UFMS na área de linguagens souberam discorrer sobre exemplos com o gênero textual carta. Contudo, nenhum dos presentes conseguiu relacionar gênero textual à sala de aula, incluindo a elaboração de cartas em algum plano de aula, com objetivos e assuntos relacionados à realidade kadiwéu.

Passou-se então para a reflexão sobre o que poderiam ensinar (slide 8).

## O que ensinar?



Slide 8 – Capacitação para Professores Kadiwéu

Nesse slide, uma tirinha da Mafalda, há o seguinte diálogo:

- *Papai fuma cachimbo.*

- *Tem que escrever isso? E pra que a gente tem que aprender a escrever isso, hein? O que adianta saber escrever que alguém fuma cachimbo se neste país quase ninguém fuma cachimbo? É por isso que nós que estudamos temos que ir para o estrangeiro para aplicar nossos conhecimentos!*

Com essa tirinha discutiram-se dois assuntos. O primeiro era sobre os professores indígenas ensinarem coisas que não faziam sentido para as crianças e adolescentes indígenas, o que fatalmente traz complicações para a construção do que se está querendo ser ensinado. O segundo, era a contramão da tirinha. O que os indígenas precisavam ser ensinados sobre o “estrangeiro” (neste caso seria a cidade) para que soubessem lidar com as adversidades que encontrariam. Entrar em contato com o “estrangeiro” dos indígenas seria algo inevitável para eles, o que precisaria de orientação. Não seria uma viagem meramente de passeio e diversão como, provavelmente, traz a tirinha.

Nesse sentido, conforme destaca Almeida Filho (2002, p.210), “o cultural não deveria constituir, portanto, uma outra faceta do porte do gramatical”, mas uma porta de entrada para que o aluno possa adquirir a capacidade de utilizar uma outra língua, agir através dela e também interpretar os usos e ações culturais de seus falantes. Se temos de “estar socialmente” em português ou em outra língua como LE ou L2, então carecemos de compreender e saber agir, falar, escrever e se comportar conforme as regras dessa outra cultura.

A busca de sentido dentro do processo de ensino-aprendizagem precisa ser avaliada constantemente. No slide 9 buscou-se discutir sobre imagens que poderiam aparecer em um livro didático ou situação de aprendizagem que não está voltada para a especificidade da realidade indígena.



Slide 9 – Capacitação para Professores Kadiwéu

Uma montanha russa, um museu, um camelo, personagens da Disney, um kiwi e um prato de comida. Dentre as imagens, os próprios professores não souberam reconhecer um kiwi, nunca tinham ouvido falar. Alguns não conheciam o camarão que aparece no prato da última imagem.

Demonstrou-se a eles como uma simples contextualização pode fazer diferença na construção de conhecimento. Foram feitas perguntas sobre o kiwi, pois ninguém ali conhecia kiwi. Souberam apenas definir que era uma fruta e sua cor por terem visto a foto. Perguntou-se

como se comia um kiwi, se tinha espinho, se tira a casca ou não, se era doce, quanto custava, qual seu tamanho. Imaginaram respondendo uma prova, valendo nota sobre isso e em seguida teriam que criar uma história em quadrinhos usando o kiwi. Eles não saberiam responder e provavelmente “chutariam” as respostas para tentar a sorte. O professor que hipoteticamente aplicasse esta atividade, mesmo conhecendo o kiwi, não se atentou ao fato de que os alunos talvez não conhecessem a fruta e só descobriria isso com as respostas. Mais: não havia sido ensinado sobre como se constrói uma história em quadrinhos. Qual seria o procedimento de um professor nesse caso ao receber os exercícios de seus alunos? Dar nota baixa, mostrar as respostas corretas, dizer qual história em quadrinho ficou um pouco melhor sem explicar o porquê e pronto? Acabou? Vai para o próximo assunto?

Se as mesmas atividades fossem propostas a partir de outro alimento? Ou de outras hipóteses e questões do cotidiano dos kadiwéu? Todos os indígenas presentes na capacitação conhecem a fruta manga, por exemplo. Os kadiwéu, independentemente da idade, conhecem essa fruta, pois há muitas árvores mangueiras na aldeia. Diante de um contexto familiar aos kadiwéu, as respostas para as mesmas perguntas feitas sobre o kiwi conseguiriam ser elaboradas com propriedade e coerência. Se o professor estivesse trabalhando a escrita com exemplos de receitas, já tivesse mostrado como é sua estrutura escrita, já tivesse lido receitas para os alunos e pedisse que eles escrevessem os procedimentos para se fazer um suco de manga? Será que os alunos indígenas se sairiam melhor dessa forma? Provavelmente a dificuldade que apresentariam seria na escrita do português padrão. Então o professor poderia pegar uma das receitas escritas pelos alunos e fazer uma reescrita em conjunto na lousa. Poderia, inclusive, levar os objetos necessários e fazer o suco em sala de aula seguindo os procedimentos escritos durante a reescrita. O exercício de reescrita ajusta elementos de estrutura do gênero e a escrita do português padrão.

É esse olhar que o professor precisa começar a ter para alcançar o êxito dos alunos. Diante de todo esse contexto, em concordância com Freire, é necessário estar consciente de que

o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 2010, p. 83)

O conhecimento prévio é mais um ponto fundamental para atingir esse objetivo. Isso acontece em todas as disciplinas. Se quer usar kiwi numa aula, é preciso saber se os alunos sabem o que é um kiwi. Se não souberem, é preciso, antes, suscitar uma pesquisa entre eles. Se

eles nunca aprenderam elementos formais para se construir uma história em quadrinhos, primeiro precisam ser orientados e ensinados sobre isso. Somente após vários passos com o intuito de preparar, instruir e oferecer conhecimento para o aluno, este pode ser avaliado. E independentemente do que seja dado, o exercício de reescrita é sempre um momento importante para criar um ambiente colaborativo de buscar suprir dificuldades.

Os professores presentes na capacitação assumiram que o que fazem geralmente é o primeiro modo e que realmente se sentem, muitas vezes, perdidos com os assuntos que os livros didáticos propõem. Obviamente isso ocorre porque o material que eles possuem para trabalhar não traz a realidade que eles vivem. Ademais, os professores não participam de formação continuada sobre estes assuntos, o que colaboraria para manter reflexão e ideias educacionais que possam ser realmente produtivas no ambiente deles. Se essa é uma dificuldade eminente até com professores da cidade, e estes têm regularmente cursos de capacitação e formação continuada, por que não cumprir o que é de direito para os indígenas e promover essas orientações de forma específica para eles também?

Mais um ponto a merecer atenção é o cuidado em querer utilizar um assunto que é da realidade kadiwéu, mas sem ter um propósito definido de ensino. No slide 10 exemplifica-se isso.

## Cuidado para não querer ensinar aquilo que já sabem!

Exemplo: curso para meninas para fazer cerâmica

Mas pode utilizar o assunto para produzir situações de aprendizagem.



Muitas vezes o que se vê é a escola promovendo cursos e atividades que são da cultura kadiwéu, mas sem ir além disso. O exemplo dado mostra que a escola pode sim convidar pessoas para “ensinar” as meninas a fazerem cerâmica. Mas com qual intuito se muitas delas já aprendem isso em casa com mães, avós, irmãs e tias? Para quem, talvez, nunca tenha trabalhado com cerâmica, seja válido.

Contudo, sabendo ou não fazer cerâmica, a escola pode ensinar, a partir deste momento, os alunos a escreverem um texto instrutivo, por exemplo. Podem trabalhar com descrições a partir de textos históricos sobre a produção de cerâmica, comparando passado e atualidade, trazendo descrições de livros sobre os kadiwéu; podem também construir entrevistas a serem feitas com alguma convidada na escola.

Para que a aprendizagem significativa aconteça, “é necessário que a informação oferecida, sob forma de conceitos ou de proposições, se integre no que o aluno já sabe e possa ser expressa por outros símbolos ou por outras palavras” (SOUSA, 2005, p. 50). Desta forma, o assunto “pintura cerâmica” (e qualquer outro, analogamente) pode ser utilizado de forma a construir conhecimento escolar que será necessário para os kadiwéu atingirem os objetivos futuros da escola e dos alunos.

Os professores kadiwéu foram instigados a sempre pensarem se o processo das atividades que eles estavam propondo em sala de aula estaria colaborando para os alunos aprendessem de fato algo que fosse um objetivo da comunidade kadiwéu em relação à necessidade da língua portuguesa. Se ficassem em dúvida, precisariam parar, refletir, colocarem-se no lugar do aluno a fim de ajustar o que fossem preciso.

Estes exemplos e orientações ajudam para compreender a colaboração da AC no ensino de português como segunda língua (slides 11 e 12).

Não há soluções generalizadas!

Abordagem comunicativa (AC) tem sido bem aceita no ensino de segunda língua, o que inclui o ensino de português para indígenas.

Slide 11 – Capacitação para Professores Kadiwéu

## A abordagem comunicativa

A abordagem comunicativa (AC) promove ao ensino de segunda língua não somente o desenvolvimento do aprendizado da competência linguística estrutural, mas também, e principalmente, busca valorizar o ensino da língua incentivando o “saber usar” esta língua.

Evita supervalorizar a metalinguagem (gramáticas tradicionais).

Envolve situações reais de aprendizagem.

Evita a linguagem descontextualizada.

Slide 12 – Capacitação para Professores Kadiwéu

Outro cenário foi criado também para exemplificar como podem ser pensadas as situações de aprendizagem para as aulas se tornarem mais significativas e conseguirem atingir os objetivos iniciais do pedido dos kadiwéu para aprenderem “melhor” o português: conseguir

se expressar dentro das normas dessa língua em diferentes situações. Os slides 13, 14 e 15 trazem uma situação de diálogo que poderia acontecer com qualquer indígena na cidade e as possíveis formas de se trabalhar este texto, focando em alguma questão específica de português. Os assuntos escolhidos e abordados nos textos da disciplina de língua portuguesa podem ser utilizados de forma interdisciplinar, por exemplo, nas aulas de “questões indígenas”.

## Exemplo

Diálogos de situações reais

(pontuação, discurso direto, discurso indireto, interpretação, conhecimento interacional etc)

Catarina Kadiwéu foi para a cidade a fim de finalmente poder tirar seu documento de identidade. Chegou na Secretaria de Segurança Pública do Estado e foi direto ao balcão. Sem ela dizer nada, o atendente disse à ela:

\_ Tem que esperar sua senha!

Ela viu algumas pessoas sentadas e, então, sentou-se também. Uma outra senhora ao seu lado virou-se e a informou:

\_ Viu, tem que ir ali e apertar aquele botão vermelhinho. Vai sair um papelzinho. Pegue e volte aqui para esperar sua vez.

Assim ela fez.

Após alguns minutos, uma campainha toca. E toca de novo. E mais uma vez.

Alguém grita:

\_ Trezentos e vinte e dois!!! Quem é trezentos e vinte e dois?

A senhora ao lado de Dona Catarina diz:

\_ Vai lá, é a sua vez!

Catarina se levanta, vai até o balcão novamente, o atendente a olha e diz:

\_ Hoje é dia...

Slide 14 – Capacitação para Professores Kadiwéu

## Possíveis planos de aula

- interpretação (idade, sentimentos e sensações dos personagens);
- pedir aos alunos que continuem o diálogo;
- debater as questões sociais que estão nas estrelinhas;
- distribuir mais exemplos de diálogos;
- ensinar pontuação,
- transformar discurso direto em indireto;
- criar um diálogo com os alunos;
- cada aluno entrevistar alguém sobre algo que já tenha acontecido fora da aldeia que tenha causado dificuldade;
- criar um diálogo com esta situação do entrevistado;
- professor escolher um texto para revisão coletiva;
- encenação;
- etc.

Slide 15 – Capacitação para Professores Kadiwéu

Os professores foram desafiados a se colocarem no lugar de alunos e a responderem oralmente a algumas perguntas. Dentre as perguntas, trabalhou-se a questão de discursos direto e indireto. Muitos não sabiam o que era. Foram dados exemplos para tentarem perceber a diferença.

“Eu vou embora domingo.”

“A Lilian disse que vai embora domingo.”

“Vai estudar!”

“A Lilian mandou ir estudar.”

Após conseguirem compreender a diferença, foi pedido que encontrassem no diálogo apresentado no slide exemplos de discurso direto e indireto. Depois, solicitou-se que transformassem o discurso direto do diálogo em discurso indireto.

Todos os itens desses três últimos slides foram explicados e exemplificados utilizando os tópicos do slide 15 com o texto do slide 14.

Outro ponto a ser registrado é o fato de que, durante todas as orientações, foi focado muito sobre o filtro afetivo com o aluno. De acordo com Freire (1996), é falsa a crença de que o professor será melhor se conseguir separar a ação docente da afetividade. Isso porque o autor considera que a prática pedagógica engloba “afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico” (FREIRE, 1996, p. 143). Dizer que “está errado”, não compreender a motivação do erro e não instigar que os próprios alunos busquem as respostas corretas é desperdiçar momentos de construção cognitiva, autonomia e protagonismo. Em muitos momentos durante a capacitação, era pedido licença para tratá-los como possíveis alunos crianças e demonstrar a diferença entre uma devolutiva mais truculenta e uma devolutiva buscando construir conhecimento. Segundo Freire (2001), é preciso saber reconhecer oportunidades de aperfeiçoamento pessoal e interpessoal, podendo ampliar potencialidades e qualidades humanas e tomar nas mãos o compromisso de transformação da atual realidade social para uma situação em que existam equilíbrio, justiça e igualdade social.

## Para Refletir

Educar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção!  
(Wilmar D'Angelis)



É preciso ter em conta que a libertação das populações indígenas é realizada por elas mesmas, ou não é libertação.  
(Paulo Freire)



Slide 16 – Capacitação para Professores Kadiwéu

Para finalizar o primeiro módulo, foram apresentadas duas frases para mais reflexão. As frases foram lidas em voz alta por professores e instiguei o que cada um deles poderia relacionar com tudo o que foi falado neste primeiro dia.

Aproveitou-se ainda para demonstrar como uma imagem também é parte da construção do conhecimento. Todos já tinham ouvido falar de Paulo Freire, mas nenhum deles conhecia sua “cara”. E a primeira foto foi escolhida propositalmente com a estratégia de aproximar realidades. Na foto, da esquerda para a direita estão Gilberto kadiwéu, Wilmar D'Angelis, Lilian (autora desta tese). Wilmar é professor na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) - onde o professor Gilberto kadiwéu esteve apresentando um trabalho

### **3.1.2 2º MÓDULO: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO ESTRATÉGIA PARA ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS**



## 2º MÓDULO

# A sequência didática como estratégia para elaboração de materiais didáticos

Slide 17 – Capacitação para Professores Kadiwéu

No segundo dia de capacitação, os professores montaram o datashow a partir de instruções dadas oralmente e iniciaram-se as atividades, retomando o que havia sido discutido no dia anterior (slide 18). Perguntas e respostas foram realizadas oralmente.

## Retomando...

- Pra que ensinar português para os kadiwéu?
- Como podemos construir conhecimentos significativos na escola?
- O que ensinar de português para os alunos?
- Abordagem comunicativa (AC)

Slide 18 – Capacitação para Professores Kadiwéu

As colocações dos professores já apareceram de maneira mais embasadas. As respostas mostraram que houve êxito na reflexão proposta. As colocações demonstraram que o ensino para os alunos tinha que ter propósito e não apenas passar algum conteúdo na lousa. Também afirmaram que precisavam saber a norma culta para escrever documentos que necessitassem (como os relatados nas vivências no capítulo 1) e que os textos propostos em sala de aula poderiam estar relacionados a situações que os alunos enfrentariam fora da aldeia.

Contudo, a dúvida então a passou a ser “como poderiam fazer tudo isso?” (slide 19). Seria possível, visto que foram colocadas as dificuldades de falta de material específico para que esta aprendizagem significativa ocorresse? Não houve respostas.



Slide 19 – Capacitação para Professores Kadiwéu

Partiu-se do exercício reflexivo de se enxergar iniciando o ano letivo, quando professores se organizam para pensar nos propósitos e atividades para suas salas. Este momento inicial é o planejamento do professor. A realidade desta primeira fase, para os kadiwéu, é ainda mais precária do que nas escolas da cidade, pois recai nas mesmas dificuldades: não há material,

não há capacitação ou orientação, não há espaço para que se proporcionem troca de experiências e ambiente colaborativo para pensar em atividades interdisciplinares.

Entretanto, voltou-se para a reflexão da responsabilidade de cada um nesse processo educacional. Mesmo com todas as dificuldades, o planejamento é importante e deve ser realizado com o corpo docente reunido. Esse documento deve ser pensado criticamente, e, de preferência, de maneira interdisciplinar, sobre onde se quer chegar, com quais temáticas, considerando sempre o que é de interesse do aluno e significativo para a turma. Sobre essa importância, Turra et al (1995) discorre que

O professor que deseja realizar uma boa atuação docente sabe que deve participar, elaborar e organizar planos em diferentes níveis de complexidade para atender, em classe, seus alunos. Pelo envolvimento no processo ensino-aprendizagem, ele deve estimular a participação do aluno, a fim de que este possa, realmente, efetuar uma aprendizagem tão significativa quanto o permitam suas possibilidades e necessidades. O planejamento, neste caso, envolve a previsão de resultados desejáveis, assim como também os meios necessários para alcançá-los. A responsabilidade do mestre é imensa. Grande parte da eficácia de seu ensino depende da organicidade, coerência e flexibilidade de seu planejamento. [...] O professor, ao planejar o trabalho, deve estar familiarizado com o que pode pôr em prática, de maneira que possa selecionar o que é melhor, adaptando tudo isto às necessidades e interesses de seus alunos. Na maioria das situações, o professor dependerá de seus próprios recursos para elaborar seus planos de trabalho. Por isso, deverá estar bem informado dos requisitos técnicos para que possa planejar, independentemente, sem dificuldades. Ainda temos a considerar que as condições de trabalho diferem de escola para escola, tendo sempre que adaptar seus projetos às circunstâncias e exigências do meio. Considerando que o ensino é o guia das situações de aprendizagem e que ajuda os estudantes a alcançarem os resultados desejados, a ação de planejá-lo é predominantemente importante para incrementar a eficiência da ação a ser desencadeada no âmbito escolar (TURRA et al., 1995, p. 18-20)

Para complementar a reflexão sobre a importância do planejamento e responsabilidade crítica do trabalho docente, foi apresentada uma tirinha de um diálogo entre dois professores: (slide 20).



Slide 20 – Capacitação para Professores Kadiwéu

- *Você já fez o planejamento?*
- *Está quase pronto, mas tenho algumas dúvidas.*
- *Você tem algumas? Eu sou só incerteza!*
- *Eu já terminei o meu, vou trabalhar com contos fantásticos.*
- *De que jeito vai trabalhar este gênero com a turma?*
- *Estou preparando uma sequência didática.*
- *O que é isso?*

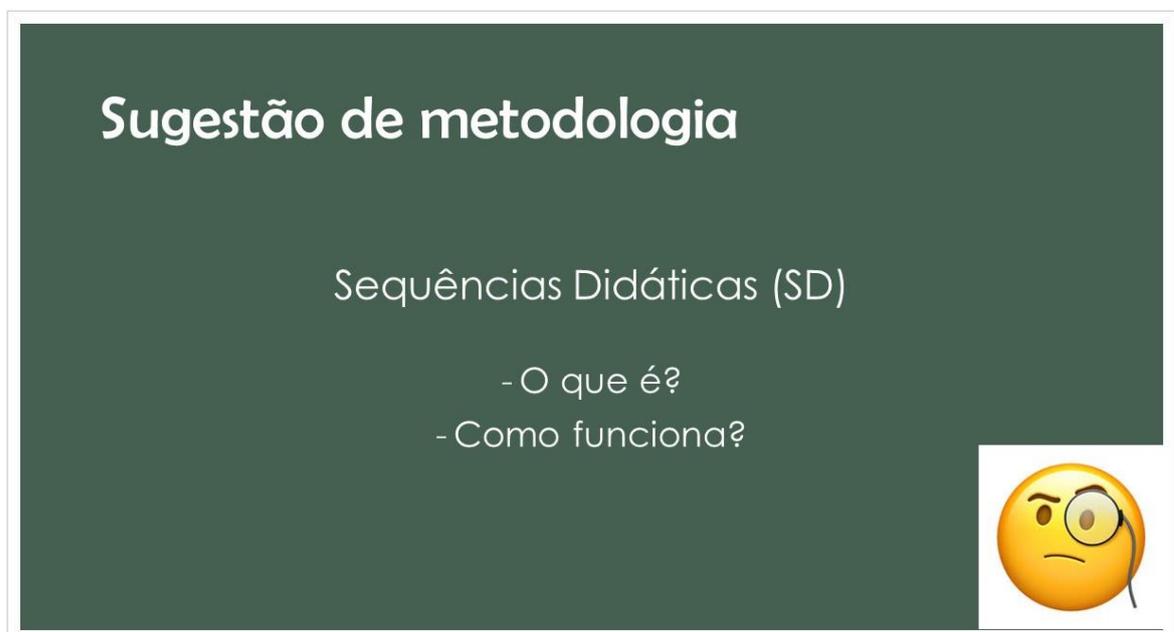
Para início de discussão, leu-se o diálogo, pedindo para que prestassem atenção em todo o contexto: feição das personagens, o local onde estão, os “barcos”. As imagens fazem parte do contexto de um texto. Se existe figura, pode haver inferências. Podia-se inferir, por exemplo, que eram professores num ambiente onde os rumos podem se modificar (vento no mar) e não se tem certeza do que está por vir (profundidade do mar). Uns estão melhor preparados (diferentes barcos) e outros estão perdidos e prestes a afundar (feição e barril da última personagem). Existem pessoas juntas, outras trocando ideias. Para não correr grandes riscos, há de se adentrar ao mar preparados para adversidades e possíveis mudanças de rotas ou desvios. Assim é o processo de ensino-aprendizagem. O professor precisa estar preparado para não se perder, não

se afogar, bem como respeitar os caminhos que seus alunos demonstrarão em sala de aula. Como afirma Brandão (2002, p. 26),

educar é criar cenários, cenas e situações em que, entre elas e eles, pessoas, comunidades aprendentes de pessoas, símbolos sociais e significados da vida e do destino possam ser criados, recriados, negociados e transformados. Aprender é participar de vivências culturais em que, ao participar de tais eventos fundadores, cada um de nós se reinventa a si mesmo. E realiza isto através de incorporar em diferentes instâncias de seus domínios pessoais de interações (muito mais do que de "estocagem") *de e entre* afetos, sensações, sentidos e saberes, algo mais e mais desafiadoramente denso e profundo destes mesmos atributos.

Após a reflexão sobre planejamento e leitura da tirinha, colocou-se que uma estratégia possível para construir conhecimento significativo sobre o português escrito com os kadiwéu seria trabalhar a partir de sequências didáticas com gêneros textuais.

Em primeiro lugar, discutiu-se sobre sequências didáticas (SD) (slide 21, 22 e 23). Em seguida, abordou-se sobre gêneros textuais (slide 24).

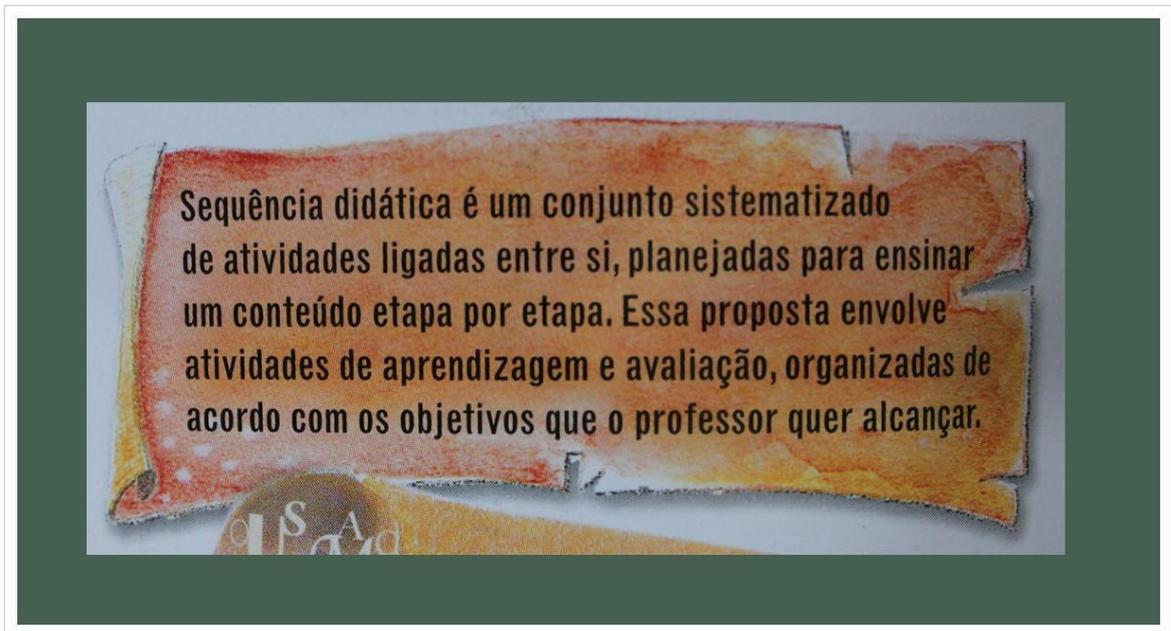


**Sugestão de metodologia**

Sequências Didáticas (SD)

- O que é?
- Como funciona?





Slide 22 – Capacitação para Professores Kadiwéu

## Reflexão sobre as orientações metodológicas da sequência didática

O conjunto de atividades selecionados pelo professor permite que os alunos:

- Construam conhecimento linguístico/gramatical a partir de aspectos envolvidos na produção de textos de um determinado **gênero textual**;
- tenham condições de escrever cada vez melhor.

Slide 23 – Capacitação para Professores Kadiwéu

## Gênero Textual

- São textos que se realizam em razão de uma situação comunicativa para promover interação (função social);
- nós nos comunicamos por meio de gêneros;
- relação do homem com a linguagem;
- novos gêneros textuais podem surgir; outros podem perder sua função;
- PCNs (1998).

Slide 24 – Capacitação para Professores Kadiwéu

As discussões sobre sequência didática e gênero textual se relacionam, pois a primeira inclui o processo de ensino-aprendizagem da segunda. Gênero textual é o texto de situações comunicativas, as quais apresentam características funcionais com estruturas definidas, podendo retratar situações formais e informais e, ainda, orais e escritas. Neste trabalho foi definido limitar-se ao português escrito. Contudo, a proposta de se trabalhar com gênero textual vai além de estruturas e formas. Em concordância com Sobral (2003, s/p), também é considerado importante

contemplar o estudo dos gêneros em sala de aula, inserindo o aluno num diálogo mais amplo com o discurso social/cultural, livrando-o das práticas textuais desprovidas de carga ideológica e de autoria, dos meros exercícios de verificação de escrita.

Sequência didática é um conjunto de atividades divididas em etapas para ensinar e avaliar habilidade e competência em se formular e utilizar textos de maneira adequada a diferentes situações sociocomunicativas. De acordo com Marcuschi (2008, p. 161),

os gêneros textuais são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia.

Para Dolz & Schneuwly (2004, p. 53), as sequências didáticas “procuram favorecer a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação”. Essa metodologia define o que é preciso trabalhar em sala de aula a fim de desenvolver a capacidade de uso da linguagem nas suas diferentes situações, fazendo com que os alunos se apropriem de instrumentos específicos dos diferentes gêneros e se tornem preparados para produzir tipos de textos conforme a necessidade. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) colocam que

sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. A SD procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação.

A língua não é apenas uma forma de comunicação. É através da língua que se exerce também poder e influência, sendo uma forma de vida e de ação conforme o contexto. O aspecto intercultural é determinante no ensino de segunda língua, visto que em culturas diferentes, os comportamentos nas diversas situações de comunicação podem ser bastante distintos, com variações linguísticas, sociais, temáticas, de crenças, valores e costumes.

Tendo isso, a decisão de se trabalhar com sequências didáticas e gêneros textuais vai de encontro com as necessidades dos kadiwéu em relação à língua portuguesa. Ou seja, os kadiwéu precisam do português para lidarem as diversas situações encontradas fora da aldeia, tanto em ambientes informais quanto formais. Aprender a língua portuguesa e saber utilizá-la nas mais distintas circunstâncias é dar condições para que os indígenas sejam os próprios protagonistas na resolução de suas necessidades. Sobre isso Bakhtin (1990, p. 261) coloca que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”.

Após a explanação da sugestão de se trabalhar o português na escola indígena a partir de sequências didáticas, mostrou-se parte do que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI) traz em seu documento sobre gêneros textuais e expuseram-se os objetivos de alguns desses gêneros (slides 25, 26 e 27). Essa realidade não é apenas dos kadiwéu, mas sim de todas as comunidades indígenas brasileiras, as quais precisam estar preparadas para se relacionar com a “sociedade maior”, sem permitir que direitos e dignidade sejam violados.

## RCNEI

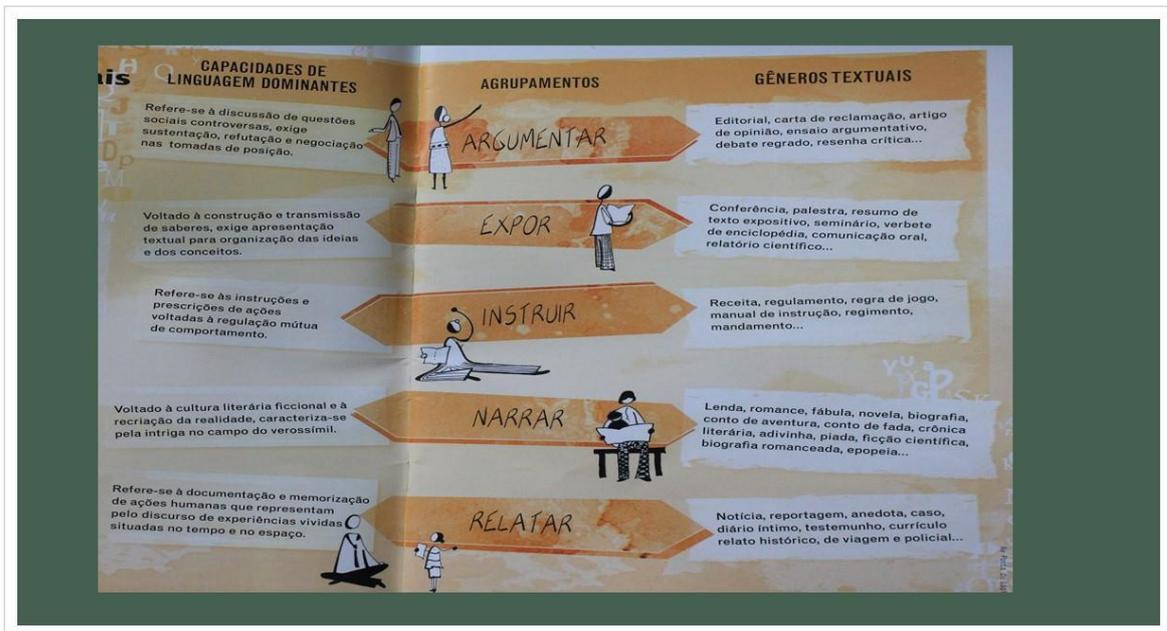
Como as comunidades indígenas são muito pequenas, se comparadas à sociedade majoritária, suas crianças aprenderão a usar oralmente as línguas indígenas, de forma adequada a **todas** as situações sociais, no próprio convívio diário: **não há necessidade de nenhuma intervenção escolar nesse sentido**. Na sociedade maior, de fala portuguesa, entretanto, há situações, como por exemplo numa consulta médica, num cartório, numa repartição pública, em que as pessoas não se conhecem e não têm, necessariamente as mesmas referências. É por isso que precisamos, nessas oportunidades, ser mais claros, expressar melhor nossas intenções, nossos pontos de vista e nossos argumentos, nossas dúvidas, nossos sentimentos. Diante disso, **é papel da escola ampliar as formas de expressão oral do aluno em língua portuguesa**, para que ele possa se comunicar em novas situações. (RCNEI, 2005, p.124, grifos nossos)

Apresentar-se e apresentar outra pessoa; Cumprimentar e despedir-se; Dar, pedir e entender informações pessoais; Dar, pedir e entender sugestões; Dar e pedir permissão; Convidar, aceitar e recusar convite; Expressar, verbalmente, sentimentos e sensações. (RCNEI, 2005, p. 134).

A transcrição de pequenos trechos de narrativas, ou de cantos tradicionais gravados, pode ser um bom exercício a partir do qual os alunos podem refletir sobre as características do discurso oral de seu povo e também compará-lo com as formas de organização do discurso oral da sociedade envolvente. (2005, p. 148).

Eu estou trabalhando com o português porque agora a gente tem mais contato com o branco para fazer negociação de compra e venda. Também quero formar mais alunos para escreverem pequenos textos em português e quero que leiam qualquer tipo de escrita: bilhete, carta, jornais, rótulos... Quero que consigam dialogar com amigos e não-amigos; quero que consigam resolver problemas na cidade. (RCNEI, 2005, p. 121)

Slide 25 – Capacitação para Professores Kadiwéu



Slide 26 – Capacitação para Professores Kadiwéu

Sugestões de competência e conteúdo a serem trabalhados	Tipos textuais	Gêneros orais (com e sem ligação direta com a escrita)
		<p>Contar acontecimentos e experiências pessoais.</p> <p>Compreender e saber recontar histórias e notícias narradas oralmente ou lidas; Dramatizar situações reais ou imaginadas; Descrever fatos, objetos, lugares, pessoas etc.</p> <p>Pedir e dar esclarecimentos; Dar exemplos sobre os assuntos tratados; Explicar conceitos com suas próprias palavras. Dar opinião sobre um assunto.</p>

Slide 27 – Capacitação para Professores Kadiwéu

Em seguida, os professores da capacitação refletiram sobre quais gêneros eles consideravam “importantes” para que alcançassem os objetivos que eles buscavam com a aprendizagem da língua portuguesa (slide 28).

**Quais gêneros vocês consideram interessantes para serem trabalhados dentro da realidade kadiwéu?**

Agora voltemos a pensar na Sequência Didática (SD) com um gênero textual...

Slide 28 – Capacitação para Professores Kadiwéu

Muitos dos gêneros que eles necessitam não estavam descritos nos slides, o que foi proveitoso para pensar e relacionar necessidades, tipos de texto e gêneros textuais. Por exemplo: eles precisam e querem saber fazer um requerimento, que é um gênero textual. Esse texto utiliza narrar, descrever, expor, argumentar? E o que é narrar, descrever, expor ou argumentar? As diferenças foram sendo expostas oralmente, em conjunto, até perceber que haviam compreendido as diferenças básicas entre os tipos de textos.

Dando prosseguimento ao curso, questionou-se quais os passos, então, para que um aluno aprendesse a elaborar, por exemplo, o requerimento. O processo de construção de aprendizado é um caminho que demanda responsabilidade do professor. De acordo com Damis (2006, p. 105),

decidir sobre a seleção, organização e desenvolvimento de estudos e de experiências de educação formal constitui-se em atividade pedagógica complexa desempenhada pelo professor quando ensina como objetivo de colocar o estudante, como sujeito ativo, diante do seu processo de aprendizagem.

Assim, mostrou-se para os professores uma sugestão de passo-a-passo, com nove momentos distintos e interligados dentro do processo de ensino-aprendizagem de um gênero textual baseado na metodologia de sequência didática (slides 29 a 42).

## 9 Passos para uma SD

1. Apresentar para os alunos uma proposta de trabalho com um gênero textual
2. Mapear conhecimentos prévios dos alunos
3. Ampliar o repertório dos alunos analisando as marcas do gênero textual escolhido
4. Trabalhar conteúdos selecionados
5. Buscar informações sobre o tema escolhido
6. Produzir um texto coletivo
7. Escrever um texto individual
8. Revisão
9. Divulgação

Slide 29 – Capacitação para Professores Kadiwéu

## Passo 1

1. **Apresentar para os alunos uma proposta de trabalho com um gênero textual**

O que será feito?

Qual gênero?

Poema, memórias, conto, crônicas, artigo de opinião, jornal, receita, fábula, história em quadrinhos, notícia, ofício, relatório, edital, lista, seminário, instruções, relato, diário, carta, requerimento, autobiografia, teatro etc.

Função social da linguagem

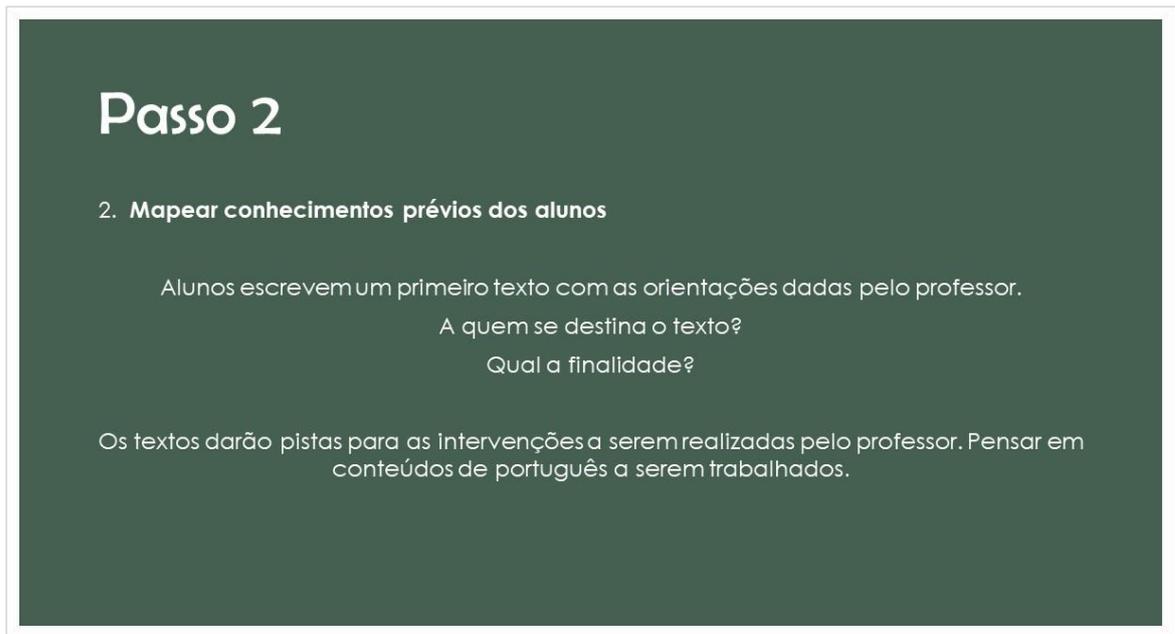
Slide 30 – Capacitação para Professores Kadiwéu

Todo o processo de ensino-aprendizagem precisa ser um trabalho de contínua reflexão. A escolha inicial do professor sobre o gênero a ser ensinado aos alunos é igualmente fundamental. A relação entre idade dos alunos, necessidade de uso do gênero e conhecimento

linguístico já adquirido precisa ser pensada para que as atividades façam sentido para os alunos e estes consigam estabelecer um aprendizado dentro de um ambiente dialógico e significativo.

Além disso, de acordo com Leffa (2003, p. 239) a presença da motivação nas atividades também precisa ser considerada:

Se a criança ou o adulto não gostar do que estiver fazendo, se a aula for cansativa, a aprendizagem diminuirá ou deixará de ocorrer. O prazer afeta a produção de uma substância chamada dopamina, um neurotransmissor que envia mensagens de uma célula para outro no cérebro e que regula o desenvolvimento motor e cognitivo. Experimentos feitos por neurocientistas parecem sugerir que a dopamina, como mensageiro químico, facilita a aprendizagem, reforçando com sensações de bem-estar e prazer determinados comportamentos considerados importantes para o desenvolvimento do ser humano. (...) o prazer natural que acompanha a aprendizagem é um fator importante para realimentar a própria aprendizagem.



**Passo 2**

**2. Mapear conhecimentos prévios dos alunos**

Alunos escrevem um primeiro texto com as orientações dadas pelo professor.

A quem se destina o texto?

Qual a finalidade?

Os textos darão pistas para as intervenções a serem realizadas pelo professor. Pensar em conteúdos de português a serem trabalhados.

Slide 31 – Capacitação para Professores Kadiwéu

Com relação aos conhecimentos prévios, Xavier (2000, p. 117) considera necessário propor situações nas quais os alunos possam mostrar os seus conhecimentos e hipóteses tanto no início quanto durante as atividades implementadas e, assim, forneçam pistas para a

continuidade do trabalho e para o planejamento das ações futuras e intervenções durante o processo de ensino.



**Exemplo**

Professor pede para as crianças elaborarem um relatório sobre a Semana Cultural Kadiwéu que aconteceu na semana anterior para enviarem aos colaboradores.

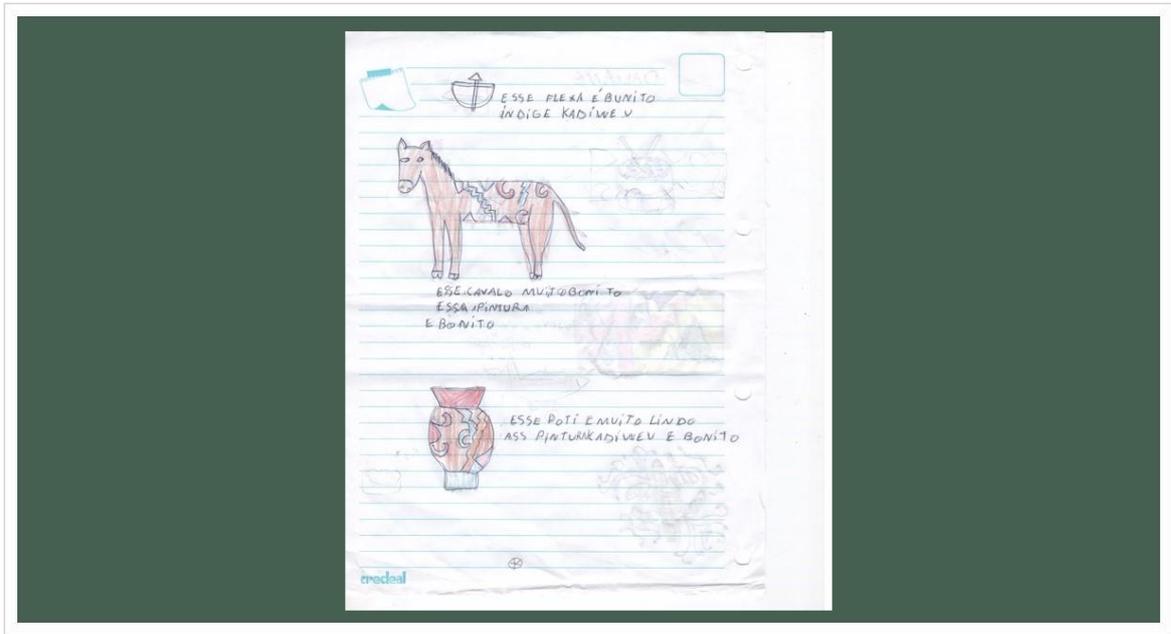
Ver as redações a seguir e pensar:  
O que pode ser trabalhado para alcançarem êxito no objetivo final?

Cautela: filtro afetivo com os alunos.

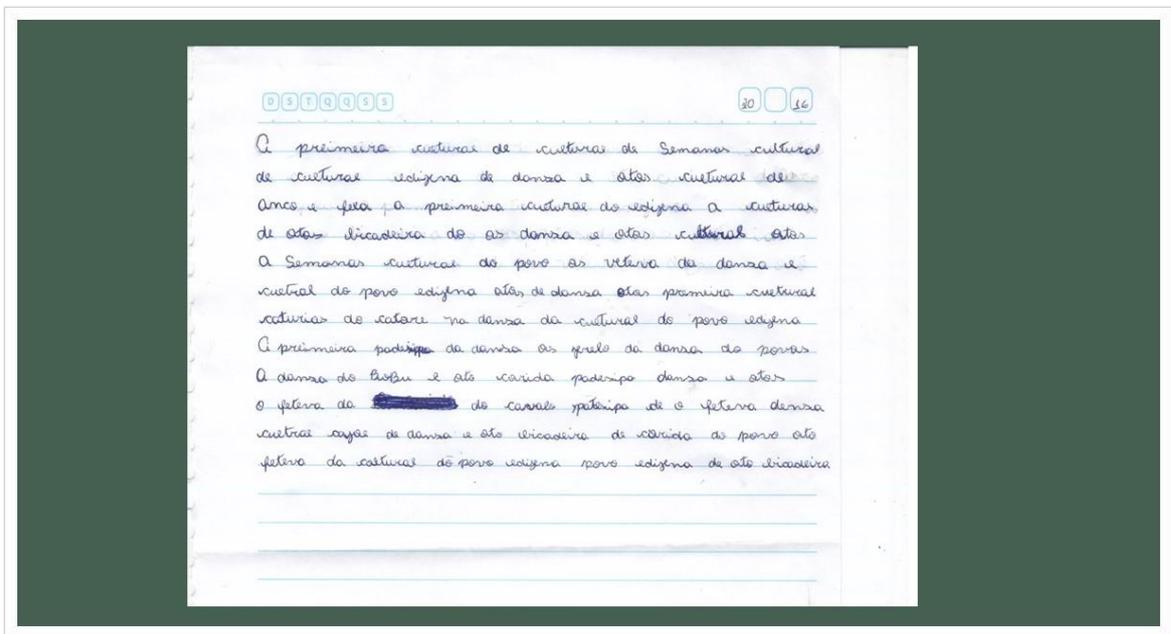
Slide 32 – Capacitação para Professores Kadiwéu

O exemplo exposto acima (slide 32) foi baseado em uma atividade realizada na escola kadiwéu durante o trabalho de campo para levantamento das possíveis necessidades do português para estes indígenas. A pesquisadora, após a Semana Cultural Kadiwéu, solicitou aos professores que trabalhassem com seus alunos sobre relatório das atividades que aconteceram durante o evento.

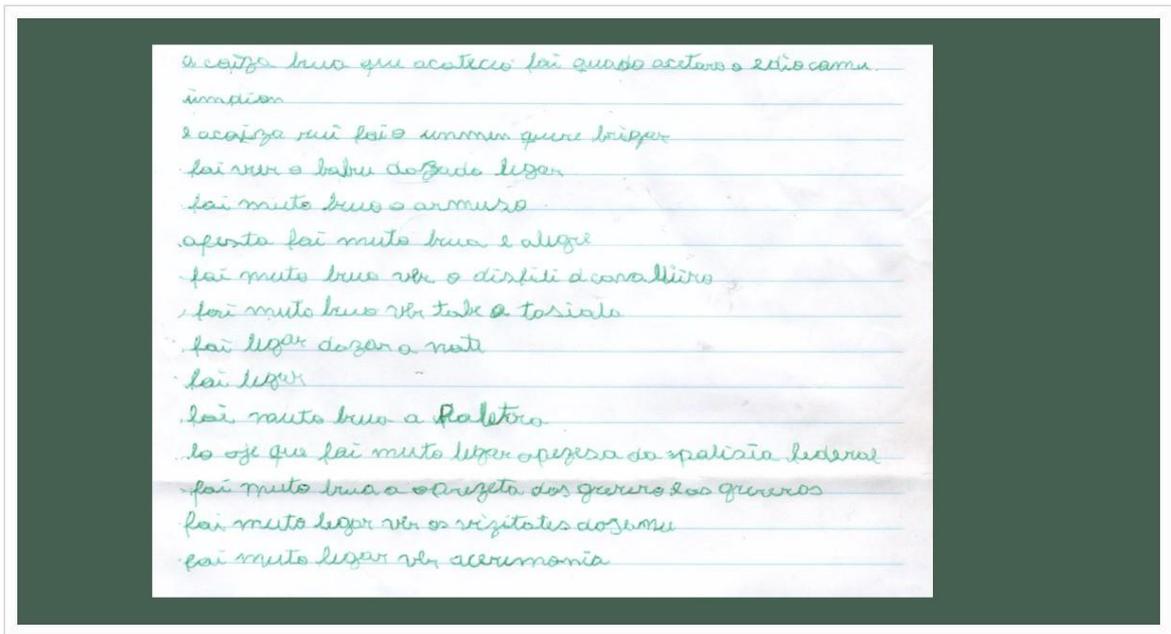
Abaixo (slides 33, 34 e 35) são algumas das atividades dos alunos kadiwéu, as quais foram entregues para a pesquisadora pelos professores indígenas.



Slide 33 – Capacitação para Professores Kadiwéu



Slide 34 – Capacitação para Professores Kadiwéu



Slide 35 – Capacitação para Professores Kadiwéu

A reflexão dos professores a partir de casos reais consegue demonstrar de maneira mais significativa quais podem ser as necessidades de intervenção tanto anteriores (relacionadas à proposta de trabalho do professor) quanto posteriores (sobre as necessidades dos alunos para conseguirem compreender e escrever um relatório). O papel do professor é o principal condutor do êxito dos alunos. Para tanto, é necessário que sua postura seja também de autocrítica, superação, estudos constantes e, inclusive, de consciência sobre o seu papel como agente social, e não um mero transmissor de conhecimentos aleatórios. Sobre isso, Freire (1996, p. 95) coloca que “como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei”.

Com relação à motivação da aprendizagem é preciso que o docente esteja atento também ao filtro afetivo, o qual, segundo Krashen (1989) tem um papel facilitador na aquisição de uma segunda língua. O professor há de ser um mediador da construção do conhecimento, promovendo um ambiente dialógico que colabore para romper medo e ansiedade durante as atividades. O objetivo da aprendizagem deve ser tornar o aluno competente e não um acumulador de conhecimento gramatical ou de formas memorizadas.

As sugestões sobre as intervenções que poderiam ser feitas a partir da proposta de relatório da Semana Cultural e as produções entregues pelos alunos são dadas nos slides a seguir.

## Passo 3

### 3. Ampliar o repertório dos alunos analisando as marcas do gênero textual escolhido

Conjunto diverso de atividades de leitura, escrita e oralidade.

Ampliar repertório dos alunos para reconhecer o gênero.

Estrutura textual.

Comparar textos de gêneros diferentes.

Slide 36 – Capacitação para Professores Kadiwéu

## Passo 4

### 4. Trabalhar conteúdos selecionados

Ortografia - interferências da língua kadiwéu na escrita do português

Tempos verbais

Metáforas

Pontuação

Rimas

Sinônimos

Concordância nominal

Concordância verbal

Etc

Slide 37 – Capacitação para Professores Kadiwéu

## Passo 5

### 5. Buscar informações sobre o tema escolhido

Utilizar materiais elaborados pelos professores kadiwéu, livros sobre Indígenas.

Selecionar também novas informações e conhecimentos.

Textos, filmes, músicas, livros etc.

Slide 38 – Capacitação para Professores Kadiwéu

## Passo 6

### 6. Produzir um texto coletivo

Professor coordena a produção de um texto a partir das trocas de ideias dos alunos.

Incentivar a participação de todos.

Fazer intervenções.

Transformar o discurso oral em escrito.

(Cartolina, lousa, computador)

Slide 39 – Capacitação para Professores Kadiwéu

## Passo 7

### 7. Escrever um texto individual

Professor retoma os aprendizados com os alunos.

Cada aluno escreve seu próprio texto.

Slide 40 – Capacitação para Professores Kadiwéu

## Passo 8

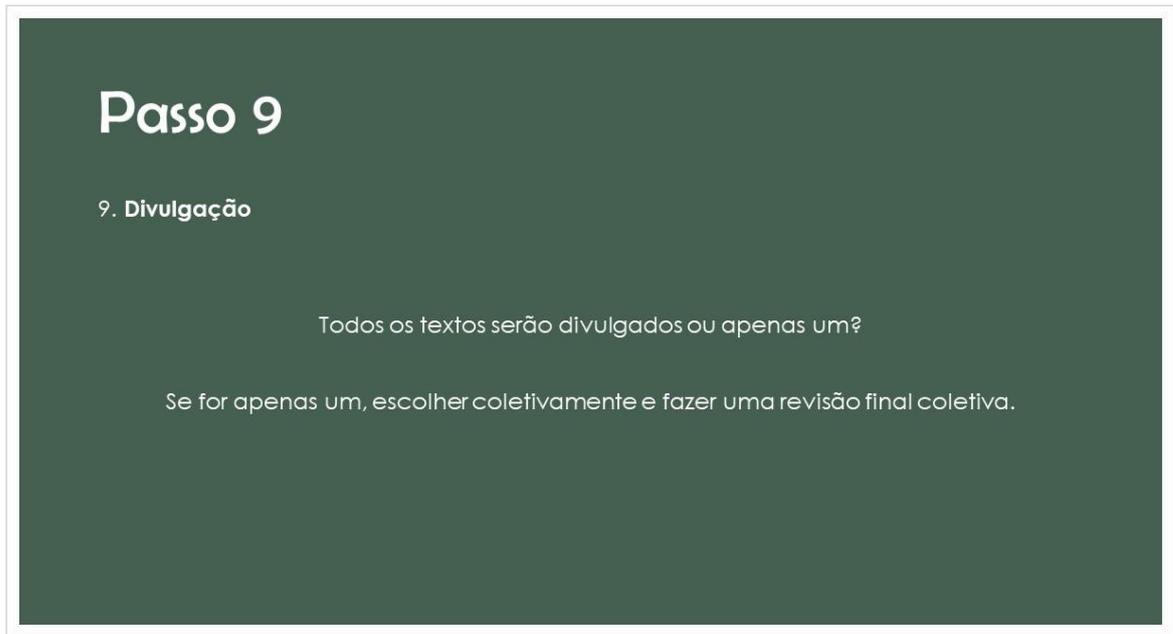
### 8. Revisão

Aluno lê e relê buscando aprimorar o seu texto.

Deixar os alunos trocarem os textos e darem sugestões de correções.

Professor incentiva e auxilia.

Slide 41 – Capacitação para Professores Kadiwéu



**Passo 9**

9. Divulgação

Todos os textos serão divulgados ou apenas um?

Se for apenas um, escolher coletivamente e fazer uma revisão final coletiva.

Slide 42 – Capacitação para Professores Kadiwéu

Todos os passos discutidos acima foram sendo exemplificados pelos professores com situações que poderiam ser praticadas na própria escola, ou seja, as propostas e sugestões não dependiam de recursos que a escola ou os professores não possuíam. Tudo dependia de conhecimento, reflexão sobre a construção do processo de ensino-aprendizagem e planejamento do professor.

De acordo com os professores, esse módulo do curso foi extenso, porém muito proveitoso. Diante de tudo o que foi conversado, revela-se o compromisso que o professor precisa ter para que os alunos construam o conhecimento que todos eles (alunos, professores, pais e comunidade kadiwéu) tanto almejam. Em concordância com Freire (2001, p. 83),

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.

As sugestões oferecidas já podem ser um grande avanço na melhoria do processo de ensino-aprendizagem de português e, igualmente, de todas as demais disciplinas, visto que esta metodologia não é exclusiva de ensino de português. Portanto, coloca-se nesse momento a importância do professor (slide 43) para que, independentemente das questões desfavoráveis

para a educação escolar, a construção de conhecimento entre os kadiwéu possa se tornar cada dia mais reflexiva, atuante e colaborativa.

## A importância do professor

- Professor investigador
- Relação dialógica
- Interagir e estimular
- Construir conhecimento
- Refletir sobre a própria prática
- Buscar ideias
- Trocar experiências
- Trabalhar em conjunto
- Pedir auxílio
- Não ter medo nem vergonha
- Acreditar que é possível



Slide 43 – Capacitação para Professores Kadiwéu

Para ilustrar o valor de um ambiente colaborativo nas relações escolares, entre professor-professor, professor-aluno, professor-equipe gestora, foi proposta a dinâmica do Mico (slide 44).



## Envelope com mico!!!

Slide 44 – Capacitação para Professores Kadiwéu

O objetivo principal desta atividade foi demonstrar que o medo de enfrentar o que nunca se fez, a falta de iniciativa, a vergonha que impede de ser ousado, o “passar a bola” para o outro ou até mesmo “culpar o outro”, muitas vezes impedem que se descubram vitórias e conquistas.

A dinâmica colocava todos em pé, numa roda lado a lado. Um envelope fechado, escrito “mico” do lado de fora, ia passando de mão em mão enquanto uma música era tocada. Quando a música parava, a pessoa que estava com o “mico” na mão decidia se queria abrir o envelope e fazer o que estava escrito dentro dele ou então repassava o “mico” para outra pessoa. Esta outra pessoa tinha a chance também de pegar o “mico” para si ou continuar a brincadeira para não abrir o “mico”. Foram propostas três rodadas de música. Caso ninguém quisesse assumir o “mico”, a última pessoa a ficar com o envelope seria obrigada a abrir o envelope e fazer o que estava proposto lá dentro. Em todas as rodadas, nenhum professor quis ficar com o “mico”. Todos eles repassaram o envelope para um colega e este também preferiu continuar a brincadeira do que assumir o “mico”. Assim, o último professor a ficar com o envelope na mão teve que abrir o envelope. Dentro do envelope tinha uma nota de vinte reais, a qual traz a figura do mico leão dourado em um dos seus lados, e um papel escrito “aproveite seu mico!”. Dessa forma, o “mico” na verdade era o mico leão dourado da nota de vinte reais. O medo do desconhecido e a influência de fatores externos como saber que “mico” denota “passar vergonha” impediram que as pessoas tivessem coragem de enfrentar algo e perderam a chance de obter algo bom.

Para finalizar esse módulo, conversou-se um pouco sobre o objetivo da dinâmica. Os professores compreenderam a necessidade de não se sentirem acuados e dependentes para assumirem posturas e responsabilidades para que a escola e o ensino cresçam na aldeia.

### **3.1.3 3º MÓDULO: SIMULAÇÃO DE ELABORAÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO “MEMÓRIAS”**

No terceiro módulo do curso, foi exposto aos professores uma simulação de elaboração de uma sequência didática utilizando o gênero “Memórias” (slide 45). O objetivo foi mostrar como colocar em prática toda a teoria e sugestões oferecidas nos módulos anteriores.



**3º MÓDULO**

**Simulação de elaboração de  
sequência didática com o  
gênero “Memórias”**

Slide 45 – Capacitação para Professores Kadiwéu

A escolha do gênero “Memórias” foi motivada pelo orgulho que os kadiwéu possuem de contar sua história. Além disso, estas produções podem ser aplicadas com diferentes idades, focando diferentes aspectos gramaticais. Outra razão que motivou esta escolha foi o fato de mostrar um gênero diferente dos que os professores haviam levantado nas necessidades dos kadiwéu; porém, é um gênero literário que está muito presente entre os indígenas, pois retoma seu passado e mostra sua atual realidade, com seus medos, saudades e sonhos. E, ainda, é um dos gêneros que tem sido cobrado com frequência nos vestibulares de hoje. Sobre isso, Brandão (2005, p. 8) diz que a escola deve

aprimorar ou fazer conhecidos gêneros que normalmente não são do âmbito da experiência cotidiana do aluno, visando ampliar seu universo de conhecimento. Seria importante levar o aluno a entender o seu funcionamento de forma, que ele não apenas reconheça, identifique os já existentes mas também esteja apto a integrar nas suas práticas de produção e recepção novas modalidades discursivas. Para se depreender a natureza do gênero discursivo a via de entrada é o texto. As abordagens que se fizerem no texto devem contemplar as dimensões que constituem o gênero tal como definido por Bakhtin: caracterização do conteúdo (dimensão temática), da construção composicional (dimensão textual) e do estilo (dimensão linguística).

Os passos para se organizar, pensar, refletir e organizar as atividades para se construir um texto de memórias foi discutido no slide 46. A todo momento, relembra-se o papel

reflexivo e colaborativo do professor, inclusive com a possibilidade de se propor atividades interdisciplinares com gêneros textuais.



**Iniciando...**

- Gênero Memórias
- Tema
- Ano/Classe
- Passos para organizar a sequência didática
- Buscar materiais
- Organizar os planos de aula

The slide features a dark green background. On the right side, there is a photograph of a woman with her hand to her chin, appearing to be in deep thought. Above her head, there are three thought bubbles of varying sizes, with the largest one containing a white outline of a cloud.

Slide 46 – Capacitação para Professores Kadiwéu

Em primeiro lugar, explicou-se o que era um texto de memórias, qual seu objetivo e sua função, o que poderia ser estudado gramaticalmente a partir dessa proposta, quais tipos de textos ele incluía (slide 47).

# Gênero Memórias

Tem a objetivo de despertar as emoções do leitor por meio da beleza e da profundidade da linguagem.

Memórias literárias são textos que recuperam uma época ou um fato com base em lembranças pessoais.

Marcas deste gênero:

- Expressões em primeira pessoa usadas pelo narrador, como: **"eu me lembro"**, **"naquele tempo"**, **"oi, numa época em que"**, **"um dia"**, **"certa vez"**, **"naquela ocasião"**;
- Verbos que remetem ao passado, como: **"lembrar"**, **"revisar"**, **"rever"**;
- Palavras em desuso, como: **"vitrola"**, **"fiatar"**, **"paquerar"**;
- Expressões que ajudam a localizar o leitor na época narrada, como: **"naquele tempo"**, **"em 1942"**, **"antigamente"**;
- Participação de outros personagens; de pessoas presentes nas lembranças do narrador.

RECURSOS:

- Descrição** de objetos, cenas, paisagens, histórias, costumes, moda, entretenimento, sensações, impressões e sentimentos captados pelos sentidos do entrevistado: cheiros, sabores, formas, cores, texturas, sons, etc.;
- Comparação** da época antiga com a atual;
- Foco narrativo em primeira** pessoa;
- Uso de verbos no **pretérito perfeito** e no **pretérito imperfeito**;
- Explicação do significado de palavras em desuso.

Memórias são narrativas literárias baseadas em depoimentos de pessoas mais velhas; aquilo que ocorre ao espírito como resultado de experiências já vividas; lembranças.

O que é contado não reflete a realidade exata. A realidade embasa o que está sendo escrito, mas o texto traz uma boa dose de **inventividade**.

Slide 47 – Capacitação para Professores Kadiwéu

Em seguida, apresentaram-se os nove passos sugeridos no módulo anterior do curso para se colocar em prática os planos de aulas visando a produção final do texto de memórias (slides 48 a 65).

## Passo 1 (Apresentar para os alunos uma proposta de trabalho com um gênero textual)

Ler para os alunos o texto "O valetão que engolia meninos e outras histórias de Pajé".

Perguntar sobre o que é o texto e quem eles acham que seja o autor.

Pedir para cada aluno fazer um desenho sobre a história que acabou de ler.

Socializar os desenhos e perguntar sobre as descrições apresentadas e o porquê aquilo chamou mais a atenção.

Slide 48 – Capacitação para Professores Kadiwéu

O texto inicial proposto para ser lido aos alunos é parte da coletânea de memórias literárias encontrada na Olimpíada de Língua Portuguesa de 2008.

A pesquisadora, dois dias antes de apresentar a atividade para os professores kadiwéu, leu o texto com crianças indígenas, informalmente, na aldeia e solicitou que elas desenhassem o que tinham entendido e gostado da história. Em seguida, elas foram explicando seus desenhos e suas percepções sobre o texto lido (slides 49, 50, 51).

Este fato só foi exposto aos professores no momento do curso. O intuito era tentar aproximar o máximo possível as atividades propostas no curso para a realidade kadiwéu e mostrar aos professores como o trabalho docente necessita de reflexão e intervenção constantes.



Slide 49 – Capacitação para Professores Kadiwéu



Slide 50 – Capacitação para Professores Kadiwéu



Slide 51 – Capacitação para Professores Kadiwéu

O texto também foi lido aos professores no curso.

***O valetão que engolia meninos e outras histórias de Pajé***

*Kelli Carolina Bassani*

*Aluna finalista da 3ª edição do Prêmio Escrevendo o Futuro 2006*

*E.M.E.I.E.F. Walter Fontana*

*Toledo - PR*

*Já foram escritas muitas histórias da época em que os meninos engraxates eram engolidos pelo valetão da Rua Sete de Setembro. Mas nenhuma delas conta esta ou outras histórias de Pajé. Guardo-as dentro do peito, como boas lembranças da rua onde vivi e que teimam em se misturar com a história da cidade.*

*Nascemos juntos: eu, a rua e essas histórias. Somos uma coisa só, mas nós não estamos nos livros. Estamos na contramão, por isso me atrapalho com as palavras. Às vezes falta ar, outras o ar é demais, então o meu coração acelera, o nó na garganta avisa: o menino Pajé vai acordar!*

*Hoje, quem não conhece a Rua Sete de Setembro é porque não conhece minha cidade - Toledo. Apertada entre outras no extremo oeste paranaense, bem pertinho do Paraguai, surgiu de uma clareira no meio da mata.*

*Naquele tempo, uma clareira; hoje, Rua Sete de Setembro. Essa rua foi crescendo e acolhendo o progresso que tenta esconder e aprisionar as histórias de Pajé. Elas estão descansando embaixo do calçamento, dos asfaltos, dos prédios, das casas. Basta um sinal que elas voltam.*

*Cheiro de terra molhada - esse era o sinal. E, ainda hoje, sinto esse cheiro entrando no meu cérebro e mexendo com o meu coração. Naquele tempo bastava sentir o cheiro de terra molhada para que nós, os meninos engraxates, escondêssemos nossas engraxadeiras - caixa de madeira em que se guardava o material necessário para engraxar sapatos - no porão dos fundos da bodega do Pizetta e, como garotos matreiros, saíssemos de mansinho, sem despertar curiosidade. Corríamos lá embaixo, no começo da rua que embicava no meio da mata, pois o mistério ia começar!*

*A chuva caía e formava muita enxurrada que, com sua força, trazia a terra misturada. Parecia uma cascata de chocolate que despencava no valetão - buraco muito profundo provocado pelas enxurradas, erosão. A água fresquinha que caía do céu misturava com a terra quente e provocava o mistério. Nós éramos puxados para dentro daquele enorme buraco por uma força estranha sem dó. Mesmo os que não queriam não conseguiam resistir, porque a magia era muito forte e, em poucos segundos, estávamos lá dentro, na garganta do valetão, onde brincávamos durante horas. Nessas horas o trabalho era esquecido.*

*Quando eu era menino, trabalhava muito. Todos os dias de manhã ia à escola e, ao retornar, mal acabava de almoçar, pegava a engraxadeira, colocava nas costas para a rua, quer dizer, para o trabalho. A engraxadeira era muito grande e pesada para meu tamanho - eu era apenas um garoto! Mas era a única forma de ajudar minha mãe no sustento da família.*

*Sentia como se estivesse carregando o mundo sozinho.*

*Hoje sou adulto e sei que aquela magia era fruto de nossa fantástica imaginação. Como qualquer outro menino, o engraxate também tinha direito de brincar. Uma das poucas vezes em que podíamos fazer isso era quando chovia. Mesmo que depois nos custasse castigos e surras.*

*Atualmente, as brincadeiras, comparadas com as de meu tempo, são muito diferentes. Hoje, os heróis são Superman, Batman, Homem-Aranha. Antes tínhamos heróis indígenas, com suas histórias cheias de mistérios das florestas.*

*Naquele tempo, quando chovia, o valetão da Rua Sete de Setembro era nosso mundo fantástico. Além das divertidas brincadeiras no lamaçal que escorria da rua, fazíamos cabanas no paredão da erosão, guerrilhas com bodoque, usando sementes de árvores como cinamomo e mamona.*

*Quando não chovia, sobrava tempo para brincar só aos domingos. Então, eu - Pajé - e minha turma nos reuníamos na mata, que se misturava com o terreiro das casas.*

*Nele, construíamos cabanas, arcos, flechas, tacapes. Pintávamos o corpo todo com barro e frutinhas da mata. Assim, sentindo-nos como heróis, brincávamos de índios guerreiros, até o sol se esconder.*

*Nossa vida se enchia dos poderes que vinham da mata e seguia solta, como passarinho. O fim da história? Não sei não, porque eu ainda vivo. E enquanto eu viver as lembranças nunca vão terminar.*

Ao analisar os desenhos feitos pelas crianças, percebe-se como o desconhecido pode interferir na construção do conhecimento. O “valetão que engolia meninos”, para a criança do slide 51, era um “peixão”. Algumas inferências que ela possivelmente conseguiu construir para elaborar seu desenho, visto que não conhecia o significado real da palavra “valetão” podem ter sido o aumentativo “ão”, o fato da história envolver água e a informação de que poderia engolir meninos. A criança que elaborou este desenho tinha aproximadamente cinco anos.

Destas devolutivas, o professor já consegue elaborar atividades pertinentes nos seus planos de aula para alcançar seu objetivo.

No slide abaixo, 52, mostra-se uma atividade inicial para situar os alunos sobre as propostas do professor. Este ato colabora para que o aluno se situe na construção do seu aprendizado e se estabelece um ambiente dialógico.

Fazer uma viagem no tempo com os alunos (perguntas sobre lembranças pessoais)  
 Como imaginam que a vida na aldeia era antes deles nascerem? O que já ouviram? O que as pessoas contam? O que comiam, do que brincavam, como estudavam, como falavam, do que sentem saudade? (tema – o lugar onde vivo)  
 E hoje? Como é?  
 Garantir a participação de todos  
 Propor aprender a escrever um texto de “Memórias” kadiwéu (oralidade x escrita)  
 Publicar os textos finais no facebook da escola e compartilhar / Ler o texto final escolhido na abertura de algum evento / Publicar uma coletânea



Slide 52 – Capacitação para Professores Kadiwéu

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 100) afirmam que os conteúdos e as temáticas a serem estudadas podem ser compartilhadas inicialmente com os alunos:

Na apresentação da situação, é preciso que os alunos percebam, imediatamente, a importância desses conteúdos e saibam com quais vão trabalhar. (...) A fase inicial de apresentação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado.

## Passo 2 (Mapear conhecimentos prévios dos alunos)

Solicitar que cada aluno escreva um texto imaginando que é alguém que já está bem velhinho e que sempre morou na aldeia kadiwéu. Inventividade.

Do que eu sinto saudade?

Como era a vida antes e como é agora?

Qual é a minha lembrança mais bonita?

Alunos socializam o que escreveram no texto. Professor posteriormente analisa os textos e elabora as intervenções.

Slide 53 – Capacitação para Professores Kadiwéu

## Passo 3 (Ampliar o repertório dos alunos analisando marcas do gênero textual escolhido)

Entregar e ler com os alunos 3 textos diferentes:

- Minha vida de menina
- Mercador de escravos
- Por parte de pai

Quem escreveu esses textos? Todos falam sobre algo do passado? Quais as diferenças que podem ser percebidas sobre a maneira com que escolheram escrever os textos? Qual texto se assemelha mais ao texto lido na aula passada?

Slide 54 – Capacitação para Professores Kadiwéu

Os três textos propostos no slide acima foram entregues em fotocópias aos professores e estão reproduzidos abaixo. Sugeriu-se que em sala de aula, quando houver a necessidade de apresentar textos aos alunos, utilizassem o datashow. As perguntas elaboradas ao final da leitura dos textos foram feitas aos professores exemplificando como a aula poderia ser encaminhada. Os professores, nesses momentos, assumiam o lugar dos alunos.

### ***Minha vida de menina***

*Helena Morley*

*Quarta-feira, 28 de agosto (de 1895).*

*Faço hoje quinze anos. Que aniversário triste!*

*Vovó chamou-me cedo, ansiada como está, coitadinha, e deu-me um vestido. Beijou-me e disse: "Sei que você vai ser sempre feliz, minha filhinha, e que nunca se esquecerá de sua avozinha que lhe quer tanto". As lágrimas lhe correram pelo rosto abaixo e eu larguei dos braços dela e vim desengasgar-me aqui no meu quarto, chorando escondida.*

*Como eu sofro de ver que mesmo na cama, pensando com está, vovó não se esquece de mim e*

*de meus deveres e que eu não fui o que devia ter sido para ela! Mas juro por tudo, aqui nesta hora, que vovó melhorando eu serei um anjo para ela e me dedicarei a esta avozinha tão boa e que me quer tanto.*

*Vou agora entrar no quarto para vê-la e já sei o que ela vai me dizer: "Já estudou suas lições? Então vá se deitar, mas procure antes alguma coisa para comer. Vá com Deus".*

*Minha vida de menina. São Paulo: Companhia das Letras, 1942.*

### ***Mercador de escravos***

*Alberto da Costa e Silva*

*Quando eu morei na Nigéria, ouvi de vários descendentes de ex-escravos retornados do Brasil que seus antepassados trouxeram consigo, um saquinho de ouro em pó. E que os menos afortunados desembarcavam em Lagos com os instrumentos de seu ofício e alguns rolos de tabaco, mantas de carne-seca e barriletes de cachaça, para com eles reiniciar a vida. É provável que tenha sido também assim, com seu contrabando de ouro ou o seu tanto de fumo e jeritiba, que alguns dos traficantes brasileiros instalados no golfo do Benin começaram os seus negócios.*

*Não foi este, porém, ao que parece, o caso de Francisco Félix de Souza. A menos que estivesse mentindo, quando disse ao reverendo Thomas Birch Freeman que chegara à Costa sem um tostão e que foram de indigência os seus primeiros dias africanos - confissão corroborada por um parágrafo de Theophilus Conneau, no qual se afirma que Francisco Félix começou a carreira a sofrer privações e toda a sorte de problemas. Outro contemporâneo, o comandante Frederick E. Forbes, foi menos enfático, porém claro: Francisco Félix era um homem pobre, quando desceu na África.*

*Que ele tenha, de início, como declarou, conseguido sobreviver com os búzios que furtava dos santuários dos deuses, não é de estranhar-se. Os alimentos eram muito baratos naquela parte do litoral. Numa das numerosíssimas barracas cobertas de palha do grande mercado de Ajudá, recebia-se da vendedora, abrigada sob o teto de palha ou sentada num tamborete atrás do trempe com seu tacho quente, um naco de carne salpicado de malagueta contra dois ou três cauris. Custava outro tanto um bocado de inhame, semienvolto num pedaço de folha de bananeira e encimado por lascas de peixe seco. E talvez se obtivesse por uma só conchinha um acará.*

*Francisco Félix de Souza, mercador de escravos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. Editora da UERJ, 2004.*

*Debruçado na janela meu avô espreitava a rua da Paciência, inclinada e estreita. Nascia lá em cima, entre casas miúdas e se espichava preguiçosa, morro abaixo. Morria depois da curva, num largo com sapataria, armazém, armarinho, farmácia, igreja, tudo perto da escola Maria Tangará, no Alto de São Francisco.*

*[...] Eu brincava na rua, procurando o além dos olhos, entre pedras redondas e irregulares calçando a rua da Paciência. Depois das chuvas, essas pedras centenárias, cinza, ficavam lisas e limpas, cercadas de umidade e areia lavada. Nas enxurradas desciam lascas de malacheta brilhando como ouro e prata, conforme a luz do sol.*

*Trecho de Bartolomeu Campos de Queirós. Por parte de pai. Belo Horizonte: RHJ, 1995.*

Prosseguiu-se o curso demonstrando as sugestões de atividades e textos a serem trabalhados com os alunos (slides 55 e 56), pois

é muito importante propor atividades as mais diversificadas possível, dando, assim, a cada aluno, a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 105)

1. Minha vida de menina	( ) Relato histórico
2. Mercador de escravos	( ) Memórias
3. Por parte de pai	( ) Diário

Todos são textos sobre o passado, mas são gêneros diferentes!  
Retomar diferenças nos textos.

## Sugestões adicionais

Outros textos de Memórias:

- Transplante de menina
- Parecida mas diferente

Filme:

- Narradores de Javé

Slide 56 – Capacitação para Professores Kadiwéu

Nos slides 57 e 58 percebe-se a introdução de sugestões de atividades de aprendizagem com foco em elementos gramaticais. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 116) também “é essencial reservar tempo para um ensino específico de gramática, no qual o objeto principal das tarefas de observação e de manipulação é o funcionamento da língua”.

**Gênero Memórias:**

- Estrutura (diferente de poema, de bula de remédio etc)
- 1ª pessoa
- Descrições
- Verbos no passado
- Palavras em desuso
- Expressões de tempo
- Personagens

(Identificar e sublinhar nos textos de memórias)

Slide 57 – Capacitação para Professores Kadiwéu

## Passo 4 (Trabalhar conteúdos selecionados)

Ideias:

- 1ª pessoa (transformar texto de terceira pessoa para primeira pessoa)
- Descrições (apresentar desenhos para escreverem descrições)
- Verbos no passado (pretérito perfeito e pretérito imperfeito)
- Substituição de palavras repetidas, sinônimos

Slide 58 – Capacitação para Professores Kadiwéu

Na janela meu avô espreitava a rua da Paciência. Nascia lá em cima, entre as casas e se espichava, morro abaixo. Morria num largo com sapataria, armazém, armarinho, no Alto de São Francisco.

[...] Eu brincava na rua, procurando o além dos olhos, entre pedras calçando a rua da Paciência. Depois das chuvas, essas pedras ficavam lisas, cercadas de umidade. Nas enxurradas desciam lascas de malacheta brilhando como ouro e prata.

Texto adaptado do livro *Por parte de pai*, de Bartolomeu Campos de Queirós.

Slide 59 – Capacitação para Professores Kadiwéu<sup>2</sup>

<sup>2</sup> O slide 59 repete o texto sugerido no slide 54. Ele foi colocado em slide nesse momento no datashow a fim de realizar as sugestões de atividades com os professores de maneira mais eficiente, visto que todos poderiam acompanhar o texto projetado ao invés de cada um utilizar seu texto xerocado.

**Passo 5** (Buscar informações sobre o tema escolhido)

Ler textos/livros sobre o passado dos kadiwéu.

Visitar lugares importantes para a comunidade com alguém que saiba contar histórias sobre estes locais.

Entrevista com algum ancião. Preparar perguntas. Vão escrever como se fossem essa pessoa depois.

Slide 60 – Capacitação para Professores Kadiwéu

Durante a explicação do slide acima, 60, disponibilizaram-se para os professores livros de Darcy Ribeiro e Guido Boggiani sobre os kadiwéu. O intuito era encontrarem e lerem trechos que mostrassem os costumes antigos destes indígenas e mostrar que as atividades em sala de aula na aldeia podem e devem contemplar os materiais disponíveis que eles possuem sobre sua história. Isso pode ocorrer em diversas disciplinas, não apenas no ensino de língua portuguesa. Exemplo disso foi dado com a disciplina de geografia. O professor pode utilizar mapas antigos que aparecem nos livros, estudar noções espaciais com as descrições de lugares existentes nos relatos antigos, etc. Um dos trechos lidos durante a capacitação para exemplificar as vestimentas antigas dos kadiwéu e prosseguir com as atividades para a construção de um texto de memórias com os alunos foi retirado do livro de Guido Boggiani:

Um pedaço de fazenda branca ou de percal colorido (o branco geralmente é preferido porque a fazenda de algodão é mais durável que o percal e menos fina), de cerca de 1.50 de altura por 1.80 de largura, cinge os flancos e cobre todo o corpo do peito até pouco acima do calcanhar. Um cinto, geralmente de belos desenhos recamados com contas de vidro, pelos quais tem os Caduveo, como todos os selvagens, uma especial preferência aperta a fazenda contra os flancos de maneira a que não se abra, servindo ao mesmo tempo para enfiar a faca, da qual, quanto maior possível, nunca se separam, sendo verdadeiramente um instrumento de que se tem contínua necessidade. O resto do corpo fica completamente nu, enfeitando o pescoço com colares de contas ou compridos tubos de prata alternados com grandes bolinhas de vidro azul ou sementes negras duríssimas, e terminando num penduricalho de forma

variada, mas geralmente redondo, com desenhos de pequenos pontos em relevo. Com muita frequência, em lugar de penduricalho se veem pendentos moedas de prata. Nos pulsos das mãos e pés, os elegantes levam braceletes, os mais simples formados de um fio de contas azuis, cor preferida, os mais ricos de prata em tubinhos ou de moedas furadas e reunidas com contas azuis. Algumas vezes, quando o sol arde muito ou quando faz frio, levam uma camisa com as extremidades esvoaçando ao vento; ou mesmo, sem enfiá-las, lançam-na sobre as costas com as mangas pendentos à frente à guisa de mantilha. Não usam meias nem sandálias. (BOGGIANI, 1975, p. 131)

A comparação entre o antigo e o atual faz parte da construção do texto de memórias. Outro recurso para obter informações históricas é promover entrevistas com anciões da aldeia. No slide 61 demonstra-se uma tabela como exemplo para os alunos anotarem informações obtidas durante a entrevista. Antes da entrevista é possível formular em conjunto possíveis perguntas a serem feitas ao entrevistado. Essa atividade também promove a participação da comunidade com a escola.

	Respostas
Nome do entrevistado	
Idade	
Fatos lembrados	
O que mais chamou atenção	

Slide 61 – Capacitação para Professores Kadiwéu

Com as informações obtidas e o aprendizado de formas e função do texto de memórias, propõe-se a produção de um texto coletivo (slide 62).

## Passo 6 (Produzir um texto coletivo)

Professor coordenada a escrita de um texto coletivo de Memórias na lousa.

Participação de todos.

Transforma discurso oral em escrito.

Troca de ideias, dão sugestões.

Utilizar elementos estudados.

Slide 62 – Capacitação para Professores Kadiwéu

Após a elaboração do texto coletivo, os alunos redigem seu texto individual (slide 63), revisam seus textos (slide 64) e finalizam com a proposta inicial combinada, com a possível veiculação do texto (slide 65).

## Passo 7 (Escrever um texto individual)

Retomar com os alunos os itens que foram estudados.

Incentivar a escreverem seu texto individual utilizando tudo o que foi aprendido.

Slide 63 – Capacitação para Professores Kadiwéu

**Passo 8** (Revisão)

Aluno ler e reler o seu texto.

Checar se conseguiu utilizar o que estudado.

Sugestões de colegas.

Professor sempre presente auxiliando os alunos.

Slide 64 – Capacitação para Professores Kadiwéu

**Passo 9** (Divulgação)

Preparar com os alunos o que foi combinado no início da proposta.

(Publicar os textos finais no facebook da escola e compartilhar / Ler o texto final escolhido na abertura de algum evento / Publicar uma coletânea)

Slide 65 – Capacitação para Professores Kadiwéu

Para finalizar (slide 66), volta-se a refletir com os professores sobre como o português pode ser trabalhado na escola kadiwéu.

## Retomando a pergunta...

Como os professores kadiwéu podem trabalhar o português com seus alunos?



Slide 66 – Capacitação para Professores Kadiwéu

Os docentes kadiwéu compreenderam que existem diversas estratégias que podem ser utilizadas dentro da escola, mesmo no cenário precário atual, para que o ensino da língua portuguesa faça sentido para a aprendizagem dos alunos. Os professores disseram que não se sentirão mais presos ao livro didático, que as atividades podem ser adaptadas e que os livros que falam sobre a história kadiwéu agora terão utilidade prática na vida da escola. Eles também já pediram para o coordenador pedagógico que estava presente que os encontros pedagógicos entre os professores contemplassem momentos para planejar e trocar experiências, podendo organizar aulas interdisciplinares.

### 3.2 DEVOLUTIVAS

As devolutivas dos professores (slide 67) foram feitas individualmente por escrito. O teor de todas elas mostraram que ficaram satisfeitos, surpresos e agradecidos pelo conhecimento adquirido. Foi solicitado que outros cursos fossem oferecidos e registraram a falta de momentos como este para motivar e colaborar com as atividades escolares, principalmente no início do ano, quando há a necessidade de fazer o planejamento anual.

# Avaliação

O curso foi bom?

Você acha possível trabalhar com essas sugestões?

O que achou mais interessante?

Slide 67 – Capacitação para Professores Kadiwéu

Para encerrar a capacitação (slide 68) foi entregue um pen drive para cada professor com todo o material e slides utilizados durante o curso. O recurso visa colaborar com a oportunidade de utilizar computadores e datashow durante as aulas e deixar disponível todas as atividades, reflexão e sugestões para nortear futuras ações.

## Agradecimento e Presente



Slide 68 – Capacitação para Professores Kadiwéu

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa configurou-se como uma pesquisa-ação e um relato de experiência, de natureza social empírica, associada à resolução de um problema coletivo em que a pesquisadora participa de forma colaborativa objetivando discutir a relação entre teoria e prática do ensino-aprendizagem do português escrito na escola kadiwéu. Todos os passos, investigações e levantamento de dados realizados, até se chegar à definição do que poderia ser realizado e o que poderia ser mais proveitoso para colaborar com a escola, foram realizados juntamente com a própria comunidade escolar.

Após o trabalho de campo para verificar as possibilidades para cumprir o pedido dos indígenas e conseguir delimitar quais assuntos seriam abordados, bem como qual metodologia seria mais apropriada ao contexto, montou-se um curso de capacitação para professores kadiwéu, no qual foram sugeridas intervenções sobre o fazer pedagógico, indicando ferramentas, instrumentos e possibilidades para a realização de práticas pedagógicas diferentes das que estavam sendo aplicadas na escola.

O curso de capacitação contemplou uma AC, trabalhando com sequências didáticas e gêneros textuais. Essa metodologia permite que o professor crie suas aulas, de acordo com a necessidade de cada turma e ano, buscando um ambiente de ensino-aprendizagem dialógico e contextualizado.

A delimitação no português escrito surgiu das próprias necessidades relatadas e vivenciadas na aldeia. A proposta de trabalho com sequências didáticas e gêneros textuais relaciona-se com a necessidade de apropriação de mecanismos fundamentais de socialização e de inserção nas práticas discursivas encontradas fora da aldeia, as quais são realizadas em língua portuguesa. Essa escolha contribui para uma conscientização sobre a necessidade de repensar o ensino-aprendizagem da escrita geralmente baseado na decodificação de fonemas, grafemas, sintagmas, frases.

A escolha de se trabalhar com professores baseou-se no fato de que este é o principal agente mediador de toda a construção pedagógica. Uma capacitação para professores indígenas colabora com a reflexão necessária das práticas docentes, cria a oportunidade de demonstrar a necessidade de haver formação continuada na escola, mostra novas possibilidades para se pensar em atividades construtivas sem dependência de materiais externos, visto que o caminho para se construir materiais específicos ainda é longo, e renova o envolvimento responsivo e

colaborativo dentro do ambiente escolar. A realização deste curso e as avaliações ao final dos estudos demonstram a vontade e a necessidade urgente de haver acompanhamentos e cursos de formação continuada para os professores indígenas, contemplando a realidade em que eles se encontram e propondo sugestões praticáveis. Além disso, em concordância com Freire (2001, p. 42-43) “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Ademais, verifica-se a importância e a necessidade de os professores terem planejamento e replanejamento anuais organizados e orientados pela equipe gestora.

Ainda há muito o que melhorar, estudar e pesquisar sobre a educação kadiwéu. O uso e necessidade da língua portuguesa nessa comunidade também compreendem necessidades de pesquisa. Diversas investigações sobre português falado, português de contato, português escrito, podem ser pesquisados entre os kadiwéu visando, principalmente, uma função educacional para os indígenas, pois se considera que, levando em conta todo o contexto atual, é urgente uma devolutiva social para esta comunidade. Há bastante trabalho a ser feito para que estes indígenas tenham condições seguras de enfrentar um mundo diferente, majoritário, dominante e cheio de preconceito. Vontade e disposição não lhes faltam. Apesar de o assunto “ensinar português para indígenas” dividir opiniões, é fato que a necessidade dessa competência colabora para que eles busquem seus próprios direitos, consigam lutar por eles e se façam visíveis perante uma sociedade preconceituosa, indiferente e que desconhece o que é o indígena brasileiro. Eles enxergaram força na competência do uso do português e, por isso, buscaram avanços na aprendizagem da segunda língua para seus alunos e futuros defensores da comunidade kadiwéu.

Espera-se que em um futuro próximo as pesquisas educacionais sobre os kadiwéu sejam realizadas por seus próprios representantes indígenas. Eles buscam autonomia e lutam incansavelmente, como guerreiros natos. As lutas agora também necessitam de lápis, papel e português, pois esses são os recursos que podem vencer o inimigo invisível. A história avança, as lutas também. A própria motivação desta pesquisa demonstra como estes indígenas querem, e buscam, meios para se apropriarem de poderes com o intuito de serem sempre protagonistas de sua própria história, em todos os círculos sociais. A consciência de que a escola e os professores indígenas podem promover esse empoderamento afirmam a preocupação desta comunidade em relação às futuras gerações, com a busca de autonomia e respeito para com a

identidade indígena, incluindo seus direitos e possibilidades de ocuparem espaços representativos, sem precisar da ajuda de nenhum branco.

Eles resistem há mais de 500 anos, e continuarão resistindo. A força desse povo vai além de qualquer pesquisa ou olhar de um branco. É uma força que nunca morreu ou sequer desanimou diante de todas as incontáveis dificuldades que já vivenciaram.

Para finalizar, fica um trecho da Declaração de Barbados, a qual registra que a luta pelo protagonismo é antiga, bem como o combate ao colonialismo disfarçado de bom moço:

É necessário ter em mente que a libertação das populações indígenas ou é realizada por elas mesmas ou não é libertação. Quando elementos estranhos a elas pretendem representá-las ou tomar a direção de sua luta de libertação, cria-se uma forma de colonialismo que retira às populações indígenas seu direito inalienável de serem protagonistas de sua própria luta. (DECLARACIÓN DE BARBADOS - POR LA LIBERACIÓN DEL INDÍGENA, 1975, p. 29)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: CUNHA, M. Jandira. SANTOS, Percilia (Org.). **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília-D.F: EDUNB, 2002.

\_\_\_\_\_. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes 1998.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros atuais para o ensino de Português-Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 2013.

AMADO, R. S. **O ensino e a pesquisa de português para falantes de outras línguas**. Três Lagoas: Guavira Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. **O português étnico dos povos timbira**. *Papia*, v. 25, n. 1, p. 103-119, 2012.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BOGGIANI, G. **Os Caduveos**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1975 [1894].

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

COLELLO, S. G. Alfabetização e letramento: o que será que será? In ARANTES (org), LEITE & COLELLO. **Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos**. Summus, 2010.

DAMIS, O. T. Unidade Didática: uma técnica para a organização do ensino e da aprendizagem. In: VEIGA, I. A. P. (Org.). **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. Campinas: Papirus, 2006.

D'ANGELIS, W. R. **Propostas para a Formação de Professores Indígenas no Brasil**. In: Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil. Brasília: O Instituto, v. 20, n. 76, 2003.

\_\_\_\_\_. **Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil**. Campinas: Curt Nimuendajú, 2012.

\_\_\_\_\_. **Ensino de português em comunidades indígenas (1ª e 2ª língua)**. Campinas: Curt Nimuendajú, 2013.

**Declaración de Barbados - Por la liberación del indígena**. In: Por la liberación del indígena. Buenos Aires, Ediciones del Sol, 1975, p. 29.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FARACO, C. A. Criação ideológica e dialogismo. In FARACO, C.A. **Linguagem & Diálogo – As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FERREIRO, E. Alfabetização digital. Do que estamos falando? In: FERREIRO, E. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito – Seleção de textos de pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. Ler e escrever num mundo em transformação. In: FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Atualidade de Jean Piaget**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da pesquisa-ação**. São Paulo: Educação e Pesquisa, v.31, n.03, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2001.

GERALDI, J. W. O potencial metodológico do paradigma de Vigotski: uma porta para atravessar e não um lugar para ficar; Desenvolvimento e aprendizagem como diálogo com o futuro. In: GERALDI et al. **Transgressões Convergentes: Vigotski, Bakhtin, Bateson**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

KOGA, A. S.; SOUZA, J. C.; AMADO, R. S. Aquisição do português como segunda língua pelas comunidades timbira: descrição e comparação. In: AMADO, R.S. (Org.) **Estudos em línguas e culturas macro-jê**. São Paulo: Paulistana, 2010.

KRAMER, S. **Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais**. Belo Horizonte: Revista Presença Pedagógica, v.6, n.31, 2000.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1989.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública; a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1984.

LEFFA, V. O ensino de inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. In: TEIXEIRA, C. M. & CUNHA, M. J. C. (orgs.) **Caminhos e Colheitas: Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora da UNB, 2003.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez (Série Formação do Professor), 1991.

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

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: As abordagens do processo**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1986.

MÉTRAUX, A. **Ethnography of the Chaco. In: Handbook of South American Indians.** ed. by J.H. Steward. Washington: Government Printing Office (bulletin 143, Bureau of American Ethnology, Smithsonian Institution), v. 1, 1945.

NETTO, W. F. **Os índios e a alfabetização.** São Paulo: Paulistana, 2012.

PALFREY, J., & GASSER, U. **Nascidos na era digital: Entendendo a primeira geração de nativos digitais.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

PEREIRA, M. C. Desafios de Ensinar Português em Cenário Indígena – O caso de Mato Grosso do Sul. In: SILVA, K. A. da; SANTOS, D. T. dos (Orgs). **Português como Língua (Inter) Nacional: Faces e Interfaces.** Campinas, SP: Pontes, 2013.

PIAGET, J. **A construção do real na criança.** Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

RIBEIRO, D. [1ª Ed.1976] **Kadiwéu: ensaios etnológicos sobre o saber, o azar e a beleza.** Petrópolis: Vozes, 1980.

ROSA, A. M. Educação escolar indígena e bilinguismo: sonho ou realidade? In: SOUZA, C. C. (Org.); SILVA, D. (Org.) ; ROSA, A. M. (Org.) . **Povos Indígenas: mitos, educação escolar e realidade histórico-cultural.** Campo Grande: UFMS, v. 1, 2010.

SANDALO, F. **A Grammar of Kadiwéu.** PhD Dissertation. Department of Linguistics. University of Pittsburgh, 1995.

\_\_\_\_\_. Estratificação social e dialetos prosódicos no kadiwéu. In: SILVA, G. J. da (Org.). **Kadiwéu: Senhoras da Arte, Senhores da Guerra.** Curitiba: CRV, v.1, 2011.

SANTOS, L. A. dos. **Considerações sobre o ensino de português como segunda língua a partir da experiência com professores Wajãpi.** Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º grau indígena, v.4, n.1, 2005.

\_\_\_\_\_. **Modos de escrever: tradição oral, letramento e segunda língua na educação escolar wajãpi.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia: O espaço da educação na universidade**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, v.37, n. 130, jan/abr, 2007.

SILVA, M. L. Novas perspectivas sobre o ensino de português em comunidades kaingang do RS. In: **Ensino de português em comunidades indígenas (1ª e 2ª língua)**. Campinas: Curt Nimuendajú, 2013.

SIQUEIRA JR., J. G. Esse campo custou o sangue de nossos avós: a construção do tempo e espaço kadiwéu. In: SILVA, G. J. da (Org.). **Kadiwéu: Senhoras da Arte, Senhores da Guerra**. Curitiba: CRV, v. 1, 2011.

SOBRAL, M. M. **Com que gêneros do discurso trabalhar?** In: XVI CELLIP, 2003, Londrina. Anais... Londrina: UEL, 2003

SOUSA, O. C. de. **Aprender e ensinar: significados e mediações**. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. (orgs.). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. 2 ed. São Paulo: Cortez/Mackenzie, 2005.

SOUZA, L. M. A. **Descrição da fala masculina e da fala feminina na língua kadiwéu**. Dissertação (Mestrado em estudos linguísticos) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2012.

\_\_\_\_\_. A diferença de fala entre homens e mulheres kadiwéu. In: SILVA, G. J. da; KOK, M. G. P. (Org.). **Kadiwéu: Senhoras da Arte, Senhores da Guerra**. Curitiba: CRV, v. 2, 2014.

TURRA, C. M. G.; ENRICONE, D.; SANT'ANNA, F. M.; ANDRÉ, L. C. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11. ed. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzato, 1995.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

\_\_\_\_\_. **Psicologia concreta do homem**. Educação e Sociedade, n.21, vol.71, 2000 (Texto original de 1929).

WIDDOWSON, H. G. **Aspects of language teaching**. New York: Oxford University Press, 1990.

XAVIER, G. R. **Aquisição do PB como L2: o sujeito nulo**. Revista da ABRALIN, v. 7, n. 1, jan./jun. 2008.

**SITES CONSULTADOS**

Mapa Mato Grosso do Sul e Município de Porto Murtinho, disponível em:  
<http://www.portalbonito.com.br/cultura/tribos-indigenas/kadiweus-localizacao>  
acessado em 10/02/2019

Dados demográficos kadiwéu – Siasi/Sesai, disponível em:  
<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/kadiweu>  
acessado em 22/02/2017

Constituição Federal, disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)  
acessado em 01/04/2017

Lei de Diretrizes e Bases - LDB, disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)  
acessado em 01/04/2017

Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena – RCNEI, disponível em:  
<https://sites.google.com/site/pedagogia6periodo2011/diretrizes-curriculares-1/referencial-curricular-nacional-para-a-educacao-indigena---rcnei>  
acessado em 01/04/2017

Parecer CNE/CEB nº 14/99, disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf)  
acessado em 01/04/2017

Resolução CNE/CEB nº 3/99, disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf)  
acessado em 01/04/2017

Plano de Educação – Lei nº 10172, disponível em  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)  
acessado em 01/04/2017

Portaria nº 1061/2013, disponível em:  
[http://www.camposnovos.sc.gov.br/uploads/309/arquivos/294172\\_0.539048001368541024\\_1061.pdf](http://www.camposnovos.sc.gov.br/uploads/309/arquivos/294172_0.539048001368541024_1061.pdf)  
acessado em 01/04/2017

Portaria nº 98/2013, disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16386-portsecadi-98&category\\_slug=setembro-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16386-portsecadi-98&category_slug=setembro-2014-pdf&Itemid=30192)

acessado em 01/04/2017

Saberes Indígenas, disponível em:

<http://saberesindigenas.sites.ufms.br/diretrizes/>

acessado em 22/01/2019

Escrevendo o Futuro – Olimpíada de Língua Portuguesa, disponível em:

<https://www.escrevendoofuturo.org.br>

acessado em 16/12/2017

## ANEXOS

### Anexo I: 25 Propostas da CONEEI 2018

- 1- Que a União, os estados e municípios valorizem os professores e demais profissionais indígenas da Educação Escolar Indígena, com a criação das leis das categorias de escola indígena e professor indígena, regulamentação dos planos de cargos, carreiras e salários e realização de concursos públicos específicos e diferenciados, com a garantia de participação indígena nas comissões organizadoras de elaboração dos editais. Nestes documentos, devem estar garantidas as condições adequadas de trabalho e remuneração compatível com as funções e a formação, respeitando a lei do piso salarial nacional, com resguardo da participação das organizações indígenas e atendimento das demandas e especificidades de cada povo.
  
- 2- Criar e regulamentar um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, considerando as diferentes realidades étnicas e o protagonismo indígena e definindo obrigações específicas para cada ente federado, com ordenamento jurídico próprio e consulta aos povos indígenas, a partir do qual o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios assegurem a implantação da Política dos Territórios Etnoeducacionais, com consulta prévia aos povos indígenas para a construção dos critérios de definição e gestão dos TEEs, bem como recursos financeiros específicos para a realização e execução das ações pactuadas.
  
- 3- Que a União, Distrito Federal, estados e municípios alterem e/ou criem leis e normas específicas, administrativas e jurídicas, que garantam: a) construção, reforma e ampliação da estrutura física das escolas indígenas, com consulta prévia às comunidades sobre os projetos arquitetônicos adequados à identidade cultural e geográfica de cada povo indígena, equipando-as com mobiliário e materiais apropriados, conforme preconiza a legislação da Educação Escolar Indígena, prevendo o controle social na elaboração e acompanhamento em todas as fases da execução; b) transporte escolar (fluvial, terrestre e aéreo) para estudantes, professores

e gestores, adequado às diferentes realidades geográficas, demandas pedagógicas e calendários específicos e diferenciados; c) alimentação escolar, com gestão eficiente do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE, respeitando as especificidades culturais e hábitos alimentares dos povos indígenas, garantindo a aquisição de gêneros alimentícios das comunidades indígenas.

- 4- Que o MEC assegure e amplie a Ação Saberes Indígenas na Escola como política pública nacional estruturante e permanente de formação continuada, incluindo pesquisa para todas as etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena, assegurando a elaboração, produção e publicação de material didático específico, nas línguas maternas, e garantindo recursos financeiros para sua execução.
- 5- Que o MEC assegure junto às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e às Instituições de Ensino Superior (IES) o apoio técnico, a formação dos professores indígenas e os recursos orçamentários específicos e diferenciados necessários para a produção, publicação, distribuição e divulgação de materiais didáticos e paradidáticos específicos para a Educação Escolar Indígena, respeitando a especificidade linguística de cada povo, que sejam interculturais, bilíngues, multilíngues e adequados aos diferentes níveis e modalidades de ensino. Esses materiais devem ser elaborados por professores e comunidades indígenas, assessorados por especialista de cada área de conhecimento, assegurando a valorização dos saberes tradicionais, o respeito às diversidades culturais e as especificidades de cada povo.
- 6- Que as Secretarias de Educação - estaduais e municipais - garantam o apoio técnico e financeiro para a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos Indígenas-PPPIs de cada escola, construídos pelas comunidades indígenas, com autonomia e protagonismo das comunidades indígenas, de acordo com as suas especificidades e contextos sócio-linguístico-culturais, assegurando sua implementação e reconhecimento pelos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação. Que seja garantida a autonomia na execução dos calendários escolares elaborados pelas escolas indígenas, de forma a respeitar as práticas pedagógicas diferenciadas, socioculturais, espirituais, econômicas, o tempo cultural, os jogos e as realidades climáticas de cada comunidade indígena. Fomentar, ainda, o desenvolvimento de projetos educacionais

de caráter socioambiental nas comunidades indígenas, com apoio técnico das Instituições de Ensino Superior, em parceria com os sábios tradicionais e apoio financeiro dos entes federados, para contribuir para a preservação, conservação e manejo dos diferentes recursos naturais e ambientais existentes nos Territórios Indígenas, relacionando questões ambientais e questões sociais.

- 7- Que as Secretarias de Educação garantam autonomia para a elaboração e implementação de matrizes curriculares interculturais específicas para as escolas indígenas, em todos os níveis e modalidades de ensino, assegurando os direitos indígenas, o notório saber e o respeito aos conhecimentos tradicionais de cada povo, incluindo o ensino das línguas indígenas e valorizando a oralidade, a escrita e a memória de cada etnia, com garantia de assessoria linguística, formação e apoio a pesquisas e projetos sobre as línguas indígenas, conforme as demandas e especificidades sociolinguísticas de cada povo.
- 8- Que seja criado pelo Governo Federal, em diálogo com os povos indígenas, um Fundo de Financiamento Específico para a Educação Escolar Indígena, garantindo a transparência na gestão e prestação de contas dos recursos, bem como assegurando e ampliando os recursos financeiros para a Educação Escolar Indígena nas Leis Orçamentárias anuais e plurianuais, respeitando as especificidades geográficas de cada região.
- 9- Garantir, nas esferas federal, estadual, distrital e municipal, a criação de: a) Secretarias de Educação Escolar Indígena; b) diretorias, gerências, coordenadorias, departamentos, fóruns, superintendências e/ou núcleos de Educação Escolar Indígena nas estruturas organizacionais das Secretarias Estaduais, Distrital e Municipais de Educação; c) Conselhos de Educação Escolar Indígena, de caráter consultivo, normativo e deliberativo, com servidores indígenas habilitados, conselheiros indicados pelas comunidades indígenas e os recursos financeiros necessários para seu bom funcionamento, prevendo a criação de um Ministério dos Povos Indígenas.
- 10- Que a União crie e fomente uma Política Nacional de Educação Superior com e para os povos indígenas, em parceria com as Universidades, Institutos Federais e demais

instituições de ensino superior, assegurando o suporte necessário aos estados e municípios para que garantam as condições de acesso e permanência na graduação e pós-graduação (nas diferentes modalidades: presencial, alternância e EaD), envolvendo: criação e ampliação de vagas e cotas; processos seletivos específicos; mecanismos de consulta às comunidades indígenas sobre os processos de reconhecimento étnico dos estudantes indígenas cotistas; criação, expansão e aperfeiçoamento de programas específicos, como Bolsa Permanência e Assistência Estudantil (moradia, transporte e alimentação); o fomento à concessão de bolsas de ensino, pesquisa e extensão; ações de acompanhamento acadêmico (assistência pedagógica, psicológica e à saúde), em especial para as mulheres indígenas, de acordo com as especificidades de cada povo indígena.

- 11- Criar universidades indígenas e outras Instituições de Ensino Superior (campi e polos), no âmbito da União, estados, municípios e DF, garantindo gestão pelos povos indígenas e recursos para a consulta e participação dos povos indígenas em todas as etapas do processo de construção do projeto (formulação, execução e avaliação), bem como para o seu funcionamento e manutenção, priorizando a atuação dos indígenas no seu quadro institucional.
- 12- Garantir, pelos Sistemas de Ensino (Secretarias e Conselhos de Educação), o reconhecimento da(o): a) autonomia das escolas indígenas no que tange à sua organização, gestão e práticas pedagógicas, de acordo com as especificidades de cada povo; b) participação dos povos indígenas no planejamento, gestão e avaliação das políticas públicas relacionadas à Educação Escolar Indígena; c) protagonismo dos povos e das comunidades indígenas nas parcerias das escolas indígenas com as Instituições de Ensino Superior, Tecnológico e Técnico e as ONGs para o desenvolvimento de projetos e ações de valorização da cultura indígena, assegurando os recursos financeiros necessários para sua execução, conforme estabelecido na Convenção 169 da OIT.
- 13- Criar política pública de formação de professores indígenas, definindo as atribuições e responsabilidades da União, estados e municípios, com financiamento próprio, mediante rubricas específicas, para o atendimento às necessidades de pessoal indígena

qualificado para as escolas indígenas (professores, gestores, agentes educacionais e demais profissionais indígenas da comunidade educativa), assegurando a oferta de formação inicial em magistério, pedagogia e licenciaturas, específicas e interculturais, bem como formação continuada e pós-graduação (lato e stricto sensu), nas universidades, institutos federais e outras instituições de ensino superior, contemplando todas as áreas de conhecimento, incluindo línguas indígenas, e as diferentes modalidades e etapas da educação básica.

- 14- Que a União, estados e municípios, por meio de seus respectivos órgãos de fomento, criem, mantenham e aperfeiçoem programas, com fomento específico e bolsas, para que as universidades, institutos federais e demais instituições de ensino superior garantam a oferta de cursos de graduação (presencial, alternância e EaD) e pós-graduação (Lato e Stricto Sensu) em cursos acadêmicos e profissionais, específicos e interculturais para os povos indígenas, nas diferentes áreas de conhecimento, conforme demanda dos povos indígenas e a partir de consulta prévia às comunidades, seguindo a Convenção 169 da OIT.
- 15- Garantir o financiamento, a institucionalização, a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de pedagogia e Licenciatura Intercultural nas instituições de ensino superior, voltados para professores envolvidos na Educação Escolar Indígena, assegurando a participação remunerada de professores e sábios(as) indígenas como docentes.
- 16- Que a União, estados e municípios reconheçam e assegurem o apoio financeiro necessário para a implementação das práticas pedagógicas diferenciadas dos povos indígenas, valorizando suas culturas, línguas, costumes e tradições, garantindo a participação remunerada dos sábios e anciãos nas escolas, a produção e a aquisição de materiais pedagógicos específicos para a realização dessas práticas, assim como o apoio financeiro necessário para a realização de intercâmbios científico-pedagógicos e culturais entre professores, estudantes e mestres tradicionais.
- 17- Que a União, estados e municípios regulamentem o reconhecimento do notório saber indígena e promovam a contratação remunerada de sábios e anciãos como

formadores, além de profissionais indígenas com formação de nível superior, para atuarem na Educação Básica e nas Instituições de Ensino Superior (IES), nos cursos de formação inicial e continuada, de acordo com as demandas específicas dos povos indígenas.

18- Que a União, os estados, Distrito Federal e municípios garantam e executem a oferta de Educação Infantil específica e diferenciada para os povos indígenas que assim solicitarem, conforme prevê a Resolução CNE/CEB Nº 5/2012, tanto nas aldeias, quanto em contextos urbanos e em terras em situação de litígio, mediante consulta livre, prévia e informada, resguardando a autonomia das comunidades na gestão e definição das diretrizes pedagógicas, culturais, linguísticas e curriculares e assegurando, ainda, formação para os professores indígenas e construção de infraestrutura, com equipamentos e materiais didáticos adequados.

19- Que a União, estados, Distrito Federal e municípios, em regime de colaboração, obrigatoriamente implantem e executem, na Educação Básica, a oferta de Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos integrados à Educação Profissional e Tecnológica nas comunidades e aldeias indígenas, bem como em contextos urbanos e em terras em processo de demarcação ou em situação de litígio, por meio de políticas públicas específicas, mediante consulta às comunidades indígenas, com financiamento específico e diferenciado, propostas curriculares e estruturas físicas adequadas e gestão, assegurando acesso e permanência dos estudantes e formação aos professores, podendo estabelecer parcerias com Institutos Federais de Educação e demais entidades, de acordo com as solicitações, independentemente da quantidade de alunos de cada povo e cada território indígena.

20- Que a União, os estados, Distrito Federal e municípios garantam e executem a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com a contratação de professor indígena auxiliar, além do apoio de equipes pedagógicas multiprofissionais nas escolas indígenas, de modo a atender os estudantes indígenas com necessidades educacionais especiais e dificuldades de aprendizagem, ao longo de toda a Educação Básica, assegurando formação específica aos professores indígenas, o uso das línguas de sinais indígenas em sala de aula, bem como acessibilidade e permanência,

infraestrutura, equipamentos e materiais didáticos e paradidáticos específicos, mediante a consulta livre e esclarecida, respeitando as demandas de cada povo indígena.

- 21- Implementar e ampliar a oferta de Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas escolas indígenas, independentemente do número de alunos, assegurando a valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas, bem como calendários e currículos específicos, recursos humanos e financeiros, estruturas físicas, equipamentos e materiais didáticos necessários, de acordo com as especificidades e demandas dos povos, com a participação das comunidades na definição dos Projetos Político-Pedagógicos Indígenas.
- 22- As universidades, institutos federais e demais instituições de ensino superior devem promover o diálogo intercultural, a socialização de experiências e a valorização das culturas, histórias e línguas indígenas nos currículos dos cursos de graduação e pós-graduação (lato e stricto sensu), por meio de ações formativas no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, a fim de efetivarem a implementação da Lei Nº 11.645/2008.
- 23- Que o MEC e demais órgãos responsáveis pela educação garantam o acesso às novas tecnologias, com cursos de inclusão digital e de tecnologias educativas, além de estrutura física adequada para todas as escolas, núcleos e extensões indígenas, por meio da instalação e manutenção de laboratórios científicos e de informática com acesso à internet de boa qualidade nas escolas indígenas, bem como a criação de contas de armazenamento de aplicativos, visando apoiar a documentação digital e a prática pedagógica diferenciada.
- 24- Que a União, os estados, os municípios e o Distrito Federal, elaborem e publiquem políticas nacional, distrital, estaduais e municipais, desenvolvidas em conjunto com os povos indígenas, com vistas a um sistema de avaliação da oferta da Educação Escolar Indígena, bem como da qualidade da educação intercultural desenvolvida nas escolas indígenas, instituindo o censo escolar indígena específico e elaborando indicadores interculturais, considerando os contextos socioculturais, linguísticos e

processos próprios de aprendizagem, bem como assegurando os recursos didáticos, financeiros, estrutura física e territorial e gestão pela comunidade indígena.

25- Os sistemas de ensino devem criar mecanismos específicos e apropriados, com a participação e protagonismo dos povos indígenas, para garantir a implementação e efetivação da Lei n. 11.645/2008 no âmbito da educação básica, em todas as suas etapas e modalidades, promovendo sua ampla divulgação, conforme prevê o Art. 31 da Convenção 169/OIT.

## ANEXO II: Lista de Presença – primeiro dia de curso

### LISTA DE PRESENÇA

O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA OS KADIWÉU

ALDEIA ALVES DE BARROS – FEVEREIRO DE 2018

PROFESSORES KADIWÉU:

	NOME	DISCIPLINA
01	Vanda Pires	linguagem
02	Omara Francisco	globalizado
03	Paul da Silva	globalizado
04	Jucino da Silva Rufino	linguagem
05	Elda Matchua Rocha	globalizado
06	Valério S. da Silva	linguagem
07	Dalvio Barbosa Victor	linguagem
08	Admir Almeida	Matemática
09		
10		
11		
12		
13		
14		
15		

### ANEXO III: Lista de Presença – segundo dia de curso

#### LISTA DE PRESENÇA

O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA OS KADIWÉU

ALDEIA ALVES DE BARROS – FEVEREIRO DE 2018

PROFESSORES KADIWÉU:

	NOME	DISCIPLINA
01	Vanda Pires	linguagem
02	Omar Francisco	globalizado
03	Cisall da Silva	globalizado
04	Elda Matchua Rocha	globalizado
05	Dalvírio Barbosa Victor	Linguagem
06	Salmin Almeida	Matemática
07	Valciso S. da Silva	
08		
09		
10		
11		
12		
13		
14		
15		

**ANEXO IV: Lista de Presença – terceiro dia de curso**

**LISTA DE PRESENÇA**

O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA OS KADIWÉU

ALDEIA ALVES DE BARROS – FEVEREIRO DE 2018

PROFESSORES KADIWÉU:

	NOME	DISCIPLINA
01	Martina de Almeida	B. Port. mat.
02	Vanda Pires	Linguagem
03	Osman Francisco	globalizado
04	Isail da Silva	globalizado
05	Gilberto Pires	lic. Int. Biol. Ciên. Soc.
06	Elda Matchua Rocha	globalizado
07	Darcio Barbosa Victor	Linguagem
08	Valciso S. da Silva	Linguagem.
09		
10		
11		
12		
13		
14		
15		