



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

EDIMARÃES SILVESTRE

**LÍNGUA PORTUGUESA EM ESCOLA INDÍGENA:  
REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA UM ENSINO  
BILÍNGUE**

---

Londrina  
2018

EDIMARÃES SILVESTRE

**LÍNGUA PORTUGUESA EM ESCOLA INDÍGENA:  
REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA UM ENSINO  
BILÍNGUE**

Trabalho de conclusão final apresentado ao  
Mestrado Profissional em Letras  
(PROFLETRAS) da Universidade Estadual de  
Londrina, como requisito parcial à obtenção do  
título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Almeida.

Londrina  
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Silvestre, Edimarães.

Língua Portuguesa em escola indígena : reflexões e contribuições para um ensino bilíngue / Edimarães Silvestre. - Londrina, 2018.  
99 f.

Orientador: Paulo Roberto Almeida.

Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.

Inclui bibliografia.

1. Língua Portuguesa - Tese. 2. Bilinguismo - Tese. 3. Educação indígena - Tese. 4. Português como segunda língua - Tese. I. Almeida, Paulo Roberto. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

EDIMARÃES SILVESTRE

**LÍNGUA PORTUGUESA EM ESCOLA INDÍGENA: REFLEXÕES E  
CONTRIBUIÇÕES PARA UM ENSINO BILÍNGUE**

Trabalho de conclusão final apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Londrina (PROLETRAS), como requisito parcial para a obtenção do título de mestrado em letras

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador Prof. Dr. Paulo Roberto  
Almeida  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Profa. Dra. Ana Lúcia de Campos Almeida  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Profa. Dra. Andreia da Cunha Malheiros  
Santana  
Universidade Estadual de Londrina – Uel

Londrina, 06 de dezembro de 2018



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

ANEXO II A

**DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO À DISTÂNCIA EM BANCA EXAMINADORA  
DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
LONDRINA, PARANÁ, BRASIL.**

Declaro que no dia 06/12/2018, às 10:00 horas participei de forma síncrona remota com os demais membros que assinam a Ata física deste ato público, da banca de Defesa do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado(a): Língua Portuguesa em escola indígena: reflexões metodológicas e contribuições para um ensino bilíngue do(a) candidato(a) Edimarães Silvestre, do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS.

Considerando o trabalho avaliado e as respostas do(a) candidato(a) aos questionamentos dos membros da banca examinadora, ao preencher e assinar este documento declaro minha decisão de que o(a) candidato(a) pode ser considerado(a): APROVADO

[(1) Aprovado(a); ou (2) Aprovado(a) com reformulação ; ou (3) Reprovado(a)].

Atenciosamente,

ANA LÚCIA DE CAMPOS ALMEIDA (UEL – PPGEL)

(Assinatura acima, acompanhada de informações como o nome completo, instituição e Programa de Pós-Graduação, se for o caso)

Dedico este trabalho à minha família.

Neiva, companheira de todas as horas.

Gabriel e Gustavo, o início de um novo ciclo.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, por tudo.

Ao meu orientador, pela oportunidade de aprender com ele.

Aos meus amigos e familiares.

À UEL, por me proporcionar a alegria de estar lá.

À CAPES, pela bolsa que muito me ajudou.

SILVESTRE, Edimarães. **Língua portuguesa em escola indígena**: reflexões metodológicas para um ensino bilíngue. 2018. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

## RESUMO

O texto tece reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa em um Colégio localizado em Terra Indígena. Nessa localidade residem e convivem três etnias: kaingang, guarani e xetá. Reflete sobre o Português como língua de integração dessas etnias e a sua relação com as questões metodológicas da Educação Escolar para alunos índios. Situa São Jerônimo da Serra no contexto da formação da província paranaense e a formação da rede escolar municipal. Faz considerações a respeito do bilinguismo e do multilinguismo entre os moradores e alunos que convivem nessa Terra Indígena. Estuda a aquisição e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua. Analisa as questões de grade curricular e o espaço que as línguas ocupam no currículo de uma escola indígena. Informa sobre os documentos legais que embasam o Ensino em Terras Indígenas. Questiona as formas como o ensino de Português para indígenas tem sido focado. Estuda a necessidade de que haja a formação de um currículo próprio para essas escolas para assegurar o eficiente aprendizado levando em consideração as especificidades desses povos.

**Palavras-chave:** Língua portuguesa. Bilinguismo. Educação indígena. Português como segunda língua. Grade curricular.



SILVESTRE, Edimarães. **Portuguese language in indian school**: methodological considerations for a bilingual teaching. 2018. 99 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

### **ABSTRACT**

This dissertation makes some reflections about Portuguese Language and in a High school located in an Indian Land. In that territory live three different ethnical people: kaingang, guarani and xetá. It reflects about The Portuguese like Language for integration among these three ethnicity and its relationship with methodological questions of Scholarship Education for Indian students. It situates São Jerônimo da Serra in the context of the Paraná Province and its historical beginning. It considers about bilingualism and multilingualism among residents and the students who live in that Indian Land. It studies the formation of Portuguese like Second language. It analyzes the space for Languages (Portuguese and natives) in the school teaching for Indians students. It informs about legal documents that makes the baseline for the learning and teaching in Indian Lands. It questions the ways of teaching of Portuguese Language for indians has been made. It studies the necessity to create a curriculum adequated for those schools to secure an efficient learning that considers the specialties of those people.

**Key words:** Portuguese language. Bilingualism. Indian education. Portuguese as second. language Curricular degree.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>CAPÍTULO 1 - O CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL E CULTURAL DO ESPAÇO</b> .....	18
1.1 PROBLEMATIZAÇÃO .....	18
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE SÃO JERÔNIMO DA SERRA .....	20
1.3 JOÃO DA SILVA MACHADO, O BARÃO DE ANTONINA .....	23
<b>CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO INDÍGENA E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR</b> .....	29
2.1 EDUCAÇÃO E GRUPOS INDÍGENAS .....	29
2.2 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR.....	32
<b>CAPÍTULO 3 – OS GRUPOS INDÍGENAS E A EDUCAÇÃO: QUESTÕES DE IDENTIDADE LINGUÍSTICA</b> .....	41
3.1 POVO KAINGANG .....	42
3.2 POVO GUARANI.....	44
3.3 POVO XETÁ .....	46
3.4 BILINGUISMO.....	48
<b>CAPÍTULO 4 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	55
4.1 UM DEBATE TEÓRICO METODOLÓGICO E ALGUMAS QUESTÕES LEGAIS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA E DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	55
4.2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS INDÍGENAS.....	72
4.3 POLÍTICAS PÚBLICAS LINGUÍSTICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA.....	76
4.4 DIALETOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA NAS COMUNIDADES INDÍGENAS .....	82
<b>CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES</b> .....	86
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	90

<b>ANEXOS</b> .....	96
ANEXO 1 - Entrada principal do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj.....	97
ANEXO 2 - Mapa de São Jerônimo da Serra e sua localização geográfica .....	98
ANEXO 3 - João da Silva Machado, Barão de Antonina .....	99

## INTRODUÇÃO

### **Justificativa: a organização da pesquisa**

Inicialmente, é importante começar este trabalho assinalando a visão que tem predominado sobre as terras indígenas e sobre as comunidades que nelas habitam:

A Província do Paraná fora instalada em 1853 e o seu primeiro presidente, Zacarias de Góes e Vasconcellos, proclamara que os índios eram 'uma desgraça', por impedirem a entrada de outros interessados na terra. Precedendo o Aldeamento de São Jerônimo, fundara-se o de São Pedro de Alcântara em 1855, na margem direita do Tibagi, em frente à Colônia Militar de Jataí (RÁDIO CBN LONDRINA, 2013).

O histórico das comunidades indígenas em São Jerônimo da Serra não é diferente do mesmo das demais etnias no Brasil: discriminação, dizimação, expropriação de sua terra, negação e apagamento de sua cultura. Segundo Tommasino (2003, p. 71)

[...] as escolas foram impostas pelos europeus que aqui chegaram com o objetivo de incorporar este continente ao seu domínio econômico-político-cultural. À conquista militar sucederam-se processos de dominação espiritual e ideológica através da catequese e escolarização.

Foi dentro desse contexto que surgiram as escolas que foram implantadas pelos colonizadores com o objetivo de domesticar os povos indígenas vencidos pela conquista colonizadora dos europeus. De acordo com Ribeiro (1986) as primeiras escolas indígenas surgiram como elemento de adestramento dessas comunidades. Elas serviam para preparar o índio para a vida civilizada do conquistador europeu. De certa forma as escolas indígenas atuais ainda mantêm esse caráter civilizatório pois nem sempre atendem às reais necessidades dessas comunidades. Esse paradigma não é tão fácil de ser superado, pois a escola pertence ao universo da sociedade ocidental e para o índio ela constitui-se de elemento novo à sua comunidade.

Criar uma escola que atenda às necessidades dos indígenas e que respeite a sua cultura e ao mesmo tempo a insira no mundo não indígena, constitui-

se de enorme desafio que deve ser encarado por toda a sociedade brasileira, pois o índio está inserido na nação brasileira que tem hábitos e costumes que nem sempre lhe são comuns.

Este texto refere-se à proposta de tecer algumas reflexões sobre a Educação Indígena em um contexto de multilinguismo. O trabalho surgiu pela intenção de se produzir reflexões sobre as formas como esse ensino está organizado e os seus propósitos. Além disso, as reflexões aqui produzidas buscam compreender a necessidade de promover efetivas adequações nessa modalidade de ensino para ela atinja pleno êxito junto a essas comunidades.

Há inúmeros desafios que se impõem para a realização desta pesquisa. Provavelmente, o principal deles é o necessário distanciamento do pesquisador em relação à comunidade para que o trabalho não seja prejudicado. Por outro lado, uma proximidade pode tornar-se uma aliada e proporcionar um ambiente colaborativo entre pesquisador, alunos, lideranças e comunidade. O melhor que este trabalho pode fazer pela comunidade é dar-lhes voz para que a partir de suas experiências e tradições culturais sejam reflexões sobre o ato didático-pedagógico para o ensino da Língua Portuguesa para alunos de Ensino Fundamental. Assim, esta pesquisa assume um viés linguístico, histórico e antropológico, pois ao se estudar comunidades indígenas é praticamente inevitável que essa postura seja adotada.

O passado das comunidades indígenas, via de regra, é de: domínio, extermínio, alterações de identidade, perdas de espaço físico, mudanças culturais e interferências em seus modos de vida. Entre outros objetivos, esta pesquisa investigará de forma crítica a natureza de parte das origens desses problemas e dessa expropriação. Dará voz à Educação Indígena para que trilhem o futuro reafirmando a sua identidade de índio e de pertencimento a uma etnia em um país de maioria branca.

O trabalho de levantar e elencar problemas em uma sociedade composta por minorias étnicas não é tão fácil. Apontar para possíveis soluções também é uma tarefa deveras complexa. A proposta de refletir sobre a Educação Indígena a partir do trabalho com a Língua Portuguesa certamente enfrenta tensões entre a teoria e a prática pedagógica, pois ao abordar a questão indígena e quase impossível não se engajar em uma causa pelas lutas que esses povos enfrentam. Esta pesquisa sempre se questiona e busca a compreensão de um problema que é recorrente nas

escolas indígenas: é possível ensinar Português para alunos indígenas sem ferir a sua tradição cultural e étnica?

Quanto ao envolvimento do pesquisador com o ambiente de trabalho vale ressaltar que atualmente há poucos professores indígenas no estabelecimento em questão. A maioria dos jovens indígenas ainda são acadêmicos em cursos de graduação nas universidades da região, principalmente Universidade Estadual Norte do Paraná (UENP) de Cornélio Procopio e Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Por fim, é necessário salientar que os materiais didáticos existentes no Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj são os mesmos disponíveis nos estabelecimentos não indígenas. Os livros didáticos são os mesmos distribuídos pelo PNLD do Governo Federal. Portanto, percebe-se que não há ainda material de ensino de Português próprio para os alunos indígenas. Assim, este trabalho pretende propor reflexões pontuais sobre o ensino de Língua Portuguesa para alunos indígenas em uma escola de município do norte do Paraná.

Com relação aos materiais didáticos existentes no estabelecimento em língua indígena, há livros, revistas e cartilhas e algumas coletâneas de textos que não cobrem a lacuna de uma reflexão sobre o ensino da Língua Portuguesa e sua relação com as Línguas Nativas. Neste sentido, os poucos materiais não contemplam o trabalho linguístico no ensino dos alunos. Esses materiais também não produzem condições de se trabalhar efetivamente a Língua Portuguesa como elemento de comunicação com o mundo externo à aldeia nem como elemento de interação com o conhecimento do mundo não indígena.

## **Objetivos**

De acordo com Reis (2006, p. 70)

[...] o objetivo geral tem a função de determinar o que se pretende realizar para obter a resposta para a questão problema. É nesse objetivo que o pesquisador visualiza o resultado que se pretende alcançar com o desenvolvimento do trabalho.

Quanto aos objetivos específicos, Reis (2006, p. 70) afirma que “Têm por finalidade traçar as metas mais importantes que nortearão a pesquisa, bem como determinar os aspectos instrumentais que possibilitarão alcançar o objetivo geral”.

Portanto, esta dissertação busca atingir os seguintes objetivos:

a) Geral:

Refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa para alunos indígenas do Ensino Fundamental a partir de um ambiente de multilinguístico em um Colégio Estadual que se situa na Terra Indígena São Jerônimo

Analisando esse objetivo, parece-nos que o ensino de Português destinado a alunos indígenas deve contribuir para reforçar a sua identidade étnica ou que, ao menos, não amplie a sua exclusão. No trabalho efetivo com essa educação, não cabe ao professor o fornecimento de soluções definitivas prescrevendo métodos únicos para o ensino de português como se as etnias fossem iguais, pois não o são. Se assim fosse, o proposta apenas reforçará o autoritarismo que sempre permeou as relações sociais entre brancos e índios. Portanto, ser professor de língua portuguesa em uma escola indígena demanda pesquisa para se chegar ao enfoque didático - metodológico adequado para cada etnia.

b) Específicos:

Compreender como os pressupostos históricos do Ensino de Língua Portuguesa para alunos indígenas das etnias kaingang, guarani e xetá na Terra Indígena São Jerônimo;

Entender as transformações sociais, históricas e culturais nessas comunidades indígenas através da reflexão sobre os documentos oficiais que compõem o Ensino Indígena, como o Referencial Nacional Curricular da Educação Indígena (RCNEI), Diretrizes Curriculares da Educação Indígena do Estado do Paraná (DCE) e dos aparatos legais que a embasam;

Estudar como se dá a relação entre as línguas nativas e a língua portuguesa na grade curricular do estabelecimento;

Contribuir para a manutenção da identidade cultural dos povos indígenas e, simultaneamente, ajudar no ensino de Língua Portuguesa para alunos dessas comunidades.

Para atingir estes objetivos, a pesquisa partiu de algumas hipóteses. De acordo com Cervo e Bervian (2007, p. 77), “a hipótese consiste em supor conhecida a verdade ou a explicação que se busca”. Nesse sentido, ela parte do conhecimento empírico do pesquisador e da sua experiência sobre o problema, ou seja, parte do conhecimento prévio sobre a situação a ser investigada.

De acordo com Gil (2010, p. 17) “por hipótese entende-se uma suposição ou explicação provisória do problema”. Ela consiste numa expressão verbal que pode ser definida como verdadeira ou falsa e que deve ser submetida a teste. Se em decorrência do teste, ela for verdadeira, passa a ser reconhecida como a possível resposta à pergunta do problema.

Gil (2010, p. 17) afirma que

[...] apesar de terem como ponto de partida o senso comum elas cumprem sua finalidade no processo de investigação científica, tornando-se capazes, mediante o adequado teste, de proporcionar respostas aos problemas propostos.

A formulação das hipóteses deve partir da observação do problema, do resultado de outras pesquisas, de teorias sobre o problema e da intuição do pesquisador. Segundo Gil (2010, p. 18), as hipóteses podem ter natureza casuística, descritivas, propositivas e as que expõem as relações entre dois ou mais fenômenos.

Pode-se afirmar que o que determina os caminhos da pesquisa são as hipóteses, pois são elas que devem ser confirmadas ou não no final da pesquisa. Assim, as hipóteses previamente levantadas para este trabalho, são:

- a) O ensino de Português para alunos indígenas costuma enfatizar a hegemonia desse idioma sobre as línguas indígenas.
- b) A não tradição de registro escrito da sua língua pode levar as comunidades indígenas a perder parte de sua cultura, pois somente a oralidade nem sempre consegue preservar a história em sua integralidade.
- c) Os documentos oficiais que regulamentam o Ensino de Língua Portuguesa para indígenas devem ser constantemente atualizados para dar conta de resolver novos problemas que surgem.



- d) O desafio que se impõe a uma escola em Terra Indígena é que ela precisa promover a Educação sem interferir na cultura dos índios, porém deve prepara-los para o convívio com o mundo externo à sua aldeia.

Uma reflexão sobre o ensino de língua Portuguesa para alunos índios deve levar em conta a especificidade de cada etnia. Afinal, é necessário respeitar as particularidades culturais de cada uma das comunidades. Além disso, sua língua é o mais importante meio de expressão cultural. Nesse contexto, as línguas nativas lhes permitem comunicar-se com o mundo interior da aldeia e o Português serve para a integração com o mundo externo, inclusive permitindo-lhes prosseguir estudando em curso superior. Portanto, o ensino da Língua Portuguesa deve partir de fatos da realidade vivenciada pelos alunos para que não seja invasivo a ponto de sobrepujar a sua cultura e o seu mundo.

Este trabalho observa inúmeras transformações ocorridas na cultura desses povos. Portanto, podemos de antemão afirmar que a maioria dos indígenas que se forma em cursos de graduação passa a trabalhar no Colégio da aldeia. A tendência é que aos poucos eles assumam todos os cargos no estabelecimento. Portanto, em algum momento, os indígenas assumirão as aulas de Português e das demais disciplinas. É desejo deste pesquisador que ao deixar de trabalhar nesse Colégio esta dissertação e suas reflexões fiquem no estabelecimento para futuros professores.

Outro item a ser observado é que os materiais didáticos utilizados pelos alunos nas aulas são os mesmos que os alunos não indígenas usam nas aulas das “escolas dos brancos”. Este trabalho adota duas razões para ser realizado: de um lado, há o interesse do pesquisador em ampliar seu conhecimento sobre o tema da educação indígena e do ensino de Língua Portuguesa de outro há o interesse em propor reflexões práticas sobre o ensino de Língua Portuguesa para alunos que são falantes nativos de outra língua e muitas vezes tem o Português como segunda língua.

Todo trabalho de pesquisa deve partir da definição de um método de abordagem. Este trabalho entende a definição de método como

[...] a ordem que se deve impor aos diferentes processos necessários para atingir um fim dado ou um resultado desejado. Ele é o conjunto de processos que o espírito humano deve empregar na investigação e demonstração da verdade (CERVO; BERVIAN, 2007, p. 27).

Cervo e Bervian (2007, p. 27) afirmam que “não se inventa um método; ele depende fundamentalmente do objeto da pesquisa”. No caso deste trabalho adotar-se-á o método do estudo de caso como forma de abordagem dos dados coletados. Através da análise de dados documentais e bibliográficos, a pesquisa faz uma análise qualitativa sobre o ensino de Língua Portuguesa em escola indígena. Esta abordagem identifica um problema e o estuda sob diferentes pontos de vista através da análise de documentos e materiais bibliográficos. O problema a ser investigado neste trabalho é o ensino de Língua Portuguesa para alunos indígenas Ensino Fundamental. Este método tem ponto de partida diferente dos métodos indutivos e dedutivos. Enquanto estes partem da observação do fenômeno para depois formular hipóteses e confirmá-las ou não, o estudo de caso parte do surgimento do problema, do levantamento de conjecturas sobre esse problema e da análise de suas possibilidades. Além disso, este trabalho embasa-se no sistema qualitativo.

De acordo com Marconi e Lakatos (2004, p. 74) o método científico possui três etapas de trabalho:

a) expectativas ou conhecimento prévio: esta é a situação inicial que se apresenta tal qual ela é. No caso desta pesquisa, a situação inicial é o conflito que muitas vezes ocorre no ensino de Língua Portuguesa para alunos indígenas e a inexistência de material didático adequado para esses jovens.

b) problema: geralmente surge pelos conflitos diante de expectativas e teorias existentes. No caso específico deste trabalho, o problema em questão, o ensino de língua portuguesa para alunos indígenas a partir de suas próprias vivências, não tem sido suficientemente focalizado e investigado pelas teorias vigentes no espaço escolar. Portanto, este trabalho propõe uma discussão sobre a necessidade de se construir um arquivo considerável de materiais adequados para esse público.

c) conjecturas: são as propostas para possíveis soluções do problema apresentado. É a teorização necessária para a compreensão do problema e suas manifestações na realidade vivenciada. No caso deste trabalho, uma das conjecturas que podemos fazer é a de que o Ensino de Português em escola indígena não pode ser hegemônico, porém deve estar em igualdade com as demais línguas sem prejudicar a sua cultura.

Ressalta-se que a que a pesquisa não é feita no vácuo, pois possui papel decisivo na ciência. Contudo, todo trabalho científico é precedido por um problema, uma hipótese, enfim, algo de natureza teórica. Ela só existe a partir de um conhecimento prévio ou de expectativas que se tem da realidade vivenciada no cotidiano. Portanto, toda pesquisa possui um horizonte de expectativas que norteia o trabalho. Assim, o horizonte que esta pesquisa traz é a esperança de que através de reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa para alunos indígenas, haja uma melhor compreensão das relações entre essa língua e as línguas nativas.

Cabe esclarecer que nenhum método científico, por mais adequado que seja ao objeto de pesquisa, é totalmente eficaz e sem falhas. O método hipotético-dedutivo não foge a essa regra, pois “não é algo pronto e acabado” (MARCONI; LAKATOS, 2004, p. 80). Esse postulado naturalmente corrobora a característica principal da ciência que é a constante evolução e o contínuo aperfeiçoamento no campo teórico de investigação da natureza e da sociedade. Uma pesquisa ainda que não resolva o problema, contribuirá com a ciência lançando novos olhares sobre o seu objeto de estudo.

Assim, a transformação das tradições culturais da comunidade indígena constitui fenômeno que deve ser estudado. Mediante essas constatações empíricas, este trabalho de pesquisa *stricto sensu* deseja investigar o seguinte questionamento: de que forma o ensino de Língua Portuguesa se relaciona com as línguas indígenas e com a educação escolar indígena?

## **CAPÍTULO 1 - O CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL E CULTURAL DO ESPAÇO**

Neste capítulo, procuramos contextualizar o local da pesquisa. Apresentamos o problema a ser investigado e fazemos um recorte histórico do município de São Jerônimo da Serra, da Indígena e do Colégio em questão. Neste recorte, procuramos enfatizar os fatos que de realmente foram importantes para a formação econômica e social do município e de sua população indígena e não – indígena.

Enfatizamos que a colonização do município assemelha-se muito à mesma que aconteceu no restante do Brasil: há uma luta pela expansão territorialista das elites que governavam a recém criada Província do Paraná, a presença de padres para catequisar índios e colonos e a política de aldeamento indígena.

Mostraremos que os problemas advindos dessa colonização e desse proselitismo tardio foram nefastos para as comunidades indígenas. Nesse contexto, veremos que a rede escolar enquanto sistema de ensino organizado surgiu tardiamente no município, pois para os primeiros colonos, a Escola era vista como algo desnecessário e até mesmo um entrave porque tirava as crianças do trabalho na roça.

Portanto, entendemos que não basta haver uma escola na terra indígena. É preciso mais. É preciso que o currículo, a metodologia, a didática e os conteúdos façam sentido ao jovem índio e que o façam tornar-se sujeito de sua existência tanto na sua Terra quanto no seu mundo externo. O português, enquanto língua de integração nacional tem sido predominante sobre as línguas nativas dos índios, porém é com ela que o indígena interage no mundo exterior à sua aldeia. Neste sentido, este trabalho visa compreender as possibilidades de se ensinar Português sem ferir a tradição linguística e cultural desses povos e que o produto deste trabalho não se transforme em mais um elemento colonizador e opressor desse povo.

### **1.1 PROBLEMATIZAÇÃO**

São Jerônimo da Serra é um dos municípios mais antigos do estado do Paraná. Sua descoberta ocorreu em 1853 e suas terras passaram a pertencer ao

Barão de Antonina. A descoberta dessas terras fez parte do projeto expansionista do Segundo Império brasileiro que desejava descobrir uma nova rota para interligar as Províncias do Paraná e do Mato Grosso através de uma estrada. Isto facilitaria a comunicação, a logística e a defesa do território. Para essa empreitada o governo imperial contratou o sertanista Joaquim Lopes e o agrimensor norte americano John Elliot, os quais traçaram a rota dessa nova estrada passando por São Jerônimo. Essa rota é o leito original da Estrada do Cerne, hoje Rodovia PR 090, com inúmeras alterações em seu leito original. A presença indígena sempre foi constante nesse município: kaingangs e guaranis. As duas etnias sempre conviveram nesse território desde o primeiro povoamento em 1857 (DEMARCHI, 2011). Os xetás chegaram a essa terra somente a partir da década de 1970 após a expulsão de seu território em 1952.

Desde a sua fundação, as terras de São Jerônimo da Serra integraram o município de Tibagi. Somente em 1920 é que houve a emancipação do município. Toda história tem início com alguém, em algum lugar e em algum momento. Portanto, as memórias constituem uma forma de manter vivas as tradições e a cultura de um povo. As sociedades indígenas não possuem tradição escrita para registrar a sua História, apesar de que tanto a língua kaingang quanto a língua guarani atualmente já possuem alfabeto e o da língua xetá está em fase de elaboração. Porém, a oralidade nem sempre é repassada com a mesma exatidão em que os fatos ocorreram e no decorrer dos anos pode ser que esses relatos se alterem ou até mesmo se percam. Assim, o registro escrito das narrativas pode impedir que elas fiquem esquecidas ou perdidas.

Portanto, acreditamos que as comunidades da terra Indígena São Jerônimo possuem inúmeras histórias de suas tradições culturais que já se perderam e há outras que não podem ser perdidas. A falta de registro escrito pode fazer com que elas se percam com o passar dos anos. Porém, essas histórias devem ser contadas a partir de seus próprios narradores.

A oralidade é marca da tradição dos povos indígenas e o trabalho de valorizar sua cultura contribui para o ensino de Português como segunda língua. Este trabalho pode permitir a compreensão das mudanças sociais, econômicas, culturais e históricas que ajudem no trabalho com dessa disciplina.

## 1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE SÃO JERÔNIMO DA SERRA

A primeira denominação do atual município de São Jerônimo da Serra foi São Thomaz de Papanduva e contava com pouco mais de dez famílias de colonos que vieram de Curitiba (incentivadas pelo Barão de Antonina) para iniciar a povoação dos territórios de suas terras à margem direita do Rio Tibagi. Em seguida, em 1867, passou a chamar-se Aldeamento de São Jeronymo tendo ganhado esse nome devido à data do seu descobrimento: 30 de setembro de 1854, dia do santo que leva esse nome. Surgiu como política indigenista do Segundo Império que desejava aldear os povos que ainda não eram considerados civilizados. O Aldeamento surgiu como forma de juntar os índios em um único local de residência para que ficassem sob a proteção da Igreja e do governo, neste caso, o Império Brasileiro. Como administrador do aldeamento, foi nomeado o frei Luís de Cemitile que procurou juntar as famílias indígenas em uma única aldeia e catequizá-los. Assim, São Jerônimo da Serra nasceu sob a tardia política colonialista de catequização aos índios.

A política expansionista do Segundo Império colonizou São Jerônimo da Serra da mesma forma que os portugueses iniciaram o seu povoamento no Brasil: impondo a sua cultura, sua ideologia, sua religião, sua forma de vida e sua língua através da opressão das minorias.

O território que atualmente compõe São Jerônimo da Serra já era habitado pelos índios kaingang antes de 1854, ano da chegada do sertanista Joaquim Francisco Lopes e do agrimensor norte americano, John Elliot, a serviço do Barão de Antonina. A partir de sua fixação nesse local os indígenas tiveram seu ritmo de vida seriamente alterado e sua terra foi expropriada por inúmeros posseiros que vieram residir nessa localidade recém descoberta. As terras indígenas foram demarcadas e apossadas pelo Barão de Antonina que logo enviou arrendatários e meeiros para trabalhar na região e pagar-lhe dividendos das safras que foram plantadas. As terras eram extremamente férteis e serviram para a agricultura e para a criação de rebanhos de bovinos e suínos. A madeira proveniente da derrubada das matas era também uma excelente fonte de renda para os novos moradores.

As lutas pela posse da terra foram constantes: primeiro entre índios e colonos; depois da morte do Barão de Antonina, os entre os colonos que se

transformaram em posseiros, que ávidos por ampliar o domínio sobre a terra e alargar as suas divisas iniciaram a derrubada das matas. cremos que é importante enfatizar que o Barão de Antonina jamais esteve em São Jerônimo da Serra. Ele sempre nomeava administradores para cuidar da gestão de suas posses na região.

Às vésperas de seu falecimento, o Barão de Antonina deixou em seu testamento uma área de 14 mil alqueires para as comunidades indígenas que habitavam as terras de São Jerônimo. Essa área era contínua e serviria para as comunidades ficarem abrigadas do avanço dos posseiros e assegurar que não ficassem sem nada no futuro. Porém, com o passar dos anos essa área foi sendo invadida por brancos e acabou se tornando em duas aldeias: a São Jerônimo, conta com 1.100 hectares e a Barão de Antonina, com 3.750 hectares<sup>1</sup>. Portanto, vê-se claramente que a primeira expropriação do índio foi em seu território original e em seguida no pouco que lhe restou, pois de toda a terra que possuía, apenas uma ínfima parte lhe sobrou<sup>2</sup>.

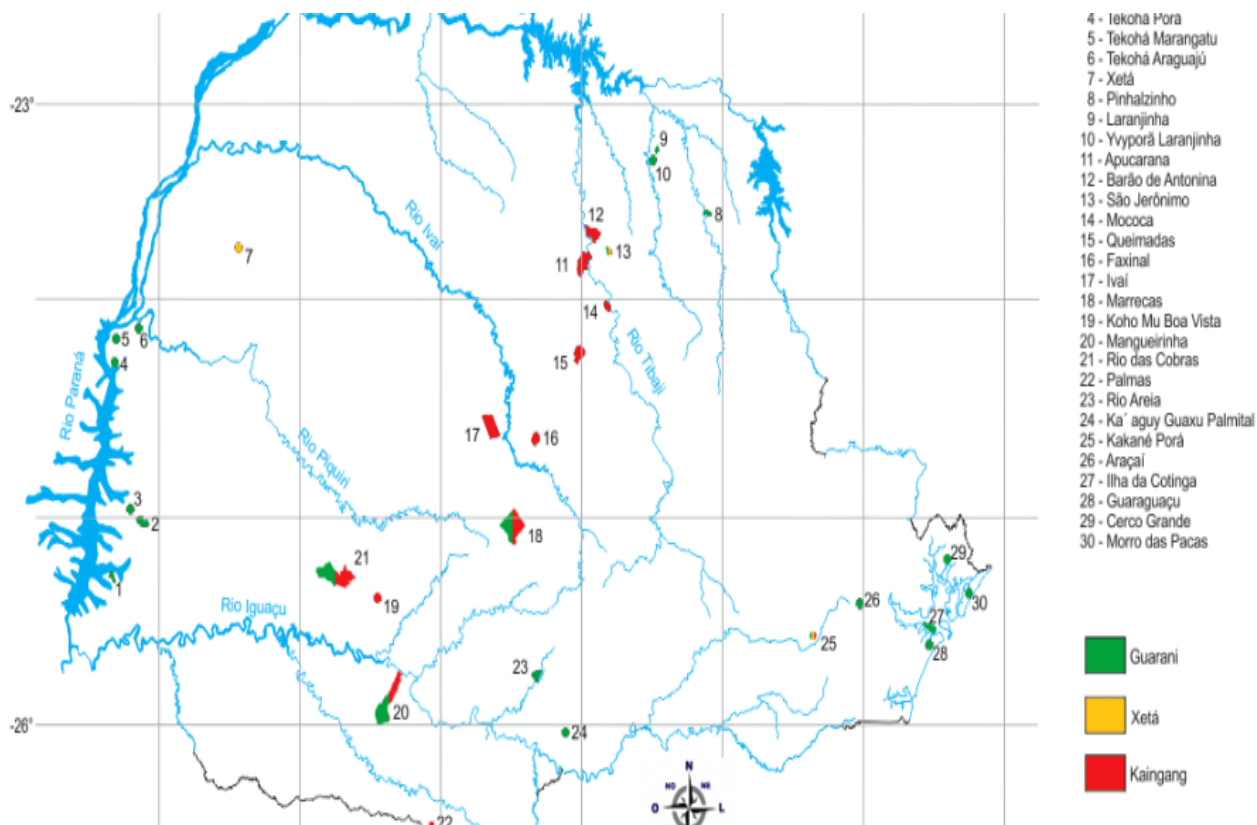
As terras indígenas no Paraná começaram a ser demarcadas no início do século XX, por ocasião da criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910. As primeiras terras demarcadas oficialmente foram: Apucarantina, Ivaí, Faxinal, Queimadas, Mangueirinha e Rio das Cobras. As terras indígenas em São Jerônimo da Serra somente foram demarcadas definitivamente no início da década de 1990 como se vê no mapa a seguir. Ele ilustra a situação atual das terras indígenas no Estado do Paraná, tanto as demarcadas quanto as por demarcar e apresenta as etnias que residem em cada uma delas:

---

<sup>1</sup> Conforme: [www.portalkaingang.org](http://www.portalkaingang.org).

<sup>2</sup> Na demarcação original havia apenas uma terra indígena com uma área total de 33.880 hectares. Porém, com o passar dos anos, foram inúmeras as perdas que os índios tiveram desse território. Atualmente, essa terra está dividida em duas com uma área bem menor do que a original deixada pelo Barão de Antonina. A última demarcação dessas terras aconteceu em 1991, a Barão de Antonina e a São Jerônimo em 1992.

**Figura 1 – Localização das terras indígenas no estado do Paraná**



Fonte: Paraná (2006).

A terra indígena São Jerônimo localiza-se nos arredores da cidade de São Jerônimo da Serra. Este é um dos municípios mais antigos do Estado do Paraná e sua fundação remonta à primeira metade do século 19 com o plano de expansão e colonização do interior da Província do Paraná.

A chamada colonização da área onde hoje se situa o município de São Jerônimo da Serra começou com a ocupação das terras do Norte do Paraná, principalmente a partir da segunda metade do século XIX. Havia também na região a presença de grupos indígenas de kainguangs e guaranis originados dos “jês” (população indígena datada de aproximadamente 7000 anos). Vale lembrar que nos séculos XVI e XVII as tribos indígenas da região foram organizadas pela colonização portuguesa e pelos jesuítas.

Durante os governos de D. Pedro I (1822-1831) e dos regentes, no Período Regencial (1831-1840), a luta pela emancipação político-administrativa do Paraná com relação à província de São Paulo se acirrou o que levou à conquista da emancipação da província, em 1853, já no governo de D. Pedro II, no 2º Império (1840-1889). A partir deste fato histórico, uma das grandes preocupações dos



governos paranaense e imperial foi a “ocupação” de áreas que ainda não tinham sido incluídas no processo capitalista e urbanizador, ou seja, não eram “civilizadas”. Assim, as expedições militares realizadas no período almejavam catequizar os índios, como os Guaranis e Kaingangues no interior da província. Em 1851 foi criada a Colônia Militar de Jatahy por João da Silva Machado, o Barão de Antonina onde hoje está localizado o município de Jataizinho, nas margens dos Rios Tibagi.

Deve-se ressaltar, que durante a década de 1850, o então Imperador Dom Pedro II, mais especificamente no ano de 1854, enviou a primeira expedição com a missão de catequizar os índios dessa região, sob o comando dos sertanistas Joaquim Francisco Lopes e João Elliot. Ainda no ano de 1854 foi instalado o povoado, denominado de “Aldeamento de São Thomaz de Papanduva”, cuja direção administrativa ficou sob a responsabilidade de Joaquim Francisco Lopes e a direção religiosa do Frei Luís de Cemitile.

A respeito dos modos com que os grupos indígenas reagiram ao contato com a sociedade nacional, há uma tendência em homogeneizar estas reações, não levando em conta a lógica própria de cada cultura e seus diferentes modos de absorver o encontro com outro. Uma outra questão que surgiu com a colonização foram as formas como os grupos indígenas se envolveram com sistemas alheios a sua cultura, como, por exemplo, o sistema de mercado. Esse contato proporcionou ao índio certa perda de sua especificidade cultural e a condição diferenciada de indígena. Todavia, isso não significa que tenham perdido sua etnia e nem a sua identidade de índio e os Kaingang, Guarani e Xetá podem ser reconhecidos como grupos indígenas autênticos, mesmo diante do contato constante com outras sociedades.

### 1.3 JOÃO DA SILVA MACHADO, O BARÃO DE ANTONINA

Para compreender um pouco mais do contexto histórico das comunidades indígenas de São Jerônimo da Serra, acreditamos que é importante conhecer algumas informações biográficas de seu primeiro branco fundador: João da Silva Machado, o Barão de Antonina.

Filho de Manoel da Silva Jorge e Maria Antônia de Bittencourt nasceu em Taquari, Rio grande do Sul em 17 de junho de 1782. De acordo com Alves (2012)

não consta que tenha frequentado escola e foi alfabetizado em casa pelos pais. Aos 23 anos era comerciante de gado e tropeiro entre Rio Grande do Sul e São Paulo.

Enquanto se dedicava à política monarquista ganhou extensões de terras por sua dedicação em auxiliar D. Pedro II a conter rebeliões separatistas como a Revolução Farroupilha e a Revolta Sorocabana de 1842. Em setembro de 1843, pelos seus favores ao Império, foi condecorado com o título de Barão de Antonina por Dom Pedro II. Suas ligações com a cidade litorânea do Paraná eram poucas e restritas devido à rota do tropeirismo que empreendia constantemente entre São Paulo e Rio Grande do Sul. De acordo com Alves (2012) provavelmente escolhera esse título pensando na provável criação da província do Paraná, fato que se daria em 1853.

Ao final da Revolução Farroupilha recebeu a incumbência de criar estradas de integração nacional: Tibagi, Paranapanema, Ivaí, Ribeira, Jataí e São Jerônimo. Para integrar essas colônias projetou uma estrada entre Curitiba e a Província do Mato Grosso. Foi durante a demarcação dessa estrada que São Jerônimo da Serra foi descoberto.

O Barão foi o primeiro senador vitalício da recém criada Província do Paraná, porém continuou a residir na capital paulista até o seu falecimento em 17 de março de 1875. No ano de 1854 foi eleito com 120 votos de um total de 135 votantes em toda a província (ALVES, 2012). As suas terras, porém, começaram a ser divididas desde 1860 por seus herdeiros. Vale dizer que a maior parte de suas terras ficavam na região atualmente conhecida como norte pioneiro do atual estado do Paraná. Mais precisamente na margem direita do rio Tibagi. Às vésperas de sua morte deixou em seu testamento uma área de 14 mil alqueires de terras para as comunidades indígenas do Aldeamento de São Jerônimo.

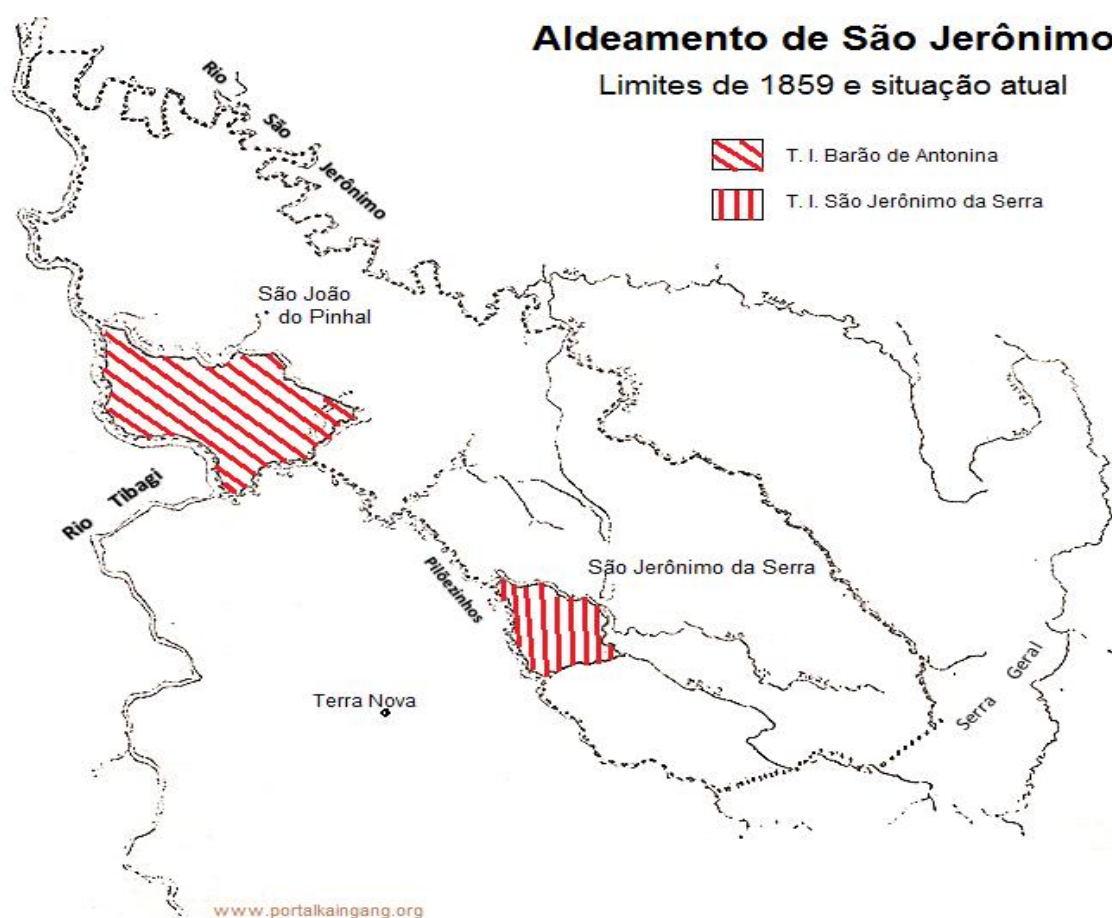
A Terra Indígena São Jerônimo localiza-se à margem esquerda do Rio Tigre (afluente do rio Tibagi) e foi, inicialmente, doada pelo Barão de Antonina aos índios em 21/01/1859. O Aldeamento São Jerônimo foi criado pelo Aviso de 27/06/1859 do Presidente da Província. O Decreto nº 7.692 de 30/06/1945 (D.O.U. Diário Oficial da União de 03/07/1945) reduziu oficialmente a área dos índios para 4.840 hectares. O Termo de Cessão de Domínio foi lavrado em 14/02/1949 na Delegacia do SPU no Paraná.

De acordo com o SPI (Serviço de Proteção ao Índio) em 1945 a Terra Indígena São Jerônimo contava com 133 moradores, sendo 104 kaingangues e 29

guaranis. Essa população em 1975 era de 285 pessoas (FUNAI). Em 2005 era de 380 pessoas. Atualmente a estimativa é de mais de 600 pessoas das 3 etnias: kaingang, guarani e xetá. A última demarcação da Terra Indígena São Jerônimo foi em 1991 e que definiu a área atual e o registro da matrícula do terreno no Cartório de Registro de Imóveis da Comarca de São Jerônimo da Serra foi em 1992.

Quanto à terra Indígena Barão de Antonina, o histórico de datas, decretos e registros da área seguem os mesmos relatados anteriormente da Terra São Jerônimo, porém com a diferença de que ainda há uma área de cerca de 160 hectares em litígio com posseiros. A população atual dessa Terra Indígena é de cerca de 500 índios de maioria absoluta kaingang. O mapa a seguir contextualiza geograficamente as duas terras indígenas de São Jerônimo da Serra:

**Figura 2 – Aldeamento de São Jerônimo**



Fonte: Portal Kaingan (2016).

O mapa acima apresenta a área de terra que foi deixada pelo Barão de Antonina para os índios e que era originalmente contínua na margem do Rio Pilõezinhos até a sua foz no Rio Tibagi. Porém, as constantes investidas de posseiros dividiram a área em duas terras descontínuas. Essas investidas expropriaram aos índios o pouco que lhes havia sobrado de toda a vastidão de seu território. Atualmente, o maior problema das comunidades das duas aldeias é o de espaço físico para residência, plantio e criação pastoril de gado. O Acordo de 1949 entre governo Federal e Governo Estadual foi profundamente nefasto para as comunidades indígenas: por ele, as famílias de posseiros brancos que estivessem residindo em alguma terra indígena no estado poderiam continuar a residir sem riscos de expulsão e continuar a explorar economicamente as terras que já plantavam. Pelo mesmo acordo, as terras que já estavam demarcadas, passariam por uma remarcação e reestruturação organizacional por parte do SPI (Serviço de Proteção ao Índio – órgão anterior à FUNAI e criado em 1910) (NOVAK, 2014). Em São Jerônimo da Serra, esse acordo beneficiou apenas os brancos posseiros, pois como demonstrado no mapa da página anterior, a terra indígena original foi expropriada mais vez pelos posseiros e passou a haver duas reservas indígenas.

De acordo com Silva (2011, p. 21) “os primeiros contatos dos índios da região norte do Paraná se iniciaram em 1852” através de um processo de catequização tardia desses povos e aldeamento dessas comunidades. Particularmente, em São Jerônimo da Serra, os primeiros índios surgiram em 1856. Eram kaingangues que já estavam sendo expulsos de suas terras no interior da província. Os índios guaranis foram trazidos pelo Barão de Antonina da Província do Mato Grosso. Acontece que a política indigenista do Império a partir de 1850 proibia o extermínio dessas comunidades. Portanto, os índios que já residiam nas terras de São Jerônimo da Serra tornaram-se um empecilho aos anseios de conquistas do Barão de Antonina. Assim, ele encomendou ao sertanista Lopes, seu funcionário, para que fosse ao Mato Grosso e trouxesse índios guaranis para habitar no aldeamento de São Jerônimo. Os números variam, mas o certo é que mais 100 índios guaranis vieram habitar primeiramente a Colônia Militar de Jataí e depois no Aldeamento São Jerônimo. Assim, a presença de mais uma etnia no mesmo espaço criou um choque cultural entre kaingangues e guaranis, pois estes passaram a dividir o mesmo espaço. Em virtude desse choque cultural, ocorreram inúmeros confrontos que reduziram as populações das duas comunidades que as

enfraqueceram para que o branco expropriasse as terras do Aldeamento. Pelo que foi relatado neste parágrafo, não é possível afirmar que houve uma intenção deliberada por parte do Barão de Antonina de criar esses confrontos, porém se ele queria ajudar as duas etnias, seu projeto acabou sendo nefasto para ambos os lados.

O Aldeamento tornou-se economicamente próspero e em 1882 foi elevado à categoria de Freguesia do município de Tibagi. Ser Freguesia significava a possibilidade de haver comércio legalizado com firma aberta em cartório. Assim, os primeiros comércios regularizados surgiram em forma de armazém e de empório. Nesses comércios vendia-se de tudo: tecidos, alimentos, munição, armas, remédios, ferramentas, implementos agrícolas e outros.

Em 1906 a Freguesia de São Jerônimo foi transformada em Vila de Tibagi e já contava com pouco mais de 800 habitantes não indígenas e cerca de 200 indígenas. A elevação da Freguesia em Vila permitiu que as pessoas do lugar pudessem ter um grupo escolar e ter candidatos a vereador do município de Tibagi. Nem uma nem outra coisa aconteceu: não houve nenhum morador que fosse habilitado a ser candidato pois para tanto era necessário ser filiado em algum dos partidos da época o que só poderia acontecer na sede da capital do estado e se fosse alfabetizado. A comunicação com Curitiba era difícil e ninguém se dispôs a deslocar – se para se filiar a alguma agremiação partidária. O grupo escolar, por sua vez não foi criado, pois não havia professores habilitados para ministrar aulas. Por outro lado, a criação de um grupo escolar multisseriado passou a ser visto como um problema para o trabalho na roça: isto enfraqueceria formação de mão de obra braçal e tiraria as crianças e jovens do trabalho na lavoura ou no pasto. A rede escolar municipal somente foi criada em 1925, depois da emancipação política do município.

Em 1914, a vila de São Jerônimo foi elevada à categoria de Distrito administrativo e político de Tibagi. O ano de 1920 marcou a emancipação de São Jerônimo da Serra. A Lei Estadual 1819/1920 criou o município de São Jerônimo (ainda não havia recebido a designação “da Serra”) desmembrando-se de Tibagi. O primeiro prefeito nomeado foi Deolindo Correia de Mello, que administrou até 1932.

Em 1943 o município perdeu sua emancipação e foi rebaixado à categoria de Distrito do município de Congonhinhas. Nesse mesmo ano sua denominação foi alterada para Araiporanga pelo Decreto–Lei Estadual nº 199 (SÃO JERÔNIMO DA

SERRA, 2018). Porém, em 1947 recuperou a sua condição de município com a mesma nomenclatura. Sua denominação como São Jerônimo da Serra foi alterada em 1951 através da Lei Estadual número 1790.

São Jerônimo da Serra foi muito generoso na distribuição de seu território. Desde a sua emancipação em 1920 inúmeros outros municípios desmembraram-se de suas terras: Assaí, Congonhinhas, Curiúva, Sapopema, Santa Cecília do Pavão e Santo Antônio do Paraíso. As consequências dessas emancipações serão discutidas oportunamente na dissertação.

## CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO INDÍGENA E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

*Quem me dera ao menos uma vez  
Ter de volta todo o ouro que entreguei a quem  
Conseguiu me convencer que era prova de amizade  
Se alguém levasse embora até o que eu não tinha  
(Legião Urbana)*

Neste capítulo serão apresentadas algumas considerações sobre as etnias que residem na terra indígenas São Jerônimo e a relação entre elas e a educação escolarizada. Demonstraremos como está organizada a Educação indígena e como ela se relaciona com o conhecimento não indígena a partir do Ensino de Português como segunda língua.

Em seguida, caracterizaremos o Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj no cenário educacional das comunidades Guarani, Kaingang e Xetá. Nesse cenário apresentaremos a grade curricular das disciplinas promoveremos reflexões sobre a organização escolar frente os documentos legais que balizam essa modalidade de ensino.

Além disso, entendemos que o Colégio nessa Terra indígena assume papel preponderante no processo de socialização dos alunos, pois essas crianças ingressam no estabelecimento na fase Pré Escolar e ali permanecem até a conclusão do Ensino Médio. Em seguida, comentaremos a importância das políticas públicas de cotas na universidade para indígenas.

### 2.1 EDUCAÇÃO E GRUPOS INDÍGENAS

A maioria dos estudantes do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj está matriculada no estabelecimento desde o início de sua vida escolar e, provavelmente, só sairá dele para estudar na graduação. Até 2009 os alunos da Terra Indígena São Jerônimo tinham sua vida escolar em diversos estabelecimentos: a educação infantil era inexistente; as séries iniciais do Ensino Fundamental eram cursadas na escola da própria aldeia; as séries finais eram cursadas em escola da cidade junto com os alunos não indígenas e o Ensino Médio era realizado em outro estabelecimento na cidade de São Jerônimo da Serra.

Nenhuma dessas escolas tinha currículo próprio voltado para as especificidades das comunidades indígenas. Essas constantes mudanças na vida

escolar do aluno, na maioria das vezes, levavam-no a desistir de estudar e grande parte desses estudantes não concluía o Ensino Fundamental. Pouquíssimos terminavam o Ensino Médio. Raros eram os que ingressavam em cursos de nível superior. Muitas dessas desistências aconteciam pela falta de transporte e a possível discriminação que poderiam sofrer nas escolas não indígenas. Além disso, outro agravante era o currículo que não contemplava suas especificidades étnicas e culturais, os seus saberes eram desprezados, a metodologia não era adequada para que conseguissem acompanhar os demais alunos e os materiais didáticos não faziam qualquer referência aos seus saberes prévios. Tudo isso aliado ao chavão do discurso capitalista na escola ao afirmar para as classes que “eles deviam estudar para conseguir um bom emprego”.

Estas dificuldades afastavam os alunos das comunidades indígenas da escola regular, pois seu estilo de vida não contemplava a aspiração a um emprego, nem se adequava ao modo de vida do indígena que é totalmente apegado à terra e à natureza. A criação do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj e a implantação de todas as etapas da educação básica permitem que o aluno ingresse nesse estabelecimento na Educação Infantil e permaneça nessa escola até a conclusão do Ensino Médio. Assim, deixam esse colégio somente para ingressar nos cursos superiores da região: UEL, UENP, UEPG, UTFPR ou UEM.

A maioria desses alunos ingressa nessas instituições através do sistema de cotas próprias para alunos indígenas. Essas vagas são ofertadas através de vestibular próprio para os povos indígenas<sup>3</sup>. Apesar de ser uma lei voltada para os povos indígenas do Paraná, os indígenas de outros estados podem concorrer a essas vagas também. Para se inscrever nesse vestibular, o aluno deve apresentar a documentação constante no edital e uma carta de anuência assinada pelo cacique da aldeia em que ele reside. Essa carta é um documento que atesta que o aluno é de origem indígena.

O vestibular específico para os indígenas é itinerante e a cada ano é organizado por uma universidade pública diferente. Os candidatos contam com transporte e alojamento por conta do governo do Estado do Paraná. Em 2015 a

---

<sup>3</sup> Esse sistema de cotas foi criado inicialmente pela Lei Estadual PR 12.134/2001 (ofertando 3 vagas para os povos indígenas de todas as aldeias do estado). Alterada pela Lei Estadual 14.995/2006 (ofertando 6 vagas). Atualmente, são ofertadas 15 vagas para todos os índios do estado. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2009).



prova ocorreu em Londrina e foi organizada pela UEL. Em 2016, o vestibular dessas comunidades foi organizado pela Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

**Figura 3** - Cartaz de anúncio do vestibular dos povos indígenas do Paraná 2018

**XVIII Vestibular  
dos Povos Indígenas  
no Paraná 2018**  
Organização: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Inscrições: 01 a 31 de agosto  
Provas: 21 e 22 de outubro  
Local: Faxinal do Céu - Pinhão - PR  
Informações: (42) 3220-3771  
<http://cps.uepg.br/vestibularindigena>  
E-mail: caoe@uepg.br

Logotipos das instituições parceiras: UEPG, UEL, UEM, UNICENTRO, UNESPAR, UNIOESTE, UFPR, CUIA.

Fonte: Universidade Estadual de Ponta Grossa (2018).

Além das vagas, os alunos indígenas que são aprovados no vestibular e se matriculam na universidade, recebem do Governo do Estado do Paraná uma bolsa-auxílio para que se mantenham estudando na instituição e possam se dedicar mais aos estudos. Essa bolsa foi criada em 2004 pela Resolução Nº 016/2004 da Secretaria de Estado da Tecnologia e Ensino Superior. Atualmente está regulamentada pela Resolução Nº 117/2011 da mesma Secretaria de Estado.

A maioria busca graduação nas áreas da educação e da saúde. Depois que se formam nos cursos Superiores esses jovens retornam para a sua terra para trabalhar em projetos junto com a comunidade. Portanto, o compromisso desse colégio com o aluno que o frequenta é imenso, pois toda a educação básica desses alunos é feita nesse estabelecimento com um currículo totalmente voltado para as suas especificidades culturais, linguísticas e sociais. Para a grande parte dos alunos

dessa Terra Indígena, a Língua Portuguesa é segunda língua, pois a sua língua nativa (kaingang, guarani ou xetá) é a sua língua social na comunidade e na sua casa. Na Escola, o Português é predominante, pois é a língua de integração entre as três etnias, assumindo o papel de língua franca<sup>4</sup>. Além disso, como a maioria do corpo docente do Colégio não é indígena, os alunos interagem entre si e com professores em Língua Portuguesa nas aulas.

## 2.2 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Acreditamos que é necessário iniciar este tópico tecendo algumas considerações sobre a Educação Escolar Indígena e o espaço onde ela acontece. Esta define-se como “o conjunto dos processos de socialização e de transmissão de conhecimentos próprios e internos a cada cultura indígena” (KAHN; FRANCHETO, 1994, p. 5). A educação indígena recebida pelos alunos desde a infância refletirá na forma como aprenderão na escola.

Maher (2006) ressalta o quanto a aprendizagem escolar deveria estar intrinsecamente ligada à educação indígena. De acordo com ela, a educação indígena embasa-se na observação, imitação, tentativa e erro e sempre procura dar exemplos práticos de como fazer para interferir na realidade e transformá-la, ou seja, os indígenas têm seu próprio modo de ensinar e aprender. Assim, em uma aula de como fazer cestos, o mais velho pede que a criança observe, tente fazer algo igual, e em seguida o aprendiz é avaliado pela qualidade de seu trabalho. Se houver erros, há repetição de como fazer e em seguida a própria criança aprimora a sua técnica.

De acordo com Tommasino (2003, p. 77), “as primeiras experiências indígenas de educação formal começaram nas reduções jesuíticas há quase 400 anos”. Nos colégios das reduções os missionários ensinavam as crianças e jovens índios a ler e escrever, tocar instrumentos musicais e desenvolver atividades de carpinteiro, ferreiro, alfaiate, tecelão, sapateiro e outras. Portanto, é possível afirmar

---

<sup>4</sup> É a língua tomada como língua comum de grupos sociais que falam, cada um, uma língua diferente dos outros. Por exemplo, em países africanos de colonização Portuguesa, os diversos povos organizados num mesmo País, falam cada um uma língua africana. Por outro lado utilizam o português como língua para estabelecerem relações entre si. No Brasil, no período colonial, houve uma língua franca, a língua geral, que era falada pelos portugueses, tanto nas relações com índios como nas relações domésticas, e pelas diversas tribos indígenas, embora cada uma falasse a sua língua. (LÍNGUA..., 2019).

que as primeiras tentativas de escolarização dos índios era ofertar-lhes uma educação integral. Além disso, as aulas eram nas línguas dos alunos.

Porém, mesmo com este ponto positivo da educação indígena jesuíta, é necessário salientar que ela trazia um potencial destrutivo porque o objetivo principal era impor um modo de vida cristão, europeu e capitalista aos índios. O ato de falar as línguas dos índios e conhecer a sua cultura era apenas uma forma de aproximação desses povos para levar avante a sua missão prosélita de evangelização. A Escola entendia que seu trabalho era domesticar e treinar os índios para serem utilizados como mão de obra nas reduções e nos aldeamentos. Portanto, segundo Ribeiro (1992, p. 27), falando da educação jesuíta nas aldeias indígenas “o seu objetivo era acima de tudo religioso” e acrescenta:

Planejaram e foram bastante eficientes em sua execução, converter, por assim dizer, seus alunos ao catolicismo, afastando-os das influências consideradas nocivas. É por isso que dedicavam especial atenção na formação dos professores – que só se tornavam aptos após os trinta anos -, selecionavam cuidadosamente os livros e exerciam rigoroso controle sobre as questões a serem suscitadas.

Somando-se a isso, podemos acrescentar um trecho do *Ratio* sobre o papel dos professores no trabalho pedagógico na colônia: “Se alguns forem amigos de novidades ou de espírito demasiado livre devem ser afastados sem hesitação do serviço docente” (PAIM, 1967, p. 28).

O Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj localiza-se na Terra Indígena São Jerônimo. Esta reserva está situada a dois quilômetros da sede do município de São Jerônimo da Serra. Estas terras já estão regularmente demarcadas e pertencem à União.

O estabelecimento surgiu oficialmente no organograma da Secretaria de Estado da Educação do Paraná em 2008 através de Resolução Secretaria Estadual de Educação nº 5.450/2008 publicada no Diário Oficial do Estado do Paraná em 22 de janeiro de 2009. Por este documento a escola poderia ofertar os ensinamentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos iniciais do 1º ao 5º ano e Ensino Fundamental Anos Finais do 6º ao 9º ano. A partir de 2012, através da resolução nº 2.717/2012, publicada no Diário Oficial do Estado Paraná em 11 de maio de 2012, o Estabelecimento foi autorizado a ofertar também Ensino Médio do 1º ao 3º ano no período noturno.

A primeira escola dessa Terra indígena, denominada Escola Barão de Antonina, segundo o Senhor José Vargas (Índio Guarani), foi inaugurada em 1941. A primeira professora foi Iracema Marques Pereira, esposa do chefe do posto na época, remunerada pelo Ministério da Agricultura, porém segundo o Senhor José Vargas o ensino não era bilíngue, a escola funcionava sem estrutura normativa legal permanecendo desta forma por muitos anos sob a responsabilidade da professora supracitada<sup>5</sup>.

Em 1954, chegou a essa Terra Indígena (antes denominada Posto indígena Barão de Antonina) o chefe de posto, Vismar Costa Lima, em substituição ao anterior que indo embora, juntamente com a esposa, fechou a escola, e em consequência, perderam-se todos os registros escolares dessa época. É importante informar que o órgão indigenista responsável pela tutela e assistência das aldeias na época era o SPI (Serviço de Proteção aos Índios), criado em 07/09/1910. Este órgão possuía uma visão pessimista sobre o irreversível desaparecimento da cultura das sociedades indígenas, centrava sua assistência aos autóctones vinculada à ideia de assimilação e integração das dessas comunidades na sociedade não índia. Somente em 1972, quando a assistência aos indígenas passou para o controle da FUNAI, é que a escola na comunidade indígena São Jerônimo foi reaberta e recomeçou-se o trabalho educacional.

Após a reabertura da escola foi contratada uma professora não-indígena e o estabelecimento ganhou o nome de Escola Indígena Barão de Antonina. Funcionava no mesmo prédio da enfermaria da aldeia. Havia pouco espaço para um número aproximado de vinte alunos que estudavam em salas multisseriadas. Ainda não era ofertado o ensino bilíngue. A escola não tinha autorização de funcionamento ficando a vida escolar do aluno sem registro. Em 1980, a professora foi demitida e os registros de diários de classe mais uma vez ficaram perdidos e a vida escolar dos alunos não ficou documentada. Esse acontecimento interrompeu novamente a oferta de escolaridade na Terra Indígena com o fechamento e desativação da escola.

Em 1982, foram construídas duas salas de aula com recursos da FUNAI. Era um prédio escolar agora sob a denominação de Escola Indígena Cacique Koféj, com portaria de autorização de funcionamento nº 205 de 20/01/1984 expedida pela SEED, retomou o processo de educação para as crianças indígenas. A sala era

---

<sup>5</sup> Dados do Projeto Político Pedagógica do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj.

multisseriada e a professora era contratada pela Prefeitura de São Jerônimo da Serra. A falta de pagamento dos salários fez com que ela desistisse de sua missão de ensinar os alunos indígenas. Em decorrência desses acontecimentos, foi contratada pelo Mobral uma nova professora para ser a responsável pelo funcionamento da escola até início de 1985, ainda sem a articulação do trabalho docente com uma proposta de ensino bilíngue.

Em meados daquele ano, a FUNAI designou algumas de suas funcionárias para iniciar de fato o processo de regulamentação da vida escolar dos alunos e intermediar juntamente com o chefe de Posto Indígena, junto à FUNAI, a contratação de um professor indígena para iniciar o processo de ensino bilíngue no estabelecimento.

Por muito tempo a FUNAI (Fundação Nacional do Índio) atuou como entidade mantenedora das escolas indígenas, porém, a partir da Portaria nº. 559 do MEC, como também do Decreto 26/1989, a educação indígena passou a ser responsabilidade dos Estados e Municípios que trabalhavam em sistema de parceria: os estados repassavam aos municípios os valores referentes aos custos dessas escolas (manutenção e salários de funcionários) e os municípios faziam a gestão desses estabelecimentos. Porém, nem sempre as escolas indígenas tiveram desenvolvimento adequado a contento, pois nem estados e nem municípios faziam o seu trabalho para a melhoria da qualidade da infraestrutura (física e pedagógica) e das aulas, pois nenhuma das instâncias governamentais assumia de fato a gestão dos estabelecimentos.

O processo de mudança de mantenedora passou por longas discussões na comunidade que, após consenso e em consonância com a legislação vigente, através do Parecer nº 2127 no seu artigo 1º autorizou a mudança de Entidade Mantenedora, passando para a manutenção da Prefeitura Municipal de São Jerônimo da Serra. A partir de 29/06/1995 estabelecimento passou a ser denominado Escola Indígena Municipal Cacique Koféj – Pré Escolar e Ensino de 1º Grau.

Em 2008, novamente mediante várias discussões com a comunidade, o estabelecimento mudou de entidade mantenedora através da Resolução nº 2075/2008, que em seu artigo 1º autorizou que os estabelecimentos de ensino que funcionam em terras habitadas por comunidades indígenas passassem a ser reconhecidos como Escolas da Rede Pública do Estado do Paraná e identificados

como Escola Estadual Indígena, independentemente do nível e modalidade de ensino ofertado. Esta resolução afirma que a educação escolar indígena, em suas diferentes etapas e modalidades, somente poderia ser oferecida quando houvesse solicitação específica da respectiva comunidade, devendo a população atendida ser exclusivamente constituída por alunos indígenas, independentemente do seu número de alunos.

Assim, em 2009 foi nomeada uma professora do Estado do Paraná como diretora da Escola Estadual Indígena Cacique Koféj – Ensino Fundamental Anos Iniciais. Em abril do mesmo ano aconteceram as primeiras eleições diretas para diretora daquele estabelecimento. A mesma professora nomeada foi eleita pela comunidade e pelas lideranças para um mandato de três anos. Em julho desse mesmo ano assumiu a 1ª Pedagoga Indígena.

Nesse ano também foi feito um processo de implantação de Educação Infantil (Pré I e II) e Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano): em maio de 2010 foi aberta uma turma de Educação Infantil – Pré II e a 1ª turma do Ensino Fundamental Anos Finais: uma 5ª série, com 40 alunos que em julho se desmembrou para 02 turmas de 20 alunos cada uma. Assim, a Escola Estadual Indígena Cacique Koféj - Ensino Fundamental passou a ser denominada Escola Estadual Indígena Cacique Koféj - Educação Infantil e Ensino Fundamental. A Resolução nº 2.717 de 09/05/2012 autorizou o funcionamento do Ensino Médio e adequou a nomenclatura do Estabelecimento, que passou a se chamar Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e credenciou a Instituição de Ensino a emitir os respectivos históricos e certificados de cada uma das etapas por ele ofertadas.

Atualmente no estabelecimento há um grande número de alunos exclusivamente indígenas das três etnias<sup>6</sup>: Guarani, Kaingang e Xetá. Além das disciplinas da Base Nacional Comum é ofertado o ensino das línguas kaingang, guarani e xetá fazendo com que seja mantida a cultura das etnias em relação à língua nativa com carga horária de 3 horas por semana. A Língua xetá passou a fazer parte da Grade Curricular do Ensino Fundamental em 2017, porém ainda não está implementada no Ensino Médio, pois o seu material didático ainda não está

---

<sup>6</sup> Atualmente o Colégio tem 360 matrículas em 21 turmas, sendo: 32 na Educação Infantil, 169 no Ensino Fundamental (I e II), 68 no Ensino Médio, 99 em Atividades Complementares e 2 alunos em Atendimento Educacional Especializado (PARANÁ, 2018).

totalmente pronto. Segundo o INEP em 2014 a taxa de aprovação dos anos iniciais foi de 79,6%; nos anos finais foi de 68,8% e no Ensino médio foi de 73,1% (PARANÁ, 2018).

A grade curricular das séries finais do Ensino Fundamental e Médio contempla todas as disciplinas regulares das escolas da rede pública, porém são acrescentadas as aulas de língua nativa: kaingang e guarani. Os alunos frequentam as aulas de acordo com a sua etnia e os professores dessas disciplinas são residentes na comunidade. Esses profissionais são formados no curso de Magistério Indígena.

A grade curricular de disciplinas do Colégio Estadual Cacique Koféj está assim distribuída:

**Quadro 1** - Matriz curricular de 1º / 5º ensino fundamental anos iniciais

NRE:08 – CORNÉLIO PROCÓPIO						
MUNICIPIO: (Código:2499 ) São Jerônimo da Serra						
ESTABELECIMENTO (Código: 0329): Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.						
CURSO:ENSINO FUNDAMENTAL – 4025			TURNO: tarde			
	DISCIPLINAS	ANOS				
		1º	2º	3º	4º	5º
B	ARTE					
	CIÊNCIAS					
N	EDUCAÇÃO FÍSICA					
	ENSINO RELIGIOSO *					
C	GEOGRAFIA					
	HISTÓRIA					
	LÍNGUA PORTUGUESA					
	LINGUA KAINGANG					
	LINGUA GUARNI					
	LÍNGUA XETÁ					
	MATEMÁTICA					
	SUBTOTAL					
	TOTAL GERAL					

**Fonte:** Projeto Político Pedagógico do estabelecimento.

As matrículas nas disciplinas de guarani, kaingang e xetá são feitas de acordo com a etnia de cada aluno.

A matriz curricular das séries finais do Ensino Fundamental está assim distribuída:

**Quadro 2 - Matriz curricular das séries finais do ensino fundamental**

NRE:08 – CORNÉLIO PROCÓPIO MUNICIPIO: (Código:2490) São Jerônimo da Serra EST:(Código:00329);Col. Est. Ind. Cacique Koféj Ed.Inf. e Ensino Fundamental Entidade Mantenedora: Governo do Estado do Paraná CURSO: 4039-Ens. Fud.6º / 9º A-S Turno: Manhã ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2013					
	DISCIPLINAS	ANOS			
		6ª	7ª	8ª	9ª
BNC	ARTE	2	2	2	2
	CIÊNCIAS	3	3	3	3
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2
	ENSINO RELIGIOSO *	1	1		
	GEOGRAFIA	2	2	3	3
	HISTÓRIA	3	3	2	2
	LINGUA GUARANI *	3	2	2	2
	LÍNGUA PORTUGUESA	3	3	3	3
	MATEMÁTICA	4	3	4	4
	LINGUA KAINGANG *	3	2	2	2
	LÍNGUA XETÁ*	3	3	3	3
	SUBTOTAL	29	26	26	26
PD	L.E.M –INGLÊS	2	2	2	2
	SUBTOTAL				
PD	TOTAL GERAL	31	28	28	28

**Fonte:** Projeto Político Pedagógico do estabelecimento.

**Nota:** MATRIZ CURRICULAR DE ACORDO COM A LDB N. 9394/96.

A grade curricular do Ensino Médio segue a seguinte distribuição de disciplinas:



**Quadro 3 - Grade curricular do ensino médio**

	DISCIPLINAS	ANOS (SERIE)		
		1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>
B N C	ARTE	3	0	2
	BIOLOGIA	2	2	3
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2
	FILOSOFIA	2	2	2
	FISICA	0	2	2
	GEOGRAFIA	2	2	2
	HISTORIA	2	2	2
	LINGUA PORTUGUESA	2	2	2
	LINGUA GUARANI	2	2	2
	LINGUA KAINGANG	2	2	2
	MATEMATICA	2	3	2
	QUIMICA	2	2	0
	SUBTOTAL	23	23	23
P	L.E.M –INGLÊS	2	2	2
D	L.E.M ESPANHOL	4	4	4
	TOTAL GERAL	25	25	25

**Fonte:** Projeto Político Pedagógico do Estabelecimento, p.43.

BNC: Base Nacional Comum.

PD: Parte Diversificada.

A Língua Espanhola é ofertada em contra turno através do CELEM (Centro de Línguas Estrangeiras Modernas) e sua matrícula não é obrigatória.

Vale ressaltar que as aulas de Ensino Religioso são ofertadas de forma optativa e não são realizadas avaliações e nem são computados pontos para a disciplina. Além disso, não há reprovos na disciplina.

Tudo indica que a grade curricular do estabelecimento é suficientemente equilibrada e há uma certa democracia entre as disciplinas, pois não uma carga maior para uma ou uma menor para outra. Todas elas têm mais ou menos a mesma quantidade. No tocante às línguas, todas elas possuem a mesma carga horária semanal, o que demonstra que não há prevalência da Língua Portuguesa sobre as línguas indígenas. Porém, é importante lembrar com Gnerre (1991) que não basta uma escola na aldeia para que ela seja, de fato, indígena. É preciso mais. Muito mais. É necessário que toda a didática, toda a metodologia e todos os recursos de ensino estejam voltados para a efetiva compreensão da cultura dessas etnias e que lhes permita serem inseridos em outro mundo completamente diferente do seu: o do

homem branco sem prejuízo para a sua etnia. À escola cabe o papel de promotora de igualdades entre os diferentes sem reforçar qualquer elemento de desigualdade.

### CAPÍTULO 3 – OS GRUPOS INDÍGENAS E A EDUCAÇÃO: QUESTÕES DE IDENTIDADE LINGUÍSTICA

*Quando o português chegou  
Debaixo duma bruta chuva  
Vestiu o índio  
Que pena! Fosse uma manhã de sol  
O índio tinha despido  
O português  
(Oswald de Andrade)*

A carta Régia de Dom João VI de 5 de novembro de 1808 suspendeu por completo a humanidade dos índios do sul do Brasil. Esse texto nefasto se traduziu em atos de extrema violência contra esses povos. Dizia o texto:

Sendo-me presente o quasi total abandono, em que se achão os campos geraes de Coritiba e os de Guarapuava, assim como todos os terrenos que desaguam no Paraná e formam do outro lado as cabeceiras do Uruguay [...] infestados pelos Índios denominados bugres, que matam cruelmente todos os fazendeiros e proprietários [...] e fazendo-se cada vez mais evidente que não há meio algum de civilisar povos bárbaros, [...] sou servido por estes e outros justos motivos que hora fazem suspender os efeitos de humanidade que com elles tinha mandado praticar ordeno-vos: deveis considerar como principiada a guerra contra esses bárbaros Índios. (FERNANDES, 2006, p. 70).

Esta carta de D. João VI cumpriu um itinerário de exclusão, massacres, perda de territórios, perda de identidades e de cultura. Essa perda de humanidade decretada pelo Rei culminou com o confinamento das comunidades em aldeias de reduzido espaço territorial e a um quase total esquecimento por parte de governos e da própria sociedade. Esse esquecimento, em parte também passou a ocorrer dentro das próprias aldeias onde nem todos se recordam dos feitos de seus antepassados, nem todos aprenderam os artesanatos, nem todos falam fluentemente a língua nativa.

No Paraná, vivem cerca de 13.300 indígenas (PARANÁ, 2016). Aproximadamente 70% dessa população é Kaingang (tronco linguístico Macro-Jê) e 30% ao povo Guarani (tronco linguístico Tupi-Guarani). Há famílias descendentes do povo Xetá (tronco linguístico Tupi-Guarani) e algumas do povo Xokleng (tronco-linguístico Macro-Jê), distribuídas em 23 Terras Indígenas/Aldeias.

Este capítulo tem por objetivo descrever de forma mais detalhada as três etnias que ocupam a Terra Indígena São Jerônimo: sua forma de viver, sua relação

com a Educação Escolar e o Ensino de Língua Portuguesa. Procuramos descrever sucintamente cada povo em algumas de suas especificidades. Certamente ainda há muito a se estudar sobre cada um desses povos, porém, tomamos o devido cuidado para não desviarmos o foco desta pesquisa e entrarmos no campo da Antropologia.

Também será debatido o bilinguismo das comunidades e sua relação com a Educação escolar. Apresentaremos os aspectos da relação entre o Português como segunda língua e as três línguas nativas da comunidade.

### 3.1 POVO KAINGANG

Esta etnia faz parte da família linguística Jê, tronco Macro-Jê, representada por uma população de cerca de 25 mil pessoas distribuídos em 32 Terras Indígenas regularmente demarcadas. Seus territórios espalham-se pelos Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. No Estado do Paraná, contabilizam, aproximadamente, 9.120 pessoas, distribuídos em 13 Terras Indígenas. Entre os Kaingang, a cosmologia e a organização social são marcadas por um sistema de metades tribais denominadas Kamé e Kairu, que classificam os parentes, os não-parentes, os humanos, as plantas, os animais e os espíritos.

Na mitologia kaingang Kamé (homem) e Kairu (mulher) são os irmãos gêmeos, responsáveis pela criação de todos os seres da natureza e dos homens. São eles que definiram as regras sociais e as condutas morais que os Kaingang devem seguir. Entre estas regras está o casamento exogâmico, que é a possibilidade de se casarem com pessoas que não sejam de sua mesma descendência étnica; a descendência patrilinear, na qual os pais transmitem aos filhos homens o domínio sobre a comunidade, o domínio patrimonial e as práticas ritualísticas.

Na cultura Kaingang há complementaridade entre conhecimentos transmitidos pela via paterna e materna. O pai transmite para o filho bens materiais (entre eles o sítio, de domínio sociológico), e também conhecimentos específicos da sua ancestralidade, entre eles os conhecimentos xamânicos os quais são de domínio cosmológico.

No Paraná, a conquista dos territórios kaingang começou por volta de 1770 nos Campos Gerais na região de Guarapuava e Ponta Grossa (TOMMASINO, 2006, p. 45). De acordo com a autora, o primeiro grupo que entregou as armas e

aceitou a viver em uma reserva foi na região de Guarapuava em 1862. Na bacia do Tibagi, o primeiro a se render totalmente foi em 1869. O último grupo kaingang a viver livremente no norte do Paraná estava em na bacia dos Rios Laranjinha e Cinzas em 1930, no município de Santa Amélia<sup>7</sup>.

Os kaingang resistiram bravamente contra a invasão de suas terras. Segundo Mota (1994, p. 258) “as terras que foram doadas aos fazendeiros tiveram de ser conquistadas dos índios palmo a palmo”. De acordo com o autor, os kaingang não assistiram passivamente à ocupação de seus territórios: refugiaram-se em campos e matas distantes das vilas, de onde partiam para o ataque e, mesmo aldeados, continuavam as suas incursões contra os brancos.

Ramos (1986) informa que para as sociedades indígenas, a terra é muito mais do que um simples meio de subsistência. Ela representa o suporte de sua vida social e está diretamente ligada ao sistema de crenças e conhecimento. Para o índio a terra caracteriza-se como recurso sociocultural. Para o kaingang, o seu território (*Gá*, na língua kaingang), indica a sua visão cosmológica, a sociabilidade com os outros, a ancestralidade e a sua própria existência. Para essa etnia, o espaço físico de sua terra é local onde habitam os espíritos dos ancestrais, pois é onde estão sepultados os seus mortos. Para eles, no ritual *kiki* (o ritual dos mortos), os mortos voltam à conviver com os vivos por uma semana (TOMMASINO, 2000). É o momento em que a sabedoria e a memória dos antepassados é transmitida para os mais jovens. Portanto, a memória do povo Kaingang está diretamente relacionada ao seu convívio com a sua terra. A perda de uma representa a perda da outra: sem terra, sem memória.

Conforme Tommasino (2006, p. 48) quanto à sua organização social, a autoridade é centralizada na pessoa do cacique, *Põi* em língua kaingang. É ele que resolve os conflitos, aconselha as pessoas, mantém a organização da aldeia, ordena as prisões para quem cometer delitos e também determina a pena. Desde 1990 a autoridade do cacique passou a ser escolhida por eleição direta na qual qualquer índio ou descendente pode se candidatar. O mandato não tem prazo definido e pode durar por anos ou décadas até que a comunidade se organize e peça uma nova

---

<sup>7</sup> Uma das batalhas entre índios e posseiros ficou imortalizada na letra da música *Sertão do Laranjinha*, de Tônico e Tinoco, gravada em 1962. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/tonico-e-tinoco/685738/>

eleição. Votam todos os moradores da comunidade a partir de 16 anos e a posse é imediata após o escrutínio dos votos.

A autoridade espiritual é centralizado nos *Kuiã*, o xamã. Ele é o responsável pela manutenção da cultura e das tradições de sua tribo. É ele quem realiza os rituais, quem fala com os espíritos dos antepassados, quem conhece os remédios de ervas do mato e quem guarda as memórias de sua gente.

Na aldeia São Jerônimo percebe-se que há o cacique (*Põi*), porém não há mais a figura do xamã (*Kuiã*). Portanto, de certa forma, as memórias e grande parte das tradições dessa etnia está ameaçada, pois os mais jovens correm o risco de perder suas tradições e sua ancestralidade cair no esquecimento. O desaparecimento dos *Kuiãs*, em parte pode ser atribuído à presença de inúmeras igrejas que se instalaram nas aldeias e cuja fé contrasta diretamente com a tradição xamânica e da pajelança. Outro motivo pode ser a falta de interesse dos mais jovens em desempenharem esse papel na comunidade.

### 3.2 POVO GUARANI

O Povo Guarani pertence ao tronco linguístico Tupi. Este grupo foi estudado por Schaden (1954) a partir de três diferenciações: dialetais, sistema de crenças e rituais. Essa divisão contempla três 3 subgrupos: Guarani-Nhandeva, Guarani-Kaiowá (conhecidos como Pay Tavyterã no Paraguai) e Guarani-Mbya.

No Brasil essa etnia soma atualmente aproximadamente 34 mil pessoas e estão distribuídos pelos Estados do Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Mato Grosso do Sul. Estão presentes ainda, em países como o Paraguai, Argentina, Bolívia e Uruguai. No Paraná são 4.000 pessoas, aproximadamente.

Na sua visão cosmológica há referências à Terra Sem Mal que é um lugar indestrutível, morada dos ancestrais, dos deuses, da abundância, das danças, acessível aos vivos onde é possível viver sem a necessidade de morte. A Terra Sem Mal é, efetivamente, a preocupação dos xamãs guarani. O xamanismo ocupa um espaço central na cosmologia e na construção da sociabilidade desse povo. O xamã – Karaí circula e mantém contato entre o mundo dos vivos, dos mortos, dos espíritos e da natureza. É através desse contato com os diversos mundos, que os guaranis adquirem forças para estabelecer as relações na aldeia e com o seu mundo externo.

Entre os Guarani há uma visível necessidade do trabalho do xamã para constituir seu universo social. Através de seu trânsito entre as divindades, o xamã adquire conhecimentos e forças para levantar as relações sociais típicas do modo de ser Guarani, “sem xamã não há agricultura, caça, pesca, parentela nem *tekoha*”<sup>8</sup>.

O povo Guarani possui seus métodos próprios de ensino-aprendizagem. Assim como o xamanismo, o sistema de ensino-aprendizagem Guarani articula dois universos: cosmológico (conhecimento divino) e sociológico (conhecimentos individuais experimentados ao longo da vida) e que são repassados de pai para filho através da experimentação empírica.

Uma definição da ciência Guarani: compreender sempre o que se escuta por si dos deuses e o que aconselham entre si os humanos. Os mais velhos, pessoas potencialmente divinas, são dotadas de maior sabedoria e ocupam um espaço central na transmissão dos conhecimentos, fazendo circular o *nhe'e porã* – as belas palavras, entre os parentes, orientando as condutas moralmente aceitas em sociedade. Este é o discurso social, histórico e culturalmente marcados e que devem ser seguidos pelos mais jovens para manter vivas as tradições do mais antigos e que são fundamentais para assegurar às novas gerações a certeza de pertencimento ao grupo.

Nas palavras dos xamãs, os conhecimentos que unem homens e deuses são reproduzidos e socializados no interior da *Opy*<sup>9</sup>. A oralidade é a principal forma de transmissão de saberes mais valorizada entre os Guarani. É a partir dela que são repassadas as narrativas de eventos míticos, história dos antepassados, suas experiências pessoais e conselhos aos mais jovens. Os Guarani ensinam e aprendem conversando, as falas são discretas e mansas.

O povo Guarani interage com o mundo através da compreensão da escuta dos deuses e o que aconselham entre si os humanos. Este discurso social, histórico e culturalmente marcado é que deve ser seguido pelos mais jovens para manter vivas as tradições dos mais antigos e que são fundamentais para assegurar às novas gerações a certeza de pertencimento ao grupo.

---

<sup>8</sup> Tekoha: tudo que envolve o estado de identidade do índio guarani. É o seu envolvimento com a cultura, com a ancestralidade, com a terra e com o modo de ser. (CREPALDI, 2014).

<sup>9</sup> OPY: para a comunidade guarani é a casa central na aldeia e que serve de local de reuniões da comunidade com as lideranças e local de trabalhos espirituais do pajé. Também é conhecida como a casa de reza.

### 3.3 POVO XETÁ

Os Xetá pertencem ao tronco linguístico Tupi-Guarani. Foram descobertos pela na segunda metade do século XIX. Contudo, foi somente a partir da década de 1940 que se intensificaram as notícias sobre esse grupo étnico. Habitavam tradicionalmente o noroeste paranaense, às margens do Rio Ivaí, região conhecida como Serra dos Dourados. No Estado do Paraná, os Xetá compartilham com os Guarani e Kaingang a Terra Indígena de São Jerônimo e a aldeia urbana de Curitiba, Kakané Porã.

Atualmente há somente 4 xetás remanescentes da população original que foi descoberta em 1940. Os demais são miscigenados com outras etnias. O povo dessa etnia ainda não possui uma terra própria demarcada. Há uma área que está em processo de demarcação na região de Umuarama, mais precisamente no município de Ivaté, noroeste do estado do Paraná. Atualmente, esse processo encontra-se com o Ministério Público Federal. Os xetás são a única nação indígena que é autenticamente paranaense. Essa etnia não existe em outros estados e também é a única que não possui terra própria no Paraná ou em outro estado. Vivem em Terras de outros povos e não possuem cacique.

Eles foram o último grupo autóctone a estabelecer contato com a sociedade não indígena. Seu território foi invadido por colonizadores em busca de terras para o plantio do café. É um povo por natureza caçador e coletor e já haviam sido contactados por Elliot (1868), que registrou a presença de índios em seus diários nas suas viagens para a província do Mato Grosso<sup>10</sup>. Segundo Silva (2006: p. 50), oficialmente, a primeira aproximação entre xetás e brancos foi registrada em dezembro de 1954: eram seis índios do sexo masculino que aproximaram-se de uma fazenda no município que hoje é denominado de Ivaté. Eram três adultos e três crianças. Após essa aproximação até o quase absoluto extermínio dessa nação, foram apenas 10 anos. Atualmente, há pouco mais de 80 pessoas que são descendentes dessa etnia e vivem como agregados em terras indígenas dispersas pelo estado do Paraná.

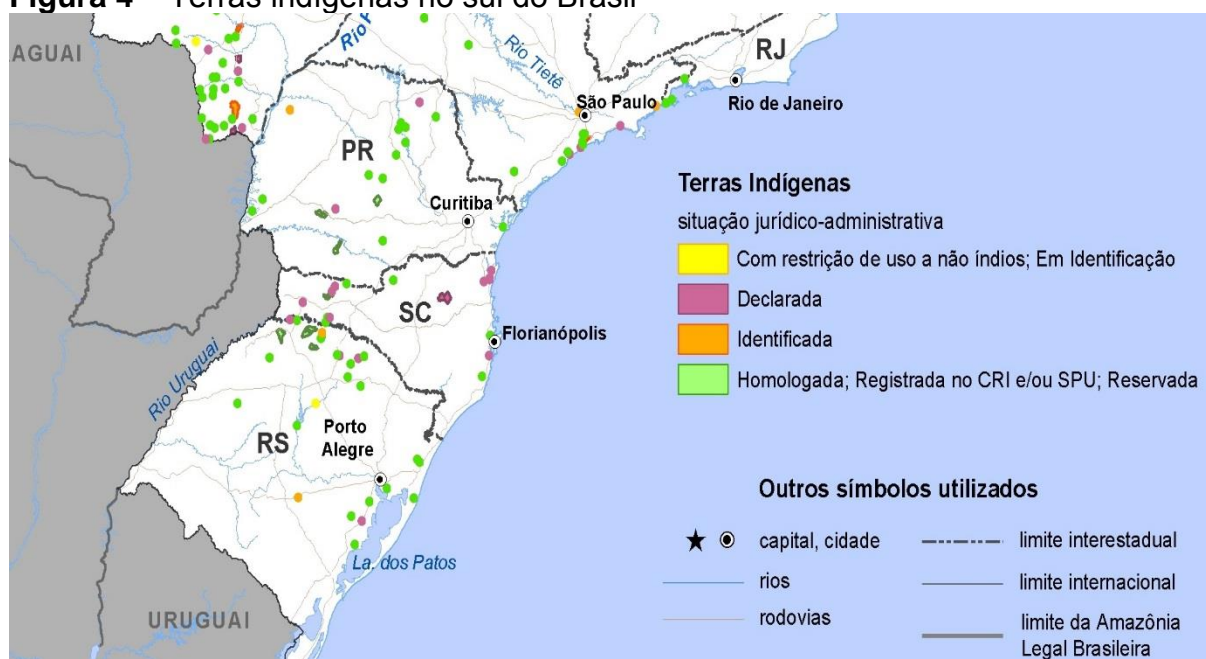
---

<sup>10</sup> O mesmo John Henry Elliot, agrimensor norte americano, funcionário do Barão de Antonina que descobriu São Jerônimo da Serra. Nessas viagens ele buscava demarcar uma estrada que integraria Curitiba ao Mato Grosso.



Até 1996, o censo da FUNAI registrava apenas 5 pessoas Xetá no Paraná e não estão extintos como a mídia sempre propalou. Essas informações equivocadas desconsideram a existência de um povo que estava invisível até recentemente. Nestes últimos 40 anos estiveram ausentes da existência oficial como povo e impedidos de cultivar a sua cultura e suas tradições. Nesse período de tempo, muitas vezes a grande mídia sensibilizou a audiência ao mostrar massacres étnicos em diversos países no planeta: Bósnia Herzegovina, Sérvia, Chechênia, Uganda, Ruanda, para citar alguns. Contudo, a limpeza étnica e o massacre realizado contra um povo que o dizimou a poucos sobreviventes jamais foi relatado com a exatidão dos fatos e a população brasileira praticamente desconhece por completo o ocaso da nação xetá.

**Figura 4 – Terras indígenas no sul do Brasil**



**Fonte:** Povos Indígenas no Brasil (2018).

O mapa anterior apresenta algumas das terras indígenas do sul do Brasil e a sua situação. Pode-se constatar na região noroeste do Paraná (junto à divisa com o estado Mato Grosso do Sul) uma terra com a legenda: “identificada”. Essa terra é a possível terra que será demarcada para o povo xetá (TERRAS INDÍGENAS NO BRASIL, 2018)<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> A área identificada é de 2.686 hectares com a previsão de 159 moradores entre os xetás e seus descendentes

Vale ressaltar que a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 215, já aprovada pelas comissões da Câmara dos Deputados e aguardando votação pelo plenário, tornou-se um empecilho para a regularização da Terra Xetá, pois este documento repassa ao Congresso Nacional as novas demarcações e ampliações de terras para os índios. Esta proposta estava sem tramitação na Câmara dos Deputados desde 2000 e em 2016 teve a sua tramitação acelerada mesmo com protestos das comunidades indígenas<sup>12</sup>.

Podemos constatar com Monteiro (1995, p. 228) que “a extinção dos índios, tantas vezes prognosticada, é negada enfaticamente pela capacidade das sociedades nativas em sobreviver aos mais hediondos atentados contra sua existência”.

O trabalho de um educador em uma Terra Indígena vai muito além de dar visibilidade à cultura das etnias: ele precisa dar voz ao aluno índio para que sinta-se inserido na sociedade branca sem perder a sua identidade de pertencimento a um povo autônomo de raiz historicamente construída.

### 3.4 BILINGUISMO

Como ficou evidenciado em capítulos anteriores, a Língua Portuguesa é elemento de integração no ambiente escolar das comunidades da Terra Indígena São Jerônimo. Também é elemento cultural que integra o indígena ao mundo externo da aldeia. Além disso, é integradora das três comunidades, pois quando se comunicam entre si, costumam falar em Português. Assim, nessa terra indígena há um ambiente de multilinguismo, no qual o indivíduo precisa conhecer no mínimo duas línguas: a da sua etnia e o português. Portanto, é necessário que essa pessoa seja competente para a interação através da língua.

Contudo, o que é ser competente em uma língua? E numa segunda língua? Qual é hoje a competência dos alunos indígenas em língua nativa? E em português? Qual é a percepção da sociedade não indígena sobre as línguas das etnias? Se as línguas indígenas desaparecerem farão falta? Para quem? Que culturas e conhecimentos ficarão perdidos?

---

<sup>12</sup> [www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=14562](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=14562)

Estes questionamentos são fundamentais e devem reger o trabalho em uma escola bilíngue (ou multilíngue), pois não basta ampliar o vocabulário e as regras gramaticais dos alunos: é fundamental levá-los a refletir sobre o uso de suas línguas. Maher (1990, p. 94) comenta que “ao ensinar a norma culta ou padrão para o indígena, corremos o risco de reafirmar as contradições”. É necessário tomar o devido cuidado para não ampliar o domínio do Português sobre as demais línguas nativas. A hegemonia da língua portuguesa já acontece naturalmente no cotidiano da sociedade brasileira e, provavelmente, sobrepujará por completo as demais línguas existentes no país, porém não deve ser a escola ou as aulas de Língua Portuguesa mais um elemento a reforçar esse domínio.

As comunidades indígenas são detentoras de saberes próprios de sua cultura. Esses conhecimentos são construídos ao longo de centenas de anos. Dentre esses saberes a oralidade é uma das marcas mais fortes dessas etnias. A introdução do Português como segunda língua para esses povos trouxe consigo a necessidade da escrita que era desconhecida pelos índios até então. Assim, a memória para esses povos é algo essencial e a palavra falada sempre teve o valor de lei. A introdução dos índios no contexto escolar obrigou-os a aprender os saberes do currículo do branco colonizador. Toda a cultura do índio passou a ser relegada ao esquecimento. O ensino de Português ofertado aos alunos índios nem sempre leva em consideração a oralidade, que é tão própria dessas comunidades. Entendemos que a oralidade deve ser trabalhada na língua Portuguesa para que o aluno indígena possa compreender a fala do branco e interagir com ele. Contudo, o ensino está praticamente focado somente na leitura e na escrita. De acordo com Maher (1990, p. 6): “A educação indígena no Brasil tem priorizado as discussões sobre a problemática do ensino de Português em sua modalidade escrita, delegando à oralidade um papel secundário”.

Acreditamos que as comunidades indígenas devem ter o protagonismo do processo de sua educação. Para que isso aconteça, não basta haver uma escola em suas terras. É preciso mais. É fundamental que todo o sistema seja debatido com esses povos, pois seu bilinguismo/multilinguismo deve ser considerado como fonte de interação entre os índios no convívio da aldeia e como interação com o mundo exterior. A cultura dos brancos não indígenas já invadiu todas os setores da vida dos índios, porém a língua indígena ainda se constitui com a última fronteira a ser rompida (MUNDURUKU, 2012). A sua língua ainda preserva as marcas de sua

ancestralidade e da sua cultura acumulada ao longo dos anos. A maioria dos índios brasileiros conhece o português, mesmo que precariamente. Em contrapartida, a imensa maioria dos brasileiros não índios não conhece qualquer língua indígena. Portanto, o fato de o índio dominar mais de uma língua pode aparentar uma vantagem para esse indivíduo, porém ela desaparece quando ele chega na escola, pois essas instituições não estão preparadas para receber esses alunos (MAHER, 1990). Mesmo as escolas em terra indígena nem sempre são adequadas às suas necessidades e especificidades.

Segundo Maher (1990, p. 12), o contato do índio com o Português ocorre de forma arbitrária e imposta, seja no comércio, nas aulas, na igreja, na TV, nos livros, no rádio e agora, mais recentemente, na internet. Sob esta perspectiva, o Português é a língua de integração do índio com o mundo externo de sua terra.

Ao pensarmos em educação para alunos indígenas, a grande questão que se impõe é: que tipo de ensino pode ser adequado para alunos índios que são bilíngues? O fato de ele se comunicar com o branco em Português e não em sua língua nativa o coloca em desvantagem? Sobre última pergunta, podemos afirmar com Maher (1990) e Munduruku (2012) que em qualquer negociação com o branco o indígena sempre estará em desvantagem. Portanto, é fundamental que sejam desencadeadas reflexões críticas sobre esse processo, pois a educação deve emancipar o aluno e não oprimi-lo ainda mais. Desde o início da rede escolar em terras indígenas, o questionamento sobre o porquê de educar os indígenas na escola de brancos não produziu reflexões suficientes para gerar uma rede que atendesse a essas especificidades e a escola tornou-se mais um instrumento de repressão e proselitismo do que um instrumento emancipador.

Ribeiro (1986) afirma que na reforma do ensino da colônia brasileira promovida pelo Marquês de Pombal, o ensino para os alunos indígenas em língua nativa a ser proibido e o português tornou-se a única língua possível de ser trabalhada nas escolas para brancos, índios e negros. Com o passar dos anos, essa hegemonia linguística suplantou todas as demais e o Português passou a ser a língua franca para a comunicação entre a população que residia no Brasil.

De acordo com Ribeiro (1986) na formação da rede escolar brasileira, as escolas que atendiam aos índios não possuíam a concepção de educação própria para esses alunos. Portanto, conceito de escola indígena é bem recente na historiografia da educação brasileira. Oficialmente, enquanto parte da rede pública e

com organização própria no organograma das redes municipais e estaduais, ela surgiu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996 e seus posteriores decretos e resoluções. Antes o que havia nas aldeias era o que Maher (1990, p. 23) identifica como os dois tipos de escola: a que tirava o índio de sua terra o levava a estudar na cidade e a que funcionava na própria aldeia. Ambas as formas de ensino eram danosas para as crianças indígenas, pois o currículo não levava em conta a sua diversidade étnica, cultural e linguística. É bem provável que a ausência de um currículo próprio para os alunos índios seja explicada pela política governamental em vigência desde a colonização: integrar o índio na sociedade branca capitalista. Este integracionismo redentor criou nos alunos indígenas, nas palavras de Munduruku (2012) alunos que nem eram propriamente índios e nem eram brancos. Dessa forma, a Escola acabou criando crises de identidades nesses alunos.

O fato de se ter uma escola na aldeia não constitui absolutamente a garantia de que o ensino é indígena. Maher (1990) afirma que as escolas nas aldeias afirmam ser bilíngues, porém é o português que predomina de forma hegemônica. Apesar de terem as línguas indígenas sua grade curricular, o português aos poucos vai predominando.

De acordo com Maher (1990, p. 24) a proposta precisa ser outra: “Uma escola que dê autonomia ao índio para que ele traduza o mundo do branco na sua própria língua para que possa nele se movimentar esse defender”.

Devemos lembrar que linguagem e educação não são neutras e o português enquanto língua é historicamente conflitante com as línguas indígenas e é na escola que esses conflitos aparecem: crianças se divertindo com brincadeiras de índio em língua portuguesa ou com brincadeiras de branco e explicando as regras em língua indígena. É inevitável que em um país multiétnico uma língua predomine como elemento de integração entre os povos. A noção de política linguística educativa se desenvolveu nos anos 1990 e expandiu-se ao longo da primeira década do século XXI. Ela abrange tanto as políticas de ensino e de uso das línguas nos sistemas educativos, principalmente públicos e oficiais, quanto o conjunto de problemáticas de uma educação cívica para o multilinguismo e para a alteridade linguística. A Índia é um dos inúmeros exemplos do que estamos expondo: há centenas de línguas no país, porém o hindu e inglês são as línguas de integração.

Ao índio em situação de contato com o branco, não resta alternativa: ele precisa falar português, pois o branco provavelmente não aprenderá falar as línguas indígenas. Assim, surge-nos um questionamento: que tipo de ensino pode ajudar o índio a se integrar definitivamente na sociedade brasileira sem perder a sua identidade? Essa é uma questão que surgiu efetivamente nas duas últimas décadas e precisa ser suficientemente debatida com a participação dos índios. Mais de quinhentos anos depois da colonização portuguesa essa questão surgiu com força nos debates governamentais e acadêmicos. Esperamos que não seja tarde demais, pois muito do que não poderia acontecer já aconteceu e os estragos da invasão do português nessas culturas já nos parece em grande parte irreversível.

Almeida e Campos Almeida (2011, p. 149) afirmam que “a identidade das pessoas é construída e projetada na linguagem” e que “a identidade de um indivíduo se constroi na língua e através dela”. Rajagopalan (1998, p. 41) também afirma que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. A chegada dos portugueses ao Brasil no Século XVI não pode ser encarada como descoberta da terra, mas sim como ocupação dela, pois ela já era habitada. Essa ocupação é definida por Almeida e Campos Almeida (2011, 153) como: “Ocupação no sentido de invasão e apropriação ilegal e ilegítima, uma vez que o Brasil era habitado por diversos milhões de índios e, portanto, não era uma terra desconhecida e sem dono” (ALMEIDA; CAMPOS ALMEIDA, 2011, p. 153.)

A mescla do Português com as línguas nativas produziu uma língua híbrida, que serviu de mais um elemento dominador do índio: o nheengatu. Essa língua mista, híbrida e heterogênea integrou os diálogos e as negociações nas terras brasileiras nos primeiros 300 anos da colonização. Essa língua/dialeto dava ao índio uma falsa aparência de normalidade e de relação amistosa por parte do branco, pois o vocabulário em parte lhe era compreensível.

As políticas indigenistas do período colonial e imperial criaram um padrão de língua indígena e um padrão de índio. Essa famigerada prática não levou em consideração as especificidades de cada etnia. Até a expulsão dos jesuítas do Brasil por Pombal em 1759, as escolas que recebiam alunos indígenas tinham o dever precípuo de ensinar a catequese a esses alunos. Essa catequese era em português e algumas rezas eram em latim (RIBEIRO, 1986, p. 33). Percebe-se, então a gravidade desses ensinamentos porque em pouco tempo os heróis dos índios deixaram de ser os antepassados que morreram defendendo a terra contra o invasor português,

mas sim os mártires de Roma e os santos católicos. Ocorre, então, o que Le Goff (1990) classifica como o apagamento de uma memória para que seja substituída por uma outra. A não preservação da língua acarreta o apagamento da memória do indivíduo, pois sem o seu elemento nato de comunicação, ele perde a sua identidade. Assim, de acordo com Almeida e Campos Almeida (2011, p. 155) “o processo de catequização homogeneizou as nações indígenas”. Como resultado disso podemos concluir que O índio de hoje é o produto de transformação cultural dos índios que através da ação catequizadora objetivou homogeneizar a diversidade étnica e linguística dos índios.

Assim, a identidade de um excluído é produzida a partir da interação com uma pessoa que amplia as marcas da exclusão e aumenta a diferença entre eles através do estabelecimento de marcas simbólicas. Dentre essas marcas, a linguagem é a principal. Nessa relação de poder, seja pela linguagem, pelo confronto ou pelo simbólico, Munduruku (2012, p. 12-13) vaticina que “nunca houve e nem haverá no Brasil um indígena que se possa chamar de mensageiro ou herói, capaz de transformar a realidade em que o índio vive”. De acordo com ele, “não se deve esperar por ninguém, pois o índio de hoje já é aquele por quem ele esperava” (MUNDURUKU, 2012, p. 12-13). Portanto, para não desprezar o sacrifício de seus ancestrais, é fundamental atualizar a sua memória. Para tanto, é importante ter claro a sua identidade enquanto pessoas que experimentam uma forma diferentes de enxergar a sua realidade.

Mediante estas reflexões, surgem-nos novos questionamentos: qual concepção de educação está presente nas escolas indígenas de hoje? Como é trabalhada a questão da identidade e da autonomia dessas comunidades? De que forma o trabalho com a Educação indígena afeta a sociedade brasileira? O bilinguismo das comunidades indígenas no trabalho escolar tem o português e as línguas nativas em pé de igualdade? Estas questões devem permear pesquisas em todos os campos acadêmicos, pois dizem respeito à manutenção das especificidades das etnias que são historicamente discriminadas e excluídas de sua própria cultura.

Na Terra Indígena São Jerônimo nem todos os índios das três etnias são falantes de sua língua nativa. Utilizam mais o português em seu convívio fora da aldeia e na interação com as outras tribos. Na sua comunidade étnica, a língua nativa é utilizada pela maioria dos indígenas mais velhos, porém os mais jovens já

preferem utilizar o Português para se comunicar entre si, pois é a língua que está na TV, no rádio, na internet e... na escola! Assim, o grande desafio que se impõe para a escola indígena é criar condições para ensinar o Português a partir das experiências vivenciadas pelos índios sem contudo, ferir o que lhes é de mais sagrado: a sua tradição linguística nativa.

Creemos que é necessário esclarecer que este trabalho não assume o papel de redentor das mazelas historicamente causadas pelos brancos às comunidades indígenas, mas sim apresenta-se como reflexão necessária sobre o papel da Língua Portuguesa em um ambiente educacional de bilinguismo para propor de uma nova mentalidade: a de respeitar um povo que historicamente sempre foi massacrado em todas as suas formas de viver e prenciar novos temas para os debates sobre o ensino de Português nas escolas indígenas.

De acordo com Clark *et al.* (1988 *apud* MAHER, 1990, p. 111), um ensino de língua portuguesa voltado para a análise crítica do discurso deve levar em consideração três aspectos: a) consciência social do discurso; b) consciência crítica das adversidades; c) consciência das possibilidades de mudanças e suas práticas. Estas atitudes críticas no trabalho com o ensino de língua portuguesa para alunos indígenas devem mostrar que: competência linguística não é um fator determinante para os alunos índios; familiaridade com a norma culta/padrão não é fundamental para os indígenas, pois a oralidade é a marca principal dessas comunidades. Assim, qualquer objeto de ensino/aprendizagem para indígenas deve sensibilizá-los para que a partir de suas memórias eles possam se assenhorear de seus discursos. As atividades devem ser reflexivas do ponto de vista linguístico para que, ao invés de o professor ensinar, o aluno possa interpretar. Portanto, as atividades metacomunicativas devem ser propostas a partir de reflexões conscientes sobre fatos da linguagem no processo de interação entre índios e índios e índios e brancos.



## CAPÍTULO 4 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, pretendemos apresentar alguns pressupostos teóricos para dar embasamento ao trabalho. Inicialmente, levantamos alguns questionamentos que são importantes para balizarmos o trabalho e em seguida debatemos alguns conceitos relacionados à instituição escolar e seu trabalho pedagógico para alunos indígenas. Dentre esses conceitos, procuramos apresentar o de bilinguismo, hibridismo cultural e letramento.

Em um segundo momento, tratamos de refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa para alunos indígenas. Procuramos enfatizar a importância que esse trabalho deve assumir para não ser opressor da cultura desses povos.

Para fazer esse debate, recorremos a autores que estudam a oralidade, o letramento e as relações discursivas entre as diferentes línguas. Além dessas fontes, também elencamos alguns documentos legais que regulamentam a Educação indígena no Brasil e no Estado do Paraná.

### 4.1 UM DEBATE TEÓRICO METODOLÓGICO E ALGUMAS QUESTÕES LEGAIS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA E DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Começamos este capítulo com alguns questionamentos que acreditamos serem úteis para o desenvolvimento do tema aqui abordado: para que educar os alunos índios no sistema escolar? Se a educação dos homens brancos não satisfaz a seu próprio povo, por que essa educação seria útil para os índios? Seria essa educação útil para o índio que ainda mantém uma vida contemplativa e sobrevive da natureza? De que forma o Português se tornou hegemônico na Terra Indígena São Jerônimo?

Acredito que refletir sobre essas questões ao longo do capítulo é fundamental para a compreensão dos problemas vivenciados pelas etnias que frequentam escolas que são organizadas, pensadas e administradas por brancos. De acordo com Maher (1990, p. 24), “a proposta fundamental para se pensar em educação indígena é pensar em autonomia para que o índio pense a sua educação de acordo com os seus pressupostos históricos e culturais”. Como pensar em autonomia se essa escola em terra indígena é gerida pelas mesmas resoluções, leis e decretos que orientam as escolas não indígenas. Por outro lado, para se pensar

em uma escola indígena, com currículo próprio seria necessário que os indígenas tenham formação acadêmica que lhes permita discutir com seus pares e com órgãos governamentais as suas necessidades. Por ora, isso é quase impensável, pois a maioria das aldeias indígenas (e a Terra São Jerônimo não é exceção!) do Brasil não possui jovens graduados em quantidade suficiente para realizar essa tarefa. O trabalho que é urgente de ser feito, ainda demandará certo tempo para que (talvez) ocorra.

Refletir sobre as diretrizes da Educação Escolar Indígena remete-nos a pelo menos dois campos de estudos sociais e políticos. Primeiro: lembra que estamos lidando com direitos territoriais, políticos e culturais conquistados por esses povos e que embasam a sua relação com o estado e com a sociedade. Agir dessa forma é o mesmo que reconhecer que o Brasil é um país multicultural, multiétnico e plurilíngue e que precisa respeitar essas diferenças. Segundo: a formulação de políticas educacionais a partir do conhecimento prévio desses povos significa enfrentar inúmeros desafios.

Quanto a esses direitos, a Constituição Federal de 1988, assegura ao indígena os direitos de ter seus territórios reconhecidos, a garantia de sua organização social, a possibilidade de ter a sua produção sociocultural, o ensino ministrado em sua língua e o reconhecimento de seus processos próprios de aprendizagem. A partir de 1970 as comunidades indígenas passaram a se organizar em um movimento chamada Movimento Indigenista: pluriétnico e apartidário para lutar pela defesa de seus direitos (MUNDURUKU, 2012)<sup>13</sup>. O texto da constituição Federal afirma a necessidade de se formularem novos marcos para a educação dessas comunidades. “A afirmação das identidades étnicas, a recuperação de suas memórias históricas, a valorização das línguas e ciências dos povos indígenas e o acesso aos conhecimentos e tecnologias relevantes para a sociedade nacional”. (BRASIL, 1996, p. 79).

Sob este ponto de vista legal, nasce a compreensão oficial de que os indígenas possuem uma forma própria de organização e que são detentores de saberes, valores, conhecimentos, tradições e costumes próprios e que transmitem esse universo para as futuras gerações. Percebe-se, assim, uma mudança significativa de visão governamental em relação às etnias: de seres sem

---

<sup>13</sup> Neste livro o autor relata as contribuições desse movimento para as políticas de educação nas aldeias do Brasil e aponta rumos a serem seguidos.

humanidade como preconizava D. João VI até o seu reconhecimento oficial como cidadão brasileiro. A mudança foi significativa.

Contudo, não basta a lei para que a situação se altere, pois o caminho a ser percorrido ainda é muito longo. As escolas em terras indígenas ainda são carentes de infraestrutura física e pedagógica e enfrentam os mesmos problemas que as demais escolas públicas do país. Estes problemas geram nas comunidades insatisfações e, até mesmo, descrença na instituição escolar.

Segundo Guimarães (2006, p. 20), “as práticas curriculares e pedagógicas devem representar políticas linguísticas e culturais relacionadas a projetos identitários e de continuidade cultural de suas comunidades”. A organização pedagógica das escolas indígenas deve reafirmar a autonomia dessas escolas em conduzir os seus processos educativos. A instituição escolar deve estar voltada para atender às necessidades e interesses das comunidades indígenas. Esses interesses devem estar espelhados na construção de seu Projeto político Pedagógico, que precisa ser construído coletivamente e deve retratar fielmente as perspectivas de cada povo. O Projeto Político Pedagógico deve apresentar o Marco situacional, no qual deve ser apresentada a situação atual do estabelecimento; o Marco Conceitual, no qual deve elencar os conceitos de educação, de conhecimento, de aluno e de sociedade que se pretende formar; e o Marco Operacional, em que devem ser apresentadas as ações para se superar as dificuldades e definir os sujeitos dessas ações (PARANÁ, 2017).

Ressaltamos que o direito linguístico das comunidades indígenas assegura a eles que o seu processo de ensino/aprendizagem ocorra em suas línguas nativas. Isto permite que seu aprendizado aconteça de acordo com a realidade sociolinguística em que estão inseridos. Cabe aqui um adendo: a maioria das comunidades indígenas são bilíngues ou multilíngues, pois além de sua língua materna, falam o português ou até mesmo outra língua indígena. Além dessas línguas, no caso das comunidades da Terra Indígena São Jerônimo esse multilinguismo se intensifica: o aluno tem aulas de kaingang, guarani, xetá, português, inglês e... espanhol em contraturno no CELEM (Centro de Línguas Estrangeiras Modernas)!

O fato de poder assistir às aulas em sua própria língua é um grande avanço sobre as políticas de ensino bilíngue da década de 1970, no qual a língua indígena era apenas um estágio para se chegar ao português padrão. Contudo, o

ensino bilíngue esbarra em um sério problema para a sua efetivação: a ausência quase absoluta de materiais didáticos e pedagógicos voltados para os alunos indígenas. A maioria das escolas estuda em livros distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Governo Federal.

Os materiais didáticos para trabalho de língua portuguesa com alunos indígenas precisam apresentar as contradições das sociedades e os conflitos que surgem no convívio entre duas culturas completamente díspares, no caso a indígena e a não indígena. Este tipo de material deve “ter o compromisso de despertar no aluno a consciência crítica do mundo e das possibilidades de mudança desse mundo<sup>14</sup>” (MAHER, 1990, p. 36). Se as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Estado do Paraná assumiram como conteúdo estruturante o discurso como prática social (PARANÁ, 2008) é fundamental mostrar ao aluno que esse discurso não seja homogêneo, mas sim contraditório. O ensino crítico do discurso, de fato, é emancipatório, pois leva à reflexão de problemas que até então estavam ocultos nas relações de poder. Assim, todo ensino de linguagem deve ter como objetivo o trabalho de explicitar através da linguagem os processos de dominação que subjazem nas políticas públicas. Portanto, a linguagem não deve buscar um caráter de neutralidade, pois a língua e a educação são bandeiras políticas. Estas devem estar comprometidas com a emancipação das ações de seu público.

Toda a educação básica no Brasil é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996. Esse é o documento oficial que trata da concepção de Educação que se pretende no país. Também fala sobre a formação de professores, o financiamento da educação, seus níveis e modalidades. Além disso, aborda as questões do ensino da Diversidade Étnico – Racial que há nas escolas brasileiras. Particularmente, o artigo 26 dessa lei em seu parágrafo 4º indica que preferencialmente a escola deve “levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 2012, p. 19). Assim, o trabalho com a Língua Portuguesa necessita ir ao encontro das diretrizes da LDBEN, pois as línguas kaingang, guarani e xetá são o maior patrimônio cultural que esses povos possuem.

---

<sup>14</sup> Adotamos o conceito de crítica formulado por Marx: “Crítica é pôr o objeto em crise para que a partir dela, ele se reconstrua e se transforme”. <http://edtl.fcsh.unl.pt/business-directory/5938/critica-marxista/>.

Ainda nessa esteira, o caput do artigo 26 – A, estabelece que desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio é obrigatório o estudo da História e Cultura Afro Brasileira e Indígena. Portanto, não somente os indígenas precisam conhecer sua história e memória, mas todos os alunos da rede escolar brasileira (BRASIL, 2012, p. 20). O primeiro parágrafo desse artigo enfatiza a necessidade de se valorizar o “estudo da cultura dos povos indígenas e das suas lutas [...] resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2012, p. 20).

Mediante essa imposição legal, o trabalho com as línguas das comunidades da Terra Indígena São Jerônimo pode atender a esse dispositivo, pois mantém viva a sua cultura e sua história. O caput do artigo 78 da LDBEN (BRASIL, 2012, p. 40) assegura às comunidades indígenas que o ensino nas suas escolas deverá ser bilíngue: português e a sua língua nativa.

O inciso I do artigo 78 da LDBEN afirma que a rede escolar brasileira precisa “proporcionar aos índios [...] a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências” (BRASIL, 2012, p. 40). Além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, outro documento oficial que embasa a educação indígena são as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena (BRASIL, 2013). Esse documento, publicado pelo Ministério da Educação, afirma que

[...] às escolas indígenas é fundamental assegurar os princípios da especificidade do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitárias e da interculturalidade [...] valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais (BRASIL, 2013, p. 376).

Esse documento afirma ainda que “a escola indígena hoje tem se tornado um local de afirmação de identidades e de pertencimento étnico” (BRASIL, 2013, p. 377). Portanto, a escola indígena deve abandonar definitivamente a perspectiva integracionista, colonialista e prosélita que tende a negar as especificidades da cultura que é própria das comunidades indígenas. A instituição escolar tende a assumir novos papéis e significados frente a essas etnias e valorizar o seu processo de aprendizagem. Gnerre (1991, p. 101-102) cita o caso do líder de uma comunidade indígena do Equador que se recusou a receber uma escola de

“brancos” em suas terras sob o argumento de que ela ensinava coisas que não faziam sentido para seu povo.

De fato, a educação só ocorre se fizer sentido para quem está sendo educado. Portanto, o trabalho educacional com a Língua Portuguesa precisa valorizar a cultura das comunidades indígenas das três etnias e dar-lhes voz. Devemos nos lembrar da recomendação de Gnerre (1991) de que o registro escrito das memórias serve para perpetuá-las dentro das próprias comunidades, sem qualquer demérito para a oralidade que é tão cara para os indígenas. Alerta ainda o autor que

[...] é uma ingenuidade ou má fé pensar que seja útil ‘traduzir’ de línguas ocidentais para línguas indígenas textos de escola que em si representam os resultados complexos de uma tradição histórica e linguística específica que produziu formas de organizações do saber e formas ou modalidades linguísticas destinadas a expressá-las.(GNERRE, 1991, p. 106).

Portanto, o trabalho linguístico com as comunidades indígenas deve ser realizado a partir das especificidades próprias das comunidades indígenas através da produção de textos em língua portuguesa e em sua língua nativa. Vale ressaltar que cada língua possui seus recursos estilísticos e suas formas de expressão que lhes são peculiares.

As Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa da Educação Básica (PARANÁ, 2008) adotam como conteúdo estruturante o discurso como prática social. Inicialmente, o documento contextualiza a história do ensino da língua portuguesa desde os primórdios da colonização do Brasil até a atualidade com o advento da LDBEN 9.394/1996. Em seguida, reafirma a necessidade de se trabalhar os conteúdos de linguagem em uma proposta interdisciplinar. Ainda descreve as diretrizes do trabalho com a oralidade, com a escrita e com a leitura reafirmando que estas dimensões da língua devem ser trabalhadas de forma integrada e não soltas e desconexas.

Quanto à oralidade, as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008, p. 65).

[...] reconhecem as variantes linguísticas como legítimas, uma vez que as expressões de grupos sociais historicamente marginalizados em relação à centralidade ocupada pela norma padrão, pelo poder da fala culta. Isso contraria o mito de que a língua é uniforme e não deve variar conforme o contexto de interação.

Além disso, o trabalho com os gêneros orais deve ser “consistente e isso significa que as atividades propostas não podem ter como objetivo simplesmente ensinar o aluno a falar, emitindo opiniões” (PARANÁ, 2008, p. 66). Portanto, todo trabalho com a Língua Portuguesa ou indígena, deve ter sua socialização dos resultados para a comunidade e para os demais funcionários do Colégio.

Quanto ao trabalho com a escrita, cremos que é necessário levar em conta a relação entre o uso e o aprendizado da língua, sob a premissa de que o texto é um elo de interação social e os gêneros discursivos são construções coletivas (PARANÁ, 2008, p. 68).

Na concepção de linguagem adotada por este trabalho “a leitura deve ser vista como um ato dialógico, interlocutivo” (PARANÁ, 2008, p. 71). O trabalho deve proporcionar aos alunos uma atitude crítica e responsiva diante do texto. Somente com leituras aprofundadas o aluno será capaz de enxergar os implícitos do texto e depreenderá todas os seus pressupostos e subentendidos.

O trabalho com a Língua Portuguesa necessita de amplo redimensionamento quanto à sua dimensão didática e metodológica para levar em consideração a “contextualização da linguagem como elemento constitutivo da contextualização sócio-histórica” (PARANÁ, 2008, p. 30). Sob esse aspecto, na perspectiva de Bakhtin (2002), esse trabalho deve estruturar o interior do diálogo da corrente da comunicação verbal entre os sujeitos históricos e os objetos do conhecimento. Nesse sentido, as ações dos sujeitos históricos produzem linguagens que podem levar à compreensão dos confrontos entre conceitos e valores de uma sociedade. Neste caso, o trabalho com o bilinguismo pode levar os alunos indígenas à compreensão do mundo em que vive, compreensão do seu próprio tempo e ampliação da sua identidade pelo pertencimento a um grupo étnico historicamente constituído.

Acreditamos que no currículo da educação básica, o contexto não deve ser apenas o entorno contemporâneo e espacial de objetos ou fatos, mas

[...] um elemento fundamental das estruturas sócio-históricas, marcadas por métodos que fazem uso [...] de conceitos teóricos precisos e claros, voltados à abordagem das experiências sociais dos sujeitos históricos produtores do conhecimento (PARANÁ, 2008, p. 30).

Portanto, o trabalho com o bilinguismo deve ir muito além do registro escrito ou falado: deve proporcionar a reflexão sobre as transformações sociais, históricas e culturais que se processaram nas comunidades indígenas desde a chegada do homem branco. Afinal, é nesse processo de luta política que os alunos em fase escolar definem seus conceitos, valores e convicções advindos das classes sociais e das estruturas político culturais em permanente confronto.

As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná de Língua Portuguesa (DCE) ainda afirmam que o trabalho com a linguagem deve

Formar sujeitos que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora da sociedade (PARANÁ, 2008, p. 31).

Outro documento que baliza a educação indígena no Brasil é Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Esse documento serve de guia para todas as escolas indígenas do país. Esse texto serve de referências para o trabalho da educação nas terras indígenas. Ele inicia-se abordando os fundamentos gerais para a educação indígena e orienta para a multietnicidade, a pluralidade e a diversidade (BRASIL, 1998, p. 22). O documento afirma que

O Estado brasileiro pensava em uma 'escola para os índios' que tornasse possível a sua homogeneização. A escola deveria transmitir os conhecimentos valorizados pela sociedade de origem europeia. Nesse contexto, as línguas indígenas, quando consideradas deveriam servir apenas de tradução e como meio para tornar mais fácil a aprendizagem da língua portuguesa e de conteúdos valorizados pela cultura nacional (BRASIL, 1998, p. 27).

O mesmo documento (BRASIL, 1998, p. 36) preconiza que o ensino nas escolas indígenas deverá ser bilíngue ou multilíngue e afirma que a valorização das línguas indígenas e de suas tradições permitirá às comunidades a superação do "contexto de tensão entre os conhecimentos indígenas e os ocidentais, entre políticas públicas e políticas de aldeia". O documento ainda pressupõe que "estas tensões, de cunho eminentemente político, passem pela escola indígena, fazendo dela palco para o diálogo ou para o conflito entre essas forças de interação" (BRASIL, 1998, p. 36).

Segundo Bakhtin (2002, p. 127)



A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma abstração científica que só pode servir a certos fins teóricos práticos e particulares. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua.

O autor ainda acrescenta que a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores. No caso deste trabalho, a reflexão sobre o trabalho com a língua Portuguesa servirá para um diálogo que aproximará a língua portuguesa e as línguas indígenas através da interação verbal.

De acordo com Franchi (1990, p. 47),

Em vários domínios ou áreas do conhecimento e aprendizagem na escola, a criança deve ser capaz de constituir novos sistemas de referência, organizados mediante relações entre novos termos e noções que situam os objetos em diferentes níveis de abstração; mediante a linguagem ele deve ser capaz de construir, em outros termos, novos sistemas de mediação para estruturar e compreender a realidade.

Devemos ressaltar que no trabalho com o bilinguismo e o multilinguismo indígena, é fundamental não esquecermos que

A oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o meio de expressão e de atividade comunicativa. A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela será sempre a porta de entrada de nossa iniciação à racionalidade e fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos (MARCUSCHI, 2005, p. 36).

Assim sendo, o trabalho com a Língua Portuguesa não pode desmerecer a tradição da oralidade que é própria das comunidades indígenas. Historicamente, essas comunidades formaram a sua cultura sem ter o registro escrito que lhes servisse de suporte para perpetuar a sua cultura. O fato de serem ágrafas as fez desenvolver o hábito de os mais antigos contarem histórias para os mais jovens. Essa forma de transmissão do conhecimento lhes proporcionou a possibilidade de ampliar as suas histórias ou adaptá-las a cada vez que as contavam. A oralidade, por não ser pautada de modo restrito pela norma culta ou padrão, cria identidades para o indivíduo e para o grupo social a que pertence. Cada indivíduo, cada grupo possui sua forma própria de se expressar e, por vários fatores, proporciona condições efetivas de identidade pela escolha do vocabulário, pela expressividade,

pelo tom e timbre da voz, pelos recursos de postura e pela forma como se posiciona frente ao outro num processo de diálogo.

A escrita, por sua vez “por ser pautada pelo padrão, não é estigmatizadora e não serve como fator de identidade individual ou grupal” (MARCUSCHI, 2005, p. 36). Tome-se, como exemplo um jornal escrito. Há nesse tipo de publicação uma enormidade de textos de gêneros, discursos e suportes diferentes de modo que, em tese, somente pelo discurso, não é possível identificar quem o produziu. Para que haja essa identificação é necessário colocar no início do texto o nome de quem o produziu. Essa não identificação ocorre porque a escrita uniformiza os discursos através da norma culta-padrão. Ela, grosso modo, de certa forma, impede a individualidade, ao contrário da oralidade, que nos permite identificar facilmente quem está produzindo o enunciado, pela entonação, escolha vocabular, tom de voz, sotaque e marcas prosódicas diversas.

Assim, o trabalho com a Língua Portuguesa não pode ter a pretensão repensar o discurso da oralidade através da escrita, porém tão-somente registrá-lo a partir do ponto de vista de quem conhece relatos de sua história: o povo indígena. Neste sentido, este trabalho defende o pressuposto de que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um *continuum* tipológico de práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos” (MARCUSCHI, 2005, p. 36).

Portanto, podemos afirmar que este trabalho está voltado para as reflexões sobre as práticas de linguagem desenvolvidas pelas comunidades indígenas em aulas de Português no Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj. De acordo com Oliveira *et al.* (2014, p. 15), “a prática escolar está centrada basicamente na sequenciação de conteúdos curriculares segmentados em disciplinas”. Tudo indica que o caminho a seguir é ampliar os questionamentos sobre a qualidade da educação a partir da própria instituição de ensino.

Em nossa opinião, cremos que uma das formas possivelmente viáveis de se trabalhar a Língua Portuguesa para indígenas é apoiar-se numa perspectiva dos estudos do Letramento. Para isso, é importante diferenciar alfabetização de letramento, pois são termos que se complementam mas não são sinônimos. Para Tfouni (1995, p. 9), “a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem”. O letramento, por sua vez, “focaliza os aspectos sócio-históricos da

aquisição da escrita. Procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escrita” (TFOUNI, 1995, p. 10).

O trabalho de Português para alunos indígenas deve assumir a postura de trabalhar os relatos a partir das práticas de interação entre oralidade e escrita. Deve entender que o letramento é “um processo, cuja natureza é sócio-histórica” (TFOUNI, 1995, p. 31) e não como sinônimo de alfabetização. Na verdade, o trabalho linguístico pelo viés do letramento permite que

[...] a escola revitalize, por meio do encontro com as memórias de pessoas mais velhas, a história da comunidade onde essas pessoas vivem”, pois este tipo trabalho com lembranças oferece um meio eficiente de vincular o ambiente em que as crianças vivem a um passado mais amplo e alcançar uma percepção viva do passado, o qual passa a ser não somente conhecido, mas sentido pessoalmente” (ALTHENFELDER; ANDRADE, 2017).

Portanto, o trabalho com a língua na escola não pode se restringir à atividades simples de alfabetização e exercícios corriqueiros de interpretação superficial de textos. Trata-se de resgatar memórias vivas passadas continuamente às gerações mais novas pelas palavras, pelos gestos, pelo sentimento de comunidade que ligam os moradores de um lugar. O ato de trabalhar em ambiente bilíngue serve de estímulo para que professores e alunos se tornem parceiros de trabalho. Além disso, permite mostrar o valor das pessoas que provêm de uma minoria desconhecida do povo, traz a história para dentro da escola ao mesmo tempo em que extrai história de dentro dela, propicia o contato entre gerações e pode gerar um sentimento de pertencimento ao lugar onde se vive, contribuindo para a formação de seres humanos mais completos e para a constituição da cidadania<sup>15</sup>.

Finalmente, para se trabalhar a cultura de um povo ou de uma sociedade indígena em um contexto mesclado pela cultura não indígena, é fundamental a compreensão do conceito de hibridismo e representação cultural. Souza (2004, p. 116), ao analisar os estudos realizados por Bhabha sobre a representação do povo e da cultura indiana por escritores ingleses colonialistas, afirma que, nesse caso,

[...] a representação do colonizado na literatura colonial e pós colonial, é o (ex) colonizador que geralmente lança mão da análise de imagens para reafirmar uma transcendência etnocêntrica, resultando em imagens do colonizado racistas e discriminatórias, porém vistas como verdadeiras e autênticas.

---

<sup>15</sup> As autoras fazem parte da equipe do portal Escrevendo o Futuro, que é organizador das Olimpíadas de Língua Portuguesa.

Portanto, ao “dar voz” aos atores das sociedades indígenas deve-se tomar o devido cuidado para que a representação dessa cultura e dessa sociedade não seja a visão de um branco. Se isso acontecer, pode-se incorrer no equívoco de criar estereótipos não próprios da realidade dessas etnias. Ao se trabalhar a produção de textos sobre uma determinada cultura, deve – se superar a clausura ideológica que costuma revestir grande parte desses trabalhos. Essa clausura pode indicar que “Ao mesmo tempo um texto pode funcionar como a repressão de contradições – escondendo-as –, ele também pode funcionar como uma resolução delas: ao procurar “eliminar” as contradições ele as “resolve” (SOUZA, 2004, p. 116).

Souza (2004, p. 116) afirma que “em termos da representação do colonizado, qualquer imagem – seja ela feita pelo colonizado ou pelo colonizador – é híbrida, isto é, sempre conterá traços de outros discursos”. Em termos de estilo de vida, tradição cultural, posição linguística e organização social é evidente que as comunidades indígenas não são mais as mesmas desde a chegada dos europeus em 1500. A luz elétrica já é uma realidade nas residências, a maioria das casas possui TV, geladeira, máquina de lavar e água encanada. A forma de se alimentar, de se vestir e de trabalhar também se alterou. Os costumes de produzir artesanato não são mais os mesmos e a língua nativa nem sempre é falada pelos mais jovens e a oca passou a ser casa.

Por outro lado, os brancos que residem no município também não possuem os mesmos costumes do tempo da colonização: não se vestem como em 1500, não falam como naquela época, nem tem os mesmos valores éticos, religiosos, sociais e morais. Definitivamente, são outros. O indígena também é outro. Mas ainda é índio. Como dizíamos anteriormente, as transformações ocorridas nas comunidades indígenas são visíveis e as suas interações com o não indígena devem ser dosadas para não lhes retirar o pouco que ainda lhes resta de sua cultura e tradição.

Finalmente, torna-se necessário ressaltar que todas as atividades de com a Língua Portuguesa necessitam ter como suporte teórico metodológico o discurso como prática social, como preconizam as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Estado do Paraná (DCE's). Cabe ressaltar o papel que o Livro Didático desempenha nessas escolas indígenas, pois muitas vezes, se constitui em um dos poucos recursos que o professor dispõe em seu cotidiano para o trabalho com os alunos e que em seu meio social é o único livro que muitos alunos possuem

em casa. Porém, esses livros nem sempre abordam suficientemente o tema da cultura indígena a contento. Neste sentido, este trabalho propõe que os alunos adquiriram plena competência discursiva, linguística e cultural através dos múltiplos letramentos.

Segundo Soares (2003, p. 83), “é consenso e tradição na sociedade considerar que o acesso ao mundo da leitura e da escrita é responsabilidade da escola”. Considera-se que a ela cabe o processo de ensino dessas habilidades (a alfabetização) e o desenvolvimento que vai além dessas práticas (letramento). Portanto, alfabetização e letramento são processos intrínsecos, porém diferentes em sua concepção e finalidade. O fracasso do desempenho dessas atividades é invariavelmente atribuído ao fracasso da escola com a alfabetização. Soares (2003, p. 91), por sua vez, conceitua letramento como o exercício efetivo e competente da escrita, como a capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos. Para ela, esses objetivos podem ser informar ou informar-se, ampliar conhecimentos, divertir-se, dar suporte à memória, catarse, entre outros.

Portanto, a alfabetização e o letramento são processos distintos e de natureza essencialmente diferentes, porém interdependentes e indissociáveis. Neste sentido, a alfabetização não precede e nem é pré-requisito para o letramento, pois mesmo pessoas não alfabetizadas participam de alguma prática letrada.

Ainda no escopo de um trabalho bilíngue com comunidades indígenas, acreditamos que é necessário ampliar o conceito de letramento pelo viés antropológico, pois já há consenso entre os estudiosos a importância de se pensar a linguagem a partir desses estudos. Gnerre (1994, p. 10) afirma que apesar de todos os cidadãos serem iguais perante a lei, a discriminação ainda existe. A começar pela exclusão do sistema linguístico: nem todos conseguem ler a Constituição, pois são analfabetos. As nações indígenas sempre foram ágrafas. Atualmente, muitos povos já estão inseridos na cultura letrada, porém, ainda há muito a ser feito. A leitura e a escrita em sua língua nativa é um avanço e a possibilidade de redigir textos em língua indígena e em português é inquestionavelmente uma grande transformação da forma de enxergar essas etnias.

Segundo Gnerre (1991, p. 22) “a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”. É neste momento que entra a perspectiva aos estudos do letramento como uma das possibilidades de trabalho para, se não erradicar esse

problema, ao menos minimizá-lo. De acordo com Soares (2002), do ponto de vista antropológico, letramento são as práticas sociais de leitura e escrita e os valores atribuídos a essas práticas em determinada cultura. Assim, não é possível falar em letramento, mas em letramentos. De acordo com a autora, do ponto de vista linguístico o letramento pode ser definido como os aspectos da língua escrita que a diferenciam da língua oral. Do ponto de vista psicológico, são as habilidades cognitivas para compreender e produzir textos. Do ponto de vista pedagógico, o letramento designa as habilidades de leitura e escrita em jovens e adultos.

Soares (2003, p. 91) define alfabetização como “o processo de aquisição da tecnologia da escrita, ou seja, do conjunto de técnicas necessárias para a prática da leitura: habilidades de codificação” e letramento como “o exercício efetivo e competente da escrita, como a capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos”.

Tfouni (1995, p. 20), por sua vez, afirma que “enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”.

Assim, para a autora, o letramento deve ser visto como as consequências sociais e históricas da introdução da escrita em uma sociedade, “as mudanças sociais e discursivas que ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada” (TFOUNI, 1995, p. 20).

Soares (2000, p. 47) ainda afirma que o ensino pelo viés do letramento deve ser entendido como “o estado ou condição não apenas de quem sabe ler e escrever, mas cultua as práticas sociais que usam a escrita”. Este conceito abre horizontes para compreender contextos sociais e sua relação entre práticas não escolares e o aprendizado da leitura e da escrita. Este é um fenômeno social e os seus usos sociais podem ser inseridos no ambiente escolar considerando que a vivência e a participação em eventos de letramento podem ampliar a capacidade cognitiva dos alunos.

Assim, mais algumas questões nos surgem: que práticas de letramento são adequadas ao contexto escolar indígena em um mundo cada vez mais globalizado? Quais conteúdos devem ser abordados para esses alunos? Qual a melhor abordagem didático-metodológica? Educar somente para manter a cultura nativa ou para o convívio na sociedade não indígena?

Tentando estabelecer um elo entre letramento e educação indígena, podemos afirmar que esta modalidade de educação escolar vem conquistando espaço e evidência no cenário nacional. As leis, os decretos, as políticas públicas de inclusão educacional como vagas na graduação e bolsas para assegurar a permanência dos alunos nos cursos são algumas das formas de incluir as comunidades indígenas no mundo letrado.

Nesta perspectiva, o Censo Escolar Indígena (BRASIL, 2017) de 2014 identificou inúmeras necessidades a serem superadas (INEP, 2014 *apud* CONSED, 2017). Este Censo indicava naquele ano a existência de 3.085 escolas indígenas no Brasil. Dessas, 1.530 escolas (49,6%) ofereciam a educação infantil, 2.877 (93,2%) os anos iniciais do ensino fundamental, 1.384 (44,9%) os anos finais do ensino fundamental, 366 (11,9%) o ensino médio, 12 (0,4%) a educação profissional e 768 (24,9%) a educação de jovens e adultos (EJA). Destas 3.085 escolas, 2.180 (70,7%) funcionavam em prédios próprios, 663 em galpões (21,5%) e 242 (7,8%) em outros locais. Apenas 219 (7,1%) tinham abastecimento de água da rede pública; 1.205 (39%) usavam água de rios, fontes e igarapés, 1.243 (43%) de poços artesianos ou cisternas e 318 (10,3%) não dispunham de abastecimento de água. Em termos de dependência administrativa, há mais escolas municipais (52,39%) que estaduais (46,66%), com 0,95% de escolas particulares. Há diferenças importantes entre as regiões, que merecem ser evidenciadas: enquanto nas regiões Norte (62,08%) e Centro-Oeste (83,93%) predominam as escolas municipais, nas regiões Nordeste (83,93%), Sudeste (77,55%) e Sul (71,30%) predominam as escolas estaduais. Quanto ao material didático próprio para essas comunidades, mais da metade das escolas indígenas do Brasil não possuem qualquer material indígena e o ensino ministrado a esses alunos ocorre em língua portuguesa. De acordo com o Ministério da Educação e da Cultura a tiragem dos poucos materiais em línguas indígenas ainda é muito pequena e a maioria dos professores que atuam nessas escolas não possuem qualquer formação para trabalhar com os elementos próprios da diversidade (TOKARNIA, 2016).

Por um lado, a situação é deveras promissora, pois a quantidade de escolas em terras indígenas vem aumentando; por outro, é extremamente preocupante, pois se o ensino para essas comunidades não for exatamente de que eles precisam, a escola apenas será mais um elemento de opressão e expropriação de sua cultura e de suas tradições.

Mas de qual educação os indígenas precisam? Como reconhecer e inseri-los em uma educação que faça frente aos seus desafios sem ferir a sua tradição e inseri-los no mundo da cultura letrada? Quem pode definir as políticas públicas próprias para cada etnia? Como deve ser o Ensino de Língua Portuguesa frente ao bilinguismo? Parte dessas perguntas podem ser respondidas pelo Documento Final da I Conferência de Educação Escolar Indígena, de 2009. Nele, inúmeras demandas das comunidades são apresentadas como necessidades urgentes para a redução das desigualdades enfrentadas por todas as tribos que residem no Brasil. A I Conferência de Educação Escolar Indígena contou com a presença de líderes indígenas, Ministério da Educação, Conselhos universitários, Ministério Público Federal e FUNAI.

Para esse documento, Educação Escolar Indígena pode ser conceituada como direito e

[...] caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas, pela vital associação entre escola/sociedade / identidade, e em consonância com os projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena (CONEEI, 2009, p. 2).

Desse documento, as demandas foram elencadas em dois grandes eixos:

a) direito a uma rede própria de ensino:

Esta rede seria criada e gerenciada pelo MEC e caberia aos estados e municípios criarem em seu organograma uma Secretaria de Estado específica para o trabalho com a Educação Indígena. Esse sistema próprio deveria dialogar com as etnias e implantar um modelo definido com as especificidades de cada povo. Caberia a esse sistema respeitar as diversidades, incentivar a criação de material pedagógico próprio para uso nas escolas indígenas, dar autonomia financeira e pedagógica, calendário específico para atender às necessidades de cada tribo, estabelecer de parcerias com universidades públicas e privadas para constantes estudos sobre cada povo, criação do FUNDEPI (Fundo para Desenvolvimento da Educação dos Povos Indígenas) e elaborar políticas públicas para incentivar alunos indígenas a estudar.

b) criação de territórios etnoeducacionais;



A efetiva criação de Territórios Etnoeducacionais teria como objetivos a implementação de políticas públicas voltadas para povos de mesma origem étnica, com suas línguas e tradições. Esses territórios seriam demarcados pela Secretaria de Educação própria das comunidades indígenas após a consulta a esses povos que seriam demarcados. Se alguma aldeia ou comunidade não desejasse fazer parte desse território, estaria assegurado o direito de ter uma política própria. A delimitação de um etnoterritório proporcionaria a possibilidade de desenvolver trabalhos em conjunto com outras tribos de outras terras indígenas e traria condições efetivas para a implementação de ações conjuntas para cursos de formação para professores, projetos pedagógicos, definição de grade curricular, elaboração de diretrizes pedagógicas e confecção de materiais didáticos em comum.

Os territórios seriam administrados por Conselho composto por representantes da liderança de cada terra indígena, professores e autoridades ligadas aos índios (FUNAI, MPF e governos municipal, estadual e federal). Esses membros teriam mandato de três anos e a rotatividade seria obrigatória.

Em novembro de 2016 aconteceu em Brasília a II Conferência da Educação Escolar Indígena<sup>16</sup>. Este evento contou com delegados representantes de lideranças indígenas de todo o Brasil. O objetivo deste encontro era avaliar os avanços das políticas implementadas por ocasião da I Conferência. Além disso, este novo momento contou com cinco eixos temáticos:

- a) Organização e gestão da educação Escolar Indígena;
- b) Práticas Pedagógicas Diferenciadas da Educação Escolar Indígena;
- c) Formação e Valorização dos Professores Indígenas;
- d) Políticas de Atendimento à Educação Escolar Indígena na Educação Básica;
- e) Educação Superior e Povos Indígenas.

Quanto aos avanços da I Conferência, podemos afirmar que a rede escolar foi ampliada com a estadualização da maioria das escolas indígenas no Brasil; a grade curricular contempla as línguas nativas; a escola possui autonomia para definir seus pressupostos didáticos, metodológicos e pedagógicos. Contudo, ainda ficou a criação dos territórios etnoeducacionais; a pouca autonomia financeira;

---

<sup>16</sup> [https://drive.google.com/file/d/0B91WVO\\_NN6UMWFXMUs5dzdmaHc/view](https://drive.google.com/file/d/0B91WVO_NN6UMWFXMUs5dzdmaHc/view)

a não criação de secretaria própria para gerir assuntos ligados à Educação Indígena; a ausência de uma política perene para a formação de professores indígenas; ausência de materiais pedagógicos próprios para alunos daquela etnia; merenda escolar que não leva em conta as especificidades dos alunos índios, entre outros.

Por outro lado, a II CONEEI contemplou certos avanços ao propor a formação de professores indígenas, o incentivo às práticas pedagógicas diferenciadas, o incentivo dos alunos indígenas a frequentarem cursos superiores e dinamização na gestão escolar. Ainda há muito a ser conquistado, pois os avanços são poucos e quase inexpressivos dada a urgência das demandas. Entre elas a manutenção das memórias, da história e das línguas desses povos.

#### 4.2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS INDÍGENAS

O desejo de realizar este trabalho nasceu a partir do momento em que o pesquisador passou a atuar como professor de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental no Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj em 2011. No dia a dia, ao trabalhar com livros didáticos na sala de aula, pudemos perceber que há poucos materiais de Língua Portuguesa próprios para os alunos indígenas que dessem conta do bilinguismo. Observamos ainda que os alunos tinham certa dificuldade no manuseio do livro e na compreensão das atividades propostas. Mesmo com repetidas explicações e exemplos, as dificuldades permaneciam. O que outrora poderia ser entendido como preguiça ou desinteresse, reputamos essas dificuldades como inadequação do material didático para aqueles jovens. Assim, certa angústia nos tomou. Surgiu assim o interesse de ler mais sobre as diretrizes da Educação Indígena e os demais documentos que embasam essa modalidade da Educação. Tomamos contato com o Referencial Curricular Nacional da Educação Indígena (RCNEI), disponível no estabelecimento. Logo nas primeiras páginas pudemos perceber o quão defasado ele já está: 1998 a sua última edição e atualização. A leitura nos proporcionou a certeza de que em educação indígena ainda há muitos problemas a serem resolvidos.

A leitura da LDBEN 9.394/1996 nos permitiu a compreensão de que é direito do aluno indígena ter um ensino em sua própria língua e de acordo com as suas tradições culturais. Assim, descobrimos que muitos dos problemas vivenciados pela educação indígena podem ser atribuídos à completa ausência de materiais que

considerem essas especificidades e diversidades. Uma visita à biblioteca do estabelecimento nos permitiu a constatação de que os livros didáticos que lá existiam (e ainda existem!) são os mesmos distribuídos para alunos não indígenas, ou seja os mesmos do PNLD. Isso para todas as matérias! Quanto às línguas nativas, a inexistência de materiais didáticos era (e ainda é) quase completa. Estas afirmações podem ser conferidas nos documentos das I e II CONEEI.

Durante a ministração das aulas no Colégio Indígena Cacique Koféj, a angústia pessoal permanecia. Nesse ínterim, pudemos perceber a completa falta de formação específica própria para professores que trabalham nas escolas indígenas: seminários, congressos, palestras, cursos, debates, mesas redondas... Nada! Apenas os cursos de formação continuada e as semanas pedagógicas constantes no calendário escolar. Isso é pouco! Muito pouco! Quando se pensa em educação indígena (ou qualquer outra modalidade) o investimento em formação continuada é fundamental. Sem isso, não se atualizam os conhecimentos e os problemas se avolumam e se tornam perenes.

Acreditamos que é fundamental refletirmos sobre o ensino bilíngue e sobre o português como segunda língua. Cremos, também, ser importante incentivar a elaboração de material didático pedagógico para ensinar Língua Portuguesa para alunos indígenas de salas heterogênea, com três etnias e uma diversidade absoluta. Certamente que as comunidades e os alunos serão parceiros na elaboração deste material, pois apesar de tão jovens, já possuem suas posições culturais bem demarcadas. Seus conhecimentos se tornarão úteis para si mesmos e para demais alunos indígenas e não indígenas.

Foi o SPI que teve a ideia de implantar escolas nas terras indígenas para integrar os índios à vida da sociedade não indígena através de aulas só em Língua Portuguesa. Apenas na década de 1970 é que surgiu um novo modelo de educação: uma parceria entre a FUNAI e o Summer Institute of Linguistics (SIL) e a Igreja de Confissão Luterana do Brasil foi iniciado o primeiro curso de formação de jovens indígenas para serem alfabetizados na sua própria língua (VEIGA D'ANGELIS, 2000). Assim, a ideia de formar jovens para alfabetizar em língua indígena surgiu como uma forma de valorizar os próprios jovens das comunidades para que eles continuassem a estudar. Na concepção original dessa formação pedia-se que as aulas fossem totalmente nas línguas nativas. Contudo, a influência da língua portuguesa pelos alunos já era imensa e isso nem sempre acontecia.

Linguistas como Geraldi (1984, 1996), Luft (1996) e Possenti (1997) tecem reflexões sobre as contradições e até equívocos no processo de ensino de língua portuguesa, tais como: dicotomia da oralidade X escrita; ensino de leitura X ensino de gramática; ensino da língua culta X ensino das variações linguísticas.

Ressaltamos que esses conflitos surgem em todos os níveis de ensino de português. São questões complexas que estão ligadas a fatos que ultrapassam os limites da escola e o ensino pode se tornar uma forma de poder. Muitas vezes, o ensino de Português nas escolas é pensado como um ensino monolíngue, como se no Brasil não existissem outras línguas. Nesse contexto, se pensarmos na realidade das minorias, como as comunidades indígenas, os problemas do ensino de língua ficam mais evidentes.

A Constituição Federal de 1988 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena (DCNEI) de 1993 asseguram que essas comunidades podem ter o português como segunda língua. Aqui há um nó a ser desatado: se o ensino de português como primeira língua já é deficitário e gera conflitos metodológicos, que se dirá dele como segunda língua?

Na Terra Indígena São Jerônimo, há algumas situações do uso do português:

- a) Alguns não falam essa Português e só se comunicam na língua nativa;
- b) Outros falam o português como segunda língua;
- c) Inúmeros falam o português como primeira língua;
- d) A maioria fala o português como única língua.

Assim, de acordo com Santos (2005, p. 154), “não se pode confundir ou esquecer que o português como segunda língua não se pode ser ensinado como língua materna”. Isso deve ser levado em conta na hora da elaboração dos documentos que balizam o ato do professor, como a Proposta Pedagógica Curricular (PPC) e o Plano de Trabalho Docente (PTD). cremos que que a maioria dos professores de Português ainda não estão suficientemente preparados para o contato com essa ação didático – metodológica.

Assim, corre-se o risco de se ensinar o português como se ele fosse a primeira língua. De acordo com Lima e Silva (2012, p. 3), “muitos professores desconhecem que as culturas indígenas são culturas orais e não tem tradição escrita, o que dificulta o aprendizado da modalidade escrita do português padrão”. Essa constatação pode levar o professor a incorrer na visão de que os alunos

indígenas saiam da escola como analfabetos funcionais. Mesmo que os alunos sejam alfabetizados em sua língua nativa, o português continuará como a língua de integração com o mundo externo da aldeia.

As ações humanas são paradoxais por natureza e no tocante à educação escolar indígena ainda não há consenso e todas as opiniões sobre as suas contradições merecem atenção. É necessário que as políticas públicas voltadas para as comunidades indígenas sejam devidamente analisadas e conceitos como bilinguismo, ancestralidade, interculturalidade, interdisciplinaridade e identidade sejam profundamente debatidos. Para isso, a escola deve configurar-se como elemento de resistência cultural, histórica, política e social. Ela pode se formar em local de opressão e exclusão ou de valorização e preservação. Albuquerque (2011, p. 203) afirma que “Se a escola contribuir para o processo de desaparecimento de uma língua indígena, ela pode ser mais um elemento que incentive e favoreça a sua manutenção ou a sua revitalização”.

Segundo Maher (2006, p. 17), “nas sociedades indígenas o ensinar e o aprender são ações mescladas à rotina do dia a dia e não está pautada num ato solitário, mas sim em ato coletivo”. Segundo essa autora (2006), a Educação indígena pode ser dividida em dois paradigmas: o assimilacionista e o emancipatório. O primeiro prevaleceu até o início da década de 1970 e tinha como princípio fazer com que o índio assimilasse a cultura do não índio. Por meio desse paradigma, a criança era retirada de sua comunidade e enviada para escolas de regime de internato para assimilar os costumes dos brancos. Esse modelo brutal foi responsável pela erradicação de um sem número de línguas indígenas. Esse modelo fracassou porque não conseguiu entender que um índio não sobrevive bem fora de sua terra, pois sente-se ligado a ela pela sua identidade e ancestralidade. Assim, Maher (2006, p. 22) afirma que surgiu o paradigma assimilacionista de transição em que a escola passa a ser parte da comunidade ensinando-lhes a língua portuguesa e os costumes dos brancos nas terras indígenas.

Um contraponto a esse modelo, segundo Maher (2006, p. 23) é o Paradigma Emancipatório. Segundo ela nesse modelo, o bilinguismo é aditivo pois é pautado na valorização tanto da língua materna quanto da língua portuguesa. O objetivo dessa proposta é fazer com que os alunos utilizem a sua língua materna durante todo processo de escolarização.

Ainda de acordo com Maher (2006, p. 23), para assegurar que esse modelo norteie todo o processo, é fundamental que a escola seja administrada pelos próprios indígenas. Assim, o projeto político pedagógico da escola deve atender a todos as necessidades da comunidade.

Contudo, devemos lembrar, que segundo D'Angelis (2006, p. 160) o ato de transpor os aspectos culturais indígenas para os currículos escolares, não torna as escolas das aldeias em escolas indígenas. Para ele, a escola, enquanto prática educacional nas terras indígenas ainda não são uma realidade. Ele ressalta que "Em todos os casos conhecidos, o que temos conseguido são escolas mais ou menos indianizadas. São tentativas de "tradução" da escola para o contexto indígena (D'ANGELIS, 2006, p. 162).

Dentro dessa proposta, Oliveira (2006, p. 179) comenta que uma educação indígena bilíngue não deve prestigiar a escrita em detrimento da oralidade pois, "considerar o mundo da oralidade como mundo da pobreza, da sobrevivência e da ignorância é a visão equivocada que a cultura literária possui da oralidade". Outrossim, privilegiar a escrita significa que o discurso de quem detém o poder, venceu. Sob essa concepção, uma escola bilíngue precisa valorizar a cultura oral tanto quanto a escrita, pois tradicionalmente os povos indígenas a detém como transmissora de seus conhecimentos e não como pode ser vista como analfabetismo crônico.

#### 4.3 POLÍTICAS PÚBLICAS LINGUÍSTICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA

A Constituição Federal de 1988 alterou significativamente a política pública linguística no Brasil: se antes dessa data era de apagamento, agora são de reconhecimento e o português já não é mais a única língua nacional. Os grupos indígenas são minoritários no Brasil e a imposição de uma língua dominante resultou em uma quase completa aniquilação da diversidade linguística e das suas culturas e identidades: em pouco mais de 500 anos, quase mil línguas já desapareceram em um processo violento oficializado em 1758 com a Reforma Pombalina. A língua nheengatu interessava somente ao evangelismo dos jesuítas, porém não interessava ao projeto lusitano de instauração do português como língua nacional do Brasil. E esse é o motivo pelo qual, em 1758, após a expulsão dos jesuítas do país pela coroa portuguesa, o marquês de Pombal torna público o diretório dos índios,

documento no qual se proibia o ensino de línguas indígenas particularmente o nheengatu, e se estabelecia o português como língua oficial do país” (OLINDA, 2003).

Portanto, as políticas públicas de valorização das línguas indígenas são bem recentes no cenário da educação nacional. Assim, podemos afirmar que há muito por se fazer para que efetivamente haja a valorização, a preservação das línguas que ainda existem. Nessa perspectiva a língua é uma forma de identidade.

De acordo com Maher (2013, p. 118) “quando se analisa o perfil sociolinguístico mundial, nos deparamos com o fato de que sempre existiram muito mais línguas do que estados constituídos”. De fato, atualmente há em torno de 200 países (ONU), e são falados mais de 6 mil línguas. Assim, uma nação monolíngue é exceção. Ainda segundo a autora (MAHER, 2006) o conceito de monolinguísmo surgiu com a Revolução Francesa ao tratar o estado nação para unificar um povo: uma bandeira, uma cultura e uma língua. Assim, o fenômeno do plurilinguísmo foi duramente combatido sob o pretexto de ser considerado uma ameaça ao sentido de nação.

Para Grosjean (1989) bilíngue é todo indivíduo que faz uso de duas ou mais línguas no seu cotidiano para atender a diferentes propósitos comunicacionais em diversos contextos. Assim, toda proposta de educação bilíngue precisa passar por uma renovação epistemológica para que haja contribuição para a sobrevivência das línguas das minorias. De acordo com Cavalcante e César (2013, p. 50)

A cultura escolar resiste em incluir as diversidades dos seus atores sociais. Na área dos estudos da linguagem as práticas pedagógicas refletem o ideal do monolinguísmo, sob a \* do português como língua oficial [...] É sintomático que nas diretrizes e nos parâmetros nacionais, a língua portuguesa, seja considerada mesma língua de todos os habitantes deste país.

Portanto, em qualquer política pública educacional, a língua e seu ensino devem ser vistas sob a perspectiva da complexidade sociolinguística e cultural do país. A educação intercultural, trata a aprendizagem a partir da própria cultura de um determinado grupo social, certamente que colocar em prática esses princípios não é fácil. A escola, nesse sentido, deve ser um espaço privilegiado para debater os conflitos advindos das relações de ensino. Para tanto, o bilinguismo deve ser visto como algo positivo para a promoção da cidadania: na aldeia e fora dela.

No Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj é possível presenciar a luta e o esforço da direção, da equipe pedagógica, dos professores e da comunidade para assegurar aos alunos o bilinguismo (e até mesmo o plurilinguismo, em alguns casos!). Portanto, o ato de pensar o ensino bilíngue na escola é o ato de refletir a educação a partir da interculturalidade em um ambiente pluricultural. Caso contrário, será somente instrumento de expansão da cultura e da língua de grupos majoritários.

Segundo Maher (2013, p. 120) as políticas linguísticas não são apenas responsabilidades do Estado, “podem também ser arquitetadas localmente: uma escola ou uma família, podem estabelecer planos para alterar uma situação (sócio) linguística. Portanto, toda e qualquer proposta de ensino de português em escolas indígenas deve partir do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) e de discussões promovidas com os sujeitos envolvidos na escola. Este documento utiliza como base teórica a integração entre a oralidade e a escrita. Para esse Referencial, o texto, independentemente da sua extensão, é uma unidade linguística.

Durante muito tempo o índio teve negado o seu direito de ser diferente. A ideologia dominante desejava integrar o indígena na sociedade nacional. A Constituição Federal de 1988 a LDBEN 9.394/1996 e o Plano Nacional de Educação reforçaram a compreensão de que o índio não precisa deixar de ser índio para ser cidadão brasileiro. Foi nesse contexto que surgiram as escolas indígenas com propostas diferenciadas: ensino a partir de seus próprios conceitos e visão de mundo, ensino oficial da língua materna e currículo próprio. Junto com esse contexto surgiu o RCNEI como documento norteador para a implementação de um novo sistema de ensino. Dividido em 2 eixos: primeiro, apresenta fundamentação atual da educação do currículo escolar e orienta como trabalhar as disciplinas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) não fazem referências a Educação Indígena em seus dois eixos metodológicos: usa e reflexão da língua e análise linguística. Percebemos que há uma simetria entre o RCNEI e os PCN, pois ambos não enfocam necessariamente as práticas de ensino e aprendizagem das línguas. Contudo, devemos destacar que os PCN sugerem o trabalho com gêneros textuais, enquanto que o RCNEI nada fala sobre esse assunto. Este apenas aborda os conteúdos que devem ser trabalhados em cada série/ano, porém não enfoca o



trabalho com os gêneros. Vale destacar que o RCNEI é de 1998 e desde a sua publicação não teve qualquer atualização.

A necessidade das etnias é que deve acrescentar ou retirar conteúdos ou gêneros (orais e escritos) para o trabalho educacional. Devemos destacar que o RCNEI trata todas as etnias como uma só, sem levar em consideração as especificidades de cada nação/povo/etnia em particular. Portanto, propomos que cada escola deve construir a sua Proposta Pedagógica Curricular (PPC) para o seu trabalho. Tal documento deve considerar as particularidades culturais, identitárias, sociais e históricas dos povos que frequentam as suas aulas.

Assumimos, assim, o quão complexo é falar sobre ensino de língua (nativa e portuguesa) para as comunidades indígenas. Essa complexidade aumenta quando há mais de uma etnia frequentando a mesma escola, como é o caso do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj, onde há alunos kaingang, Guaranis e Xetás. Parece-nos que em todo o Estado do Paraná não deve haver outro estabelecimento de ensino público com tanta diversidade: pré-escola, Ensino Fundamental I, ensino Fundamental II, Ensino Médio, cinco disciplinas de línguas para três etnias. A confirmar!

Acreditamos que é necessário haver a presença de gêneros tipicamente indígenas nas aulas de língua portuguesa por dois motivos: primeiro, para fortalecer a identidade étnica; segundo, para facilitar o ensino e a aprendizagem das línguas. Isto pode permitir que o aluno aprenda a língua de forma significativa e não de forma abstrata. Além disso, as práticas discursivas indígenas na sala de aula podem modificar a visão de que são culturalmente inferiores.

Acreditamos que o papel da escola é que ela leve o aluno indígena a dominar gêneros textuais cada vez mais complexos. Esta visão é compartilhada pelo RCNEI, ao afirmar que é papel da escola ampliar as formas de expressão oral do aluno em língua portuguesa, para que ele possa se comunicar em novas situações (RCNEI, 2005, p. 124). O documento ainda acrescenta que o aluno deve se desenvolver na medida do possível, também em língua materna.

Como as comunidades indígenas são pequenas, se comparadas a sociedade majoritária, suas crianças aprenderão a usar oralmente as línguas indígenas, de forma adequada a todas as situações sociais no próprio convívio diário: não há necessidade de nenhuma intervenção escolar nisso (RCNEI, 2005, p. 124)

Portanto, assim como o aluno branco vai à escola já sabendo o português e lá ele apenas aprimora sua capacidade e competência linguística, o aluno indígena também vai à escola sabendo sua língua materna. Portanto, em uma futura atualização o RCNEI deve contemplar os gêneros textuais, discursivos próprios dos indígenas.

Mediante as informações contidas no RCNEI, podemos inferir que o letramento dos alunos indígenas e suas práticas sociais são adquiridas naturalmente na sua comunidade. Cabe a escola levá-los a dominar práticas discursivas mais complexas. Nesse sentido, podemos afirmar que os gêneros das práticas orais do branco não são característicos do letramento dos índios e não são adquiridos em suas práticas sociais. Por isso, devem ser trabalhados na escola. Acreditamos que antes de se formular o currículo para o ensino de línguas, é necessário fazer um levantamento dos gêneros que são mais recorrentes no contexto social da comunidade para que as aulas possam fazer mais sentido para os alunos.

Mediante o que observamos no RCNEI, entendemos que o documento traz orientações para o desenvolvimento da oralidade, que converge para os posicionamentos dos estudos da Linguística Aplicada, especificamente no trabalho com os gêneros. Contudo, não há no Referencial um suporte metodológico para o desenvolvimento prático de produção de textos orais e escritos. Assim, acreditamos que o letramento, em língua indígena ou em língua portuguesa, precisa contemplar o ensino da oralidade e da escrita em espaços iguais, para que em ambas as formas, o índio possa exercer a sua cidadania: na aldeia e fora dela. Pelas especificidades indígenas, o letramento deve ser ressignificado no contexto escolar para permitir ao índio conhecer os meios de interagir com o branco e, ao mesmo tempo, reforçar sua identidade étnica de pertencimento à sua própria sociedade.

Acreditamos que é interessante explicitar criticamente os princípios teóricos e políticos que tem norteado as políticas públicas que envolvem a Língua Portuguesa e seu ensino nas escolas indígenas. Maher (1994, p. 70) relata uma experiência pessoal de elaboração de material didático para alunos indígenas do Acre em 1993. Segundo a autora, inicialmente, procurou-se responder aos seguintes questionamentos: “A quem ele se destina?”, “Quais são seus objetivos?”. As respostas a essas perguntas permitiram identificar o público-alvo desse material.

As modernas pedagogias de ensino de línguas apregoam que os materiais didáticos devem ser, idealmente, construídos *com* os seus usuários e não

*para* eles. Contudo, cremos não ser possível seguir esta máxima em sua totalidade, já que nosso professor índio – assim como a maioria esmagadora dos professores não índios, é importante ressaltar! – ainda não tem a formação continuada específica para isso.

Contudo, cremos que o mais importante papel de qualquer material que se destine ao ensino da Língua Portuguesa para índios é proporcionar-lhes a competência linguística para se comunicar em diferentes situações de contato interétnico. Outro fator a ser considerado na elaboração de propostas de trabalho linguístico é o seu nível de bilinguismo. Acreditamos que o fracasso do ensino de português como segunda língua deve-se a dois conceitos: método inadequado e inadequação do material didático. A confluência desses dois fatores tem gerado nos alunos mais obrigatoriedade de estudar português do que o prazer em fazê-lo para aprender uma outra língua.

É importante frisar que o grau de bilinguismo sofre variações de faixa etária, de gênero e classe social. No caso da classe social, precisamos explicar que entre as comunidades indígenas quase não há essa distinção. Fazemo-lo aqui para identificar aqueles indivíduos que possuem algum cargo de autoridade na aldeia e por isso, precisam estar em constante contato com os não índios e, portanto, utilizam mais a língua portuguesa. A condição de escolaridade ainda não é condição preponderante da cultura indígena, mas sim da cultura de contato, formando os conhecimentos do branco como novidade para os alunos. O domínio da escrita ainda é fenômeno recente na realidade cultural dos índios e o mesmo se dá com a leitura que ainda pode ser considerada como “em fase de implementação” (CAMPETELA, 2014, p. 107).

É de suma importância reconhecer que as comunidades indígenas foram até há pouco tempo ágrafas, não iletradas. Elas possuem uma característica que deve ser levada em consideração na educação escolar: a riqueza de estratégias que priorizam a oralidade. Assim, iletrado é a pessoa que tem contato com o sistema gráfico, porém não o domina. Em um contexto onde há iletrados, a escrita pode assumir-se como elemento de opressão. Para tais comunidades ágrafas, a aquisição da escrita em sua língua nativa e em língua portuguesa hoje não pode ser utilizada como instrumento de opressão, mas como um recurso legítimo que garanta aos indígenas o registro sociocultural de sua memória. Também não significa sua

redenção social, pois sua possível exclusão está associada a fatores como pobreza, desnutrição, assistência médica e desemprego, entre outros.

Este caso não se aplica às comunidades indígenas pois a escrita relaciona-se com a identidade coletiva para o registro sociocultural e preservação da memória pelo avanço da cultura escrita por motivos endógenos muito mais do que exógenos. Assim, a escrita para as etnias indígenas não é a sua redenção social, cujos argumentos estão relacionados à pobreza, desnutrição, falta de educação formal, ausência de acesso à assistência médica, desemprego entre outros.

Um dos papéis mais importantes que a escola pode desempenhar no trabalho educacional em uma comunidade indígena é reconhecer que a escrita é, sim, importante para eles, contudo, a oralidade também o é. Atingir bons resultados pelo sistema de ensino-aprendizagem implica na criação de posturas didático-metodológicas que ofereçam respostas às seguintes questões: “Por que?”, “Onde?”, “Como?”, “Para quem?” e “A escrita funciona?” (CAMPETELA, 2014, p. 110). São essas questões que nos levam ao surgimento da Educação Escolar Indígena e da necessidade de se ensinar Língua Portuguesa a essas comunidades.

#### 4.4 DIALETOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA NAS COMUNIDADES INDÍGENAS

Atualmente, há muito interesse das universidades e dos órgãos governamentais em estudar as línguas indígenas e preservá-las. Com isso, inúmeros projetos têm surgido e já há resultados práticos no resgate linguístico e cultural em diversas regiões<sup>17</sup>. Contudo, ainda há antigos problemas que persistem na relação cultura indígena X cultura não indígena: a geografia da língua portuguesa e suas variantes brasileiras. A diversidade de etnias de povos e de línguas indígenas pode ser um empecilho para o mercado editorial lançar materiais didáticos e não didáticos em línguas nativas. Contudo, pode ser um vasto campo para a pesquisa academia.

Assim, acredito que o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua deve trazer à tona questões de identidade linguística e promover a reflexão comparativa dos processos de aquisição e de construção linguística: tanto em língua materna quanto em língua portuguesa. Ele precisa mostrar a diversidade da própria

---

<sup>17</sup> Dentre esses projetos e resultados podemos citar o de Resgate da cultura e Língua Xetá na terra Indígena Xetá, coordenado pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Língua Portuguesa para que se compreendam diferenças dos processos linguísticos.

De acordo com Câmara Júnior (2007), esse bilinguismo manifesta “capacidade de um indivíduo usar duas línguas distintas, como se ambas fossem a sua língua materna, optando por uma ou por outra conforme a situação do momento”. Essa descrição genérica nem sempre se aplica às comunidades indígenas pois cada uma delas possui um nível diferente de bilinguismo. Por isso, ensinar Português para indígenas, requer mais cuidado do que se possa imaginar. Inicialmente, para considerar uma pessoa bilíngue não basta que ela reconheça e compreenda minimamente uma das línguas faladas. É necessário que utilize competentemente ora uma língua, ora outra e mantenha um diálogo em qualquer uma delas.

Diante da impossibilidade de atingir todas as condições da diversidade e do bilinguismo que as comunidades indígenas apresentam, tanto diacrônica quanto sincronicamente, o ensino de Português deve representar não apenas da língua, mas a cultura que ele se propõe a ensinar. Ao mesmo tempo ele precisa abrir espaço para que cada comunidade possa refletir de forma interativa e comparativa sobre os fenômenos linguísticos e culturais, mostrando semelhanças e diferenças de costumes e comportamentos. Compreendemos que o ensino da Língua Portuguesa no Brasil como língua materna, e, portanto, língua padrão, muitas vezes tem deixado inúmeras lacunas mesmo para os indivíduos não indígenas. Há uma certa insegurança tanto para professores quanto para alunos: o que ensinar? Como ensinar? Essas perguntas muitas vezes podem pôr dúvida a identidade linguística do indivíduo, a ponto de muitos brasileiros acreditarem que não sabem português.

Muitas propostas de ensino de Português tem tentado responder a essas questões sobre o problema de inúmeros fracassos de ensino de português. Falam da importância de que sejam respeitados e aceitos como legítimas todas as variações linguísticas, até mesmo as que são socialmente desprivilegiadas. Contudo, nenhuma delas aponta para a história da implantação da língua portuguesa no Brasil como forma de explicar as idiosincrasias que há na língua em território brasileiro. Campetela (2014, p. 119) afirma que ao se privilegiar apenas o conhecimento endógeno pode ser que o material não seja completo, pois não permite o uso pleno da língua pois limita o processo de ensino e de aprendizagem a algo que de certa forma o aluno já conhece, não levar em consideração o

conhecimento exógeno, que é a cultura da sociedade do contato, pode não estimular o processo escolar de aprendizagem. Por outro lado, privilegiar somente a cultura indígena pode impedir a intercâmbio de conhecimentos.

Campetela (2014, p. 119) descreve uma situação interessante quanto ao uso de conhecimento somente indígena para se ensinar português. Em 2007 e 2008 a linguista Cristina Botelli, a serviço da SEDUL do Amazonas relatou que professores indígenas manifestaram total descontentamento “com o método que enfatiza o seu próprio contexto para o ensino de línguas”. Segundo esses professores, o ensino da Língua Portuguesa deve trazer considerações consistentes sobre a língua no contexto fora da aldeia.

Contudo, é preciso considerar que, na elaboração da Proposta Pedagógica Curricular de Português para indígenas, se o contexto cultural for desconhecido, ou pouco conhecido, é melhor não tomar a iniciativa sobre o uso de determinado item. É melhor lidar somente com contextos conhecidos. Ressalte-se que há inúmeros elementos culturais das etnias indígenas que as comunidades não compartilham com os não-indígenas: pinturas, contos, memórias, rituais, danças e alguns artesanatos são próprios da sociedade indígena e revelar o segredo ao estranho significa violar a ancestralidade. Portanto, mesmo que um trabalho enfoque exclusivamente os métodos da ciência antropológica, provavelmente jamais saberemos tudo sobre as comunidades indígenas.

Portanto, o trabalho com a Língua Portuguesa em escola indígena deve ser inovador e precisa dar espaço para a criação de um modelo escolar indígena próprio. É preciso que ensino como segunda língua contenha características da cultura brasileira. Dessa forma, surge uma maneira de se comparar o formato dos elementos pedagógicos para dar origem a novos recursos didáticos. Maher (1994, p. 71) alerta que o ensino de português para alunos indígenas deve evitar a supervalorização da metalinguagem descontextualizada. Segundo a autora, já não é considerado prioritário, no atual contexto do ensino, que os alunos saibam o que é um pronome, um sujeito ou um predicado. Não se trata de abolir as reflexões metalinguísticas. Exercícios gramaticais podem ser incluídos, porém eles não devem determinar a tônica desse material.

Por outro lado, listas de palavras isoladas congelam significados e a contextualização da linguagem é fundamental para se fugir ao pragmatismo de trazer vazias de sentido. Segundo Maher (1994, p. 71) “o professor deve ter a

intenção de que o aluno índio não se atenha a aprender frases soltas”. Esse aprendizado não seria útil pois ao falar fazemos coisas, atuamos no mundo. Portanto, deve haver a preocupação com a falta de que os enunciados a serem incluídos em um material de ensino sirvam, no seu contexto de enunciação, a fins comunicativos.

Em resumo, consideramos que é de suma importância que qualquer trabalho com a Língua Portuguesa para alunos indígenas deve expô-los a diferentes e variadas amostras da Língua Portuguesa em situações reais de uso, para que aprendam a nela se comunicar e interagir com o outro. O domínio da língua portuguesa igual o branco é fundamental para que eles estejam em pé de igualdade com as autoridades. Assim, a Língua Portuguesa assume um papel de língua franca para o indígena que a utiliza no mundo externo à aldeia.

## CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES

*Canudos não se rendeu.  
(Euclides da Cunha)  
Podemos acrescentar: "Nem os índios!"*

Não fechemos este trabalho. Ainda há muito a ser feito e escrito sobre educação indígena. O percurso desta pesquisa mostrou as formas de dizimação étnica e cultural das comunidades Kaingang, Guarani e Xetá no Estado do Paraná e, particularmente, em São Jerônimo da Serra. Também demonstrou o quanto as políticas integracionistas oficiais foram nefastas para essas comunidades. Além disso, apresentamos alguns dos pressupostos da educação indígena desde o surgimento da rede escolar até a LDBEN 9.394/1996 e suas implicações para essas etnias. Demonstramos que apesar de parecer tardio, o reconhecimento desses povos como detentores de sabedoria própria embasada na ancestralidade e nas memórias, é um inegável avanço nas políticas educacionais indígenas. A completa (ou quase) inexistência de propostas didáticas para esses alunos criou uma barreira entre os estudantes e o conhecimento.

Apresenta-se a Língua Portuguesa como a língua materna para a maioria do povo brasileiro e como língua de integração, constituindo o elemento maior da cultura nacional. Neste trabalho, apontamos que, para milhares de pessoas, o português é uma segunda língua. Este fato por si só já merece grandes e profundas reflexões que levem as pessoas a compreender melhor o papel a ser desempenhado pela escola no aprimoramento das aptidões linguísticas dos alunos.

O cenário de exclusão social, apagamento histórico, limpeza étnica, discriminação racial, negação de cidadania, expropriação da terra, perda da língua e extinção das memórias sempre foi uma constante para as comunidades indígenas desde o seu contato com o português colonizador. Além de tudo, podemos afirmar que não basta haver uma escola em terra indígena para que ela seja de fato indígena. É preciso que a instituição seja planejada a partir das necessidades étnicas de cada comunidade. Ao mesmo tempo, reiteramos que apenas a criação de leis e resoluções não conseguem dar conta de resolver os problemas vivenciados pelas escolas indígenas. Precisamos também afirmar que o fato de haver dispositivos legais que reconhecem a diversidade étnica é um inegável avanço. Porém, é preciso mais. Muito mais!



Durante a pesquisa no estabelecimento, pudemos perceber a luta que há para se fazer uma escola que dê conta de estabelecer laços culturais e linguísticos entre os mais jovens e o passado. A História nasce da relação entre a memória e a Língua para que a identidade de um povo não fique perdida no tempo e no espaço. Se a identidade for perdida, então, um povo deixa de ser o que é e passa a ser um outro povo. Contudo, tornar-se um outro povo não é algo tão simples, pois corre-se o risco de que o indígena de hoje não seja exatamente índio e nem branco. Assim, esta discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa para alunos indígenas deve ser um avanço no sentido de ampliar o Letramento da história do próprio aluno. O fato de eles aprenderem o Português na Escola lhes permite que conheçam as especificidades da cultura do mundo que é externo à sua aldeia. Dessa forma, oralidade e escrita podem conviver pacificamente para que a cultura não se perca.

Comentamos que o trabalho linguístico a partir da perspectiva do Letramento pode ser uma forma de abordagem que proporciona ao aluno a vivência efetiva da leitura e da escrita na sua prática social. Pensar em escrita e leitura em uma comunidade que é por excelência oral é um desafio imenso. Para os alunos que estão envolvidos no processo de construção deste material, escrever é uma tarefa deveras complexa. Não porque não gostam ou por preguiça. É porque ancestralmente eles não possuem esse hábito. Para as comunidades indígenas, a palavra dita por uma pessoa mais velha tem o valor de lei e de verdade. Este trabalho procura contribuir para uma reflexão sobre questões fundamentais referentes ao ensino de Língua Portuguesa para indígenas.

Como já foi dito, ainda há muito a ser feito para que os indígenas possuam um ensino de Língua adequado para si. Em alguns momentos, questionamos o material que é utilizado pelos alunos índios, no caso o Livro Didático. Concordamos que não há demérito algum para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), porém podemos afirmar que há uma completa ausência de políticas públicas de incentivo para a elaboração de materiais próprios para as comunidades indígenas. Este trabalho demonstrou que as leis e as conferências de Educação Indígena reconhecem a necessidade de criar esses materiais.

As pesquisas na área de educação indígena não podem parar. Devem avançar para a interdisciplinaridade, pois todas as áreas do conhecimento devem trabalhar em parceria. Esse papel de integrar essas áreas deve ocorrer com a maior brevidade possível, pois acreditamos que, nas questões da Educação Indígena, já

perdemos tempo demasiado. Cabe aos governos, às universidades e aos professores que atuam nessa modalidade de ensino promover o debate para atender efetivamente às comunidades através de pesquisas em todas os setores.

Vale informar que desde 2010 o Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj realiza anualmente dois eventos culturais, um em cada semestre. Nesses eventos o estabelecimento prepara danças típicas, amostra de artesanatos, pinturas tribais, palestras com os mais velhos, oficinas de artesanatos (taquaras e argila, principalmente), teatros, barracas com remédios naturais e barracas de comidas típicas indígenas das três etnias. Os eventos duram entre dois e três dias e é aberto à visitação do público em geral, inclusive de escolas de toda a região costumam agendar visitas para aprender um pouco mais sobre as comunidades. A realização desses eventos tem proporcionado a revitalização de grupos de danças, cantos, pinturas e artesanatos das três etnias. Esses grupos costumam ser convidados para apresentações em escolas da região. A comunidade tem se mostrado parceira do Colégio na realização desses eventos.

Justifica-se a pesquisa não ter sido aplicada com alunos pelo fato de redução da quantidade de turmas nas escolas em que o pesquisador trabalha como QPM e de não ter sobrado aulas para lhe serem atribuídas nas turmas do Ensino Fundamental. Além disso, explica-se a não aplicação do trabalho com os alunos pelo fato de que, através da Resolução 113/2017 da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, foi vedada a distribuição de aulas extras para professores QPM, o que impediu de o pesquisador continuar assumindo aulas no Estabelecimento que foi pesquisado.

Creemos que ao longo do trabalho ficou evidenciado que a Terra Indígena São Jerônimo é a reserva com a maior diversidade étnica do Estado do Paraná. Kaingangs, Guaranis e Xetás convivem no mesmo espaço e interagem entre si através da Língua Portuguesa, que se tornou para eles uma língua franca. Podemos observar que a interação entre as três línguas nativas e o português criou um léxico próprio que só existe nessa aldeia. Décadas de convivência entre as três tribos produziram um léxico que nasceu da integração social entre essas três tribos e os brancos que com eles convivem. Neste momento, podemos afirmar que há um vocabulário exclusivo nessa comunidade. Além disso, a construção frasal dessa interação das quatro línguas também é própria dessa Terra Indígena. Obviamente, não podemos afirmar que é um dialeto que surgiu, porém, podemos afirmar que há

um sotaque exclusivo e uma forma diferente de se comunicar em Língua Portuguesa. Contudo, isto será material para uma outra pesquisa em um outro momento. Por ora, é o que temos!

Primeiro passo foi dado. Agora, resta seguir o caminho.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Roberto; ALMEIDA, Ana Lúcia Campos. A construção de identidade (s) em cenários de pluralidade linguística e cultural. In: UYENO, Elzira Yoko; CABALARI, Juliana Sanatan (org). **Bilinguísmos**: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras. São Paulo: Pontes, 2011.
- ALTHENFELDER, Anna Helena; ANDRADE, Clara. **O gênero memórias literárias**: memória escola. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/1339/o-genero-memorias-literarias>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- ALVES, Alessandro Cavassin. João da Silva machado, o Barão de Antonina: estudo biográfico e seu contexto histórico. In: SEMANA DE HISTÓRIA POLÍTICA, 7., SEMANA NACIONAL DE HISTÓRIA: POLÍTICA E CULTURA & POLÍTICA E SOCIEDADE, 4., 2012. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: UERJ, 2012. Disponível em: [http://www.academia.edu/3878804/Jo%C3%A3o\\_da\\_Silva\\_Machado\\_Bar%C3%A3o\\_de\\_Antonina.\\_O\\_estudo\\_biogr%C3%A1fico\\_e\\_o\\_seu\\_contexto\\_hist%C3%B3rico](http://www.academia.edu/3878804/Jo%C3%A3o_da_Silva_Machado_Bar%C3%A3o_de_Antonina._O_estudo_biogr%C3%A1fico_e_o_seu_contexto_hist%C3%B3rico). Acesso em: 21 set. 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Annablume; HUCITEC, 2002.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN 9.394/1996)**. 7. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2012.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm). Acesso em: 30 maio 2016.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em: 30 maio 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério Público. **Relatório técnico nº 2015/6ªCCR/Asper**. Resumo analítico do diagnóstico do Censo Escolar de 2014, tendo como referência a

educação indígena. Disponível em: [http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/dados-da-atuacao/projetos/mpf-em-defesa-da-escola-indigena-1/docs\\_relatorios-tecnicos/resumo-analitico-do-diagnostico-censo-escolar.pdf](http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/dados-da-atuacao/projetos/mpf-em-defesa-da-escola-indigena-1/docs_relatorios-tecnicos/resumo-analitico-do-diagnostico-censo-escolar.pdf). Acesso em: 10 fev. 2017.

CAMPETELA, Cilene. Proposta de material didático para ensino e aprendizagem de português como segunda língua em escolas indígenas. **Letras Escreve**, Macapá, v. 4, n. 1, p. 107-127, 2014.

CONSED. **Comissão organizadora da II CONEEI 2016 avança na conclusão do documento base**. Disponível em: <http://www.consed.org.br/gestao-escolar/noticia/comissao-organizadora-da-ii-coneei-2016-avanca-na-conclusao-do-documento-base>. Acesso em: 20 fev. 2017.

CREPALDI, Adilson. **A construção do significado de Tekoha pelos Kaiowá do Mato Grosso do Sul**. 2014. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/115758>. Acesso em: 5 maio 2018.

DEMARCHI, Rodrigo Geraldi. Os sertões do Tibagi: o povoamento de não indígenas na região do atual município de São Jerônimo da Serra. In: SIMON, Cristiano Biazzo *et al* (org.). **São Jerônimo da Serra, história local e ensino**. Londrina: EDUEL, 2011.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1985.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: FGV, 1994.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

DONISTE, Luís; GRUPIONI, Benzi. **Índios no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Global, 2000.

FERNANDES, Ricardo Cid. Dom João VI e os Kaingang: da morte ao esquecimento dos índios do Sul do Brasil. In: PARANÁ. **Cadernos temáticos: educação escolar indígena**. Secretaria de Estado da Educação: Curitiba, 2006.

FOTOS PÚBLICAS. **Índio Diamante Doeste**. Disponível em: [https://fotospublicas.com/indio\\_-diamante\\_doeste/](https://fotospublicas.com/indio_-diamante_doeste/). Acesso em: 27 set. 2018.

FRANCHI, Eglê. **A redação na escola: e as crianças eram difíceis**. São Paulo: Martins Fontes: São Paulo, 1990.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GUIMARÃES, Suzana Marteletti Grillo. Diretrizes da educação escolar indígena. In: PARANÁ. **Cadernos temáticos**: educação escolar Indígena. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2006.

HELM, Cecília Maria Vieira. **Kaingang, Guarani e Xetá na historiografia paranaense**. Florianópolis: UFSC, 1995. Disponível em: [http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=7604&Itemid=362](http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=7604&Itemid=362). Acesso em: 29 maio 2016.

KAHN, Marina; FRACHETTO, Bruna. Educação Indígena no Brasil: conquistas e desafios. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 63, jul./set. 1994.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LÍNGUA franca. In: ENCICLOPÉDIA das Línguas no Brasil. Disponível em: [https://www.labeurb.unicamp.br/elb/portugues/lingua\\_franca.htm](https://www.labeurb.unicamp.br/elb/portugues/lingua_franca.htm). Acesso em: 22 jan. 2019.

MABILDE, Pierre François Alphonse Booth. **Apontamentos sobre os indígenas selvagens da nação coroados dos matos da Província do Rio Grande do Sul: 1836 - 1866**. São Paulo: IBRASA, 1983.

MAHER, T. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MAHER, Terezinha Machado. **Já que é preciso falar com os doutores de Brasília**: subsídios para o planejamento de um curso de Português oral em contexto indígena. 1990. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - UNICAMP, Campinas, 1990.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MELLO, Fábio Reimão. **Barão de Antonina**: um olhar sobre a vida de João da Silva machado. Disponível em: <http://www.guiariomafra.com.br/barao-de-antonina-um-olhar-sobre-a-vida-de-joao-da-silva-machado>. Acesso em: 27 set. 2018.

MORAES, Jacob Bittencourt. **Histórias e mistérios do Sertão do Tibagi**. 2. ed. Ivaiporã: MR Gráfica e editora 2008.

MOSCARDINI, Lídia Egídia. **Procedimentos linguísticos na prática de produção de textos em Português entre os Juruna do Xingu**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - UNESP, Araraquara, 2015.

MOTA, Lúcio Tadeu. **As guerras dos índios Kaingang**. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2009.

MOTA, Lúcio Tadeu. As populações indígenas no Paraná. In: PARANÁ. **Cadernos temáticos**: educação escolar indígena. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2006.

MOTA, Lúcio Tadeu. **Os Xetá no vale do Rio Ivaí**. Maringá: EDUEM, 2013.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970 – 1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NOVAK, Éder da Silva. Territórios e grupos indígenas no Paraná: a expropriação de terras através do acordo de 1949. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 14., 2014, Campo Mourão. **Anais [...]**. Campo Mourão: UFPR, 2014.

OLINDA, Sílvia R. M. A educação no Brasil no período colonial: um olhar sobre as origens para compreender o presente. **Sitientibus**: Revista da Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, n. 29, p. 153-162, jul./dez. 2003.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glicia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014.

PAIM, Antônio. **História das ideias filosóficas no Brasil**. São Paulo: Grijalbo, 1967.

PARANÁ. **Organização do trabalho pedagógico**: documentos referenciais da escola – PPP. Disponível em:  
<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1458>. Acesso em: 6 maio 2017.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Povos indígenas no Paraná**. Disponível em:  
<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=554#kaingang>. Acesso em: 21 set. 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares de língua portuguesa**. Curitiba, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Educação escolar indígena**. Curitiba: SEED, 2006. (Cadernos temáticos). Disponível em:  
[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/educacao\\_escolar\\_indigena.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/educacao_escolar_indigena.pdf). Acesso em: 17 out. 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Consulta escolas**: escola Kofei, C E Ind Cacique-Ei Ef M. Disponível em:  
<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf?windowId=0ff&codigoMunicipio=2490&codigoEstab=329>. Acesso em: 27 set. 2018.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. Aprendizagem na perspectiva da teoria do interacionismo sóciodiscursivo de Bronkhardt. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 18, n. 1, p. 58-73, jan./jun. 2011. Disponível em:  
<http://www.upf.br/seer/index.php/rep/article/viewFile/2066/1293>. Acesso em: 30 maio 2016.

PORTAL KAINGANG. **Aldeamento de São Jerônimo**. Disponível em: [http://www.portalkaingang.org/index\\_aldeia\\_mapa\\_sjeronimo.htm](http://www.portalkaingang.org/index_aldeia_mapa_sjeronimo.htm). Acesso em: 22 set. 2016.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. **Demarcações**. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Demarca%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 27 set. 2018.

RADIO CBN LONDRINA. **E surgia São Jerônimo, no meio da floresta luxuriante**. 2013. Disponível em: <http://reporterdahistoriariotibagi.blogspot.com/2013/06/e-surgia-sao-jeronimo-no-meio-da.html>. Acesso em: 22 set. 2016.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: do que se trata afinal? In: NICOLAIDES, C. *et al.* (org.) **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 19-42.

RAMOS, Alcida. **Sociedades indígenas**. São Paulo: Ática, 1986.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RIBEIRO, Maria Luiza dos Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. São Paulo: Moraes, 1986.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Cadernos de campo Xetá**. Maringá: EDUEM, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SÃO JERÔNIMO DA SERRA. **Histórico**. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/parana/saojeronimodaserra.pdf>. Acesso em: 5 set. 2018.

SÃO JERÔNIMO DA SERRA. In: WIKIPÉDIA. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/São\\_Jerônimo\\_da\\_Serra](https://pt.wikipedia.org/wiki/São_Jerônimo_da_Serra). Acesso em: 6 dez. 2017.

SILVA, Carmem Lúcia. Os Xetá. In: PARANÁ. **Cadernos temáticos**: educação escolar indígena. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2006.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, 2002.

SOUZA, Lynn Mário T. Menezes. Hibridismo e tradução em Bhabha. In: ABDALLAH JÚNIOR, Benjamin (org.) **Margens da cultura**: mestiçagem, hibridismo e outras misturas. São Paulo: Boitempo, 2004.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.



TERRAS INDÍGENAS NO BRASIL. **Situação atual das terras indígenas.** Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br>. Acesso em: 27 set. 2018.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

TOKARNIA, Mariana. **Quase metade das escolas indígenas não tem material didático específico.** 2016. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-04/quase-metade-das-escolas-indigenas-nao-tem-material-didatico-especifico>. Acesso em: 20 fev. 2017.

TOMMASINO, Kimiye. Os kaingang no Paraná: aspectos históricos e culturais. In: PARANÁ. **Cadernos temáticos: educação escolar indígena.** Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2006.

TOMMASINO, Kimiye. Território e territorialidade Kaingang: resistência cultural e historicidade um grupo Jê. In: MOTA, Lúcio Tadeu et al. (org.). **Uri e Wãxi: estudos interdisciplinares dos Kaingang.** Londrina: EDUEL, 2000.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – UEL. Pró-Reitoria de Graduação. **VIII vestibular dos povos indígenas no Paraná.** Londrina: UEL, 2009. Disponível em: [http://www.uel.br/prograd/divisao-politicas-graduacao/cuia/documentos/relatorio\\_vii\\_vestibular\\_indigena.pdf](http://www.uel.br/prograd/divisao-politicas-graduacao/cuia/documentos/relatorio_vii_vestibular_indigena.pdf). Acesso em: 21 out. 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA – UEPG. **XVIII vestibular dos povos indígenas no Paraná.** Disponível em: <http://cps.uepg.br/inicio/index.php/externos/xviii-vestibular-indigena>. Acesso em: 26 set. 2018.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZENUN, Katsue Hamada; ADISSI, Valéria Maria Alves. **Ser índio hoje.** São Paulo: Edições Loyola, 1998.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1 - Entrada principal do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj



Fonte: Fotos Públicas (2018).

ANEXO 2 - Mapa de São Jerônimo da Serra e sua localização geográfica



**Fonte:** São Jerônimo da Serra (2017).

ANEXO 3 - João da Silva Machado, Barão de Antonina



Fonte: Mello (2012).