



**CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE ITAITUBA-LTDA
FACULDADE DE ITAITUBA-FAI
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

JOSÉ LUIS TOMÉ AKAY

**DESAFIOS DA LEITURA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA:
Análise na Escola Indígena Karo Bempô na Aldeia Katô- Alto
Tapajós- Pará**

ITAITUBA/PA
2020

JOSÉ LUIS TOMÉ AKAY

**DESAFIOS DA LEITURA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA:
Análise na Escola Indígena Karo Bempô na Aldeia Katô- Alto
Tapajós- Pará**

Monografia de Graduação apresentada para
obtenção do título de Licenciatura Plena em
Pedagogia da Faculdade de Itaituba. Orientadora:

Lucia Maria da Costa Cruz, Esp.

ITAITUBA/PA
2020

AKAY, José Luís Tomé.

DESAFIOS DA LEITURA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: Análise na Escola Indígena Karo Bempô na Aldeia Katô- Alto Tapajós- Pará.. CLPL da FAI, 2019: CLPL da FAI, 2020

53 fls

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Faculdade de Itaituba- FAI, Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, Itaituba- Pará- BR-PA, 2020.

Orientadora: Prof.^a Lucia Maria da Costa Cruz, Esp.

I. Leitura. Desafios. Educação. II. CRUZ Lucia Maria da Costa. III.
Faculdade de Itaituba- FAI, Itaituba- BR- Pará/2020



CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE ITAITUBA-LTDA
FACULDADE DE ITAITUBA-FAI

Av. Dr. Governador Fernando Guilhon, 4ª. Rua
Cidade Alta, Bairro Jardim das Araras
68180-110- Itaituba-Pará.
Telefone (93)3518-4320/ Fax: (93)3518-4319.
Site: www.unifait.edu.br /E-mail: fai@unifait.edu.br

ACADÊMICO: JOSÉ LUIS TOMÉ AKAY

**DESAFIOS DA LEITURA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: Análise na
Escola Indígena KaroBempô na Aldeia Katô- Alto Tapajós- Pará**

Monografia de Graduação apresentada para
obtenção do título de Licenciatura Plena em
Pedagogia da Faculdade de Itaituba.Orientadora:
Prof.^a Lucia Maria da Costa Cruz, Esp.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____ Nota: _____
Prof.^a Lúcia Maria da Costa Cruz, Esp.

Avaliadora 1: _____ Nota: _____
Prof. Margarete Aguiar

Avaliador 2: _____ Nota: _____
Prof. Verônica

Resultado: _____ Média: _____

Data: 22 de Dezembro de 2020

Dedico este Trabalho de Conclusão de Curso
à minha família cuja força e amor é inspiração
de Deus a nos guiar todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por conceder-me esse conhecimento e proporcionar-me essa tão sonhada graduação com saúde e força de vontade;

Ao meu pai, pelo apoio incondicional e por nunca ter desistido de acreditar em mim;

A minha mãe, pelo apoio, preocupação e paciência;

Aos meus irmãos, professor Amilton Akay pelo incentivo e motivação para eu iniciar o meu Nível Superior;

Ao meu irmão, Amilton Tomé Akay por abrir as portas nessa digníssima profissão;

A minha companheira Gecinilda pelo apoio e pela compreensão nessa jornada do daí a dia;

Aos meus professores dessa Instituição que foram fundamentais para o estímulo do meu conhecimento e do desenvolvimento profissionais e éticos;

À minha orientadora, por me guiar nesse trabalho.

A leitura é uma janela aberta cujo horizonte nos
proporciona a maior de todas as riquezas.

Bernard Cândia

RESUMO

Este Trabalho de conclusão de Curso objetivou analisar os desafios da leitura na Educação Escolar Indígena, exclusivamente na Escola Municipal Karo Bempô na Aldeia Katô- Alto Tapajós- Pará. Foi necessário uma pesquisa bibliográfica com teóricos, como: e uma pesquisa de campo, de cunho qualitativo e discursivo, realizada em Dezembro de 2018, com quatro professores da instituição, todos graduados. As questões que nortearam o referido trabalho são: Quais as dificuldades do ensino da leitura nesta escola? Quais metodologias são utilizadas para o ensino da leitura em Língua portuguesa? Os pais colaboram com a educação de seus filhos? Os resultados fluíram a partir da coleta e análise dos dados, com discussão e comentários destes, com base nos postulados teóricos de renomados autores, referenciados na fundamentação teórica dessa pesquisa. Ademais, as propostas de contribuição foram voltadas especificamente como possíveis práticas metodológicas que corroborem para o melhoramento do ensino da língua materna, sobretudo na modalidade de leitura e domínio da Língua Portuguesa na educação escolar indígena. Dessa maneira, pôde-se ter como conclusão de todo o estudo a necessidade de um olhar que considere as peculiaridades da educação indígena na referida aldeia, onde verificou-se que as dificuldades que incitam em desafios da leitura na educação escolar indígena, consistem em haver a língua materna, em que as crianças já falam desde a infância. Assim, como no ambiente escolar há metodologias que precisam ser ampliadas e a colaboração dos pais para o incentivo à leitura, através da ajuda nos deveres de casa.

PALAVRAS- CHAVE: Leitura. Desafios. Educação.

ABSTRACT

This Course Conclusion Work aimed to analyze the challenges of reading in Indigenous School Education, exclusively at Karo Bempô Municipal School in Aldeia Katô- Alto Tapajós- Pará. It was necessary a bibliographic research with theorists, such as: and a field research, of a nature qualitative and discursive, held in December 2018, with four professors from the institution, all graduates. The questions that guided this work are: What are the difficulties of teaching reading in this school? What methodologies are used to teach reading in Portuguese? Do parents collaborate with their children's education? The results flowed from the collection and analysis of the data, with discussion and comments from them, based on the theoretical postulates of renowned authors, referenced in the theoretical foundation of this research. In addition, the contribution proposals were specifically targeted as possible methodological practices that corroborate for the improvement of the teaching of the mother tongue, especially in the reading modality and mastery of the Portuguese language in indigenous school education. In this way, it was possible to conclude the whole study with the need for a view that considers the peculiarities of indigenous education in that village, where it was found that the difficulties that incite reading challenges in indigenous school education, consist of having the mother tongue, in which children speak since childhood. Thus, as in the school environment there are methodologies that need to be expanded and the collaboration of parents to encourage reading, through help with homework.

KEYWORDS: Reading. Challenges. Education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	Por que há dificuldades de leituras nesta escola?.....	46
QUADRO 02	Quais metodologias você utiliza em suas aulas?.....	47
QUADRO 03	Você se preocupa com a língua indígena, enquanto professor que também trabalha a língua portuguesa? Comente sobre.....	48
QUADRO 04	A escola desenvolve projeto de leitura? Justifique sua resposta.....	49
QUADRO 05	Entre a Língua Materna e Portuguesa, qual a língua com menos dificuldades de aprendizagem? Por quê?.....	50

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 EDUCAÇÃO INDÍGENA: PANORAMA GERAL	14
1.1 EDUCAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	14
1.2 HISTÓRIADA EDUCAÇÃO DO POVO MUNDURUKU	16
1.3 LEIS QUE AMPARAM A EDUCAÇÃO INDÍGENA DIFERENCIADA..	21
1.4 DESAFIOS DA LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR INDÍGENA....	25
2 DESAFIOS DA APRENDIZAGEMDA LEITURA NA ESCOLA INDÍGENA	30
2.1 DIFICULDADES DA AQUISIÇÃO D A LEITURA BILÍGUE	30
2.2 A ESCOLA E O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO INDÍGENA.....	35
2.3 O PROFESSORE O TRABALHO PEDAGÓGICO NAS EI.....	39
2.4 LEITURA SEGUNDO O RCNEI	42
3 DESAFIOS DA LEITURA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ANÁLISE NA E.I. KARO BEMPÔ NA ALDEIA KATÔ- ALTO TAPAJÓS- PARÁ.....	45
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA.....	45
3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	45
3.3 PERFIS DOS ENTREVISTADOS	46
3.4 RESULTADO DA PESQUISA COM OS PROFESSORES	46
3.5 PROPOSTAS CONTRIBUINTES	51
CONCLUSÃO	53
REFERÊNCIAS	53
APÊNDICES	55

INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “Desafios da Leitura na Educação Escolar Indígena, foi desenvolvido na Escola Indígena KaroBempô na Aldeia Katô- Alto Tapajós- Pará, onde ocorrem dificuldades que consistem em desafios para os professores, ao tratar- se do ensino aprendizagem da leitura.

O mesmo desenvolveu- se através de uma pesquisa bibliográfica com autores como e uma de campo com a abordagem qualitativa, no período de Dezembro de 2019, na escola citada, com a contribuição de quatro professores que trabalham efetivamente na instituição.

A educação para o indígena se abre com esse quase rito de ensinar a ler e escrever ao índio sendo que o interesse por alfabetizá-lo, tarefa que não está livre ou isenta de penosas dificuldades, é tão forte e tão apressada em muitos casos, que geralmente se busca estratégias diferenciadas e eficazes para que estes possam ler de forma proficiente.

Assim, nesse processo de escolarização formal, é possível notar que a leitura e escrita passam a serem difundidas entre as sociedades indígenas, tem-se, portanto um choque intercultural, pois essas formas se contrapõem à educação propriamente indígena, aquela que inclui os diferentes processos tradicionais de socialização que é peculiar e específico de cada povo.

Para nortear o estudo, foi preciso as questões: Quais a dificuldades do ensino da leitura nesta escola? Quais metodologias são utilizadas para o ensino da leitura em Língua portuguesa? Os pais colaboram com a educação e seus filhos? Para tanto, objetivou- se analisar as dificuldades do ensino da leitura e de aprendizagem, compreender as razões de tais dificuldades, identificar metodologias utilizadas pelos professores no ensino da leitura e especialmente verificar a colaboração dos pais na educação e seus filhos.

A mesma ocorreu através de questionários individuais para os docentes, que responderam por deter experiências relativas à questão investigada. Para chegar- se aos resultados, ocorreu a coleta de dados para que pudessem ser analisados, discutidos e comentados, como também as propostas contribuintes e a conclusão. Este, apresenta-se em três capítulos, onde o primeiro ressalta o panorama geral da

Educação indígena; trata da Educação da educação no Brasil, a história do povo Munduruku e as leis que amparam a educação indígena diferenciada

O segundo capítulo aborda os desafios da aprendizagem da leitura na escola indígena; as dificuldades da aquisição da leitura bilíngue; também trabalha a escola e o desenvolvimento do aluno indígena; como também menciona o professor e o trabalho pedagógico nas EI; e faz uma leitura segundo o RCNEI.

No terceiro capítulo, trata-se da análise dos dados obtidos na pesquisa realizada na escola, a caracterização desta, os perfis dos entrevistados, ao procedimentos metodológicos e a conclusão de toda a atividade, onde constatou-se que existem desafios de leitura na escola, que podem ser amenizados com estratégias diferentes em sala de aula e de forma coletiva.

1 EDUCAÇÃO INDÍGENA: PANORAMA GERAL

1.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

Para se falar em Educação Indígena no Brasil, é necessário que se compreenda de acordo com “Os povos Indígenas e Educação” (QUARESMA & FERREIRA, 2013), que há uma diferença conceitual entre Educação Escolar Indígena (educação formal) e Educação Indígena (educação formal). Assim, o Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação, afirma que a educação indígena “diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social introjetado na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades” (BRASIL, 1999 apud QUARESMA & FERREIRA, 2013, p. 238).

Por outro lado, a Educação Escolar Indígena tem como princípio formar os indígenas para a vida profissional e acadêmica, consistindo em um modelo de ensino sistematizado, com hora e local marcados, seguindo parâmetros e diretrizes das Matrizes de Referência do Ministério de Educação e Cultura (MEC). Conforme as autoras supracitadas,

esses modos não precisam estar em lados opostos, mas complementando-se para que a educação escolar venha se constituir, de fato, em uma educação específica e diferenciada, em que saberes científicos valorizados pelas sociedades em geral e saberes tradicionais valorizados pelos indígenas sejam objetos de estudo em escolas indígenas. (QUARESMA & FERREIRA, 2013, p. 238)

Nesse contexto, considera-se imprescindível se compreender a importância do Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI), cujas diretrizes apresentam ideias elementares e sugestões de trabalho para as diversas áreas do conhecimento e para cada ciclo escolar das escolas indígenas inseridas no Ensino Fundamental. O RCNEI aponta que um dos desafios que a educação escolar indígena enfrenta é concernente a diferenciação da escola indígena das demais escolas do sistema, pelo respeito à diversidade cultural e linguística e pela interculturalidade, que são estabelecidos pelo MEC.

Assim, dentro de uma perspectiva da Educação Indígena, considera-se que a escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado. Os valores e crenças dos povos indígenas precisam ser considerados, sendo respeitados os saberes tradicionais que convergem para a formação de uma política e práticas educacionais

capazes de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias de uma realidade atual.

A escola é uma instituição social que propõe sistemas de funcionamento de escolarização dos alunos. A educação proporcionada pela escola assume um caráter intencional e sistemático, que dá especial relevo ao desenvolvimento intelectual, sem, contudo descuidar de outros aspectos, tais como o físico, o emocional, o moral, o social.

Para Sacristan (1995) o sistema escolar tem a função de fazer o papel social dentro de uma comunidade elaborando assim para o desenvolvimento cultural onde há preservação da cultura de um povo, a colaboração de pessoas para cada função dentro desse sistema educacional. A verdade é que o sistema escolar existe porque há presença de alunos, se não fosse nada existiria. São eles os principais protagonistas de existir escolas.

Nesse contexto, na aldeia esse sistema escolar funciona para que a escola ande juntamente com a comunidade, unindo, funcionários, pais e alunos para que haja colaborações no ensino da instituição. Procurando associar a escola com a realidade, da cultura do aluno para que não haja discórdia entre escola e comunidade. Porém, vale frisar, a dificuldade da comunicação do professor não índio com a comunidade indígena que tem pouco conhecimento da língua portuguesa.

Porém, o trabalho conjunto, diante das dificuldades encontradas é bastante satisfatório. Procurar meios de compreender o outro é o principal passo para ter a socialização entre comunidade e escola. O Currículo envolve política cultural alcançando categorias sociais, culturais, políticas e econômicas para compreensão da escolarização contemporânea e de suas possibilidades emancipatórias.

No entanto, envolver a questão cultural no currículo escolar significa incluir as classes socialmente desfavorecidas através das diferentes etnias com seus hábitos e costumes, o que nos leva a discutir sobre uma educação multicultural, ou seja, o currículo multicultural que, segundo SACRISTAN (1995, p. 82) é “a capacidade da educação para acolher a diversidade”.

Com base neste fato e considerando que a organização do ensino atual não discute de maneira adequada a questão da diversidade cultural. Para Sacristan (1995):

O currículo multicultural exige um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos do ensino, no qual os interesses de todos sejam representados. Mas para torná-lo possível é necessária uma estrutura curricular diferente da dominante e uma mentalidade diferente por parte dos professores, pais, alunos, administradores e agentes que confeccionam os materiais escolares. (SACRISTAN, 1995, p. 83).

Por isso, faz-se necessário um olhar diferenciado para a questão do currículo na educação indígena, porque a realidade é diferente de qualquer uma. A dificuldade é maior, pois o professor encontra muitas dificuldades a primeira é a língua materna que acaba sendo um empecilho para a troca de conhecimentos na sala de aula.

É importante analisar criticamente os materiais didáticos para serem trabalhos na sala de aula com os alunos, que contribua que aquele material pode trazer para o conhecimento do aluno. Se houvessem materiais que facilitassem o ensino do aluno índio seria mais fácil para o professor, ensinar com o lúdico.

Desse modo, material didático apresenta oportunidades de proporcionar uma participação direta do aluno. O material didático desvia as cansadas aulas de longos diálogos e monótonas e assim despertando a atenção do aluno. Exemplificando o conteúdo relacionando com algum objeto é interessante para o aluno. A prática docente é auxiliada pelos materiais didáticos, mas não depende estritamente deles para realizar-se de maneira satisfatória.

De acordo com o clima de cada região pensa-se a adaptação de cada material para o clima do lugar que será aplicado. Os sistemas de ensino são uma concepção de conjunto materiais, como as instituições de ensino, e as leis ou normas que regem as instituições educacionais.

1.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO POVO MUNDURUKU

É preciso situar a discussão especificamente no contexto indígena da etnia Munduruku que estão localizados nos afluentes dos rios Tapajós, das Tropas e Cururu, no município de Jacareacanga (PA), possuem um território de 2.381.394 hectares, e que se limita com os estados do Mato Grosso e Amazonas (BRASIL, 2001).

O indivíduo membro da sociedade Munduruku, se auto afirma e se identifica como wuyjuyũ, que significa em sua língua materna, gente, pessoa, humano. Essas

acepções foram registradas pelos vários cronistas e linguistas como Costa (2013, p. 15), Alencar (2001. p. 11), Gomes (2006, p.1), Leopoldi (1981), entre outros.

Em relação ao termo “Munduruku”, é uma palavra recente que perdurou por muito tempo para chegar ao conhecimento do grupo, sua origem consta aproximadamente uns 300 anos apenas. Conforme Gomes (2006) é o termo de caráter pejorativo dado pelos inimigos rivais, que diziam que os Munduruku andavam junto igual as formigas vermelhas. Por sua vez, Leopoldi (2007) colabora com a abordagem afirmando que estes eram chamados pelos indígenas de outras tribos de paiquicé que significava ‘corta-cabeça’...” (CASAI,1976, apud LEOPOLDI, 2007, p.177).

Para os Munduruku há um simbolismo na utilização de alguns educandários. Pois representam a possibilidade de um resgate dos costumes tradicionais Munduruku. Consideram a escola como “Ukça”, que significa Casa dos Homens em língua indígena. Quer dizer “local onde a cultura Munduruku era repassada aos mais jovens”.

Esta instituição praticamente desapareceu após a intensificação da catequese. Porém, nesse contexto urbano, está sendo recriada através da escola bilíngue. Tratam como um dos meios para reagir à situação de contato que é geradora de seus problemas. Entendem que o fortalecimento de sua identidade pode vir através da educação indígena em razão do valor simbólico que ela representa no meio indígena no presente momento. A escola começa a ser vista não apenas como um espaço pedagógico de ensino das coisas dos brancos, mas um espaço para o ensino da língua e dos costumes Munduruku.

Os aspectos histórico do povo Munduruku tiveram ênfase no processo de catequização, este teve duas frentes chamadas de missões a primeira denominada como Bacabal que não teve ênfase em seu processo de catequize, a segunda subiu o rio Tapajós, alcançando até o rio Cururu já no alto rio Tapajós, limite entre os estados do Pará, Mato Grosso e Amazonas. (SILVA 2012, p. 35)

Para Silva (2012), a Missão São Francisco, localizada estrategicamente no Rio Cururu, estabeleceu-se definitivamente em território indígena. Fundada em 1911 sob a liderança do Frei Hugo Meuse que seguiu acompanhado pelos religiosos Frei Crisóstomo Adams e Luis Wandt, que deram início aos trabalhos de conversão dos índios ao catolicismo. Alguns meses depois a Irmã Coleta (da Congregação das

Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição da Mãe de Deus) se deslocou, juntamente com três irmãs de Santarém para a Missão com a finalidade de promover a catequese e a educação das meninas.

Conforme evidencia o autor embora voltado para a conversão dos índios e para o “ensino” de regras “civilizatórias”, os missionários submeteram os índios ao trabalho na agricultura e na pecuária. Incentivaram, ainda, que os índios aprendessem uma série de tarefas consideradas “úteis” e adequadas a cada gênero, reintegra uma mulher Munduruku de 70 anos da Aldeia Missão Velha: “Eu estudei um pouco na Missão. Era muita menina lá no colégio. As freiras ensinavam a rezar, a cozinhar, a lavar a roupa, a costurar”. Mulher Munduruku, 70 anos, Aldeia Missão Velha.

Como demonstram Ramos (2000), houve uma grande adesão dos índios ao catolicismo, o que provocou profundos impactos na visão de mundo e na cultura material dos Munduruku. Para se ter uma ideia mais clara, basta dizer que a maior parte da população Munduruku se converteu ao catolicismo, adotando a prática do batismo e de outros sacramentos. Aos poucos, modificaram práticas sociais relacionadas ao casamento, aos mortos, aos funerais e ao próprio xamanismo. Existiu, de fato, um esforço dos padres em coibir certos rituais.

Conforme o autor, o processo desenvolvimento educacional do povo Munduruku sofreu mudanças incalculáveis a sua cultura nativa, voltado para suas origens, haja vista que os indígenas não residiam nas margens dos rios e sim em campinas. Porém com a chegada das Missões culminou em um processo de educação cristã voltada à colonização dos indígenas, como reitera Ramos (2000):

Assim como as Missões, os Postos Indígenas voltou-se para um projeto que visava “educar” os índios. No entanto, não se tratava de uma educação religiosa, mas voltada para “nacionalizar” e “civilizar” os Munduruku por meio de uma espécie de “educação militar” um conjunto de disposições que disciplinava e hierarquizava os índios, marcando o papel marginal da mulher. Além de aulas em português (cabia controlar o uso da língua indígena), os símbolos nacionais passam a ser incentivados e valorizados. “Desse modo, estejam submetidos à agência religiosa ou à secular, os Munduruku passaram por um amplo processo de ressocialização”, constituindo-se, principalmente, como fornecedores de borracha. (RAMOS, 2000, p.56).

Fica claro segundo Ramos (2000), que o projeto de educar os indígenas tratava-se de uma educação religiosa voltada na construção de doutrinas, esta, que aprisionava os indígenas Munduruku as normas de imposição da igreja, culminando

na perda de seus costumes e valores nativos. Aos pouco se fazendo civilizados em uma nação de brancos, de língua e cultura contrárias as suas. Esse processo ainda visava o acúmulo de riquezas utilizando-se da mão de obra dos índios.

Segundo Bieri (2004), em meados do século XIX, o processo de aculturação dos Munduruku foi intenso, até o que ocasionou de certa forma, o enfraquecimento de algumas tradições. Na segunda metade do século XIX, houve o processo de expansão econômica extrativista da borracha, quando a marcha dos caucheiros e seringueiros nos baixos e altos dos rios transformou os seringais em centros de extrativismo de muitas tribos e etnias ameríndias. De qualquer maneira, esse fato acelera ainda mais o processo de ocupação pelos não- índios do território Munduruku.

Com o declínio da produção de borracha, dá-se início à atual fase de garimpagem na Amazônia (MATHIS, 1997). Em 1958, foram descobertas as primeiras jazidas de ouro na região do Tapajós. O movimento se intensificou na região com a abertura da Transamazônica e da BR-163 Santarém-Cuiabá, que facilitou a ligação de Itaituba com os mercados financeiros. Nesse contexto, os Munduruku disputam espaço com a garimpagem.

Com o declínio do Ouro, em 1990, a garimpagem perde espaço, deixando apenas um resultado negativo no meio ambiente, com a contaminação dos rios pelo mercúrio. Atualmente, programas como Brasil em Ação e Avança definem a região do Alto Tapajós como um “[...] corredor agrícola indispensável para aumentar as margens de lucro dos produtores de soja da região Centro Oeste, através da redução dos custos com o transporte de grãos (ECOPLAN, 2002 p.03). Os Munduruku tentam resistir a implantação de Portos e de Hidrelétricas no Tapajós, por meio de organização das lideranças indígenas.

Em consonância com Bieri (2004), o processo educacional dos Munduruku precisa estar centrado com as questões sociais e políticas vividas por eles, sendo parte dos conteúdos escolares. Nesse contexto, a escola de fato estaria a serviço das necessidades sociais e culturais destes povos, assim, para que as diretrizes do RCNEI sejam efetivamente implementadas nas escolas indígenas Munduruku, há de se entender todas essas questões político- sociais e culturais, contextualizando o ensino escolar com todas essas demandas:

Existe a possibilidade de a escola utilizar temas em sala de aula que propiciem a formação dos alunos como: o conhecimento da identidade Munduruku, o direito à terra, a questão do garimpo, a relação com o meio ambiente, a discriminação por gênero, o direito dos povos indígenas e de outros povos do mundo, os preconceitos de classes, étnicos e sociais. Ademais, estes temas norteiam as discussões a respeito dos conteúdos escolares, buscando para isto práticas pedagógicas adequadas que propiciem processos globais de conhecimento. (BIERI, 2004. p. 72)

Nas aldeias Munduruku, o processo de ensino-aprendizagem se dá por meio de conteúdos formais, cujo trabalho na sala de aula é direcionado didaticamente por cartilhas com leituras exaustivas em português que pouco tem a ver com a realidade de seu povo. Bieri (2004, p. 80) cita a narrativa de um indígena Munduruku que faz a seguinte constatação: “Dizem que educação escolar indígena tem que ser específica e diferenciada, mas não vejo diferença nenhuma da educação da cidade, pois os livros são os mesmos que são usados na cidade”. Com relação ao processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa nessas Aldeias, o autor supracitado, relata a seguinte situação:

Os(as) professores(as) índios(as) aprenderam a ler e a escrever em português, de forma deficiente pelas próprias circunstâncias da educação formal, a qual foram submetidos. Posteriormente, esses(as) professores(as) foram obrigados a traduzir estes conteúdos para sua língua materna. Consequentemente, tal desdobramento indica que em sala de aula, reproduzem o que aprenderam para seus alunos. (BIERI, 2004, p. 80)

Para agravar a situação, a criança Munduruku entra no ensino fundamental com 7 anos de idade, sendo que a linguagem materna é adquirida por meio do seu contato familiar, utilizando a sua língua de acordo com as suas necessidades, possuindo, assim, um longo caminho linguístico. (CAGLIARI, 1993). Dessa maneira, ao entrar para a escola, essas crianças certamente poderão ter um impacto, pois a língua predominante na escola é a língua majoritária, o português.

Assim, embora se diga que a escola está partindo do conhecimento da realidade do aluno, conforme aponta Bieri (2004), a língua materna é discriminada. Portanto, toda a sua identidade, conhecimentos e conquistas são ignoradas pela escola, que tenta substituir um conhecimento tido como atrasado por outro considerado privilegiado. Tal situação impõe como resultado final um elevado número de reprovações no final do ano escolar.

Essa situação retrata um processo educacional formal realizado de maneira mecânica e deficiente, que difere dos pressupostos teóricos e das normatizações

estabelecidas pelos documentos oficiais do MEC, como o RCNEI que, ao invés do modelo de substituição direciona para uma convergência de conhecimentos formais e informais, uma vez que:

Os povos indígenas têm a necessidade do conhecimento e da compreensão dos novos códigos normativos e legislativos, caso contrário estarão sempre na dependência da FUNAI, das ONG, das missões religiosas e de outros agentes, para garantir seus direitos. Como argumento para esta tendência, aponta-se a necessidade de cursos de formação e de profissionalização das pessoas das aldeias para que haja um posicionamento diante da sociedade envolvente. (BIERI, 2004, p.80)

Reconhecendo a complexidade do processo educacional escolar indígena nas Aldeias de Jacareacanga (Alto Tapajós/PA), entende-se a necessidade de um olhar mais atento para essas práticas escolares, uma vez que de acordo com Bieri (2004, p. 84), a situação nas aldeias “envolve fatores complexos como a cultura, o isolamento, as dificuldades de deslocamento dos(as) professores(as) indígenas e não indígenas até a sede do município, e a falta de material didático pedagógico”.

1.3 LEIS QUE AMPARAM A EDUCAÇÃO INDÍGENA DIFERENCIADA

Na Constituição brasileira de 1988, pela primeira vez, na história brasileira, foi traçado um quadro jurídico pertinente com a realidade das sociedades indígenas contemporâneas. A política integracionista, vigente há cinco séculos, dá espaço para um novo cenário de afirmação e reafirmação dos valores culturais, língua, tradições e crenças indígenas.

Nesse contexto, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) perde o poder de coordenar o processo Educacional Indígena por meio do Decreto 26/91 que atribui essa função ao MEC. Em 1993, o MEC, cumprindo o que a lei lhe determina, lança as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena e, em 1998, cria o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI, documento que trata mais detalhadamente da Educação Escolar Diferenciada.

A LDB oferece para os sistemas de ensino na educação básica no art. 14 “assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira”. Além desta afirmação, afirma que a União é responsável pela

coordenação da política nacional de educação e da articulação entre os diferentes níveis e sistemas de ensino (art. 8º § 1º).

Com a Constituição de 1988, assegurou-se aos índios no Brasil o direito de permanecerem índios, isto é, de permanecerem eles mesmos com suas línguas, culturas e tradições. Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar as suas línguas maternas e os seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos e ser um dos principais veículos de assimilação e integração.

Conforme os princípios contidos na RCNEI, a construção de uma nova escola voltada ao respeito dos povos indígenas, que valorize suas práticas culturais, que lhe permitam o acesso a outros grupos sociais são e devem ser respeitados. Pois culminam na formação do indivíduo, ao mesmo abre-se a possibilidade da elaboração de práticas pedagógicas voltadas para o domínio escolar indígena, agregando ao sistema escolar a compreensão do que ela representa beneficiando a inclusão e ao mesmo tempo respeitando os valores da inserção nesse processo o índio.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada pelo Congresso Nacional no dia 17 de dezembro de 1996 e promulgada no dia 20 de dezembro daquele ano. Ela estabelece normas para todo o sistema educacional brasileiro, fixando diretrizes e bases da educação nacional desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Também conhecida como LDB, LDBEN ou Lei Darcy Ribeiro, essa lei está abaixo da Constituição e é de importância fundamental porque trata de modo amplo, de toda a educação do país.

Conforme a atual LDB substitui a Lei nº 4.024, de 1961, que tratava da educação nacional. No que se refere à Educação Escolar Indígena, a antiga LDB nada dizia. A nova LDB menciona, de forma explícita, a educação escolar para os povos indígenas em dois momentos. Um deles aparece na parte do Ensino Fundamental, no artigo 32, estabelecendo que seu ensino será ministrado em Língua Portuguesa, mas assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Com tais determinações, a LDB deixa claro que a Educação Escolar Indígena deverá ter um tratamento diferenciado do das demais escolas dos sistemas de ensino, o que é enfatizado pela prática do bilinguismo e da interculturalidade. Outros dispositivos da LDB possibilitam colocar em prática esses direitos, dando liberdade

para cada escola indígena definir, de acordo com suas particularidades, seu respectivo projeto político-pedagógico. Assim, por exemplo, o artigo 23 da LDB trata da diversidade de possibilidades na organização escolar, permitindo o uso assegurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue e sua regularização nos sistemas de ensino.

Sendo assim, se expressa no contexto desse “vazio normativo” e das pressões advindas das comunidades indígenas, dos grupos de apoio, de setores da academia e do próprio poder público, o Governo Federal e o MEC passaram acoordenar uma série de iniciativas que resultaram na atual arquitetura jurídica e administrativa para as escolas indígenas. Dentre as principais medidas, destacaram-se:

- A publicação do Decreto nº 26/91 que transferiu da FUNAI para o MEC a responsabilidade pela coordenação e aos estados e municípios a responsabilidade pela execução das ações de Educação Escolar Indígena;
- A publicação da Portaria Interministerial nos 559/91 e das Portarias/MEC nº 60/92 e 490/93, instituindo e normatizando o Comitê Nacional de Educação Indígena, fórum que viria subsidiar a elaboração dos planos operacionais e as ações educacionais nos estados e municípios;
- A elaboração pelo Comitê Assessor e a publicação pelo MEC, em 1994, do documento “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, a partir do qual de fingiram-se os principais contornos do atendimento escolar indígena. (BRASIL, 1998, p. 34).

Tais medidas que contribuem para a construção uma educação voltada às diferenças linguísticas, administrativas e matrizes curriculares que tiram a educação escolar indígena das vias da inconformidade dos direitos básicos, à cidadania, pautada na educação como processo de libertação dos direitos básicos e que respeite o índio como ser formador da sociedade brasileira de soberania única.

A educação brasileira está dividida em três sistemas de ensino diferentes. Cada um deles tem a grande responsabilidade da organização das escolas e pela elaboração e execução de planos educacionais. Portanto, os sistemas estão divididos em:

SISTEMA FEDERAL

A União e o governo federal são responsáveis pelos sistemas federais, que são as instituições, órgãos. As leis que acarretam estes sistemas são materializados

em estados e municípios. Portanto a LDB (art. 16) diz que o sistema federal compreende:

As instituições de ensino mantidas pela União; as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada; e os órgãos federais de educação. E mais: supervisiona e inspeciona as diversas instituições privadas de educação superior.

SISTEMA ESTADUAL

O sistema estadual de ensino é responsável pelo controle do ensino supletivo nas unidades escolares públicas e também nas privadas, tendo em vista, que os cursos livres que diferem fora do ambiente escolar. Exercendo funções normativas, deliberativas, consultivas e fiscalizadores nas redes particulares de ensino.

Regulamentar o ensino estadual deve conter na sua legislação os seguintes requisitos: a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação, resoluções, portarias e pareceres do Conselho Estadual de Educação, a Legislação Estadual de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo e os decretos e atos administrativos do Poder Executivo.

SISTEMA MUNICIPAL

O sistema de ensino das redes municipais de ensino está baseada na Constituição Federal de 1988 possibilita, no campo educacional, a organização de seus sistemas de ensino em colaboração com a União e os Estados. A constituição diz que os municípios deverão atuar nas redes de ensino fundamental, juntamente com a zona urbana e a zona rural, na pré-escolarização, especialmente com crianças de 0 a 5 anos, em creches e pré-escola. Portanto, a educação básica está dividida da seguinte maneira: Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Dessa maneira, a educação infantil, que são as creches e pré-escola, está destinada a receber crianças de 0 a 5 anos de idade. O ensino fundamental, as crianças de seis a quatorze anos. E o ensino médio, é a etapa final da educação básica, articulando-se à educação profissional. O ensino superior está organizado

nos cursos de graduação; mestrado e doutorado, sendo assim também, cursos de especializações.

O sistema educacional de ensino na rede indígena não é diferente, pois está organizado em pré-escola atendendo crianças a partir dos quatro anos de idade, o ensino fundamental atende crianças com seis anos de idade. Apesar das grandes dificuldades encontradas pelos professores responsáveis de não ter a colaboração dos pais para efetuar a matrículas do seu filho, cabe a ele ir à casa dos pais e fazer a matrícula do ano.

O ensino médio é responsabilidade da rede estadual de ensino, então, quando o indígena termina seus estudos no ensino fundamental, ele tem que deslocar-se da sua aldeia para outra aldeia que tenha o ensino médio ou até ir até a cidade para não parar de estudar.

1.4 DESAFIOS DA LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR INDÍGENA

A deficiência de uma adequação do Ensino da Língua Portuguesa para alunos indígenas é bastante prejudicial, uma vez que estes são alfabetizados com a Língua Munduruku até o 6º ano e, conseqüentemente, terão problemas porque os livros didáticos aplicados nesta série são ofertados para alunos que já possuem conhecimento da Língua Portuguesa, isso acarreta em desinteresse por parte das/os alunas/os. Não basta ser falante da Língua Portuguesa para ensiná-la, há necessidade de instrumentalização/formação específica e de uma metodologia de ensino de línguas nas aldeias indígenas.

Além disso, acredita-se que a língua está estritamente ligada à identidade indígena do grupo, da qual eles precisam se apropriar para reforçarem sua indianidade, e também, para que sejam aceitos pelos não- indígenas, bem como pelos índios Munduruku do Alto Rio Tapajós, que durante muito tempo questionaram a relação étnica com os indígenas do Baixo Tapajós.

Quando se refere à questão da leitura nas aldeias, é preciso que se perceba a postura do grupo, seu discurso, suas opiniões e ideias sobre quem eles são, como constroem sua identidade, e por viverem em um país que tem o português como língua oficial precisam dessa língua como instrumento de defesa de sua cidadania, pois é através dela que eles defendem, articulam e negociam sua identidade e, logicamente são inseridos no universo da leitura.

A escola indígena tem que ser parte do sistema de educação de cada povo, no qual, ao mesmo tempo em que se assegura e fortalece a tradição e o modo de ser indígena, fornecem-se os elementos para uma relação positiva com outras sociedades, a qual pressupõe por parte das sociedades indígenas o pleno domínio da sua realidade: a compreensão do processo histórico em que estão envolvidas, a percepção crítica dos valores e contravalores da sociedade envolvente e a prática de autodeterminação. Como decorrência da visão exposta, a educação escolar indígena tem de ser necessariamente específica e diferenciada, intercultural e bilíngue. (CAVALCANTE, p. 76)

Com base nos princípios acima expostos (principalmente no que diz respeito à necessidade de se respeitar as particularidades socioculturais), foram elaborados novos direcionamentos práticos para o ensino da Língua Portuguesa como língua não materna, na Escola Sawre Muywatpu, considerando as dificuldades que os alunos indígenas tem em relação ao ensino da Língua Oficial do Brasil, devido os mesmos não receberem ensino da Língua Portuguesa nas series iniciais, pois desde criança obtiveram apenas a língua materna aprendida no convívio com a família e a escola.

Sabe-se da necessidade desses cidadãos brasileiros de aprenderem a língua em que está escrita à Constituição Federal, é dever do Estado inseri-los nesse universo letrado para que possam conhecer e usufruir de seus direitos e deveres como cidadãos. No entanto, a realidade é bem diferente, uma vez que esta aprendizagem é delimitada com resumidas metodologias que os docentes indígenas utilizam em sala com os discentes.

O fato de os professores trazerem a prática da leitura a partir dos livros didáticos que são única referência para a elaboração de seus planos de aula, isso se agrava com o fato de se tentar trazer para os discentes indígenas o ensino do português como Língua Materna e não se considerar o fato de que a Língua Materna dos indígenas é uma outra língua falada por eles desde criança como é o caso do povo Munduruku.

O contato com os docentes não indígena só aparece a partir do 6º ano no qual o docente também passará a ter dificuldade em ensinar a língua Portuguesa por não ter conhecimento na Língua Materna Munduruku. Diante disto, sugere-se que os discentes sejam agraciados com práticas e formas metodológicas criadas pelo docente para a motivação e evolução dos mesmos. Tendo como especificidades identificar as principais causas das dificuldades de aprendizagem na leitura e interpretação de textos. Proporcionar medidas incentivadoras de leitura que sejam adequadas aos discentes indígenas.

Os povos Indígenas têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena. Seguindo o regime de colaboração, posto pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do Ministério da Educação (MEC), cabendo aos Estados e Municípios a execução para a garantia deste direito dos povos indígenas. Conforme reafirma Cavalcante (2008):

“[...] os programas de escolarização indígenas foram fundados segundo a ideia de que é necessário ‘fazer a educação de índio’. Visto que, uma comunidade informada onde todos possam caminhar em busca do seu progresso só tem a crescer”. Podendo assim desenvolver maiores percepções, compreensão e comunicação sobre os fatos relacionados a sua comunidade, buscando desenvolver dentro da própria comunidade uma educação específica, diferenciada, multilíngue e intercultural e que possa atender as aspirações dos povos indígenas.(CALVALCANTE, 2008, p.71).

O autor evidencia. Que os programas de escolarização indígena com na ideia de fazer com que indo fizesse sua educação, haja visto os contraste socioculturais das populações indígenas. Resultando na valorização dos costumes tradicionais, respeitando e comungando com a necessidade de promover a existência de suas populações, atendendo os seus valores próprios. Esse processo educacional imposto necessita de meios que proporcionem a inserção do índio na formação de currículo que atendam tal demanda, a do conhecimento diferenciado do não-índio .Sendo assim, atribuindo e respeitando a cidadania das populações tracionais, nativa os índios do Brasil. (CAVALCANTE, 2008).

Assim, a partir da garantia desse direito fundamental e de cidadania, a FUNAI, enquanto órgão federal articulador das políticas indigenistas, atua com o objetivo de contribuir na qualificação dessas políticas e de, junto aos povos indígenas, monitorar seu funcionamento e eventuais impactos, ocupando espaços de controle social tanto em âmbito nacional como local. Essa atuação considera experiência e o conhecimento especializado acumulado ao longo do tempo pela atuação junto aos povos indígenas.

Desse modo, o conjunto com os avanços educacionais para as populações indígenas, o processo de normatização e elaboração de mecanismos para o processo de ensino e aprendizagem diferenciada precisa acontecer. Uma questão

inquietante é pensar um currículo com teoria: Tradicionais, Críticas e Pós-Críticas para uma realidade de povos indígenas. Qual conhecimento deve ser ensinado? Qual conhecimento ou saber é considerado importante para fazer parte do Currículo? . Assim afirma Silva (2012, p. 15).

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes (...) quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-se de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimentos, o currículo é também uma questão de identidade. (SILVA, 2012, p. 15).

Mediante a ideia de Silva (2012), compreende-se a importância da valorização da identidade indígena, que culmina no conhecimento de suas matrizes ancestrais de traços e valores. A elaboração de um currículo voltado à especificidade linguísticas, dos costumes diários devem ser levados e respeitados para a formação das metodologias educacionais em escolas indígenas. Contribuindo na formação que atribuí as ideias dos colonizadores os não índios aos valores inestimáveis, que é a identidade de cada índio que forma o contexto multicultural do Brasil. Este currículo deve ser seguido e respeitando valorizando o trabalho dos envolvidos nesse processo o índio.

A educação diferenciada indígena é a aprendizagem espontânea em que a criança ou jovem observam as outras pessoas a praticarem as atividades corriqueiras nas aldeias e com isso vão aprendendo sem maiores explicações as suas tradições de reprodução social.

Dessa forma, por meio dessas atividades que crianças e jovens são preparados para se tornarem sujeitos plenos e produtivos de seu grupo étnico. Para os mesmos autores a Educação Escolar Indígena é a educação transmitida formalmente através da escola.

Como indaga o Baniwa (1996), a educação diferenciada indígena deve ser espontânea voltada ao desenvolvimento da criança e do jovem na inserção de suas culturas diárias em comunidade ou em seu aldeamento, valorizando não o local, mas os seres envolvidos, na transmissão de seus conhecimentos.

Com essa condição a escola é vista como o ambiente apropriado na disseminação dos currículos diferenciados voltados para a realidade do índio e de

sua condição de estado, esta que deve atribuir e exercer seu papel de transformação do indivíduo em sua formação cidadão de valores e de uma identidade única, esta por sua vez que traz consigo uma carga de conhecimentos ímpar, o indígena. Baniwa (1996:40) argumenta que:

É importante destacar que quando estamos falando de identidade indígena não estamos dizendo que exista uma identidade genérica de fato, estamos falando de uma identidade política simbólica que articula, visibiliza e acentua as identidades étnicas de fato, ou seja, as que são específicas, como a identidade baniwa, a guarani, a terena, a yanomami, e assim por diante. De fato não existe índio genérico. (BANIWA, 1996, p. 40).

O autor afirma que esta Identidade, a escola é progressivamente assumida pelos índios em seu movimento de autoafirmação pela autodeterminação de construir parâmetros de educação baseados a partir do que pensam, quer e deseja para as escolas indígenas.

E um dos lugares onde a relação entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas deve articular-se são os currículos. Constituindo, assim, uma possibilidade de informação e divulgação para a sociedade nacional de saberes e valores importantes, em parte desconhecidos em virtude da 'seleção dos conteúdos, o que deve ou não ser ensinado. (BANIWA, 1996).

Este que visem e respeitem a formação social, linguística, cultural das populações indígenas. Despertando o interesse na necessidade de implantação de políticas públicas eficazes para a educação diferenciada. Torna-se imprescindível que o papel de todos os agentes de direitos educacionais e indígenas, seja voltado para uma transformação real e contundente do processo educativo nas aldeias, para que a leitura seja realmente algo que possa acrescentar conhecimento a todos os povos em questão.

2. DESAFIOS DA APRENDIZAGEM DA LEITURA NA ESCOLA INDÍGENA

2.1 DIFICULDADES DA AQUISIÇÃO DA LEITURA BILÍNGUE

O Ensino da leitura desde o início da carreira escolar de uma criança, ou seja, o letramento escolar tem sido o objeto de discussão de muitos especialistas. Há aqui uma crítica a se fazer, é com relação ao ensino tradicional, que parece estar ancorado nas práticas normativas, deixando de lado a realidade linguístico- social do aluno, com muita frequência em escolas públicas, onde não há tanto investimento quanto necessário na qualidade de ensino-aprendizagem.

Na capacitação e produção pedagógica que trabalhe tanto o aspecto intelectual do aluno assim como suas peculiaridades de produção, leitura e interpretação de textos orais e escritos. A escola vem deixando de lado sua missão básica, que é preparar e ensinar, cada aluno deixando-o preparado para executar tarefas diárias de acordo com a realidade de cada aluno. (GERALDI, 1994, p. 67)

Com isso acredita-se ser indispensável a participação dos alunos com suas experiências exteriores ao ambiente escolar, ou seja, aquelas adquiridas não provinda de instrução do educador. Ao desempenhar as tarefas os alunos vão adquirindo habilidades, que completam o seu currículo educacional. A escola precisa deixar o aluno preparado para ser decisivo na sociedade em que vive e para isso ele precisa ter em sua bagagem todas as ferramentas teóricas e práticas.

A educação tem uma função social muito grande quando por ela o indivíduo deve ter acesso – com a mesma igualdade dos outros – aos códigos, normas e conhecimentos científicos e tecnológicos, filosóficos e artísticos da sociedade em que vive.

Quanto à escola trabalhar com o todo, não repetindo no seu interior as diferenças encontradas no seu sistema social, ela está exercendo o seu papel social, fazendo com que o aluno absorva outros conhecimentos, desenvolva atitudes e valores norteadores.

Considerando os fundamentos de cada concepção de linguagem, é possível admitir que cada uma delas sugira uma determinada prática de ensino. Assim, em consonância com Rojo (2004), a prática de ensino do professor de língua portuguesa está diretamente ligada à sua concepção de linguagem, bem como aos seus horizontes éticos, filosóficos, políticos, sociais e culturais, pois tal concepção geralmente se encontra implícita em sua prática.

O ensino que se sustenta na linguagem como expressão do pensamento privilegia, em sala de aula, a capacidade de o aluno organizar, de maneira lógica, o seu pensamento, considerando que o pensar depende exclusivamente de regras gramaticais. (ROJO, 2004, p. 84)

Essa prática, segundo a autora supracitada objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística considerados errados/ inaceitáveis por outros considerados corretos/aceitáveis. Na maioria das vezes busca com esse ensino uma memorização sem sentido, mas densa de regras gramaticais: para se escrever e falar bem. Por outro lado, existe o ensino de língua, que se sustenta apenas na linguagem como instrumento de comunicação, a qual privilegia os estudos linguísticos limitados ao processo interno de organização da língua.

Vale ressaltar nessa prática que “a língua materna tem um papel relevante, por ser a que o aluno mais conhece” (ROJO, 2004:98). Isto é, não só a gramática normativa é levada em consideração, mas também a descritiva – aquela que descreve e registra as unidades e categorias existentes, os tipos de construções possíveis; trabalha com qualquer variedade da língua, pois, a cada modo de ensino está subjacente uma ou outra concepção de aprendizagem.

Na linguagem como instrumento de comunicação, aprender a língua é dominar um código, ou seja, é reduzir a língua a um sistema de sinais, por meio do qual um emissor comunica a um receptor determinada mensagem. O texto não possui interlocutor, logo não se configura em uma relação dialógica. Trata-se de uma atividade isolada em que se privilegia a forma em detrimento do conteúdo. A interpretação e a redação ficam reduzidas ao processo de decodificação e codificação – cada sinal ou combinação de sinais corresponde a um sentido.

Em relação ao ensino atual, que enfoca a linguagem como interação, o aluno é ao mesmo tempo o sujeito da linguagem e da aprendizagem no centro da prática pedagógica e no processo comunicativo em sala de aula. Isso porque tem como objetivo, conforme a afirmação abaixo:

Desenvolver a competência comunicativa do aluno instituindo contextos de aprendizagem que lhe permitem chegar ao processo de interiorização do conhecimento, mediado pela produção de efeitos de sentido entre os interlocutores, em uma dada situação e em um dado contexto. (ROJO, 2004, p. 16)

Desse modo, pode perceber que a norma culta é vista e funciona, nessa prática, como uma possibilidade a mais no registro e manifestação da língua e não

apenas como a única representante de uma cultura. Na concepção de linguagem enquanto interação, a prática pedagógica aborda o texto como unidade de sentido para o processo ensino-aprendizagem que possibilita um diálogo com os alunos e com outros atores da educação.

De acordo com Bagno (2001), estamos em pleno século XXI e nesse momento o professor de português tem em sua frente duas opções de ensinar português ou estudar o brasileiro. Ensinar português, na prática pedagógica tradicional, inclui uma série de pronúncias artificiais que não correspondem a nenhuma variedade linguística real, cobrar uma memorização mecânica e estéril de conhecimento contraditório, falho e incoerente com definições que não se completam.

Ensinar português é tentar convencer o aluno de todas as formas possíveis do uso da língua diferente da gramática normativa é completamente dotada de “erro” e, que seu uso seria uma grande aberração da língua. Ensinar português sobre essa visão é transmitir conscientemente ou inconscientemente, uma ideologia linguística que prega a incompetência da grande maioria dos brasileiros contribuindo desastrosamente para a destruição do idioma, desprezando as identidades individuais e comprimindo a autoestima dos cidadãos, provocando um sentimento de desgosto em nosso próprio modo de falar, pensar e ser. (BAGNO, 2001, p. 75)

Nesse sentido, ensinar português sobre essa visão é confirmar todo o folclore, toda superstição que gira em todos os fatos linguísticos na nossa cultura: “português é muito difícil”, “brasileiro não sabe português”, falamos uma língua “emprestada” que não respeitamos e que, ao contrário degeneramos o tempo todo.

Para Bagno (2001), esta visão é injusta e injustificável de um conjunto de tradições sem fundamentos. Outra opção mais criteriosa, menos dogmática e, principalmente mais democrática, é estudar o brasileiro. Estudar o brasileiro, portanto, é não se contentar com o que já vem pronto, é não querer reproduzir sem crítica uma doutrina transmitida intacta durante séculos. É buscar construir seu próprio conhecimento, é contrastar os resultados das pesquisas dos postulados tradicionais. É reconhecer a diferença entre o que é e o que alguns poucos acham que deveria ser.

Nesse contexto, precisamos reconhecer que a linguagem é um vasto campo de interesse científico e, que para ingressar nele é preciso se munir de teorias consistentes, de métodos de investigação criteriosos, de técnicas de avaliação

minuciosas, pois a língua é um bem coletivo, pertencente a toda que falam, qualquer falante comum pode dar sua opinião e exprimir suas ideias a respeito, mas que só o especialista bem equipado e bem treinado pode emitir pareceres consistentemente fundamentados. (BAGNO, 2001)

A educação indígena, bem como na compreensão da leitura e interpretação de textos apresenta um peculiar, pois ultrapassa as questões de língua e atribuem as línguas mescladas à sociedade de um povo, as dificuldades do ensino da Língua Portuguesa é um grande desafio até os dias atuais, pelo pouco contato que os indígenas ainda possuem em relação a estrutura gramatical da leitura bem como a cultura do branco.

Os alunos são alfabetizados na sua Língua Materna até o 6º ano do Ensino Fundamental e quando chegam nessa série são colocados diante de práticas metodológicas do Ensino da Língua Portuguesa, como se esta fosse sua Língua Materna e sendo que os livros didáticos são direcionados para um público não indígena.

Diante disso, o professor de Língua Portuguesa se depara com uma situação conflituosa, uma vez que o português 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.

A escola diferenciada evidencia uma nova fase para quebra desses paradigmas pós apresentam soluções para esta problemática. O marco da educação Indígena se deu com a catequização dos indígenas no século XVI, os jesuítas, contrariando o Concílio de Trento de 1562, o qual impunha o uso do Latim nas atividades litúrgicas católicas, adotaram a língua geral como língua oficial para a catequese. Segundo Rodrigues (1986):

“Língua geral é a designação que foi, no século XVI, inicialmente usada pelos portugueses e pelos espanhóis, para qualificar línguas indígenas de grande difusão numa área. No Brasil, entretanto, tardou bastante o uso dessa expressão por parte dos portugueses, aqui ela foi consagrada a partir da segunda metade do século XVII, sofrendo várias modificações”. (RODRIGUES, 1986, p. 101)

O fato de os jesuítas terem utilizado a língua geral para a catequização, associado à forte presença popular indígena, fez com que a língua geral, e não o português predominasse como língua para a comunicação entre os múltiplos e linguisticamente diferenciada povos que participavam do processo colonial brasileiro. Isso provavelmente ocorreu porque os religiosos precisavam, antes de ensinar sua doutrina aos índios, aprender como se comunicar com esse povo, por isso aprenderam as línguas deles, tentaram unificá-las e, então, puderam seguir o intuito da missão catequizadora.

Por sua vez, os Mundurucus enfrentam uma grande transformação no seu processo de ensino e aprendizagem este que teve uma grande revolução histórica à catequização por missões jesuíticas. Como afirma Maher (1998, p. 43) que: “os Mundurucu, com o tempo de contato menor mais relativamente longo conserva sua língua e cultura mesmo com contato frequente com a sociedade não indígena e participação da política local”.

Este contato reafirma o processo de transformação que os mundurucus sofrem desde os primeiros contatos com não índios dado pelos jesuítas no início do século XVI, este procedimento que não conseguiu mudar suas características peculiares, que vão desde sua língua materna, aos seus costumes diários, esses que conforme sua organização social, executa suas pinturas corporais, artesanatos e modo de vida em sociedade em contato diário com indígenas e não indígenas.

O desenvolvimento da escrita para os índios não é uma questão de perda de valores, porque a escrita é um aspecto muito importante, já que a partir dela pode-se registrar a história, a literatura, as crenças, o conhecimento e a identidade de um povo. A identidade é um movimento da história, bem como a escrita constitui uma forma de relação social que situa de forma específica o sujeito em face da história. (MAHER, 1998, p. 34)

A constituição de 1988 reconhece o direito dos índios de utilizarem as suas línguas-maternas. Diante disso, consta que os índios deixam de ser uma categoria em transição, ou em vias de extinção, sendo reconhecidos a eles “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições”. À União não mais cabe a incumbência de incorporá-los à comunhão nacional, como estabeleciam as constituições anteriores (como o inciso XVII do artigo 8º da Emenda constitucional de 1969), mas de legislar sobre as populações indígenas, conforme o artigo 22 da ‘nova’ constituição, no intuito de protegê-las.

A constituição reafirma a importância que deve dado ao indígena na elaboração de suas políticas públicas voltada para suas especificidades, respeitando seus costumes e suas linguagens incumbindo de métodos a construção de meios facilitadores para sua inserção na sociedade, reafirmando seus direitos e deveres, este povo milenar que apresenta em sua identidade toda uma história de aculturação convive em um Brasil de diferenças aonde as minorias sociais têm voz e direitos.

2.2 AESCOLA E O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO INDÍGENA MUNDURUKU

A qualificação de professores para trabalhar com alunos indígenas é escassa, uma vez que muito não tiveram a oportunidade de conhecer os costumes, as crenças e a cultura do povo Munduruku, especialmente. Entrar no ambiente indígena é um impacto que nada daquilo que é imaginado é totalmente diferente da realidade. Como resultado, conserva-se na sociedade um modelo que produz seres incapazes de criar, pensar, construir e reconstruir conhecimento. Nesta concepção, considera-se o que MORAES (2000) afirma:

Não se muda um paradigma educacional apenas colocando uma nova roupagem, camuflando velhas teorias, pintando a fachada da escola, colocando telas e telões nas salas de aula, se o aluno continua na posição de mero expectador, de simples receptor, presenciador e copador, e se os recursos tecnológicos pouco fazem para ampliar a cognição humana (MORAES, 2000, p. 17)

Para construir o conhecimento devem-se criar dinâmicas para que os alunos possam interagir junto com o professor de maneira que ele entenda o conteúdo ou mudar os conteúdos para a realidade dos mesmos, comparando exemplos de suas convivências e costumes. Acompanhar o avanço tecnológico acelerado ajuda a ampliar o conhecimento. Segundo RAMOS (2001):

Justifica a necessidade de adequar a educação às demandas do mundo contemporâneo, em busca de novos rumos para uma concepção de aprendizagem, onde compreensiva, a funcionalidade do conhecimento e a aprendizagem significativa façam parte. (RAMOS, 2001, p.61).

O conhecimento de algumas instituições de ensino superior é pautado por aprendizagem de memorização que logo o que foi discutido em sala de aula é esquecido durante a sua vida profissional. Aprender é diferente de decorar, porque

quando se aprende, se procura ir mais além do que foi dito em sala e, decorar não aguçava o interesse do aluno em tal discussão.

Portanto, vale ressaltar a busca pelo interesse de realmente aprender para guardar o que foi ensino durante a vida profissional do acadêmico. O conhecimento das técnicas de uma pedagogia baseada em competências como uma possibilidade de professores e alunos, em função de suas realidades particulares e aplicadas sem diferentes contextos, vivenciarem não apenas mais uma abordagem metodológica para a prática pedagógica.

Entretanto, a Educação deve organizar-se de algumas aprendizagens fundamentais que ao longo da vida que serão úteis para o conhecimento e a vida profissional do acadêmico, que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Conhecer a realidade do aluno, fazer, colocar em ação cada aprendizado que este aluno adquira durante as aulas, viver junto com o aluno a sua realidade, cultura, crenças e a ser.

Contudo, desenvolve a competência do professor em sala de aula. O que se percebe é que anteriormente a ideia de competência estava voltada para as instituições, isto é, se as mesmas seriam ou não capazes de realizar determinada tarefa ou atribuição (BRONKART & DOLZ, 2004).

Nas décadas de 1960 e 1970 o entendimento das competências orientou-se para o mundo do trabalho e da produção. O que se apresentava era um perfil profissional a ser formado, onde pudesse nele encontrar competências necessárias ao desempenho de suas funções.

O professor indígena antigamente não procurava instituições para melhorar o conhecimento dentro de sala de aula, o que o mesmo tinha era conhecimento empírico. Hoje, pode-se observar o grande aumento de professores indígenas em faculdades, interessado em aprender na teoria e aplicar os conhecimentos científicos na sala de aula na aldeia em que moram. Assim:

De forma geral, pode-se dizer que os professores indígenas e os mediadores, por excelência, das relações sociais que se estabelecem dentro e fora da aldeia, por meio também da escola. Assim, eles ou elas tinham uma função social distinta dos professores de não índios, pois assumem, muitas vezes, o papel de intérpretes entre culturas e sociedades distintas. (Brasil, RCNEI, 1998).

Observa-se que nas aldeias os professores indígenas fazem o papel de intérprete para o professor não índio, pois o mesmo não tem a capacidade, em

primeiro contato, de entender o que o aluno quer falar ou o aluno não entendendo o professor não índio. Com a ajuda do professor indígena facilita muito a aprendizagem do aluno e o professor para explicar o conteúdo. Portanto, o professor indígena tem a difícil tarefa de aguçar o interesse do aluno para pesquisar a história de seu povo, a tradição, crenças e rituais. É possível observar ainda que deve haver qualificação dos professores para ingressar nas escolas indígenas, para que haja conhecimentos sobre a cultura e costumes e que não haja um impacto maior de cultura.

Para os professores indígenas, há cursos de qualificação de quatro anos que se chama “Ibaorebu” na rede indígena da etnia Munduruku, que deu iniciativa a FUNAI (Fundação Nacional do Índio), atualmente possui 210 cursistas, dividido em Magistério, Técnico em Enfermagem e Técnico em Agroecologia. O Projeto é realizado com o apoio técnico e financeiro da Coordenação Geral de Promoção da Cidadania – CGPC e Coordenação Regional do Tapajós, além do apoio de outras Coordenações Gerais da FUNAI e das parcerias com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA (Campus Rural de Marabá e Itaituba) e com o DSEI Tapajós.

Professores que ainda não terminaram o ensino fundamental, principalmente os indígenas ingressam na carreira de docente, muitos não procuram nem sequer terminar o ensino médio para trabalhar com os alunos, ou ainda não concluíram o ensino médio. Observa-se a falta de compromisso que esses profissionais têm com a educação indígena. Ingressar sem ao menos ter conhecimento básico. Atualmente a demanda de cursos está crescendo, mas cabe ao professor procurar essas especializações de ensino.

O ensino indígena no país esbarra na falta de qualificação dos professores. O levantamento *Estatísticas sobre Educação Escolar Indígena no Brasil*, divulgado nesta semana pelo Ministério da Educação (MEC) constatou que uma parcela significativa dos docentes não concluiu o ensino fundamental nem sequer recebeu formação para dar aulas. Dos cerca de 8 mil professores que lecionam nas escolas indígenas, constatou o estudo, 64,8% têm ensino médio completo e 13,2%, o ensino superior.

Uma boa educação parte do princípio do professor procurar qualificação de ensino para que haja conhecimentos teóricos. O conhecimento teórico também é

fundamental para se ter o ensino de qualidade, pois a qualificação mostrará maneira e métodos para o profissional trabalhar em sala de aula.

Formar professores indígenas, membros de suas respectivas etnias, para que assumam a docência e a gestão das escolas em terras indígenas, é o principal desafio para a consolidação dessa nova proposta de escola indígena. Hoje estão em curso as primeiras experiências de formação de docentes indígenas em nível de licenciatura, dando seguimento aos cursos de magistério indígena, que promoveram a escolarização básica e a formação específica de professores indígenas em diferentes regiões do país. (BRASIL, MEC, 2008)

Além disso, o indígena que queira ingressar na educação do seu povo procurar meios para adquirir conhecimentos teóricos para aperfeiçoar o trabalho dentro da sala de aula com os alunos. É de suma importância que o profissional faça essa procuração mesmo que a escola ou secretária de educação não forneça a formação continua.

A qualificação profissional dos docentes indígenas é condição fundamental para que de fato as comunidades indígenas possam assumir suas escolas, integrando-as à vida comunitária, de modo que possam responder suas demandas e projetos de futuro. Não há e nem pode haver um único modelo de escola indígena a ser desenvolvido em todo país. O Ministério da Educação tem procurado, junto aos sistemas de ensino, apoiar a consolidação de experiências particulares de organização escolar, discutidas e construídas a partir dos interesses e da participação de cada comunidade indígena, tal como preconiza a Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho) que foi ratificada pelo Brasil e entrou em vigor em julho de 2003 (BRASIL, MEC, 2008).

Não é interessante que o professor procure somente obter uma graduação, também é necessário que ele vá atrás de cursos de aperfeiçoamento, tanto cursos voltados para o indígena como outros relacionados à educação. Atualmente a procura de aperfeiçoamento é crescente, pois a realidade mostra a dificuldade de não ter uma qualificação um conhecimento sem conhecer as metodologias de ensino específica.

Então, fica clara a importância, e que hoje, se se procurar maneiras de qualificação estes serão profissionais eficientes, mas é claro, que não é necessária somente a qualificação, mas sim, a vontade de fazer diferente, de procurar ser diferente. A qualificação serve para tirar dúvidas e procurar outros métodos que possam suprir a necessidade do aluno e do professor.

Os povos indígenas sempre tiveram seus mecanismos próprios de transmitir conhecimentos às crianças e de socializarem-se, sem precisar passar por salas de

aula e por um professor para educarem seus membros. “A educação escolar chegou para esses povos como uma realidade desconhecida, imposta, como algo com que eles tiveram que aprender a conviver”. (QUARESMA & FERREIRA, 2013, p. 238)

2.3 O PROFESSOR E O TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ALDEIAS

Criar propostas para ampliar e melhorar a aprendizagem dos alunos indígenas é fundamental para melhorar o trabalho dentro de sala de aula. Segundo MACEDO (2005) ser competente é ter:

[...] criatividade, disponibilidade para mobilizar recursos, envolver os pais, a comunidade, a igreja, o bairro, as crianças e os colegas nas atividades escolares, apesar de todas as limitações. É saber mobilizar e mobilizar-se em favor de uma meta, de um desejo. (MACEDO, 2005, p. 78).

Cabe ao professor procurar meios para que seus alunos não saiam prejudicados no ensino diante das dificuldades que irá encontrar para passar conteúdos para os alunos indígenas. Procurando melhor meio de comunicação com seus alunos, associar a realidade de cada um, desviar um pouco do que está nos livros e até procurar entender a linguagem dos mesmos.

Mas para isto, também cabe à escola fornecer recursos para o uso dentro de sala de aula, mas na escola indígena esses recursos raramente são ofertados para melhoria do desenvolvimento dos alunos principalmente no ensino infantil que há bastante necessidade. Assim, Macedo (2005) ainda enfatiza que:

A educação funciona baseada numa espécie de ‘divisão do trabalho’ à escola cabe fornecer os recursos (saberes e habilidades básicas) à ida ou à habilitações profissionais cabe desenvolver competências. A maioria dos conhecimentos acumulados na escola permanece inútil na vida cotidiana, não porque careça de pertinência, mas porque os alunos não treinaram para os utilizar em situações concretas. (MACEDO, 2005, p. 123)

Para Schubert (1986) a competência explica a nova articulação entre a dimensão experimental e a dimensão conceitual dos saberes necessários à ação. Daí que a competência signifique o saber-fazer, proveniente da experiência, os registros provenientes do histórico individual ou coletiva dos trabalhadores ao lado dos saberes mais teóricos tradicionalmente valorizados na lógica da qualificação. Assim, procurando as experiências dos alunos e praticá-los em sala de aula, tornam-se as aulas criativas tirando-os da monotonia. Buscar o interesse do aluno também é papel fundamental para o educador torna suas aulas interessantes e despertar a

vontade de estudar desses alunos, pois geralmente, em casa eles não têm o incentivo e muitas vezes eles vão para a escola buscando esse incentivo.

A competência não exclui, mas exige, a apropriação sólida e ampla de conteúdos organizados, numa síntese integradora, apropriadas pelo sujeito de modo a permitir-lhe convocar esse conhecimento face às diferentes situações e contextos. Os conhecimentos precisam ser consolidados e integrados, para que, ao serem acionados, possam ser mobilizados (ROLDÃO, 2003).

Cada lugar a realidade é diferente, costumes e crenças, modificando o conteúdo para que o conhecimento seja alcançado desses alunos é importante. Neste sentido, Postman (1994) enfatiza que é preciso dar aos estudantes um ponto de vista a partir do qual compreendam o sentido dos conteúdos trabalhados, pois é fundamental que o aluno tenha consciência das origens e dos sistemas de crescimento.

As propostas de políticas públicas vêm para melhorar o desenvolvimento e o envolvimento da comunidade e a escola. Elaborar essas políticas em escolas indígenas requer o pleno envolvimento, porque é notória a procura de saber quais são as necessidades que a comunidade tem.

Homogeneizar o ensino sempre foi o objetivo da escola única, com viés de massificação, imaginando que a diferença que nossos alunos trazem para a sala de aula não faz diferença; são, portanto, epifenomenais. Em realidade, a invenção da escola única, como um ato de solidariedade social, não soube articular seus ideários com o desenvolvimento de dispositivos pedagógicos que acolhessem e trabalhassem com a diferença (MACEDO, 2009, p. 121).

Entender a diferença do aluno para propor o ensino de qualidade, não tentar tirar essa diferença do aluno, mas procurar interligar a diferença de cultura, costumes e etc., com a forma de ensino e de aprendizagem que requer o aluno, uma vez que a cultura e seu modo de viver deverá estar conectado à sua realidade educacional. Nesse sentido, SILVA (2010) salienta que:

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem, lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, raça, ao gênero (SILVA, 2010, p. 32).

Ao elaborar o currículo pedagógico deve-se considerar o fator social, onde este aluno está localizado, quais são os seus costumes e valores para que haja melhor compreensão da parte do profissional da educação indígena.

O currículo intercultural se constitui na tentativa de analisar e compreender o processo de diferenças com a diversidade e várias culturas que está presente na sociedade, tentando superar o preconceito. Portanto, assim, percebe-se que “tornou-se lugar-comum destacar a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo” (SILVA, 2005, p. 85).

A visibilidade da incorporação da perspectiva cultural pela teoria educacional crítica se manifesta, sobretudo, através da reorientação do alvo das suas críticas em direção ao significado de cultura e ao papel que a mesma pode desempenhar na reprodução e transformação das práticas sociais. (GABRIEL, 2000).

O currículo diversificado surgiu devido a uma crítica do currículo universal, onde todas as localidades tinham o mesmo conteúdo, ou seja, um currículo homogêneo. Após as influências do ideário pós-moderno, houve-se uma posição a favor do currículo de pluralidade de identidades que venha a reconhecer as contradições de cada povo e de cada cultura. Sendo assim “o currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades”. (SILVA, 2010, p.12)

Desse modo, percebe-se que este atua ao estabelecer mecanismos de controle e manutenção ocultos através de estratégias didáticas e metodológicas aceitas como necessárias no cenário educacional. Quando se trata de interfaces entre culturas diversificadas, CANCLINI (2004) chama a atenção para dois conceitos que continuamente costumam se confundir que é a diferença e a desigualdade. Ele diz que “apesar de estarem, na maioria das vezes, intrinsecamente relacionados, a desigualdade se manifesta como desigualdade socioeconômica enquanto a diferença transparece nas práticas culturais” (CANCLINI, 2004, p. 65).

Não se deve tratar a interculturalidade como desigualdade, apenas há uma diferença de culturas que precisam ser revistas na educação brasileira indígena, esse olhar cabe o professor fazer, para que haja mudanças de relações professores-alunos e professor-comunidade indígena.

2.4 LEITURA SEGUNDO O RCNEI

Diante da diversidade cultural e linguística dos vários povos indígenas, sobretudo no que se refere ao uso e conhecimento da língua nacional, o RCNEI tem

função formativa e não normativa. A área de línguas do RCNEI contempla o ensino de língua(s) indígena(s), o ensino de língua portuguesa e a formação linguística dos professores índios, de acordo com o que já lhes é assegurado nas Diretrizes de 1993:

- a) cada povo tem o direito constitucional de utilizar sua língua materna indígena na escola, isto é, no processo educativo oral e escrito, de todos os conteúdos curriculares, assim como no desenvolvimento e reelaboração dinâmica do conhecimento de sua língua;
- b) cada povo tem o direito de aprender na escola o português como segunda língua, em suas modalidades oral e escrita, em seus vários registros - formal, coloquial, etc.

O RCNEI procura dar conta de realidades linguísticas bem diferentes: populações monolíngues em português, monolíngues em língua indígena, bilíngues (ou multi) em língua(s) indígena(s)/ português. Ainda que não seja a maioria das populações, há casos em que o português é a primeira língua dos falantes.

[...] enquanto referencial para um país com sociedades indígenas tão diversas, e tendo como fundamento e meta o respeito à pluralidade e à diversidade, o RCNEI/Indígena não é um documento curricular pronto para ser utilizado, mecanicamente, em qualquer contexto, nem pretende estar dando receitas de aula: este Referencial se propõe, apenas, a subsidiar e apoiar os professores na tarefa de invenção e reinvenção contínua de suas práticas escolares.(BRASIL, 2012, p. 14)

Não podemos esperar, portanto, de tal documento, nenhuma receita de como ensinar a partir de métodos ou conteúdos pré- estabelecidos, nesse sentido, esse documento tem como princípio fornecer parâmetros tanto para a prática dos professores indígenas quanto para a prática dos professores-formadores na formação desses professores, para que as populações indígenas adquiram uma escola “comunitária, intercultural, bilíngue/ multilíngue e específica e diferenciada”, de acordo com o que cada população entende por esses termos.

A área de línguas do RCNEI contempla o ensino de língua(s) indígena(s), o ensino de língua portuguesa e a formação linguística dos professores índios, de acordo com o que já lhes é assegurado nas Diretrizes de 1993:

- a) cada povo tem o direito constitucional de utilizar sua língua materna indígena na escola, isto é, no processo educativo oral e escrito, de todos os conteúdos curriculares, assim como no desenvolvimento e reelaboração dinâmica do conhecimento de sua língua;

b) cada povo tem o direito de aprender na escola o português como segunda língua, em suas modalidades oral e escrita, em seus vários registros- formal, coloquial, etc.

O RCNEI procura dar conta de realidades linguísticas bem diferentes: populações monolíngues em português, monolíngues em língua indígena, bilíngues (ou multi) em língua(s) indígena(s)/ português. Ainda que não seja a maioria das populações, há casos em que o português é a primeira língua dos falantes e quando isso ocorre não há nada a fazer senão usá-lo como língua de instrução e o ensino de segunda língua deve contemplar outra possibilidade.

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 compreensões 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 setem descrito das variantes regionais do português nacional, muito menos se sabe das variantes do português indígena.

Dentro do contexto de bilinguismo mencionado acima, o português é a segunda língua da comunidade e por isso seu ensino é tratado sempre como ensino de segunda língua.

A realidade sociolinguística vivida pelos povos indígenas no Brasil com relação à língua portuguesa difere muito de aldeia a aldeia, devido à localização e à história de cada um. A situação predominante é aquela em que o aluno chega à escola sabendo falar apenas a língua indígena. O português como segunda língua deve então ser introduzido no currículo. (BRASIL, 2012, p.12)

O ensino formal do português no contexto particular da educação escolar indígena pode vir a ser um espaço privilegiado para tratar também das questões sociolinguísticas, como sugere Ilari (2007) ao tratar de Linguística Aplicada e ensino-aprendizagem de línguas:

Na minha visão, as sociedades são desigualmente estruturadas e são dominadas por culturas e ideologias hegemônicas que limitam as possibilidades de refletirmos sobre o mundo e, conseqüentemente, sobre as possibilidades de mudarmos esse mundo. Também estou convencido de que a aprendizagem de línguas está intimamente ligada tanto à manutenção dessas iniquidades quanto às condições que possibilitam mudá-las. (ILARI, 2007, p. 89)

Percebe-se que a aprendizagem da segunda língua, em qualquer um de seus registros, é um dever político e social atribuído pela comunidade, sobretudo, aos jovens das populações indígenas, porque implica no domínio da língua e cultura dominantes. O poder social e cultural da língua portuguesa é reconhecido pelo RCNEI.

3- DESAFIOS DA LEITURA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ANÁLISE NA E. I. KARO BEMPÔ NA ALDEIA KATÔ- ALTO TAPAJÓS- PARÁ.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA

A Escola Indígena Municipal de Ensino Fundamental Karu Bempo, Localiza-se na aldeia Katô, em Jacareacanga- Pará, na zona Rural. Tem como referência, na área urbana, seu endereço, na Avenida Paulo Victor, Centro, CEP 68195 000, funciona como creche, pré-escola, anos iniciais (1^a ao 5^a ano) Ensino médio, EJA e Educação Especial.

A escola dispõe de salas de aulas, 1 cozinha, quadra de esportes, aparelho de DVD e televisão, poço artesiano, grupo gerador para o fornecimento de água e energia elétrica, além de fossa. Tem como objetivo principal formar cidadãos indígenas bilíngües com desenvolvimento integral primando sua cultura, sua língua e suas tradições.

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a elaboração deste trabalho, desenvolvido na Escola Indígena KaroBempô na Aldeia Katô no Alto Tapajós- Pará, com o título “Desafios da Leitura na Educação Escolar Indígena”, foi necessário uma pesquisa bibliográfica com teóricos específicos, entre os quais, destacam-se: Amaro (2010), Quaresma e Ferreira (2012), Gomes (2006), e uma pesquisa de campo com a abordagem qualitativa, que visa explorar qualitativamente todas as informações obtidas na pesquisa.

A referida investigação contou com a participação de quatro professores da EI, todos graduados e três desses docentes atuam a mais de vinte anos. Para tanto, objetivou-se analisar as dificuldades do ensino da leitura e de aprendizagem, compreender as razões de tais dificuldades, identificar metodologias utilizadas pelos professores no ensino da leitura e especialmente verificar a colaboração dos pais na educação e seus filhos.

As questões norteadoras consistem em: Quais as dificuldades do ensino da leitura nesta escola? Quais metodologias são utilizadas para o ensino da leitura em Língua portuguesa? Os pais colaboram com a educação e seus filhos?

Para chegar-se aos resultados, buscou-se coletar e analisar os dados, com seus devidos comentários e discursões, as propostas contribuintes e a conclusão do

trabalho, que afirmou na escola, haver dificuldades do ensino e aprendizagem da leitura.

3.3 PERFIS DOS ENTREVISTADOS

Os professores entrevistados, têm entre trinta e três anos e cinquenta e dois anos de idade, sendo três formados em Pedagogia e uma formada em Língua Portuguesa; e dois estudam Pós-Graduação, para ampliar seus conhecimentos e melhorar suas práticas pedagógicas. Trêssão do sexo masculino, e uma do sexo feminino, sendo três indígenas e um não indígena. Apenas um trabalhou em outra aldeia. E todos detêm conhecimentos em relação á educação e principalmente para ensinar leituras para as crianças em aldeias, já que três destes docentes atuam amais de vinte anos na aldeia.

3.4 RESULTADO DA PESQUISA COM OS PROFESSORES

O estudo sobre as dificuldades da leitura, contou com a participação de quatro professores que trabalham na EI pesquisada, onde responderam aos questionários em forma de entrevistas. A primeira questão aborda o “por que” das dificuldades de leitura na escola.

Quadro 1- Por que há dificuldades de leituras nesta escola? **Fonte:** Professores da E.I. KaroBempô na Aldeia Katô- Alto Tapajós- Pará/2019.

PROFESSOR	RESPOSTA
P1	Por que a língua portuguesa á mais difícil. E quem já tem outra língua, fica mais difícil ainda.
P2	A leitura e também a escrita na escola, é dificultoso ensinar, devido a gente já ter a nossa língua, que nasceu com a gente.
P3	Os alunos não têm o hábito de leitura. Dizem quedá sono e não gostam de ler.
P4	Outra língua. Pra quem tem a sua materna, fica difícil de iniciar, até por que a língua português é complicada,.

Ao serem investigados sobre as dificuldades de leituras na escola, os professores responderam que há esta dificuldade por que a Língua Portuguesa é mais difícil e para quem tem outra língua, complica mais.

Um entrevistado abordou também a escrita em sua resposta, mencionando que tanto a leitura quanto a escrita é difícil ensinar, devido já terem sua língua materna. Ainda há quem ressaltasse que os alunos não tem o hábito de ler. Assim, percebe-se que há dificuldades de leitura na escola pesquisada, e que a predominância da língua materna torna o aprendizado um desafio. À seguir, a questão sobre as metodologias utilizadas em salas de aulas dos docentes.

Quadro 2- Quais metodologias você utiliza em suas aulas? **Fonte:** Professores da E.I. KaroBempô na Aldeia Katô- Alto Tapajós- Pará/2019.

PROFESSOR	RESPOSTA
P1	A gente trabalha leitura, jogos, trabalhos com livros e outros.
P2	Muitas formas de ensinar, na medida do possível, e também diversas brincadeiras, livros, leitura no quadro. Isso é ensinando outra língua.
P3	Leitura coletiva e individual.
P4	Tem o planejamento anual. Procuro por em prática. Mas o ensino precisa de muitas estratégias para dar certo.

Quanto às metodologias dos professores, os mesmos responderam que trabalham a leitura individual e coletiva, jogos, utilizam livros, brincadeiras e seguem o planejamento anual proposto.

Diante disso, Silveira (2014) menciona que é essencial o uso de “metodologias eficientes, que permitam aos educandos repensarem sua escrita e aos educadores sua prática pedagógica” (p.1). Assim, é fundamental que o professor esteja seguro na sua prática, que seja investigador e que tenha a correta percepção de como utilizar os métodos e as estratégias que lhes são implícitas, ou seja, o professor deve ser conhecedor de quais são as técnicas usadas na aplicação de determinado método para poder aplicá-las, tendo como objetivo final a aquisição da leitura e escrita por parte dos seus alunos.

O ensino e aprendizagem da leitura e da escrita constitui um processo complexo, a partir do qual os alunos adquirem competências fundamentais para a sua escolaridade básica e vida futura. Por que vai ser usada é a língua portuguesa e não a materna. Na educação indígena se é necessário considerar uma educação baseada em estratégias diferenciadas exatamente por se tratar de um ensino que não faz parte da sua língua materna. A próxima questão aborda a preocupação com a Língua indígena, mesmo trabalhando a portuguesa.

Quadro 3- Você se preocupa com a língua indígena, enquanto professor que também trabalha a língua portuguesa? Comente sobre. **Fonte:**Professores da E.I. KaroBempô na Aldeia Katô- Alto Tapajós- Pará/2019.

PROFESSOR	RESPOSTA
P1	Sim. Nós, indígenas precisamos preservar a nossa língua materna que é interessante e faz parte da nossa cultura.
P2	O que preocupa é nossa gente esquecer a língua materna, que também é nossa riqueza. Tem aluno que pouco fala, por que só aprende a outra.
P3	Eu não tenho conhecimento sobre língua indígena; mas minha função é ensinar o português.
P4	Sim. Há uma preocupação sim, enquanto docente indígena; pois a língua portuguesa é preciso ser ensinada, mas a indígena também.

Os entrevistados, especialmente os professores indígenas, afirmam que há uma preocupação sim; mas precisam preservar sua Língua materna que é interessante e faz parte de sua cultura. E a preocupação é que a etnia esqueça essa riqueza. Outro mencionou que não tem conhecimento sobre a língua indígena, mas trabalha a portuguesa que é sua função.

Ademais, Gaitas (2013, p 14) afirma que o “contacto com textos reais desde o início da escolaridade permite desenvolver o conhecimento de que ler e escrever não são atividades de codificação/descodificação; mas sim atividades de comunicação e construção de significados”. Ou seja, experiências positivas orais e linguísticas no pré-escolar, conduzem a um desenvolvimento de competências fonológicas necessárias à aprendizagem da leitura. Dando prosseguimento, a investigação sobre desenvolvimento de projetos de leitura na escola.

Quadro 4- A escola desenvolve projeto de leitura? Justifique sua resposta. **Fonte:**Professores da E.I. KaroBempô na Aldeia Katô- Alto Tapajós- Pará/2019.

PROFESSOR	RESPOSTA
P1	Sim, com todas as turmas para que melhore o aprendizado.
P2	Desenvolve sim, muita leitura de diversas maneiras para melhorar a atenção e o aprendizado dos alunos.
P3	Sim. Incentivamos o aluno explorar a leitura através de projetos de contação de história após a leitura, de desenhos.
P4	Nós, professores fazemos tudo para facilitar o aprendizado da leitura dos alunos, mas sempre tem as dificuldades, mesmo com trabalhos intensivos e diferenciados.

Os professores responderam que desenvolvem projetos de leitura sim, com todas as turmas, de diversas maneiras, para incentivar os alunos. Exploram em atividades de histórias contadas, de desenhos, e com trabalhos intensivos e diferenciados.

Diante disso, Amaro (2010, p. 12) afirma que a leitura é uma aquisição complexa que proporciona “possibilidades variadas de entendimento da relação sujeito e sociedade”. Essa não se limita apenas à decifração de alguns sinais gráficos. “(...) exige do indivíduo uma participação efetiva enquanto sujeito ativo no processo, levando-o à produção de sentido e construção do conhecimento.”

Sobretudo, é perceptível que a leitura implica uma compreensão, não só pela decifração, mas também pela aprendizagem dos símbolos fonéticos, a identificação dos seus valores e a associação mecânica desses valores entre si, ou seja, é capaz de potencial e alargar conhecimentos na escrita. Prosseguindo, a pergunta sobre a Língua com menos dificuldade de aprendizagem.

Quadro 5- Entre a Língua Materna e Portuguesa, qual a língua com menos dificuldades de aprendizagem? Por quê? **Fonte:** Professores da E.I. Karo Bempô na Aldeia Katô- Alto Tapajós- Pará/2019.

PROFESSOR	RESPOSTA
P1	Melhor é a língua materna mesmo. É com que o aluno já está acostumado a falar, principalmente.
P2	Quando a gente está acostumada é mais fácil aprender. Por isso, a portuguesa tem suas dificuldades, o que se procura é a melhor forma de ensinar.
P3	Então, a Língua materna é a mais fácil de ensinar quando o professor tem conhecimento dela. Mas não é o caso da língua indígena.
P4	Os alunos têm mais dificuldade na Língua Portuguesa, o que é ofertado em nível de educação brasileira.

Os entrevistados afirmaram que a melhor Língua mesmo é a materna, por que o aluno já está acostumado a falar e o professor quando indígena também tem suas facilidades para ensinar. E que a Língua portuguesa é a mais difícil, tornando-se mais fácil para o professor que a domina. Assim, os alunos na aldeia, têm mais dificuldades na língua portuguesa, a que é ofertada em nível nacional.

Ao tratar-se de leitura, a “Aprendizagem é um processo de mudança de comportamento obtido através da experiência construída por fatores emocionais, neurológicos relacionais e ambientais.” (Pereira, 2011, p. 12). Este processo de mudança de comportamento é um reflexo de resposta que o nosso cérebro dá aos estímulos proporcionados pelo ambiente envolvente.

Por isso a língua materna é a mais fácil, pois o cérebro está condicionado a ela desde a infância e até a forma de falar e escrever, é mais viável. A seguir, a indagação sobre a colaboração dos pais para a educação dos filhos.

Quadro 6- Os pais colaboram com a educação de seus filhos? Fale sobre. **Fonte:** Professores da E.I. Karo Bempô na Aldeia Katô- Alto Tapajós- Pará/2019.

PROFESSOR	RESPOSTA
P1	Eles têm seus trabalhos. E também não tem como ajudar muito não.
P2	Eles vêm á escola, em reunião, quando tem movimentos. Mas todo dia não tem como comparecer.
P3	Se os pais incentivassem seus filhos com prática da leitura em casa, o problema não seria tão grande para fazer esses alunos lerem.
P4	Quando te reunião sempre vêm, mas é preciso que ajude na leitura, em casa, nos deveres, pois as crianças precisam desse reforço. O tempo na escola é poucopra muitas disciplinas e atividades e por isso os pais devem ajudar também.

Ao questionar sobre a colaboração dos pais na educação dos filhos, os entrevistados afirmaram que é uma colaboração indireta. Até por que, os pais têm seus trabalhos e não têm como ajudar tanto quando deveriam. Mas que vão à reunião, e quando tem movimentos na escola.

Também abordaram a importância do incentivo destes aos filhos, em relação à prática da leitura, pois os mesmos precisam ajudar sim, nos deveres, já que as crianças precisam de reforço, por ser pouco o tempo que dispõem na escola para muitas disciplinas e atividades.

Assim, papel da família é determinante para a vida educacional do aluno. Pois, ambas as instituições, escola e família, devem trabalhar em colaboração uma com a outra, considerando que “as funções da escola e da família não se sobrepõem, antes se completam” (Costa, 2015, p. 29).

A ajuda dos pais na educação dos filhos é essencial e representa o efeito educativo da família sobre a criança. É no ambiente familiar, que a criança adquire uma série de experiências, através da realização de atividades, e está constantemente exposta a uma grande quantidade de influências e expectativas das pessoas na qual convivem.

Ademais, acompanhar o crescimento educacional dos filhos aumenta as habilidades sociais e diminui a chance de problemas comportamentais, principalmente na infância. Quanto maior o envolvimento dos pais nas experiências escolares das crianças, mais facilidade ocorrem para o aprendizado em todos os sentidos. Quanto mais os pais conversam sobre a escola, visitam o local, se envolvem com as lições e os trabalhos e incentivam o progresso educacional dos filhos em casa, melhores serão suas habilidades educacionais e sociais

Portanto, a participação familiar na vida escolar dos filhos leva-os, dentre outras coisas, à demonstração de um maior autocontrole e à manifestação de um comportamento cooperativo e social. Os pais precisam entender, no entanto, que acompanhar a vida educacional dos filhos não deve significar apenas cobrar. O acompanhamento pressupõe muito mais do que isso. É necessário estimular, motivar, valorizar, ensinar, conversar, prestigiar, discutir e socializar. Nessa parceria, ocorre o ensino aprendido, a confiança na família e a educação integral da crianças.

3.5 PROPOSTAS CONTRIBUINTES

De acordo com o resultado da pesquisa, foi necessário a sugestão de algumas propostas para facilitar o trabalho do professor com a leitura e escrita, na Escola indígena Karo Bempô na Aldeia Katô no Alto Tapajós- Pará.

- 1- Trabalhar mais metodologias diferentes para o melhor ensino aprendizagem da escrita e leitura, como cartazes, desenhos, fichas, bingos educativos, murais, entre outros.
- 2- Desenvolver atividades diferenciadas coletivas, com todos os professores e alunos, incluindo a ludicidade.
- 3- Elaborar projeto de oficinas pedagógicas de leitura e escrita.
- 4- Inserir os pais no contexto escolar através de reuniões, para orientação de ajuda aos filhos em casa.

Desta forma, o ensino aprendizagem dos alunos em relação à escrita e leitura da língua portuguesa, especialmente, terá menos dificuldades e o ensino aprendizagem será bem sucedido.

É importante que o professor seja flexível quando da utilização dos métodos de ensino da leitura e da escrita, pois se a determinada altura os resultados não forem positivos, surgirem dificuldades ou o sucesso da criança seja posto em causa, a inserção de novas alterações à aplicação do método só trará benefícios. E nas aldeias onde as crianças tem sua língua materna, é preciso um trabalho atencioso, minucioso e que seja bem proveitoso na aprendizagem dos alunos.

CONCLUSÃO

A pesquisa realizada na Escola Indígena Karô Bempô na Aldeia Katô no Alto Tapajós- Pará, realizada em Dezembro de 2019, sobre as dificuldades do ensino e aprendizagem da leitura, afirmou que o fato dos alunos não falarem a Língua portuguesa, e sim, a Língua materna, proporciona tais dificuldades, já que a materna é a que predomina e a portuguesa é imposta pelo sistema de ensino.

Constatou-se também que utilizam-se estratégias nas aulas de leituras, porém precisam de mais metodologias para facilitar o ensino. Os professores também desenvolvem projetos dentro de suas possibilidades, que o ensino da leitura é complexo e que os pais precisam colaborar mais com a educação dos filhos, mesmo com as dificuldades de falar a língua portuguesa.

Sobretudo, as dificuldades não permitem que os docentes não busquem mais metodologias, já que todos são graduados e conhecedores de suas áreas educacionais. Há um diferencial na referida escola exatamente por ter docentes de origem indígena nascidos e criados na própria aldeia que entendem a realidade de maneira contundente.

Para essas afirmações, a pesquisa ocorreu através de questionários individuais, com a coleta e análise de dados, os comentários e discussões. Também foram sugeridas propostas de contribuições para facilitar o trabalho dos professores em relação ao ensino da leitura.

É importante perceber por meio dessa pesquisa que se faz necessária estratégias diferenciadas do ensino da leitura nas aldeias por se tratar de uma especificidade de linguagem não materna, uma vez que os indígenas dominam sua língua de origem, a Munduruku. Dessa forma, é preciso considerar que a escola em questão tem um papel relevante na educação de seus discentes e prima por metodologias capazes de possibilitar uma educação leitora eficaz.

Portanto, percebe-se que a leitura é essencial para o desenvolvimento educacional do ser humano, considerando que este abre um mundo diferente e transporta o aluno ao imaginário, tornando-o assim, mais um expectador da vida diferente com uma visão diferenciada, a ponto de estar preparado para o futuro, de acordo com a exigência da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Ana Luísa Gonçalves de. **Feitiçaria entre os Munduruku: Uma forma de resistência cultural**. Dissertação de Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília, 2001.

Amaro, A. R. (2010). **Dos textos de recepção infantil ao desenvolvimento das competências no 1.º ciclo do ensino básico**. (Dissertação de Mestrado de 2º Ciclo em Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários) Covilhã: Universidade da Beira Interior. 2010.

BIERI, Márcia Eloisa Lasmar. **Educação diferenciada, políticas públicas e cidadania na terra indígena Munduruku – Pará/ Belém**. Dissertação de Mestrado. UFPA, Belém, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988.

BRASIL. **Referenciais Para a Formação de Professores Indígenas**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Scipione, 1993

COSTA, Nathalia Martins Peres. **Estudo Etnoterminológico Preliminar do Sistema de Cura e Cuidados Munduruku (tupi)**. Universidade de Brasília, 2013.

Costa, H. M. (2015). **Relação Família-Escola: Um Olhar de Ecologia Humana entre o Ensino Público e o Privado**. Santo Tirso: De Facto Editores.

DISEI/ Itaituba/ PA. **Munduruku no Brasil: quem, onde, quantos**. Disponível em: <http://www.socioambiental.org/pib/portugues/quonqua/quadro.asp>. Acesso em 15 de Abril de 2018.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2ª edição. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 1986.

Gaitas, S. M. **O ensino da leitura e da escrita no 1.º ano de escolaridade - Os resultados dos alunos em leitura**. (Tese de doutoramento em psicologia educacional) Lisboa: ISPA- 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. Ed. Atlas, 5ª ed. São Paulo, 2002

GOMES, Dionei Moreira. **Estudo Morfológico e Sintático da Língua Munduruku (Tupi)**. Tese de Doutor em Linguística: Universidade de Brasília, Instituto de Letras – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculas _ Brasília, 2006

LEOPOLDI, José Savio. **A guerra implacável dos Munduruku: elementos culturais e genéticos na caça aos inimigos**, UFPA, 2007.

Pereira, R. S. (2011). **Programa de Neurociência: Intervenção em Leitura e Escrita.**2011

QUARESMA, Francinete; FERREIRA, Marília. **Os povos indígenas e a Educação. Revista Práticas de Linguagem.** v. 3, n. 2, jul./dez. 2013. Disponível em <http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/01/234-%E2%80%93246-Os-povos-ind%C3%ADgenas-e-a-educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 10 Mai. 2019.

Silveira, C. S. (2014). **A prática docente e os métodos de alfabetização: desafios do ensino da leitura e da escrita para crianças.** Salvador: Universidade Católica do Salvador. 2014.

APÊNDICE

CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE ITAITUBA CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA PORTARIA/MEC Nº. 2560 DE 15/09/03

Este questionário faz parte de um Trabalho de Conclusão de Curso, do curso de Pedagogia da Faculdade de Itaituba- Pará, intitulado: Desafios da leitura na educação escolar indígena na El Karo Bempô na Aldeia Katô- Alto Tapajós- Pará.

QUESTIONÁRIOS PARA OS PROFESSORES

Identificação:

*Sexo: _____ Idade: _____

*Graduação: _____

*Pós- Graduação: _____

*Quanto anos trabalha nesta escola? 5-10 anos () 10- 20 anos () + 20 anos ()

*Já trabalhou em outra instituição de ensino? _____

1- Por que há dificuldades de leituras nesta escola?

2- Quais metodologias você utiliza em suas aulas?

3- Você se preocupa com a língua indígena, enquanto professor que também trabalha a língua portuguesa? Comente sobre.

4- A escola desenvolve projeto de leitura? Justifique sua resposta.

5- Entre a Língua Materna e Portuguesa, qual a língua com menos dificuldades de aprendizagem? Por quê?

6- Os pais colaboram com a educação de seus filhos? Fale sobre.

Obrigado!