

---

## **LEITURA E ESCRITA: ESTUDO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E O BILINGUISMO KAINGANG NA TERRA INDÍGENA FAXINAL**

ANDRIOLI, Luciana Regina (UEM)

MORI, Nerli Nonato Ribeiro (Orientadora/UEM)

FAUSTINO, Rosangela Célia (Co-orientadora/UEM)

### **Algumas questões sobre a Educação Escolar Indígena**

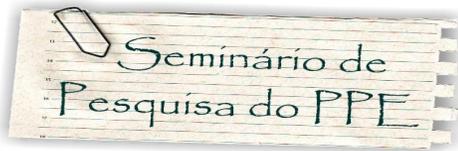
A atual política da educação escolar indígena constantes nas Diretrizes Curriculares para a Escola Indígena (1992) e Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena (1998), Parecer 014/1999 (CEB/CNE), Resolução 03/1999 (CNE/CEB) e outras legislações baseadas no que estabeleceu a Constituição de 1988. (BRASIL, 1998). (BRASIL, 1998) orienta no sentido de que as escolas situadas em Terras Indígenas, em todo o Brasil, sejam diferenciadas (em termos de currículo, calendários, seleção de professores etc.), específicas (materiais didáticos, gestão etc.), interculturais (articulação da cultura indígena com as culturas envolventes) e bilíngües (uso e valorização da língua materna em todo o processo de ensino e aprendizagem).

Na especificidade da escola indígena destaca-se, a nosso ver, a questão do bilingüismo uma vez que a cultura indígena é elaborada, apreendida, ressignificada e transmitida principalmente pela língua materna dos diferentes grupos étnicos.

Com estudos<sup>1</sup> realizados na área e a participação em projeto de extensão universitária envolvendo a comunidade, foi possível observar que as crianças que ingressam na Escola, passam a ter contato maior com a língua portuguesa, oral e escrita, uma vez que a alfabetização ocorre nesta língua.

---

<sup>1</sup> Projeto de Iniciação Científica e TCC – Trabalho de Conclusão de Curso realizados no ano de 2009, por meio de levantamentos bibliográficos, seleção de documentos, estudos e sistematizações da produção acerca do bilingüismo e da alfabetização, bem como observações de campo e registros que possibilitaram um conhecimento sobre os processos de alfabetização bilíngüe entre crianças Kaingang que estudam na escola da Terra Indígena Faxinal.



Partindo da hipótese de que, com a maior utilização da língua portuguesa no contexto escolar, embora isto seja de suma importância para os grupos, pois ao dominarem a língua portuguesa passam a acessar melhor os códigos da sociedade envolvente ampliando o acesso à cidadania, ocorre uma perda gradativa no uso da língua materna.

Conforme o RCNEI (BRASIL, 1998), as diferentes sociedades indígenas existentes no Brasil, com suas culturas e línguas específicas representam experiências históricas e sociais diversificadas de saberes e criações, arte, música, conhecimentos, filosofias construídas durante milênios pela pesquisa, reflexão, criatividade, inteligência e sensibilidade de seus membros.

São mais de 200 povos indígenas localizados em todo país, falantes de 170 línguas maternas diferentes. Além da diferença de línguas, há a maneira de viver, a organização social, econômica e política, o pensar sobre o mundo, a humanidade, a vida e a morte, o tempo e o espaço, a memória da trajetória e diversas experiências históricas, os contatos com outros povos indígenas e não-índios, caracterizando-se num processo dinâmico e complexo. A cultura e a língua são as heranças das gerações antecedentes, mas que estão em contínua construção, e reelaboração. (BRASIL, 1998).

Esta visão requer uma postura de estudos em relação à educação escolar indígena que compreenda e reflita sobre as mudanças que se processam constantemente em relação à cultura uma vez que é entendida como um processo dinâmico.

A Terra Indígena Faxinal localizada no município de Cândido de Abreu, onde está sendo realizada a pesquisa, possui 600 moradores e todos falam Kaingang<sup>2</sup> e usam esta língua em todas as situações e relações cotidianas. São bilíngües em português, mas os velhos e as crianças têm mais dificuldades de compreensão e expressão nesta língua. Na

---

<sup>2</sup> A denominação Kaingang caracteriza, ao mesmo tempo, a população e nome da língua por eles falada. (MOTA; ASSIS, 2008)

Escola Estadual Indígena Professor Sérgio Krigrivaja Lucas, da referida Terra Indígena, estadualizada no final do ano de 2008, estão matriculados, conforme a tabela a seguir:

| <b>Série</b>      | <b>Números de alunos matriculados</b> |
|-------------------|---------------------------------------|
| Educação Infantil | 13                                    |
| 1ª a 4ª série     | 143                                   |
| 5ª a 8ª série     | 68                                    |
| <b>TOTAL</b>      | <b>215</b>                            |

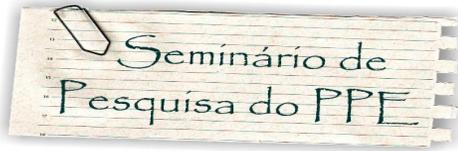
Nesta instituição atuam professores índios e não-índios

|                          | <b>Números de professores</b> |
|--------------------------|-------------------------------|
| Professores indígenas    | 4                             |
| Professores não indígena | 7                             |
| <b>Total</b>             | <b>11</b>                     |

Até o ano de 2008 os professores indígenas atuavam como auxiliares de sala, a partir da estadualização implementada pelo SEED - Secretaria do Estado da Educação, Coordenação de Educação Escolar Indígena, em 2009, e, tendo em vista a formação da primeira turma do Magistério Indígena, (embora não haja, na Terra Indígena Faxinal nenhum professor formado) estes professores têm assumido salas de aula.

A formação dos professores indígenas no Faxinal é:

| <b>Formação</b>                     | <b>Professores não índios</b> |
|-------------------------------------|-------------------------------|
| Ciências                            | 1                             |
| Letras.                             | 1                             |
| Educação Física                     | 1                             |
| Pedagogia                           | 1                             |
| Normal Superior                     | 1                             |
| Magistério completo.                | 2                             |
| <b>Formação</b>                     | <b>Professores índios</b>     |
| Nível médio completo.               | 3                             |
| Ensino Fundamental Completo e Médio | 1                             |



Os professores não índios participam no processo vivenciam e desenvolvem no contato com os índios, experiências e trocas socioculturais, dessa maneira o processo educativo se desenvolve por meio de “parcerias” e ajuda mútua.

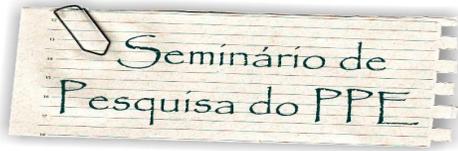
Observou-se a intensa participação do Cacique da Terra Indígena, Sr. Pedro Hej HRej Lucas em toda a vida escolar, tanto no dia a dia das atividades como nas reuniões da SEED – Secretaria de Estado da Educação, Coordenação da Educação Escolar Indígena.

Os professores indígenas, membros da comunidade, falam, lêem e escrevem na língua materna, porém demonstram nas práticas e nos relatos, insegurança no que se refere à atuação em sala de aula uma vez que a experiência que têm é de serem auxiliares de sala ou monitores bilíngües pois durante muitos anos os professores indígenas no Paraná, de forma geral, atuaram como tradutores (ou seja, explicando na língua materna o que a professora não índia falava em português).

Somada à falta de experiência está à baixa formação e o grande interesse da comunidade de que seus filhos aprendam a língua portuguesa para não serem discriminados como eles foram no passado. A comunidade (pais, professores e lideranças) entende que, sendo a alfabetização realizada na língua portuguesa, apesar das dificuldades encontradas pelas crianças, estas aprendem mais rapidamente a ler e escrever.

Os Kaingang defendem e reafirmam a importância da escola nas Terras Indígenas. Expressam a idéia de que, por meio da convivência e da aprendizagem escolar, as crianças têm a oportunidade de diversificar as relações com os grupos familiares residentes em uma mesma Terra, ter acesso aos conhecimentos científicos, entender mais bem o projeto do Estado e obter um melhor desempenho nas alianças e resoluções dos conflitos (principalmente aqueles ligados à terra e as garantias legais que não são cumpridas) com a sociedade dominante.

Em relação ao bilingüismo nas escolas indígenas, são poucos os estudos existentes de forma que não se conhece profundamente suas estratégias, seu planejamento, o nível de



participação das comunidades nas decisões, a situação sociolingüística atual e situação que a comunidade deseja alcançar

A comunidade, por orientação do cacique, optou por realizar a alfabetização das crianças em língua portuguesa e manter na educação infantil e séries iniciais o Kaingang na oralidade. Dentre os motivos arrolados para esta escolha está o fato dos professores indígenas da comunidade ainda não terem a formação superior e terem pouca experiência no magistério pois a escola, embora presente entre os povos indígenas desde os primeiros contatos, não foi absorvida como um elemento da cultura.

Pôde-se perceber, nesta Terra Indígena, o interesse dos professores em implementar uma educação diferenciada, a frequência regular das crianças à escola, e o acompanhamento do cacique, do Núcleo Regional de Educação de Ivaiporã e de servidores do Posto Indígena da FUNAI, em relação aos trabalhos dos professores.

Estas questões, porém são complexas, pois no decorrer da história, não havia uma preocupação com a cultura indígena na escola, pelo contrário, durante muitos séculos esta foi considerada inferior. Desde o início da colonização, o processo de educação escolar no Brasil esteve marcado pela exclusão das camadas populares da sociedade, dessa maneira, o saber tido como o cerne do trabalho escolar era o privilégio dos grupos economicamente hegemônicos. Com o monopólio da língua escrita, nos séculos XVI, XVII, XVIII e parte do século XIX, pelos jesuítas e a aristocracia, especialmente, masculina, bem como a sobreposição cultural, isto é, a cultura européia (branca, cristã e alfabetizada) sobre a nativa (índia, politeísta e analfabeta). (MOLL, 1996).

### **Um breve histórico sobre a política para a Educação Escolar Indígena**

Por um longo período a educação escolar indígena teve por objetivos catequizar e disciplinar as populações indígenas tendo em vista integrá-las como mão-de-obra ao mercado de trabalho e liberar as terras por eles ocupadas para a comercialização. As estratégias de dominação envolviam a proibição do uso das línguas nativas e o

abandono das tradições. Foram longos séculos de lutas e resistências indígenas narradas por diferentes historiadores e etno-historiadores.

Para essa questão, Moll (1996) destaca que a educação jesuítica (1549-1759) caracterizou-se como um meio para formação da elite colonial, assim como instruía e catequizava os indígenas. Dessa maneira, no início, a atuação jesuítica, definia-se pelo dualismo: “formar a elite para o exercício das funções nobres da colônia e catequizar os índios para a conversão ao catolicismo e para servidão. Para aqueles, um saber elaborado; para estes um saber rudimentar”. (p.13).

Conseqüentemente, conforme Adelaar (1991, 1998 apud BAGGIO) houve a perda de muitas línguas, devido o avanço das línguas coloniais em detrimento das maternas. Hale (1999 apud BAGGIO ) também afirma que as nações colonizadoras impuseram suas línguas, como o meio de comunicação, ocasionado a destruição das línguas de diversas comunidades.

No final do período colonial, Marquês de Pombal<sup>3</sup>, desenvolveu o Diretório<sup>4</sup>, publicado em 3 de maio de 1757 e promulgada no alvará de 17 de agosto de 1758. (GARCIA, 2007).

O Diretório tinha como objetivo principal a completa integração dos índios a sociedade portuguesa, buscando não apenas o fim das discriminações sobre estes, mas a extinção das diferenças entre índios e brancos. Dessa forma, projetava um futuro no qual não seria possível distinguir uns dos outros, seja em termos físicos, por meio da miscigenação biológica, seja em termos comportamentais, por intermédio de uma série de dispositivos de homogeneização cultural (GARCIA, 2007, p.24).

Estratégias como estas de coerção, juntamente com outras mais violentas de atração e extermínio foram trágicas para muitos grupos indígenas que, ou deixaram de existir completamente, ou tiveram que se adaptar a este processo e ressignificar bruscamente suas culturas. Uma das formas de adaptação foi à aceitação da escola e de seus

<sup>3</sup>Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal foi primeiro ministro de Portugal 1750-1777

<sup>4</sup>Uma série de medidas organizadas para a integração dessas populações – indígenas. (GARCIA, 2007).

mecanismos educacionais integrativos que se alteraram conforme as mudanças políticas e econômicas ocorridas no país.

Após a permanência intensa de ordens religiosas católicas e protestantes coordenando projetos de educação escolar indígena por longos períodos, nas últimas décadas, inserida em um conjunto de políticas de diversidade cultural e inclusão social para grupos desfavorecidos, o MEC<sup>5</sup>, assumiu definitivamente esta modalidade de ensino tendo reelaborado as ações a serem desenvolvidas a partir da década de 1990.

Os estudos que tematizam a questão afirmam que, com estas mudanças, a escola adquiriu um novo papel na sociedade indígena, passando de um instrumento de dominação, para um instrumento de reafirmação étnica e cultural, tendo se tornado canal de conhecimento e relações com a sociedade envolvente. (ALVARES, 1999).

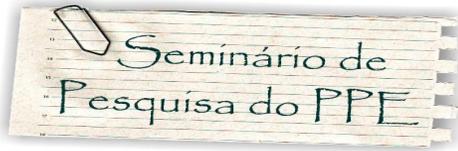
No Brasil, a Constituição de 1988, inserida em um contexto de mudanças internacionais que propuseram o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural, foi o documento impulsionador das principais mudanças na atual política de educação escolar indígena. A partir da Constituição, desenvolveu-se um novo cenário jurídico para a regulamentação das relações do estado com as sociedades indígenas na medida em que foi reconhecido o direito destas à manutenção de suas práticas culturais,

[...] são reconhecidos aos índios a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus direitos.(BRASIL, 1998, p.31)

A partir da Constituição, medidas foram sendo tomadas para a consolidação da nova política indigenista. Ao Ministério da Educação pelo Decreto Presidencial nº 26, de 1991, foi atribuída a competência para integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular, orientando as ações das escolas em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como atribuir a realização dessas ações às secretarias estaduais e municipais de educação em consenso com as diretrizes delineadas traçadas pelo MEC.

---

<sup>5</sup> Ministério da Educação criado em 1930, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder.



A educação escolar indígena passou a se beneficiar dos programas de apoio mantidos pelo MEC e pelas secretarias estaduais e municipais de educação. A portaria Interministerial nº 559/91 determina as ações e as formas de como o Ministério irá exercer as novas funções e pressupõe o desenvolvimento do *Comitê de Educação Escolar Indígena* para conceder apoio técnico e proporcionar subsídios a esta modalidade de educação.

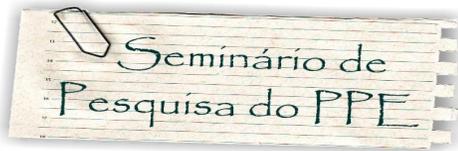
Outras legislações e órgãos vieram somar-se à descentralização das questões indígenas que antes eram exclusivamente da alçada da FUNAI – Fundação Nacional do índio. Em meados da década de 1990 foi criado o Ministério Público que tem atuado na defesa dos interesses dos povos indígenas. Com o Programa Nacional de Direitos Humanos instituído pelo Decreto nº 1904/96 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação<sup>6</sup> (Lei 9394/96, Artigos 78 e 79) que inseriu a educação escolar indígena no sistema público de ensino, reconheceram-se os direitos educacionais mais específicos dos povos indígenas com a meta de,

[...] formulação e implementação de uma “política de proteção e promoção dos direitos das populações indígenas, em substituição a política e promoção dos direitos assistencialistas”, assegurando “às sociedades indígenas uma educação escolar diferenciada, respeitando seu universo sociocultural. (BRASIL, 1998, p.32).

Para que estes princípios fossem consolidados, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena (Brasil, 1993), o Referencial Curricular para a Escola Indígena (Brasil, 1998) e inúmeros outros documentos (BURATTO, 2008). Concomitante à elaboração da nova política, foram sendo criados cursos de formação de professores indígenas nos diferentes estados e incentivada a elaboração de materiais didáticos diferenciados, preferencialmente feitos pelos professores indígenas em suas próprias línguas.

---

<sup>6</sup> Devido à aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961, os órgãos estaduais e municipais ganharam mais autonomia, diminuindo a centralização do MEC.



Conforme o Artigo 78 da LDB, o Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais são responsáveis por estimular à cultura e assistência aos índios, desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa, para proporcionar a educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas com o intuito de:

1º, fortalecer as praticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; 2º, manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; 3º, desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; e 4º, elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 1998, p.33).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reafirmou os princípios constitucionais definindo as responsabilidades e especificidades da educação escolar indígena, diferenciando a escola indígena das demais escolas do sistema publico de ensino devido ao bilingüismo e à interculturalidade. Afirma-se assim, em consonância com a política educacional atual, um compromisso com a construção de autonomia para as escolas desenvolverem projetos pedagógicos próprios, estabelecendo modos e ritmos de funcionamento, objetivos e meios para alcançá-los.

A LDB, por meio de seu Artigo 26, destaca a importância de se considerar, na elaboração do currículo, as características regionais e locais da sociedade, da cultura, economia e sua comunidade de cada instituição escolar, para atingir os objetivos do ensino fundamental. Dessa forma, para que as escolas possam assegurar uma educação diferenciada, será ineficaz se os conteúdos forem ensinados por meio de línguas maternas, é preciso inserir conteúdos curriculares indígenas, bem como sua própria metodologia de ensino dos seus conhecimentos.

A referida lei também ressalta que o calendário escolar deve adaptar-se as características locais, climáticas e econômicas podendo se organizar conforme seus interesses culturais, independente do ano civil. O Artigo 23 determina que a organização escolar possa ser em séries anuais, semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados por idade e outros critérios, visando à flexibilidade e

possíveis inovações de concepções e práticas pedagógicas próprias, baseadas nos universos socioculturais indígenas, no processo de ensino e aprendizagem.

Outros artigos da mesma lei tratam da questão da formação dos professores o que contribui com o desenvolvimento de uma escola indígena que respeite a diversidade étnica e o desejo desses povos por uma educação que valorize suas práticas culturais, proporcionando o acesso aos conhecimentos e praticas de outros grupos e da sociedade. Segundo representantes e assessores do MEC,

Essa proposta da escola indígena diferenciada representa uma grande novidade no sistema educacional do país, estabelecendo nas instituições e órgãos responsáveis definir de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, “tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas em suas particularidades.” (BRASIL, 1998, p.34).

Somadas à nova legislação, tem sido desenvolvidas pesquisas, por diferentes órgãos governamentais, que tem ajudado na compreensão, análise e formulação de ações voltadas às escolas indígenas no país.

### **Aprender a ler, escrever e continuar sendo índio: um desafio**

No âmbito desses apontamentos sobre a alfabetização e o bilingüismo podemos ressaltar que o aprendizado de uma segunda língua oportuniza o fortalecimento das estruturas lingüísticas, favorece o desenvolvimento cognitivo e amplia as funções psicológicas superiores (percepção, concentração, memória, pensamento criativo, expressividade por meio de diferentes linguagens) promovendo também o aumento das possibilidades de comunicação interpessoal e comunitária contribuindo com o reconhecimento, por um meio de um maior número de pessoas, da diversidade cultural.

Mukina (1995) que estudou amplamente a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, destaca que gerações constituem suas experiências, conhecimentos, aptidões e qualidades psíquicas no produto do seu trabalho, o qual pode ser material, por objetos que os rodeiam, ou espiritual, a linguagem, a ciência, as artes, assim cada geração

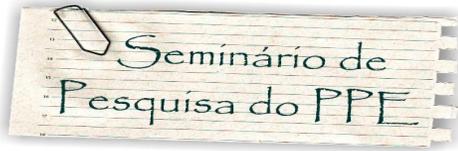
recebe os conhecimentos acumulados anteriormente. As crianças apreendem as experiências sociais que essa cultura acumulou, ou seja, os conhecimentos, as aptidões e as qualidades psíquicas do homem, que constitui a herança social. No entanto, a mesma não é assimilada de maneira espontânea, mas com a orientação, a mediação de adulto no processo de educação e ensino.

A característica própria da criança não desenvolve qualidades psíquicas, mas as condições necessárias para sua formação, as quais são oriundas da herança social, a qualidade psíquica é a capacidade de ouvir a linguagem falada (fonemas) possibilitando de conhecer os sons da linguagem. A criança recebe da natureza o aparelho auditivo e seus correspondentes setores do sistema nervoso para distinguir os sons da linguagem.

Mas o próprio ouvido lingüístico só se desenvolve no processo de assimilação de uma determinada língua, sob orientação do adulto, com particularidade de que o ouvido lingüístico acaba adaptado às particularidades da língua materna. (MUKHINA, 1995, p. 41).

Na infância acontece à maturação intensiva do organismo humano, especialmente, do sistema nervoso e do cérebro, a maturação é fundamental para o desenvolvimento psíquico, como a criança aprende e aumenta sua capacidade de trabalho, proporcionando condições para uma educação sistemática e concreta. Entretanto, a maturação depende da ativação do cérebro, da quantidade de impressões externas e da educação que recebe, sendo mais favorável para uma atividade educacional. Acontecimentos e ensinamentos vivenciados na infância são lembrados e influenciam no desenvolvimento das qualidades psíquicas do que o ensino na idade adulta.

As diversas condições no desenvolvimento interferem nas formas do desenvolvimento psíquica da criança. As circunstâncias naturais, como constituição do organismo, funções e maturação são necessárias, pois sem as mesmas não há desenvolvimento, porém não determinam as qualidades psíquicas da criança, as quais dependem as condições de vida e da educação, assimilando a experiência social que consiste na fonte



do desenvolvimento psíquico, onde o adulto como mediador, proporciona os elementos que serão desenvolvidos, as qualidades psíquicas e as propriedades da personalidade.

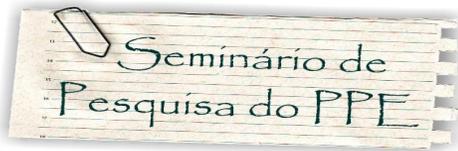
Com a orientação do adulto a criança assimila a experiência social e a cultura da humanidade, a capacidade para se comunicar com os semelhantes, a comportar-se conforme as regras, bem como a forma de lembrar, pensar, isto é, dos processos de aprendizagem das ações e as necessárias propriedades psíquicas.

A avaliação e mudança da prática pedagógica se apresentam como um dos principais desafios no cotidiano dos educadores, pois significam, ao mesmo tempo, uma revisão das práticas educativas, sua superação por meio de estudos e a proposição de uma educação que favoreça a promoção intelectual de crianças e jovens indígenas.

Percebe-se por meio destas questões, o quão importante é a escola na aprendizagem e desenvolvimento das crianças independentemente de sua situação cultural ou econômica.

Em suma, a história da educação escolar indígena esteve voltada por um longo período para a dominação, com a integração e homogeneização da cultura. Porém com as legislações garantiram aos indígenas o reconhecimento e manutenção de sua diversidade cultural e lingüística por meio de educação específica e diferenciada.

Destacam-se as contribuições que a educação escolar específica e diferenciada pode proporcionar ao exercício da cidadania indígena, pois a escola indígena é um direito assegurado por uma nova política pública desenvolvida, que atenta para o patrimônio lingüístico, cultural e intelectual desses povos. Porém, essa educação só será concretizada com a participação direta dos interessados, os povos indígenas, por meio de suas comunidades educativas como uma participação efetiva, em todos os momentos, para que possa garantir sua realização, a qual deve ser fundamental para definir os objetivos, os conteúdos curriculares no exercício das práticas metodológicas, assumindo



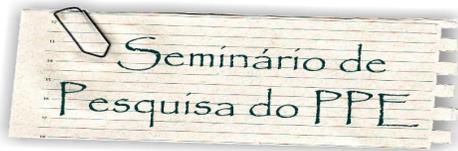
papel necessário para a efetividade de uma educação específica e diferenciada. (BRASIL, 1998)

Há a necessidade de maiores estudos sobre o tema, pois embora haja uma legislação favorável à interculturalidade e ao bilingüismo na educação escolar indígena e maiores investimentos do poder público na formação dos professores indígenas e não-indígenas e implemento à elaboração de materiais didáticos diferenciados, a realidade da sala de aula, os métodos utilizados, as dificuldades em relação à escrita entre grupos cuja organização sócio-cultural é pautada na oralidade, o grau de bilingüismo e a influencia deste no processo de ensino aprendizagem entre os indígenas, ainda são pouco conhecidos pelos pesquisadores do tema.

Como os povos indígenas representam grupos cuja organização sócio-cultural se dá por meio da oralidade, a criança indígena chega à escola conhecendo pouco sobre a função da escrita. As instituições educativas necessitam organizar seu ensino de forma que a criança reflita sobre esta função para compreendê-la e da escrita poder se apropriar plenamente desenvolvendo novas potencialidades intelectuais. Este processo requer diagnósticos, contínua formação dos professores, adequada organização do espaço educativo, desenvolvimento de Projetos de Educativos adequados culturalmente e que ampliem os programas curriculares, disponibilidade de diferentes materiais escritos, na língua materna e língua portuguesa.

A educação escolar tem se tornado um importante componente entre os grupos indígenas no Brasil para que estes construam relações mais equilibradas com a sociedade envolvente, para que possam estar a frente da gestão das instituições educativas, formular projetos diferenciados, participar da elaboração de projetos de sustentabilidade com as lideranças de suas comunidades.

Os professores indígenas só poderão realizar uma ação pedagógica coerente com a especificidade étnica quando puderem acessar, amplamente, por meio de investigações e registros escritos, os conhecimentos tradicionais de sua cultura e aqueles produzidos



pela cultura envolvente tendo assim uma direção segura e consistente de sua prática sem perder de vista que a escola também deve proporcionar o conhecimento da língua oficial e dos conteúdos que servirão como base para a aprendizagem dos padrões de funcionamento da sociedade envolvente e de conhecimentos técnicos e científicos especializados, que serão buscados pelos jovens em etapas posteriores de formação.

Um dos grandes desafios colocados aos professores indígenas tem sido o de trabalhar com os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos científicos na educação escolar indígena.

## REFERÊNCIAS

ALVARES, Myriam Martins.. A educação indígena na escola e a domesticação indígena da escola. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, Série Antropologia 1999.

BRAGGIO, S. L. B. Línguas Indígenas Ameaçadas: documentação, tipologias sociolingüísticas e educação escolar. In: SILVA, Denize Elena Garcia da. (Org.). **Língua, Gramática e Discurso**. 1 ed. Goiânia: Cânone, 2006, v. 1, p. 43-53.

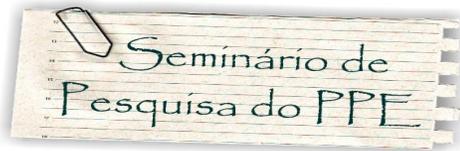
BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 46/2005 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, 2005.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2&Itemid=171](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=171)>. Acesso em: 15 Jan. 2009.

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

BURATTO, Lucia Gouvêa. Educação escolar indígena na legislação atual. In: FAUSTINO, Rosângela Célia ; CHAVES. Marta ; BARROCO, Sonia Mari Shima. **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena**: contribuições da Teoria Histórico Cultural. Maringá: EDUEM, 2008.

CHAVES, Marta. Intervenções pedagógicas e promoção da aprendizagem da criança: contribuições da Psicologia Histórico- Cultural. In: FAUSTINO, Rosângela Célia;



CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia Mari Shima. **Intervenções Pedagógicas na educação escolar indígena: Contribuições da Teoria Histórico Cultural**. Maringá: Eduem, 2008.

FAUSTINO, Rosangela Célia. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. Tese de Doutorado. Florianópolis, CED/UFSC: 2006.

FAUSTINO, Rosangela Célia. Cultura, diversidade cultural e a prática educativa dos professores com temática indígena. In: RODRIGUES, E.; ROSIN, S. M. **Infância e práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2007.

GARCIA, Elisa Fruhauf. **O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional**. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a03.pdf>>. Acesso em 20 de Maio de 2009.

MATOS, Claudia Neiva. Leitura e literatura na formação de professor indígena. In: **Políticas e práticas de leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Observatório da Educação e da Juventude, 2004.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MOTA, Lucio Tadeu; ASSIS, Valeria de. **Populações indígenas no Brasil: histórias, culturas e relações interculturais**. Maringá: Eduem, 2008.

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

ZIMMER, Márcia Cristina; FINGER, Ingrid; SCHERER, Lilian. **Do bilingüismo ao multiculturalismo inserções entre psicolinguística e a neurolinguística**. Revel. Vol. 6, n. 11, agosto de 2008. Disponível em: <[http://www.revel.inf.br/site2007/\\_pdf/12/artigos/revel\\_11\\_do\\_bilinguismo\\_ao\\_multilinguismo.pdf](http://www.revel.inf.br/site2007/_pdf/12/artigos/revel_11_do_bilinguismo_ao_multilinguismo.pdf)>. Acesso em: 21 Abril. 2009.