



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU**

ANA CRISTINA FORTE

**O LETRAMENTO SOCIAL DA COMUNIDADE INDÍGENA TAPEBA E O
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA INDÍGENA ÍNDIOS TAPEBA.**

FORTALEZA

2024

ANA CRISTINA FORTE

**O LETRAMENTO SOCIAL DA COMUNIDADE INDÍGENA TAPEBA E O
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA INDÍGENA ÍNDIOS TAPEBA.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de pós-graduação em Ciências da Linguagem sob orientação da Profa Dra Rossana Regina Guimarães Ramos Henz para obtenção do título de mestre.

FORTALEZA

2024

F7371 Forte, Ana Cristina.
O letramento social da Comunidade Indígena Tapeba
e o ensino de Língua portuguesa na Escola Indígena Índios
Tapeba / Ana Cristina Forte, 2024.
118 f. : il.

Orientadora: Rossana Regina Guimarães Ramos Henz.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica
de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em
Ciências da Linguagem. Mestrado Interinstitucional
em Ciências da Linguagem, 2024.

1. Letramento. 2. Indígenas - Educação.
3. Língua portuguesa - Estudo e ensino. I. Título.

CDU 801

Luciana Vidal CRB4/1338

ANA CRISTINA FORTE

**O LETRAMENTO SOCIAL DA COMUNIDADE INDÍGENA TAPEBA E O ENSINO
DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA INDÍGENA ÍNDIOS TAPEBA.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de pós-graduação em Ciências da Linguagem sob orientação da Profa Dra Rossana Regina Guimarães Ramos Henz para obtenção do título de mestre.

BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO

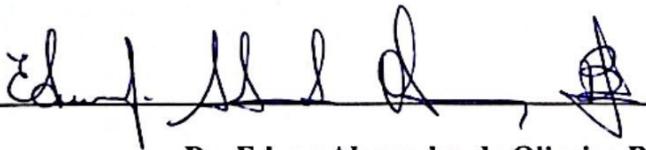
Aprovada em: 22/ 02/2024



Profa. Dra. Rossana Regina Guimarães Ramos Henz
Universidade Católica de Pernambuco
(presidente da banca)



Profa. Dra. Isabela Barbosa do Rego Barros
Universidade Católica de Pernambuco / Unicap



Dr. Edney Alexandre de Oliveira Belo
Secretaria de Educação de Pernambuco / Seduc

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar o dom da vida, e por estar ao meu lado me ajudando a superar os obstáculos encontrados no decorrer deste percurso.

À minha família, que é meu refúgio e compreende meus momentos de ausência enquanto eu me dedico à realização de meus sonhos.

Aos professores, que contribuíram comigo com seus ensinamentos e sua postura humanizada e, em especial, à minha orientadora nesta pesquisa que foi minha parceira e luz nos momentos cruciais de desenvolvimento e conclusão deste trabalho.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar o material pedagógico (livros didáticos) de ensino de língua portuguesa na Escola Indígena Índios Tapeba, no que se refere aos letramentos sociais da comunidade em questão. A escolha pela escola se justifica por ser a pioneira na educação escolar indígena do estado do Ceará, bem como referência no engajamento cultural e social para as demais escolas indígenas da etnia Tapeba. Como fundamentos teóricos, o estudo toma por base o sociointeracionismo que concebe a linguagem essencialmente um ato social pelo qual as pessoas interagem. Os estudos teóricos incluem ainda as concepções de letramento, o ensino de língua portuguesa e aspectos da educação indígena. Dada a natureza do estudo, do ponto de vista metodológico, a pesquisa é de cunho qualitativo, haja vista o foco em compreender as complexidades entre os aspectos sociais e culturais que envolvem esta investigação. De modo geral, a pesquisa é dividida em quatro etapas principais: contextualização da escola, bem como do ensino de língua portuguesa e do letramento social da comunidade; realização de entrevistas, por meio de questionários, com a comunidade; descrição da estrutura e das atividades do livro didático de língua portuguesa e análise do *corpus*. Os resultados obtidos revelam que essa escola é um espaço de manutenção da cultura e da ancestralidade Tapeba. Em relação à análise dos livros didáticos e o letramento da comunidade, compreende-se que há aproximações e distanciamentos, tendo em vista as especificidades deste povo.

Palavras-chave: Educação Indígena; Ensino de Língua Portuguesa; Letramento Social.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the pedagogical material (textbooks) for teaching the Portuguese language at the Escola Indígena Índios Tapeba, with regard to the social literacies of the community in question. The choice for the school is justified because it is the pioneer in indigenous school education in the state of Ceará, as well as a reference in cultural and social engagement for other indigenous schools of the Tapeba ethnic group. As theoretical foundations, the study is based on sociointeractionism, which sees language as essentially a social act through which people interact. Theoretical studies also include concepts of literacy, teaching the Portuguese language and aspects of indigenous education. Given the nature of the study, from a methodological point of view, the research is qualitative in nature, given the focus on understanding the complexities between the social and cultural aspects that involve this investigation. In general, the research is divided into four main stages: contextualization of the school, as well as Portuguese language teaching and social literacy in the community; conducting interviews, using questionnaires, with the community; description of the structure and activities of the Portuguese language textbook and corpus analysis. The results obtained reveal that this school is a space for maintaining Tapeba culture and ancestry. In relation to the analysis of textbooks and the literacy of the community, it is understood that there are similarities and differences, taking into account the specificities of these people.

Keywords: Indigenous Education; Teaching Portuguese Language; Social Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escola Indígena Índios Tapeba, 2023.....	18
Figura 2 - Local e sala onde as aulas funcionavam.....	20
Figura 3 - Cômodo da Casa de seu Anselmo, seu Anselmo e o galpão.....	20
Figura 4 - A casa de farinha e o campo de futebol da aldeia.....	21
Figura 5 - Programação da festa da Carnaúba – 2023.....	28
Figura 6 - Crianças indígenas na Festa da Carnaúba (2023).....	29
Figura 7 - Criança indígena e oca. (Festa da Carnaúba, 2023).....	29
Figura 8 - Apresentação da EI Índios Tapeba (Festa da Carnaúba, 2023).....	30
Figura 9 - Artesanatos expostos na oca da Escola Indígena Índios Tapeba (Festa da Carnaúba, 2023).....	30
Figura 10 - Terreiro Sagrado.....	31
Figura 11 - Imagem de atividade do material MaisPaic (4º ano): Enigmas e histórias.....	64
Figura 12 - Atividade do material MaisPaic (4º ano): Praticando.....	64
Figura 13 - Quadro da primeira missa no Brasil de Victor Meirelles.....	78
Figura 14 - Dança tradicional indígena - de Antonio Cruz/Abr.....	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Planilha com perguntas utilizadas nas conversas e entrevistas.....	56
Quadro 2 - Atividade para os grupos.....	57
Quadro 3 - Conteúdos de língua portuguesa (1º ano).....	61
Quadro 4 - Conteúdos de língua portuguesa (2º ano).....	62
Quadro 5 - Conteúdos de língua portuguesa (3º ano).....	62
Quadro 6 - Conteúdos de língua portuguesa (4º ano).....	63
Quadro 7 - Conteúdos de língua portuguesa (5º ano).....	66
Quadro 8 - Unidades, capítulos e conteúdos de língua portuguesa (1ª série).....	80
Quadro 9 - Unidades, capítulos e conteúdos de língua portuguesa (2ª série).....	83
Quadro 10 - Unidades, capítulos e conteúdos de língua portuguesa (3ª série).....	84
Quadro 11 – Planilha com o consolidado de atividades realizadas pelos alunos.....	92

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - A COMUNIDADE TAPEBA: LUTAS E DESAFIOS ...	15
2 CONTEXTUALIZAÇÃO	15
2.1 A ESCOLA E A COMUNIDADE LOCAL.....	18
2.1.1 Pesquisas já realizadas na escola e na comunidade	24
2.2 A FESTA DA CARNAÚBA DO POVO TAPEBA, A DEMARCAÇÃO E O TORÉ.....	25
CAPÍTULO II – FUNDAMENTOS TEÓRICOS	33
3 A LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA ONTEM E HOJE	33
3.1 DIRETRIZES E LEGISLAÇÕES.....	45
3.1.1 A DCRC, a educação escolar indígena e a língua portuguesa	45
3.1.2 A BNCC e o ensino de língua portuguesa	46
3.1.3 A legislação sobre a educação escolar indígena	46
3.2 O LIVRO DIDÁTICO.....	48
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	53
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	53
4.1 A PESQUISA QUALITATIVA.....	53
4.1.1 Abordagem contextualizada	53
4.1.2 Interdisciplinaridade	53
4.1.3 Enfoque na subjetividade	53
4.1.4 Ética na pesquisa	53
CAPÍTULO IV - ANÁLISE DE DADOS	60
5 ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO	60
5.1 O LIVRO DIDÁTICO E O LETRAMENTO SOCIAL DA COMUNIDADE TAPEBA.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	99
ANEXOS	104

1 INTRODUÇÃO

A escolha por pesquisar o livro didático e o letramento social na escola indígena se deu, inicialmente, por minha formação acadêmica em Letras-Português e especialização em Linguística e o Ensino da Língua Portuguesa, a qual me trouxe a concepção de linguagem como interação social, cuja base versa sobre como os comportamentos linguísticos são relacionados às situações sociais, através de enunciados repletos de sentidos e organizados de acordo com uma variedade linguística. Deste modo, as premissas apresentadas, aliadas à concepção de educação escolar indígena como meio de resistência cultural e identitária dos povos originários (índigenas), me instigaram a realizar uma pesquisa que fosse espaço para o letramento local de uma comunidade indígena, a comunidade Tapeba, a qual situa dentro da aldeia uma escola diferenciada para o seu povo.

Além disso, sou professora de Língua Portuguesa da rede estadual de educação do estado do Ceará e, desde 2020, atuo na Superintendência Escolar de escolas indígenas da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 1, órgão da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC- CE). Minha missão na Superintendência é acompanhar, bem como apoiar a gestão escolar na reflexão e ação em torno de indicadores, processos escolares e instrumentos de gestão que atendam as necessidades da sociedade, das famílias, dos alunos, dos professores, dos gestores e dos funcionários. Os objetivos dessa função são: realizar o acompanhamento da gestão escolar com foco na permanência e na melhoria da aprendizagem dos alunos; favorecer a autonomia da escola e a responsabilização por seus resultados; promover, na escola, um circuito permanente de reflexão e ação em torno de seus indicadores, metas, processos e instrumentos de gestão; contribuir para articulação entre a SEDUC e as escolas na implementação de programas e projetos, bem como na troca de informações do funcionamento geral da rede; fortalecer a gestão escolar e auxiliar a escola a assumir seu papel central como protagonista no processo educativo de seus alunos.

Ser uma superintendente escolar de escola indígena exige um olhar específico para a atuação dessas escolas e a compreensão do que as diferenciam de outras escolas consideradas convencionais. Esse olhar trouxe-me o entendimento de que, embora a legislação para a educação indígena represente um expressivo avanço, a maioria das escolas indígenas ainda enfrenta inúmeros desafios e limitações para desenvolver uma prática pedagógica adequada. Um desses desafios é que essas escolas se encontram num paradoxo: a chamada civilização e a re-

sistência, permeada por uma mídia escravista, que impõe a jovens e crianças uma cultura globalizante considerada como padrão. Neste contexto, é necessário resistir, já que a escola – uma criação do colonizador – é um espaço de divulgação e reafirmação de valores e direitos de determinadas sociedades.

Para garantir a resistência é necessário rever o currículo, tornando-o mais específico e diferenciado. O currículo escolar deve despertar o interesse dos educadores indígenas em assumir sua própria identidade e desenvolver sua prática pedagógica dentro de uma visão cultural, social e histórica, sendo mediadores entre os fatos e os acontecimentos sociais que influenciam dentro e fora da aldeia. Um componente propício para essa reflexão é o de língua portuguesa, por se tratar de um campo fundamental para os seres humanos: a linguagem. Partindo das ideias de Vygotsky (1989), trago para esse trabalho a concepção de linguagem desenvolvida por meio da interação com o outro, o contato social que ocorre entre os membros de um grupo e entre grupos étnicos, culturais e sociais distintos.

Assim sendo, nosso objetivo com essa pesquisa é analisar o material pedagógico (livros didáticos) de ensino de língua portuguesa na Escola Indígena Índios Tapeba, no que se refere aos letramentos sociais da comunidade em questão. Com os objetivos específicos, buscamos: (1) observar e descrever o que pensa a comunidade indígena em questão sobre o ensino de língua portuguesa e suas relações com o letramento (práticas sociais); (2) levantar questões sobre o letramento nos livros didáticos de língua portuguesa utilizados na escola em questão; (3) comparar as propostas dos livros didáticos com o que diz a comunidade sobre o ensino de língua.

No sentido de fundamentar a pesquisa, direcionamos nosso olhar sobre as concepções de linguagem, que são amplas e fecundas. Uma delas é sobre a aquisição da linguagem, que tem Vygotsky (2008) como um dos principais autores, visto que ele concebe a linguagem como um fenômeno que ocorre do âmbito social para o individual. Ele compreende o processo de internalização como uma reconstrução interna de uma operação externa, na qual a mediação do outro é fundamental para ativar essa internalização.

Para o autor, a função primordial da linguagem é a comunicação, o contato social, tanto para as crianças quanto para os adultos, considerando a fala mais primitiva da criança como uma fala essencialmente social. Vygotsky (2008) afirma que a linguagem se desenvolve por meio da interação com o outro. Dessa maneira, o ser humano se constitui como sujeito e de-

envolve funções mentais, tais como o pensamento. Os indivíduos pensam por meio da linguagem e isso torna o pensamento e a fala processos indissociáveis.

O autor resume sua perspectiva em quatro proposições: a primeira, no seu desenvolvimento ontogênico, a linguagem e o pensamento têm origens diferentes. Na segunda proposição, ele determina uma etapa pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem da criança e uma etapa pré-linguística no desenvolvimento intelectual. Já na proposição terceira, Vygotsky afirma que os dois desenvolvimentos seguem vias diferentes, independentes uma da outra. Por fim, na quarta proposição, ele aponta que essas vias se reencontram e o processo se torna verbal e a linguagem racional. Essas propostas influenciam os estudos e pesquisas sobre a aquisição da linguagem.

Ainda nesse sentido, parto da concepção de que o ensino de língua portuguesa não deve ser um exercício de reprodução e sim um ensino de conhecimento e produção, apoiada em Geraldi (1996; 2003) que defende que o êxito do ensino de língua portuguesa se dá a partir de práticas reais de linguagem. Para isso, se faz necessário sair da prática centrada em atividades linguísticas isoladas dos contextos sociais, para ser o ensino um momento de interação e reflexão sobre forma e uso da língua(gem) em diferentes contextos. É importante ressaltar que a proposta não é o abandono dos estudos de gramática normativa, mas é, sobretudo, fazer do contexto de interação o centro organizador da linguagem.

É importante ressaltar que abordar práticas de letramento não é apenas uma tarefa de desvendar a leitura e a escrita, ou seja, a tarefa de decodificar e codificar, mas é também desenvolver atividades escolares voltadas aos letramentos¹, ou seja, às práticas sociais, na perspectiva de Street (2013; 2014), Soares (2003; 2020; 2021), Rojo (2009; 2012), entre outros. A consciência de privilegiar o estudo de quais são os meios pelos quais a comunidade localmente situada se apropria dos multiletramentos é fundamental para o desenvolvimento deste trabalho.

Nessa direção, para elaboração dessa dissertação, foram considerados vários sentidos e significados para o termo linguagem. Um deles é considerá-la como faculdade cognitiva exclusiva dos seres humanos, sendo estes capazes de representar e expressar simbolicamente suas experiências e os seus gestos imbuídos de sentidos. A linguagem é, portanto, um meio de interpretar os sentidos envolvidos em cada manifestação comunicativa. Outra concepção de

¹ A(s) concepções de letramento serão ampliadas no decorrer da pesquisa.

linguagem, que decorre dessa primeira, aponta para a linguagem como todo e qualquer sistema de signos empregados pelos seres humanos para expressar sua faculdade de representar suas experiências e seus conhecimentos.

Para ampliação das discussões aqui realizadas, são incluídos aspectos como ensino de língua, ensino de língua em comunidades indígenas (povos originários), utilização de material didático (livros didáticos), bem como os dados colhidos na comunidade. Ademais, para atingir os objetivos propostos desta pesquisa, a estruturaremos em quatro capítulos centrais, além da introdução e das considerações finais. No capítulo 1, intitulado como “A comunidade Tapeba: lutas e desafios”, são apresentados ao leitor os aspectos norteadores da pesquisa, levando em consideração as circunstâncias de desenvolvimento dos objetivos apontados, assim como a identificação dos participantes e da comunidade pesquisada.

Em seguida, apresentamos o quadro teórico que orienta a pesquisa no capítulo 2, denominado “Referencial teórico”. Nesta seção, abordamos, brevemente, como o ensino de língua portuguesa foi desenvolvido ao longo do tempo, além de discutirmos o conceito e as aplicações do letramento na sociedade e no âmbito escolar. Por fim, ainda neste capítulo, apontamos algumas instruções para auxiliar o trabalho dos professores de língua portuguesa.

No capítulo subsequente, corresponde à metodologia, caracterizaremos o foco do estudo, tendo em vista o tipo de pesquisa adotada, bem como as etapas previstas para o seu desenvolvimento ao longo dos 24 meses que englobam o curso de mestrado. Não obstante, no último capítulo, nominado “Análise de dados”, os materiais colhidos durante a investigação serão analisados mediante os aspectos teórico-metodológicos propostos nas seções anteriores.

CAPÍTULO I - A COMUNIDADE TAPEBA: LUTAS E DESAFIOS

2 CONTEXTUALIZAÇÃO

Como primeiro capítulo desta dissertação, apresentamos a contextualização no sentido de orientar a pesquisa. De tal modo, consideramos relevante que na perspectiva de realizar os objetivos propostos, os participantes da pesquisa e sua comunidade sejam identificados enquanto grupo étnico, social e cultural.

Desse modo, é preciso evidenciar que os povos indígenas (originários), desde muito antes da introdução da escola, ao longo da sua história, vêm elaborando pensamentos, modos próprios de produzir, de se expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e a terra (natureza). O resultado dessa trajetória são valores, concepções e conhecimentos próprios, elaborados em condições únicas, sobre a natureza, a vida social e os mistérios da existência humana.

O povo Tapeba, a partir do censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2010, segundo o tronco linguístico, família linguística, etnia ou povo, é classificado como uma etnia cuja língua não é classificada nem em tronco e nem em família. Porém, ainda são necessários estudos linguísticos e antropológicos mais aprofundados, para uma possível verificação de que algumas línguas declaradas possam ser variações de uma mesma língua, e para que algumas etnias se constituam em subgrupos ou segmentos de uma mesma etnia.

Situados na região metropolitana de Fortaleza, no município de Caucaia, os Tapebas estão intimamente ligados ao cotidiano urbano da cidade e atualmente a língua portuguesa é a única língua utilizada por este povo. Por isso, existe um grande esforço das lideranças para manter esta cultura através de seus rituais, sendo as escolas indígenas, localizadas nas aldeias, importantes espaços para essa ação.

Cada povo indígena é dono de universos culturais próprios, sendo a originalidade e a variedade de cada um deles patrimônio importante para a humanidade. Através desse trabalho, vamos destacar características próprias dos povos indígenas Tapeba para melhor compreender sua relação com a Escola Indígena Índios Tapeba. Para contribuir com exposição de tais características desse povo, a seguir, apresentaremos trechos da entrevista do líder de comunidade, ativista e advogado, o indígena Weibe Tapeba, publicada no jornal O Povo (OP), em 22 de abril de 2017:

OP – Qual o seu tempo de militância?

Weibe – Eu sou filho de liderança tradicional. Meu pai é uma das lideranças que representam a articulação dos povos indígenas no Nordeste. Minha mãe é agente de saúde e desde pequeno eu acompanho essa luta. Meu povo foi percussor no movimento indígena aqui no Ceará, iniciando esse levante no final da década de 1970. Hoje são 14 povos indígenas localizados em 19 municípios. Nós somos uma população estimada de 32 mil indígenas. Atualmente, eu estou na Coordenação de Povos Indígenas no Ceará (Copice).

OP – O que é ser indígena hoje no Brasil e no Ceará? Como se faz o equilíbrio entre tradição e tecnologia?

Weibe – Quando se fala de indígena no Brasil, se lembra logo de uma pessoa despida, numa lagoa, que só come peixe, vive no mato, na beira da lagoa. Não é bem isso. Vai muito além. A história do Ceará é complicada. De 42 povos indígenas, hoje só temos 14. O que aconteceu com os outros? Isso não está escrito. A gente não esquece da tradição. Temos as pinturas de urucum, jenipapo, temos o ritual do toré, do torém, a dança guerreira, a culinária nossa. Tem a medicina tradicional, o poder da cura com a mente, dos rezadores. Ser indígena é conhecer a memória do nosso povo, respeitar os mais velhos, porque os troncos velhos são sagrados, eles nos aconselham e nos ensinam. Ter referência à natureza. Temos uma espiritualidade muito forte, a gente acredita nos encantados. Evidente que muitas vezes a tecnologia acaba dificultando na juventude. É um desafio pra nós. Mas temos buscado, inclusive, por meio das tecnologias, a visibilidade das questões culturais.

OP – Há um orgulho indígena? Sempre houve?

Weibe – Existe. Mas não foi sempre assim. Já enfrentamos muita dificuldade. Eu, por exemplo, tive que estudar fora da terra indígena porque não tínhamos escola. Quando criamos as escolas, ainda não tínhamos ensino médio e eu já cursava o ensino médio e dava aula no fundamental para nossas crianças. Foi muito difícil para os que tiveram que sair das aldeias para estudar. Pintura, cabelo grande, que usávamos muito. Tinha que esconder a identidade, mas acabava não escondendo porque todo mundo sabia que éramos da Lagoa dos

Tapebas. Então chamavam de “Tapebão”, “Carniceiro”. Era preconceito mesmo. Está mais fácil para esta geração.

OP – Que ideia errada se costuma ter dos índios?

Weibe – Existe uma visão extremamente equivocada de imaginar que há vantagem de ser indígena. Tem gente que acha que o indígena é inimputável perante a legislação, que se eu praticar um crime, eu não cumpro com minhas responsabilidades. Se eu praticar um homicídio vou preso igual a todo brasileiro.

Tem uma visão de que o Governo Federal mantém todo mundo, dá dinheiro, paga cesta de alimento. Não é bem assim. Tem muitas comunidades, como a nossa, que vivem uma situação de vulnerabilidade alimentar.

OP – Como está o Ceará em comparação a outros estados em relação às políticas indígenas?

Weibe - Consideramos que tivemos vários avanços, principalmente nas áreas de saúde e educação. Dei aula em uma escola que começou a funcionar em 1990 debaixo de um pé de cajueiro. Em 2006, construímos o primeiro prédio em que pudesse funcionar uma escola (dentro da comunidade) com recursos do Governo Federal e apoio do Governo Estadual. De lá para cá, temos 41 escolas indígenas.

São mais de 600 professores, a maioria deles formados por meio de cursos específicos diferenciados, pagos pelos municípios ou pelo Estado. Avançamos muito. Muitas escolas atuavam em locais improvisados e hoje já estão em espaços próprios. Na parte da saúde, temos equipes de saúde atuando em todas as comunidades indígenas do Ceará. Neste aspecto é um fato a ser comemorado, embora haja alguns desafios. Na questão territorial, o Ceará é um dos piores.

OP – Que riscos os indígenas correm?

Weibe – Nós vivemos num estado onde o número de posseiros, proprietários de terra é muito grande. São mais de mil ocupantes indígenas da nossa área. Então, a pressão é

constante. As ameaças se dão de diversas formas. Tem as diretas, em algum tipo de ocupação ou procuram as lideranças. Como estive à frente por um tempo, acabaram concentrando essas ameaças na minha pessoa. Já teve ameaças indiretas, oferecimento de propina para não dificultar a atuação dos proprietários nas áreas. Temos denunciado, mas a apuração não tem sido da forma que deveria.

A leitura da entrevista com essa liderança indígena, Ricardo Weibe Nascimento Costa, atualmente Secretário(a) Especial de Saúde Indígena do Governo Federal, nos indica que a história do povo Tapeba está entrelaçada com a luta por território, pela demarcação, preservação da cultura local e a busca por uma educação indígena de qualidade. Apresentaremos a seguir um pouco da história da escola e da comunidade local.

2.1 A ESCOLA E A COMUNIDADE LOCAL

Os dados aqui descritos têm como fonte o Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como as histórias que circulam pela comunidade:

Figura 1- Escola Indígena Índios Tapeba



Fonte: Fotografia da autora (2023)

A comunidade Lagoa dos Tapeba, no ano de 1990, resolveu instituir um modelo de escola comunitária indígena, com um formato diferenciado e direcionado para as crianças da comunidade. A decisão se deu pelos vários atos de preconceitos e discriminações sofridos pelas crianças indígenas que estudavam nas escolas convencionais, localizadas no entorno da aldeia.

A Escola dos índios Tapeba, assim chamada inicialmente, estreou suas atividades debaixo de um cajueiro, onde funcionou por dois anos. Não dispunha ainda de recursos financeiros, materiais e humanos para garantir o seu pleno funcionamento, pois não era credenciada no MEC e os alunos não poderiam ser registrados no censo escolar. A escola funcionava com materiais didáticos doados por escolas que visitavam a aldeia. Nas épocas de chuvas, por falta de estrutura física, as aulas eram suspensas até cessar o período chuvoso.

Posteriormente, a escola passou a funcionar num pequeno galpão de taipa construído pela comunidade, onde permaneceu com suas atividades por mais de três anos. No ano de 1996, houve risco de desmoronamento do local, então, a escola foi transferida para a casa da professora Rita de Cássia Cruz do Nascimento (Sinhá Tapeba), pioneira da escola, local que funcionou durante um ano letivo. No ano seguinte, o Sr. Anselmo do Nascimento, agricultor indígena da aldeia, disponibilizou sua casa com dois cômodos, na qual a escola manteve suas aulas por mais três anos.

Logo após, a escola ganhou um novo local, um galpão construído para um projeto de plantas medicinais, que estava com suas atividades encerradas, e então a comunidade resolveu cedê-lo para o funcionamento da escola. O espaço era aberto e composto por uma sala de aula, uma cozinha de aproximadamente 1,5m x 2,0m e um kit sanitário (banheiro) construído pela FUNASA (Fundação Nacional da Saúde), que dava suporte a todos os alunos e funcionários da escola. Durante sete anos, a escola operou neste espaço, apresentando um aumento contínuo no número de matrículas a cada ano.

Através de convênio estabelecido pelo Governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEDUC), Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Departamento de Edificações Rodovias e Transportes (DERT) e Banco Mundial (BIRD), a aldeia foi contemplada com a construção da primeira escola indígena no Ceará, através do decreto de criação de 02 de agosto de 2000. A arquitetura do prédio da escola retrata valores do povo Tapeba, refletindo suas particularidades etnoculturais bastante definidas.

O prédio, se visto de cima, retrata o modelo de um cocar, possuindo uma estrutura semicircular e em seu centro um círculo simbólico para realização dos rituais e atividades tradicionais, valorizando a importância do círculo para o povo Tapeba. O intuito é que a cada início das atividades escolares, os professores e alunos celebrem o ritual do Toré, para agradecimento por mais um dia de estudos e para fortalecer a relação do povo Tapeba com a espiritualidade indígena.

Figura 2 – Local e sala onde as aulas funcionavam.



Fonte: Fotografias da autora (2023).

Figura 3 – Cômulo da Casa de seu Anselmo, seu Anselmo e o galpão.



Fonte: Fotografias da autora (2023)

A aldeia dispõe de outros espaços educativos importantes que são utilizados no decorrer das aulas: uma área coletiva de plantio (aproximadamente, 800 metros quadrados); o terreiro sagrado dos “Pau Branco” para a prática de atividades culturais e espirituais; as

matas, especialmente os carnaubais; a lagoa do Tapeba; o riacho Tapeba; a casa de farinha; o campo de futebol da aldeia e as pedreiras.

Figura 4 - A casa de farinha e o campo de futebol da aldeia



Fonte: Fotografia da autora (2023)

Vanda Tapeba, liderança indígena Tapeba, retratou através de um poema, a história da criação da escola e da resistência do povo Tapeba:

ESCOLA

De baixo de um pé de pau, começamos a lutar
Passamos pra sala de taipa, começou a melhorar.
Saímos da sala junto com a tia Sinhá.

Os nossos papéis na mão, começamos a procurar
Achamos D.Raimundinha que resolveu nos apoiar
Na sua sala pequena ficamos a estudar.

Um dia nós estávamos estudando e o seu Anselmo chegou lá
Para fazer uma visita e com nós a conversar,
Achou a sala pequena e resolveu nos abraçar,

Lá chegou o Weibe, cheio de sonhos e esperanças
Ensinou o ABC, para todas as crianças,
Com a ajuda do Dourado, conseguimos um galpão,
Para a escola Índios Tapeba e também a reunião.

Hoje estamos aqui, estudando com amor,
na escola Índios Tapeba onde o ensino tem valor.
Diz aí que a nossa escola tem até computador.

O poema retrata que a luta por uma educação e criação de uma escola para seu povo vem da compreensão de que os conhecimentos e as habilidades ofertados na escola não podem ser monopólio das classes privilegiadas. Esses são fundamentais instrumentos para a luta contra as desigualdades econômicas e sociais sofridas por este povo, além de serem

indispensáveis nas conquistas de igualdade e equidade.

A importância da Escola Indígena Índios Tapeba para a aldeia Lagoa dos Tapeba se perpetua ainda entre as novas gerações. A escola para os alunos é abrigo, aceitação, aprendizado e persistência da cultura. Neste contexto, ela representa a oportunidade de letramento institucionalizado e outros conhecimentos que favorecem a comunicação com outras pessoas e a sociedade fora do território. Funciona também como espaço para construção de seres críticos e convictos de sua cultura e de sua identidade. Além disso, a comunidade expressa um sentimento de conquista e pertença, o que pode ser exemplificado com a fala de um dos alunos do 6º ano: “A escola é uma conquista muito grande. Representa nossa cultura, porque é dentro de uma aldeia indígena e nossos pais estudaram aqui, trabalham aqui [...]”

A seguir, transcrevemos as falas dos alunos nas rodas de conversas sobre a importância da escola, respaldando o que foi dito anteriormente:

É importante ter uma escola indígena, pois a gente se sente bem, não tem uma escola diferenciada é chegar numa escola e ser desrespeitado, receber preconceito². Então é bom ter uma escola indígena porque a gente se sente em casa e se sente bem e à vontade, não se sente desprezado. É importante ter uma escola indígena na comunidade porque é perto de nossa casa e a gente se sente mais seguro. (Aluno 1 – 2ª série)

A importância da escola indígena é por conta da discriminação, que muitas vezes a gente sofre e também para ensinar desde pequeno as crianças a nossa cultura, para quem é de fora e mesmo dentro da aldeia para não deixar nossa cultura morrer e que ensinar algumas coisas que não tem na escola convencional, tipo o toré, a nossa matéria de arte e cultura, que estudamos sobre a festa, as datas importantes do nosso povo [...] (Aluno 2 – 2ª série)

Porque tem várias escolas que têm alunos fazendo *bullying* com alunos indígenas, um exemplo é minha mãe que já estudou numa escola, que não sei o nome, muito longe, e tinha que ir bem cedo para chegar na hora certa e quando chegavam lá, tinha menino que falava coisa dela, falava dela só porque ela era indígena, ficava falando um monte de besteira que ela não gostava de ouvir, por isso, ela saiu da escola e não estudou mais. (Aluno 1 – 7º Ano)

Também quando era mais nova tinha uma escola lá na minha comunidade, mas derrubaram e eu não sei qual foi o motivo, ainda era pequena nunca me explicaram, tive que ir para uma escola que não era indígena e sofria demais. Quando soube que tinha outra escola indígena, fui para lá, mesmo assim, tinha gente que não era indígena, mas estudava lá só por estar, vim para cá e agora me sinto melhor. (Aluno 2 – 7ª Ano)

Para a comunidade representa a possibilidade da escola fazer coisas boas para a comunidade. (Aluno 3 – 7º Ano)

² O relato do aluno parte de uma experiência compartilhada, haja vista que um dos indígenas da comunidade estuda em uma escola diferente, em uma escola particular.

Mostrar cada vez mais nossa cultura e abrigar os indígenas que antigamente sofriam muitos preconceitos nas escolas dos brancos. (Aluno 1 – 1ª série)

Os indígenas não eram aceitos nessas escolas porque tinham cabelos grandes, e os professores mandavam cortar, eram chamados de os comi uruá, os tapebanos, enfim, os Tapebas e os bichos do mato. A importância é abrigar os indígenas, para que eles se sintam mais confortáveis e não deixar a cultura morrer. (Aluno 1 – 3ª série)

Na escola, participamos da cultura. Na escola, participamos da produção de trajes indígenas, as danças indígenas como o Toré. (Aluno 2 – 1ª série)

Muito importante porque a gente tem que aprender, tem muita gente lá fora que tem um pouco de preconceito, muitos professores e pessoas da escola já sofreram *bullying* por serem indígenas, sofreram ofensas como muitos apelidos que não eram legais. (Aluno 1 – 6º Ano)

A escola é uma conquista muito grande. Representa nossa cultura, porque é dentro de uma aldeia indígena e nossos pais estudaram aqui, trabalham aqui. (Aluno 2 – 6º Ano)

A escola indígena representa aprendizado sobre a cultura Tapeba. (Aluno 1 – 9º Ano)

Na escola, não estuda só índio, têm brancos que acabam aprendendo mais da cultura. (Aluno 2 – 9º Ano)

Persistência da cultura, pois a escola indígena já é por conta dos nossos ancestrais, que lutaram bastante para conseguirmos isso aqui, então, pra gente é muito importante. (Aluno 1 – 8º Ano)

A questão do ensino, nem todas as escolas ensinam assim. (Aluno 2 – 3ª série)

É importante, porque antigamente não tinha, e as pessoas ficavam analfabetas e precisava para todo mundo entender e conseguir. (Aluno 3 – 1ª série)

É menos risco de acontecer preconceito; antigamente quando não tinha a gente tinha que ir para outros cantos, aí tinha muito dessas coisas. (Aluno 3 – 3ª série)

A escola foi criada com o intuito, que só existia escola não indígena. Com isso, os índios sofriam muito *bullying*, discriminação. Por isso, foi criada a escola indígena, para ensinar desde pequeno as suas raízes e não ter vergonha. Tanto ensinar como engajar, tem mais atividades indígenas também, porque as escolas eram muito distantes para as mães levarem os seus filhos. (Aluno 3 – 2ª série)

Ao conversarmos com os pais, foi perceptível que todos esses sentimentos apresentados pelos estudantes são repassados pela família. Destacamos, também, que os pais se orgulham de ter estudado nesta escola. Hoje, seus filhos também são alunos da instituição e concluirão seus estudos básicos numa escola indígena, assim como eles. Muitos deles começaram a estudar na escola quando as aulas ainda eram realizadas debaixo do cajueiro, tendo, portanto, a consciência da importância da educação para seus filhos. Durante a conversa, eles citaram alguns exemplos de pessoas da aldeia que assumem atividades importantes como advogado, secretário da saúde indígena no governo federal, administrador,

nutricionista, engenheiro e professor etc. Os pais afirmam que as mudanças na educação são visíveis após a criação da escola diferenciada, pois é um espaço digno para o ensino e traz o orgulho da identidade, cultura e valores indígenas.

Considerando os registros das conversas, podemos afirmar que o letramento proporcionado pela escola valoriza o contexto da comunidade. A escola não se comporta como uma instituição isolada, pois, em várias ações, a escola é comunidade e a comunidade é a escola, perspectiva reforçada pela afirmação de Street (2014, p.149), ao postular que: “uma reconfiguração do letramento como prática social crítica exige que levemos em conta perspectivas históricas e também transculturais na prática de sala de aula e que auxiliem os alunos a situar suas práticas de letramento.”

A partir das falas e informações colhidas, também enfatizamos que o letramento nesta escola é decorrente de práticas culturais, experiências de vida e da história da comunidade local, e não apenas centrado no sujeito e em suas capacidades de usar a língua escrita. Uma história marcada por organização, cultura, luta e conquista atrai a atenção de muitos pesquisadores, por isso, a seguir apresentaremos estudos já realizados nesta comunidade.

2.1.1 Pesquisas já realizadas na escola e na comunidade

Em Magalhães (2005), encontramos estudos sobre as plantas medicinais usadas por esse povo. O estudo objetiva resgatar a cultura descaracterizada ao longo dos anos. Todo o levantamento mostrou que a comunidade indígena dos Tapebas utiliza muitas espécies vegetais sem dados químicos e farmacológicos registrados, ainda que algumas das plantas utilizadas já tenham sido pesquisadas cientificamente, são necessários estudos complementares para garantir que o uso geral e a preparação de fitoterápicos são seguros.

Artigos sobre Educação³, com ênfase na formação de professores do ensino fundamental – anos iniciais, na Escola Índios Tapeba, buscam compreender como os docentes desenvolvem suas práticas pedagógicas em sala de aula para que o projeto de educação diferenciada e intercultural seja efetivado em sala de aula. O olhar aqui é para as ações

³ CARVALHO, Natali. Toré: mais que um ritual, uma ciência para os indígenas. **Nonada**, c2021. Disponível em: <<https://www.nonada.com.br/2021/08/tore-mais-que-um-ritual-uma-ciencia-para-os-indigenas/>>. Acesso em: 22 out. 2022.

LAY-ANG, Georgia. Carnaúba. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biologia/carnauba.htm>. Acesso em 12 de out. de 2022.

pedagógicas internas da escola. Outros estudos encontrados nos periódicos são sobre o “‘Protagonismo’ como Vulnerabilização em Demarcação de Terras Indígenas: o caso do acordo judicial para demarcar a terra Tapeba”, de Filho (2017). De modo geral, a análise dos desdobramentos do procedimento de demarcação da Terra Indígena Tapeba, no município de Caucaia, zona metropolitana de Fortaleza - CE, é o foco destes artigos, que descrevem o protagonismo dos Tapeba nos acordos de demarcação e retomada de terras.

Algumas pesquisas, como a de Filho (2020), intitulada “Zé Zabel Perna-de-Pau: perspectiva histórico- antropológica sobre uma tradição oral Tapeba”, tentam (re)construir, utilizando-se de testemunhos orais de índios, não índios e de algum repertório documental, a trajetória de uma importante liderança indígena do povo Tapeba, José “da Isabel” Alves dos Reis, ou Zé Zabel Perna-de-Pau, que se destacou na primeira metade do século XX. No estudo mencionado, aspectos importantes do modo de vida e expressões territoriais na primeira metade do século XX dos povos Tapeba, e algumas dimensões do pensamento de um povo distinto que vive no território através de lutas para reconquistá-lo. Prosseguimos com uma breve abordagem sobre alguns aspectos culturais deste povo.

2.2 A FESTA DA CARNAÚBA DO POVO TAPEBA, A DEMARCAÇÃO E O TORÉ.

As comunidades Tapeba estão localizadas numa região em que a carnaúba é muito presente. A carnaúba é uma árvore que atinge cerca de 15 metros de altura, seus frutos nascem em cachos, ela é encontrada no nordeste brasileiro, principalmente, no Ceará, no Piauí e no Rio Grande do Norte. Conhecida como “Árvore da Vida”, pois de acordo com a história oral, nas várias expulsões do território, momentos de muitas dificuldades, os frutos dessa árvore foram o alimento e as palhas foram utilizadas para fazer suas casas e até mesmo suas vestes. Cabe ressaltarmos que diferentemente de outros povos indígenas, os Tapeba utilizam as folhas dessa planta para suas vestes típicas e não penas de aves.

A relação com a carnaúba é tão forte para esse povo, que, no dia 20 de outubro, celebram a Festa da Carnaúba, momento sagrado para eles, haja vista a importância que essa planta representa ou representou para sua própria sobrevivência. Tradicionalmente, nessa festa, os Tapeba celebram sua cultura, conforme afirma o líder indígena Weybe Tapeba, em uma reportagem ao Diário do Nordeste⁴, no dia 18 de outubro de 2007: “A carnaúba é muito importante para a nossa comunidade. Por isso, vamos realizar rituais de homenagem,

⁴ Índios Tapebas fazem festa para a carnaúba. **Diário do Nordeste**, [S. l.], p. [n.p], 18 out. 2007. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/indios-tapebas-fazem-festa-para-a-carnauba-1.348674>. Acesso em: 19 jun. 2023.

exposições de artesanato, corridas com o tronco da carnaúba e lembraremos as pessoas que trabalham com a carnaúba”.

A festividade envolve a realização de três dias de feira cultural (apresentação de trabalhos sobre a carnaúba, exposição e venda de seus artesanatos), assim como o desenvolvimento de jogos indígenas (atividades esportivas, como corrida com a tora, cabo de força). A Festa da Carnaúba é de extrema relevância para a manutenção da cultura indígena dos povos Tapeba, é um momento de vivência com a natureza, contato com sua ancestralidade, expressão de sua cultura, de sua arte e afirmação de sua identidade e interação das escolas indígenas Tapeba. Para ressaltar a importância do evento, destacamos a fala de um aluno: “é um ritual que representa força e dá coragem para o povo Tapeba.”

A importância da preparação desse momento na escola e a participação nestes dias contribui para que as crianças, adolescentes e jovens sejam convictos de sua identidade e a grandeza de vivenciar essa celebração. Esta afirmação é ratificada a partir das falas dos alunos no decorrer de nossas conversas transcritas a seguir:

A festa da Carnaúba representa para o nosso povo a árvore da vida, que dela a gente tira tudo. Essa festa tem sim uma relação com a escola, para mostrar nossa cultura, nossa tradição, o que a gente faz com a carnaúba e tudo que se dá para tirar dela, e também para mostrar para os de fora que as escolas indígenas têm sua tradição e que não vão deixar ela morrer. E o mais importante é que ainda existem indígenas no país orgulhosos de sua cultura. (Aluno 1 – 2ª série)

A festa da carnaúba representa, para mim, uma tradição, para mostrar às pessoas de fora que a gente tem voz, que a gente tem força, mostrar nossos rituais, nossas danças, nossa cultura, nossa vida, basicamente, porque como falou ‘árvore da vida’, então é uma tradição nossa, a gente gosta de esculpir ela. Então, para mim, é uma tradição que levo para vida inteira. (Aluno 2 – 2ª série)

É a tradição do povo indígena para dentro da comunidade e para as crianças nascerem e crescerem sabendo que tem a festa da carnaúba, e levar para não morrer a tradição dos indígenas e levar para fora, e a gente está para festejar essa festa. (Aluno 3 – 2ª série)

Tem a tradição, o convívio, tem o nosso ritual de toré na escola, segunda e sexta, tem a nossa cultura dentro da escola. A gente vive, tem história dentro da escola, nas aulas de história costuma ouvir as histórias dos nossos antepassados, também tem os jogos indígenas. (Aluno 4 – 2ª série)

Aproveitar os momentos culturais, apresentar nossas danças, jogos, cultura, podemos comprar coisas que demonstram nossa cultura. (Aluno 1 – 7º Ano)

É um momento que faz a gente se conectar com a natureza e com os antepassados. (Aluno 1 – 1ª série)

Um ritual que representa força e dá coragem para o povo Tapeba. (Aluno 2 – 1ª série)

Tem a ver com a escola, porque lá também tem o toré. Faz a gente conhecer as outras escolas Tapeba. (Aluno 3 – 1ª série)

A carnaúba é uma árvore sagrada para o povo Tapeba, e dessa árvore é retirado o sustento para muitos artesãos. Com o tronco dá para fazer ocas no terreiro sagrado e nos terrenos de casa para ter seu cantinho para o momento de sua espiritualidade. (Aluno 1 – 3ª série)

Momento em que o povo se junta para um momento de espiritualidade e referência a carnaúba, e se conectar com a mata, com a encantaria e aprender, agradecer e referência uma árvore que matou a fome de muita gente. (Aluno 2- 3ª série)

A festa da carnaúba é importante. A maioria das coisas que ocorrem na festa também acontecem na escola, como as danças, o toré e os jogos. (Aluno 4-1ª série)

A carnaúba é a árvore da vida para gente, ela dá muita coisa que dá para fazer artesanato, trajes, cocar. (Aluno 1 - 6º Ano)

Sempre quando fala festa da carnaúba eu lembro da minha tia, ela estava internada e no dia da festa da carnaúba, viram uma mulher dentro da carnaúba e no mesmo dia que foram em casa, receberam a notícia que minha tia estava morta. Ela adorava a festa da carnaúba, era apaixonada pela festa da carnaúba, fez mais de dez músicas, se falar o nome carnaúba muitas pessoas lembram dela, pelo fato dela amar a carnaúba. Ela trabalhava aqui. Na parte de cima das salas, tem João Cassimiro, Guilherme de Alencar, Tia Vanda, Pixilinga. (Aluno 2 – 6º Ano)

A festa da carnaúba é muito importante, são só três dias de festa, ela é muito boa porque reforça a cultura das crianças que antes eram curumins. (Aluno 3 – 6º Ano)

As crianças de hoje em dia tem que saber que ser indígena é uma coisa muito boa e que não deve ter vergonha, tem muita gente que tem vergonha de sair com colar, com cocar. (Aluno 4 – 6º Ano)

É uma coisa para os indígenas, são três dias de festa 18, 19 e 20 de outubro. Eu amo tanto que deveria ter três semanas. O bom que quando tá perto tem artesanato, tem apresentação. (Aluno 5 – 6º Ano)

Algumas coisas como oficina de pintura indígena, fazer colar, cocar, trajes, maracá, tocar tambor e fazer a tinta do jenipapo. (Aluno 5 – 6º Ano)

A carnaúba é resistência, ela resiste a muita coisa, ela resiste a seca. É uma árvore que define muito o povo, por ser uma árvore de resistência. (Aluno 1 – 9º Ano)

É da carnaúba que a gente faz os nossos trajes. (Aluno 2 – 9º Ano)

É uma comemoração indígena que é anual, acontece todos anos, e permite a gente conhecer mais sobre a cultura e vários conhecimentos para a gente que é novo aprender mais sobre a cultura. (Aluno 3 – 9º Ano)

Creio que é uma resistência que os ancestrais sempre lutaram e, hoje em dia, a gente já pode continuar, o que é muito importante para a gente. Então não é só uma festa, mas também a representação da luta dos ancestrais, então a gente tá continuando. (Aluno 1 – 8º Ano)

Resistência, força e a coragem do índio. (Aluno 3 - 3ª série)

A gente tira uns dias para fazer pulseiras e colagens, para vender e mostrar que estamos seguindo nossos ancestrais.” (Aluno 2- 8º Ano)

Mostrar a cultura para as pessoas que não são indígenas. (Aluno 4 -3ª série)

Mostrar para as crianças que ainda não conhecem. (Aluno 5 – 3ª série)

Um momento que nós juntamos para comemorar. (Aluno 5 – 1ª série)

Sim. A festa da carnaúba é muito importante para unir todas as escolas e todos os povos, para fortalecer a nossa cultura e nossa espiritualidade, mostrar que nós ainda estamos vivos. (Aluno 1 – 2ª série)

É muito importante pois tem muita cultura, artesanatos, é uma festa que representa nossa cultura, viver essa experiência, os brancos deveriam conhecer a nossa cultura, a festa da carnaúba. (Aluno 2 – 2ª série)

Confira a Programação da Festa da Carnaúba (2023):

Figura 5 - Programação da festa da Carnaúba



Fontes: Associação dos professores indígenas tapeba (APROIT); Centro de defesa da vida Herbert de Sousa (CDVHS)

Na sequência, apresentaremos as ilustrações desse momento, e, para isso, iniciaremos com um poema, de César Obeid, que traduz a Festa da Carnaúba para os alunos:

SOU INDÍGENA E SOU CRIANÇA

Sou indígena e sou criança, alimento a esperança.
Sou criança brasileira que adora brincadeira!
Se você não me conhece, pra saber de mim, se apresse.

Tenho orgulho da minha gente, no passado e no presente.
É o futuro, o que vai ser? Só de nós vai depender. (...)
Pinto o corpo com urucum e adoro jerimum.
(...)

Noosso povo ama dançar, celebrar, viver, cantar. (...)
 Nossa terra é coletiva, pois nossa cultura é viva. (...)
 É gostoso aprender Outras formas de viver.
 Na internet eu navego, Minha cultura carrego.

Na aldeia, o velho e o novo, vivem na boca do povo. (...)
 Nossa terra é demarcada, deve ser bem amparada.
 Sou indígena de verdade, luto pela liberdade.
 Eu adoro a tradição que aprendi com o ancião.

Figura 6 - Crianças indígenas na Festa da Carnaúba (2023)



Fonte: Fotografias da autora (2023)

Figura 7 - Criança indígena e oca (Festa da Carnaúba, 2023)



Fonte: Fotografias da autora (2023)

Figura 8 - Apresentação da EI Índios Tapeba (Festa da Carnáuba, 2023)



Fonte: Fotografias da autora (2023)

● Artesanatos

Figura 9 - Artesanatos expostos na oca da Escola Indígena Índios Tapeba (Festa da Carnáuba, 2023).



Fonte: Fotografias da autora (2023)

- **Terreiro Sagrado**

Figura 10 - Terreiro Sagrado



Fonte: Fotografias da autora (2023)

Outros aspectos que marcam a história dos Tapeba e contribuem para a manutenção do povo e de sua cultura são as retomadas e as demarcações de terras. Nesses momentos, os indígenas são expostos à violência. É através da espiritualidade que vem a força para a luta: um momento rico desse povo com a espiritualidade, de conexão com a natureza, com aqueles que já partiram e com seus ancestrais, representados pelo Toré. O Toré é uma dança circular, repleta de energia, formada por dois círculos, um maior e outro menor. O círculo menor é formado por diversas lideranças das 19 comunidades Tapeba em que tanto faz ser homem ou mulher, eles são responsáveis por dar o ritmo do Toré, puxar e cantar as músicas.

Para fazer parte dele é necessário permissão dessas lideranças. Para isso, tem que haver preparação e o convite por parte de uma das lideranças integrantes do círculo menor. Os cantos narram a relação com a jurema, com a natureza e com os encantados. São requisitos para fazer parte do círculo menor o respeito às lideranças e aos mais velhos, assim como o engajamento na luta dos indígenas, nos processos de retomada, nas reuniões e nas assembleias. O círculo maior é formado pelo restante do povo que dança e acompanha o momento.

A seguir uma das letras para os momentos de Toré:

CANTIGA DE TORÉ

Já sinto o cheiro da terra,
Já sinto a cerca tirada, Eu quero vê o meu povo
Alegre com a terra demarcada

Peneruê, peneruá
Peneruê, peneruá
Peneruê, peneruá

E o Senhor nos dai força Para lutar e vencer
Nós não vamos desistir e a terra queremos receber

Peneruê, peneruá,
Peneruê, peneruá
Peneruê, peneruá

Eu agradeço ao meu Deus
Por ter nos dado tanta força
Por ter a terra que hoje
Nos dá feijão e arroz.

Peneruê, peneruá,
Peneruê, peneruá
Peneruê, peneruá

A etnia Tapeba, hoje organizada em 19 aldeias, reside em Caucaia desde o processo colonizador, e foi uma das primeiras a reivindicar o processo de demarcação de terras no Ceará. São também pioneiros na luta indígena no estado. A presença indígena no município começou a ser reconhecida no início da década de 1980, a partir da atenção dada à questão Tapeba pela Arquidiocese de Fortaleza. O então arcebispo de Fortaleza, Dom Aloísio Lorscheider, impulsionou um processo histórico de mobilização e foi identificada oficialmente, em 1986, a área Tapeba de 5.294 hectares.

Levando em consideração esses aspectos, no próximo capítulo, apresentamos os estudos e as teorias que embasam a pesquisa.

CAPÍTULO II – FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Para fundamentar essa pesquisa, buscamos inicialmente evidenciar, ainda que de forma breve, o ensino de língua portuguesa ao longo do tempo. Para tal objetivo partiremos da concepção de linguagem prevalecente em cada contexto histórico descrito. Em seguida, abordaremos um conceito recente, o letramento, que se constitui como nova abordagem para o desenvolvimento de habilidades e práticas de uso do sistema da escrita na produção e compreensão de textos inseridos nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Também, serão apresentadas pistas para como o professor deve agir dentro do contexto escolar a partir de variações apresentadas pelos alunos.

3 A LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA ONTEM E HOJE

Conforme Teyssier (1994), até o século XIII, no Brasil, não tínhamos uma língua definida. O português, trazido pelo colonizador, coexistia com outras duas línguas: a chamada língua geral, que envolvia as línguas indígenas faladas no país e provinha, em sua maioria, do Tupi, bem como o latim, o qual se fundamentava o ensino secundário superior jesuítico. A junção dessas três línguas no Brasil colônia elimina qualquer hipótese de uma unidade na formação da nossa língua portuguesa. Nesse período, o português foi apenas um instrumento para alfabetização nas chamadas escolas menores e dela passava-se para o latim, conforme determinava o *Ratio Studiorum*, que era um programa de estudos da Companhia de Jesus.

O português não tinha seu espaço no currículo, Soares (2002) justifica que isso acontecia por alguns motivos: o primeiro deles era que a escolarização na colônia pertencia à elite. Além disso, não era uma língua de intercâmbio social, pois não possuía muito valor cultural e isso levava a uma desmotivação para torná-la disciplina curricular. Na década de 1750, através da implementação de algumas reformas no ensino de Portugal e suas colônias, o Marquês de Pombal tornou obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil. Proibiu o uso de outras línguas, e, assim, fortaleceu a língua portuguesa, tornando-a reconhecida no currículo nacional. Neste período, a língua portuguesa fazia parte do currículo sobre as formas de retórica, poética e gramática. Apenas no final do império que essas três disciplinas unificaram-se em uma só, passando a ser chamada de “português”.

A obrigatoriedade do uso da língua portuguesa contribuiu cada vez mais com o enfraquecimento das línguas locais e o fortalecimento de uma cultura “globalizante”. Dona

Raimundinha, liderança do povo Tapeba, expressa em sua fala esse feito do colonizador: “Quando um branco descobre uma aldeia, ele veste o índio e a primeira coisa que os brancos fizeram foi fazer nós falar português para deixar de falar a língua indígena.”

A população mais carente só teve acesso à escola nas décadas de 50 e 60, isso foi consequência da crescente reivindicação, pelas classes populares, do direito à escolarização. Ao democratizar a escola, já não são apenas os filhos-família, isto é, os filhos da burguesia, que povoavam a sala de aula, são também os filhos dos trabalhadores (Soares, 2002). O novo público absorvido pela escola demandou a reformulação das funções dessa instituição, o que convocou mudanças nas disciplinas escolares, principalmente na disciplina língua portuguesa. Isso se justifica porque a nova clientela diversificada era dotada de uma variedade linguística, até então, não estudada na escola.

A linguística é introduzida nos cursos de Letras na década de 60, como tentativa de rompimento da mentalidade tradicional da língua portuguesa através do ensino e do reconhecimento das variedades linguísticas para futuros professores. Isso porque a variedade linguística, oriunda da nova clientela da escola, não dialogava com o ensino propedêutico disseminado nos conteúdos de língua portuguesa, segundo Soares (2002). Nesse contexto, é importante destacar que o ensino de língua portuguesa esteve ao longo do tempo baseado em concepções de linguagem, cujos reflexos se evidenciaram nas práticas pedagógicas. Geraldi (2003) aponta três concepções: como expressão do pensamento, instrumento de comunicação e fonte de interação.

A primeira concepção considera que na mente dos indivíduos está constituída a expressão, sendo assim o que falam ou escrevem é reflexo do que está em suas mentes. Nesse sentido, o ensino se volta para o conhecimento das normas gramaticais e estudos de textos literários clássicos, considerados como modelo de expressão. Na segunda concepção, a linguagem é vista como instrumento de comunicação, apontando a língua como um código pronto que os usuários utilizarão como mero instrumento de comunicação. Já a terceira concepção apresenta a linguagem como um lugar de interação humana, sendo sujeitos atores/construtores sociais de sentidos dialógicos.

Além dessas concepções, Geraldi (1996) afirma que, em suas atividades linguísticas, o falante analisa o que dizer, o que silenciar e até quais são os recursos expressivos mais adequados à situação comunicativa. Como forma de interação “o sujeito que fala e pratica

ações que não conseguiria levar a cabo a não ser falando; e com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala” (Geraldi, 1984, p. 41).

Ainda na concepção de linguagem como interação, Koch (2018) contribui com a visão de linguagem como interação social, considerando-a uma ação interindividual e, portanto, social. É por meio da interação que se realizam ações linguísticas que modificam situações sociais, através de enunciados recheados de sentidos e organizados de acordo com uma variedade linguística. Conforme Bange (1983), um ato de linguagem não é apenas um ato de dizer e de querer dizer, mas, sobretudo, essencialmente um ato social pelo qual os membros de uma comunidade “inter-agem”. Isso reforça que na conversação cotidiana, face a face, podemos exemplificar essa essência social da linguagem. A autora considera o termo conversação em um sentido mais amplo, abrangendo não só todos os eventos de comunicação cotidiana, mas também os que fazem parte do exercício de uma profissão. Considera que esse tipo de interação é constituinte do objeto de estudo da análise da conversação.

No decorrer de seus estudos, Koch (2006) aborda que em situações de interação face a face, a responsabilidade pela produção do discurso não é unicamente do locutor, é uma atividade de coprodução discursiva, visto que os interlocutores empenham-se na produção do texto, além de colaborar um com o outro, “conegociam”, “coargumentam”, de tal maneira que não existe sentido analisar separadamente as produções individuais.

Em termos de ensino, durante o governo militar, instaurado em 1964, foi implementada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5.692/1971), que passou a nortear a educação segundo os objetivos tecnicistas da ideologia militar, e a língua, nesse contexto, passou a ser concebida como instrumento. O que interessava era a comunicação, termos como emissor, receptor, canal, referente, mensagem e código permeiam os livros didáticos dessa época. A partir desse ponto de vista, temos uma língua engessada, sem espaço para a diversidade e pronta para o uso.

Depois de anos obscuros e silenciosos de ditadura, em meados da década de 80, se intensificaram os estudos acerca das concepções de linguagem para nortear a ação pedagógica. Desenvolveram-se novas teorias na área das ciências linguísticas, tais como: a Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Textual, Pragmática e Análise do Discurso. Essas ciências foram e são fundamentais para as discussões dos rumos da disciplina de língua

portuguesa, podemos citar algumas das contribuições de cada uma delas para concepção de língua e para a disciplina de língua portuguesa.

É relevante, contudo, evidenciar que ainda no período estruturalista, a criação do Projeto NURC, Projeto da Norma Urbana Oral Culta do Rio de Janeiro, em 1969, foi uma importante tentativa de ruptura com esse modelo estruturalista da língua. Nas palavras de Silva (2004, p. 42), esse projeto teve como objetivo:

ajudar o ensino da Língua Portuguesa, em todos os graus, a uma realidade linguística concreta, evitando a imposição indiscriminada de uma só norma histórico-literária, por meio de um tratamento menos prescritivo e mais ajustado às diferenças linguísticas e culturais do país.

O surgimento do Projeto NURC coincidiu com o avanço da Sociolinguística e foi um divisor de águas para aprender o uso real da língua. Para Bortoni-Ricardo (2004), a Sociolinguística traz para a escola a discussão sobre as diferenças entre as variedades faladas pelos alunos e a variedade de prestígio preconizada no ensino da língua. A Linguística traz à tona o reconhecimento da língua falada, antes excluída dos estudos da língua e do contexto escolar. A Pragmática, a Teoria da Enunciação e a Análise do Discurso apresentam uma nova concepção de língua como enunciação e essa nova concepção de linguagem inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam em suas práticas sociais.

Ainda nesse sentido, Geraldi (1996, p. 67) assevera que a linguagem passa a ser concebida “como uma atividade constitutiva, cujo lócus de realização é a interação verbal”. A partir de tal concepção o aluno ganha espaço e constitui-se sujeito de suas falas e de sua escrita. Nesse período, a linguística e os pressupostos teóricos da teoria da enunciação de Bakhtin (2003) sobre a natureza dialógica da linguagem foram retomados e foram relevantes para a redefinição do objeto de ensino de língua portuguesa no Brasil. Com isso, os anos 80 se tornou um período de grandes redefinições na produção intelectual e nas concepções de linguagem, resultando uma mudança de paradigmas, haja vista que a visão da linguagem de forma interativa é algo inovador e questiona as tendências tradicionais do ensino de língua portuguesa.

Realmente, podemos afirmar que a década de 80 se caracteriza como um momento marcado por novos rumos para o ensino da disciplina língua portuguesa. Com o advento da Linguística, surgiram novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa e para a prática dos professores, objetivando uma concepção interativa de linguagem, assim como valorização do sujeito do discurso e da variedade linguística dos alunos das classes populares.

Na esteira dessas novas perspectivas e sob a égide dos estudos de Brian V. Street, entre outros, consideramos relevante trazer para a pesquisa a questão do letramento. Vejamos o que diz o autor:

O que passou a ser denominado “New Literacy Studies” (Novos Estudos sobre Letramento/NLS) (GEE, 1990; STREET, 1996) representa uma nova tradição no estudo da natureza do letramento, enfocando não tanto a aquisição de habilidades, como acontece nas abordagens dominantes, mas sim o que significa pensar o letramento como prática social (Street, 2013, p. 52).

Em meados dos anos 1980, ocorre simultaneamente a invenção do letramento no Brasil, na França, em Portugal, nos Estados Unidos e na Inglaterra. Neste mesmo período, a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) aponta uma proposta de ampliação do conceito de “literate” para “functionally literate” e, assim, a sugestão da ampliação nas avaliações internacionais para medir além da capacidade de saber ler e escrever, no aspecto de decodificar e codificar, verificar a competência de leitura e de escrita no seu sentido de compreensão e expressão.

Com base nos estudos de letramento, surge então uma nova perspectiva, na qual um conjunto de práticas sociais e ideológicas abertas à investigação sobre a natureza da cultura, do poder das relações institucionais e das ideologias da comunicação no mundo contemporâneo estão relacionados. Barton (1993) afirma que práticas de letramento são os modos culturais gerais de usar a leitura e escrita que as pessoas produzem no evento de letramento. Pahl e Rowsell (2005) diferenciam eventos de letramento e as práticas de letramento, em que o primeiro designa as atividades particulares em que a leitura e a escrita tem um papel integral e o segundo (as práticas) designam as concepções sociais e culturais que configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e /ou da escrita àquela situação particular, bem como os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento.

A noção de evento de letramento, apresentada no parágrafo anterior, nos permite perceber que o letramento está inserido nas atividades do nosso dia a dia. Cabe ressaltarmos que esses eventos são quaisquer situações em que alguém com habilidade da escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes. Street (2014, p. 191) enfatiza que

[...] os pesquisadores em LPS (Letramento e práticas sociais) afirmam que engajar-se no letramento é sempre, desde o primeiro momento, um ato social, em vez de supor que letramento pode ser apreendido automaticamente, por assim dizer em contextos formais e, em seguida transportado para a sociedade. Uma abordagem que parece sugerir que as habilidades podem ser medidas e comparadas em algum tipo

de escala universal.

Estudos recentes consideram uma visão mais ampla do letramento como uma prática social e numa perspectiva transcultural, superando o conceito de sociologia, a qual dá ênfase às diferenças entre letramento e oralidade. O impacto do letramento para aqueles que recebem não deve ser meramente habilidades técnicas superficiais, mas deve impactar significativamente na cultura e nas estruturas político-econômicas.

Segundo Street (2014, p. 60), “a pesquisa etnográfica sugere que os letramentos locais são demasiados substanciais para serem simplesmente acomodados em um modelo único autônomo.” Ao se considerar a importância dos letramentos locais, percebe-se que campanhas elaboradas de forma geral, que tratam a variação local como algo a ser trabalhado, melhorado ou até tolerado, não consideram a complexidade ou os valores da ação das variações locais.

Os estudos etnográficos não podem simplesmente estudar apenas a prática local. Na contemporaneidade, na medida em que se estudam os letramentos locais, é necessário conhecer a tradição letrada central de um país. O conhecimento e análise do contexto maior de mudanças promovidas pelas políticas econômicas e educacionais, gerais ou nacionais, contribuem para a discussão do papel da educação e do letramento na mudança social e econômica, e orienta, assim, o que representa tal letramento como prática social, em vez de focalizar meramente as práticas de sala de aula.

O letramento como ato social, em vez de procurar mensurar as habilidades de letramento ocorridos em contextos formais e comparadas em algum tipo de escala, deve valorizar a leitura como prática social, na qual estão inseridos a identidade, os anseios, a cultura e os valores de um determinado grupo social. A partir desses novos estudos surge a perspectiva de enfatizar o entendimento das práticas letradas em seus contextos sociais e culturais. Considerando esse entendimento, deve-se compreender que a maneira como professores e alunos interagem já é uma prática social, pois ela afeta a natureza do letramento aprendido. Assim sendo, o letramento social não pode ser considerado uma forma neutra e seus efeitos sociais acrescentados ou vivenciados prontamente. Conforme Street (2013, p.51),

A perspectiva padrão em muitos campos, da escolarização a programas de desenvolvimento, trabalha com a suposição de que o letramento por si só – autonomamente – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. Introduzir o letramento para as crianças na escola, para pessoas “iletradas” em vilarejos e para jovens pobres em áreas urbanas, entre outros, teria o efeito de intensificar suas habilidades cognitivas, melhorar suas perspectivas econômicas, torná-los cidadãos melhores, independentemente das condições sociais e econômicas que respondem pelo seu “iletrismo”, em primeiro lugar.

Entendemos que para o autor, a escolarização implica inserir as pessoas em diversos contextos, proporcionado a elas, não somente o desenvolvimento individual, mas uma mudança na realidade social em vivem, ou seja, sem perder suas características de origem, serem respeitadas e terem acesso aos bens culturais de toda uma sociedade.

Sobre essa questão, Street (2014) nos traz as concepções de letramento autônomo e ideológico. O primeiro diz respeito às habilidades com textos escritos. Esse modelo é tido como única direção, associado ao progresso, civilização, liberdade individual e mobilidade social que propicia decolagem econômica e desenvolvimento de habilidades coletivas. O segundo modelo apontado por Street (2014), o ideológico, se concentra nas práticas sociais específicas da escrita e da leitura, ressaltando a importância da socialização na construção dos significados do letramento que têm uma preocupação com as instituições sociais e não somente com as pedagógicas. Investiga o ensino no controle social e na hegemonia de uma classe dominante. “A investigação das práticas letradas, nessa perspectiva, exige necessariamente uma abordagem etnográfica, que ofereça relatos minuciosamente detalhados de todo o contexto social em que tais práticas fazem sentido.” (Street, 2014, p. 44).

A escola, nesse contexto, sendo a mais importante agência de letramento, não se preocupa com o letramento como prática social, mas com a alfabetização, concebida a partir da competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Esse letramento, denominado por Street (2014) como autônomo, está relacionado ao progresso, civilização e a mobilidade social. Já o modelo ideológico de letramento em suas práticas são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder de uma sociedade, da autoridade, da classe social.

Kleiman (1995) informa que as práticas escolares, em geral, são direcionadas pelo modelo autônomo, que considera a aquisição da escrita como um processo neutro que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo:

a capacidade de interpretar e escrever textos.

Essas práticas de letramentos ideologicamente determinadas por uma classe social e cultural específica guiam o aluno, muitas vezes, por trilhas que reproduzem a desigualdade do sistema, não levando em conta sua potencialidade, seus saberes adquiridos extra-muros das escolas. No Brasil, esse processo, difundido através das instituições escolares, se torna mais desumano e desigual em relação à pobreza e ao analfabetismo.

As práticas de letramentos, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Não pressupõe, esse modelo, uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois em vez de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas. (Kleiman, 1995).

Conforme apontam Hamilton e Barton (1991), letramento é equiparado a progresso e, via letramento, os benefícios crescem para as nações e os indivíduos. Por conseguinte, os níveis de letramento numa sociedade são postulados como correlatos positivos de todo e qualquer outro indicador de progresso social e econômico. Os modos com que os professores se relacionam com seus alunos é uma prática social que afeta o letramento. O impacto do letramento deve levar às comunidades locais a se apropriarem de novas práticas comunicativas (Hamilton e Barton apud Street, 2014).

A teoria subjacente ao conceito de letramento, conforme evidenciado, é uma teoria da ação social. Um conhecimento local situado e articulado a questões sociais mais amplas que permitirá o professor desenvolver uma pedagogia culturalmente sensível, “[...] ou seja, para conseguir formar um cidadão, consciente do seu lugar social, é preciso levá-lo a reconhecer quais identidades sociais o formam e, para isso, inevitavelmente, passar por questões de língua e de significados sociais do texto escrito” (Jung, 2002, p. 102). Todas essas questões, no entanto, de acordo com a postura epistemológica desse trabalho, aparecem na ação social das pessoas evidenciadas na sequencialidade da interação.

A partir dos expostos acima podemos dizer que o letramento ultrapassa o processo de alfabetização, pois está ligado a causas e consequências do desenvolvimento social e econômico, pois as práticas sociais vão além dos muros da escola. A questão é como realizar

esse intento sob o ponto de vista teórico e prático. Para desvendar essa base, apoiaremos-nos nas concepções do ensino de língua portuguesa, não somente como meio de ampliação da competência comunicativa, mas, sobretudo, como vetor para o conhecimento de mundo e a construção dos valores identitários.

Para o cumprimento dessas ações, as aulas de língua portuguesa não podem se limitar somente ao ensino de classes gramaticais, regras de ortografia e o estudo de nomenclaturas. Faz-se necessário promover ações que contemplem situações reais de uso da língua. Antunes (2003) convoca os professores de língua portuguesa para o desafio de cumprir suas tarefas, quando diz que:

Neste instante, caro(a) professor(a), quero que se sinta inteira e legitimamente convocado para o desafio de estimular o desenvolvimento pessoal, social e político de seu aluno, pela ampliação gradativa de suas potencialidades comunicativas. [...] Vale a pena deixar bem claro que, em nenhum momento, deixo de reconhecer a falta de uma política pública de valorização do trabalho do professor, reduzindo, quase sempre à “tarefa de dar aulas”, sem tempo para ler, para pesquisar, para estudar. “Passando” e “repassando” pontos do programa, para depois “cobrar” no dia da prova, no cenário nada convidativo (e muito menos poético!) de prédios descorados e tristes: o que significa dizer o professor não é o único responsável por todos os problemas da escola. (Antunes, 2003, p. 17)

A autora, além dessa convocação, menciona que a prática pedagógica sobre linguagem não pode ficar reduzida a estudo de palavras e frase descontextualizadas, e sim que ela só funciona para que as pessoas possam interagir socialmente. A autora fixa-se em quatro campos: o da oralidade, o da escrita, o da leitura e o da gramática, apresentando para cada campo definições, implicações pedagógicas e características para aulas de língua portuguesa. Inicialmente, retrata o caráter interacional da oralidade e sua realização em diversos gêneros e registros de textos.

Para cumprir esse intuito, a autora enumera algumas características do trabalho com a oralidade: uma oralidade orientada para a coerência global – o professor deve proporcionar aos alunos o reconhecimento da unidade temática do texto, a finalidade desejada para a interação e demais aspectos globais do texto; uma oralidade orientada para a articulação entre os diversos tópicos e subtópicos da interação – aqui é relevante que sejam trabalhados com os alunos os recursos de encadeamento dos tópicos textuais que, por mais que sejam textos orais, precisam apresentar elementos reiterativos ou elementos conectivos; uma oralidade orientada para suas especificidades – o professor deve salientar que são diferentes os pontos formais e funcionais dos textos orais e dos textos escritos.

A autora segue enumerando características para o trabalho com a oralidade, vejamos:

uma oralidade para a variedade de textos e de gêneros de discursos orais; uma oralidade para facilitar o convívio social – apontar expressões verbais que representam posturas de polidez; uma oralidade orientada para que se reconheça o papel da entonação, das pausas e de outros recursos supra-segmentais na construção do sentido do texto; uma oralidade que inclua momentos de apreciação das realizações estéticas próprias da literatura improvisada dos cantadores e repentistas – não como pretexto de conversão para a norma considerada padrão da língua e uma oralidade orientada para desenvolver a habilidade de escutar com atenção e respeito os mais diferentes tipos de interlocutores – lembrar que sem ouvinte não há interação.

Antunes (2003, p. 44) afirma que “a escrita, como toda atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas”. Com base nessa afirmação podemos inferir que o caráter interativo da escrita ocorre quando, ao escrever um texto, o autor seleciona algo a ser dito a um outro alguém com quem deseja interagir para o cumprimento de um objetivo. É claro que esse sujeito existe e é indispensável que ele seja considerado no decorrer da elaboração do texto. A estudiosa indica também algumas características para aulas no sentido de desenvolver uma escrita interativa: uma escrita de autonomia também dos alunos – deve considerar os alunos e seus autores; uma escrita de textos – a escrita proposta na escola deve ter uma finalidade e os textos devem considerar o ambiente social dos alunos; uma escrita de textos socialmente relevantes – os textos devem estar relacionados aos diversos usos sociais da escrita; uma escrita funcionalmente diversificada – o texto deve estar organizado para cumprir a função a ele determinada.

Ao seguir a enumeração das características do trabalho com a escrita Antunes (2023) cita também: uma escrita de textos que têm autores – os textos produzidos pelos alunos são atos de linguagem e devem ser direcionados e lidos por alguém real; uma escrita contextualmente adequada – é imprescindível que o texto seja produzido visando sua inserção numa determinada situação comunicativa; uma escrita metodologicamente ajustada – é fundamental a prática do planejamento do texto, rascunho e revisões; uma escrita orientada para a coerência global – a atenção para aspectos centrais de organização, compreensão, clareza e a precisão na linguagem; uma escrita adequada também em sua forma de se apresentar – são considerados aqui aspectos ortográficos, os sinais de pontuação e a organização das várias partes do texto.

Antunes (2003, p. 66) conceitua a leitura como “parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e reconstrução do

sentido e das intenções pretendidas pelo autor”. A autora aponta características para promover a leitura como interação: uma leitura de textos autênticos – textos que aparecem em suportes de comunicação e tenham autores e data de publicação; uma leitura interativa – os pontos privilegiados aqui são a compreensão e o sentido; uma leitura em duas vias – leitura e escrita não podem ser desassociadas, pois existe uma dimensão de interdependência; uma leitura motivada – os alunos devem estar informados dos objetivos das atividades propostas; uma leitura do todo – o aluno necessita compreender a ideia central do texto, sua finalidade, sua orientação ideológica e diferenciar a informação e os argumentos secundários.

Sobre as características, Antunes (2003) também cita: uma leitura crítica – os professores devem desenvolver nos alunos a interpretação dos aspectos ideológicos do texto e suas concepções, às vezes, embutidas nas entrelinhas do texto; uma leitura de reconstrução do texto – após a compreensão do texto o leitor deve desmontá-lo com o propósito de descobrir o plano de organização das ideias; uma leitura diversificada – é necessário apresentar aos alunos textos de gêneros variados e com objetivos diferentes; uma leitura também por “pura curtição” – o ponto forte aqui é a leitura gratuita, sem cobranças e pelo simples fato de estimular a leitura dos alunos; uma leitura apoiada no texto – incentivar os alunos a buscar pistas no texto, como: palavras, efeitos de sentidos, uso de conjunções, preposições, locuções adverbiais, para sua interpretação; uma leitura não só de palavras expressas no texto – a totalidade do sentido do texto deve ser o objetivo da leitura; uma leitura nunca desvinculada do sentido – a pausa, a pronúncia, a tonalidade e os sinais de pontuação são recursos indispensáveis para a compreensão textual.

Continuando a discussão dos campos, a autora define que a gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas sociais do uso da língua. Para o trabalho em sala de aula de uma gramática funcional e discursiva, a autora também enumera algumas implicações pedagógicas: uma gramática que seja relevante – o professor deve selecionar informações relevantes, úteis e aplicáveis à compreensão e aos usos da língua em contextos sociais; uma gramática que seja funcional – o professor deve focar suas aulas de gramática na aplicabilidade real de suas regras; uma gramática contextualizada – naturalmente a gramática está inserida na interação social e o aluno deve ser estimulado a confronta-se com circunstância de aplicação das regras gramaticais estudadas; uma gramática que traga algum interesse – os professores devem promover aulas estimulantes e desafiadoras sobre o uso da gramática; uma gramática que

liberte, que “solte” a palavra – para isso é indispensável aulas de português que tenham como objetivo incentivar a fluência linguística dos alunos e minimizar a postura prescritiva e corretiva com que a escola apresenta a gramática e, por sua vez, uma gramática que prevê mais de uma norma – o ponto aqui é apresentar a norma-padrão como variante socialmente prestigiada e não a única norma correta.

Na perspectiva de ensino em que se imbricam os modelos de abordagem reflexivo-interativo sobre a oralidade, a leitura e a escrita, assim como o letramento social, compreendemos que é urgente uma compreensão das mudanças que vêm sendo propostas a nós, professores de língua portuguesa. Nesse sentido, somos convocados a lidar com esses saberes, apoiados em textos e reflexões consistentes para a discussão em sala de aula. Para isso, o professor deve assumir o papel de pesquisador e com seus alunos observar, levantar hipóteses, realizar análises, reflexões e a cada dia descobrir e reaprender.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos orienta no sentido de que:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (Brasil, 2017, p. 46).

Na direção do letramento, o texto oficial indica que:

Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira. (Brasil, 2017, p. 71)

Tais orientações corroboram com uma proposta que, na maioria das vezes, vai de encontro, por exemplo, a uso exclusivo do livro didático que, em face da fixidez de suas atividades didáticas, não atende, ou atende parcialmente, a ideia de interação e respeito às questões multiculturais. Baseados nessa questão é que, nesta pesquisa, propomos sugestões (e apenas isso) para serem desenvolvidas pelos professores de língua portuguesa da Escola Indígena Índios Tapeba.

Em virtude de a pesquisa realizar-se em uma escola indígena, trazemos, como

forma de orientação às análises, o documento oficial que rege o ensino nesse tipo de escola.

3.1 DIRETRIZES E LEGISLAÇÕES

A seguinte seção tratará de forma sucinta o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), de 2019, apontando alguns pontos abordados sobre a educação indígena e também reflexões no que concerne ao ensino de língua portuguesa, bem como uma sucinta abordagem da legislação indígena. É importante ressaltar que toda a abordagem a seguir parte do conceito de língua portuguesa como “instrumento de comunicação e expressão da cultura portuguesa” (LDB 5.692/71).

3.1.1 A DCRC, a educação escolar indígena e a língua portuguesa

O DCRC (2019), construído à luz da BNCC (2017), objetiva tornar o currículo das escolas cearenses vivo e prazeroso, assegurando as aprendizagens essenciais e indispensáveis a todas as crianças na idade certa. De tal modo, sistematiza o pensamento de professoras/professores, gestoras/gestores, técnicas/técnicos e muitos outros interessados que contribuíram em seu processo de elaboração. Além disso, o documento orienta a instituição escolar, efetiva executora do currículo, a mobilizar e apoiar a realização da ação curricular, que ela própria indica em ação coletiva.

Ademais, o referido documento explicita as leis que asseguram a educação indígena:

Educação Escolar Indígena — A Educação Escolar Indígena é assegurada na Constituição Federal Brasileira de 1988, que, no § 2º do Art. 210, determina: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. A LDB (Lei 9.394/96) também garante às comunidades indígenas o direito à educação diferenciada, específica e bilíngue; e, em 2012, o Parecer CNE/CEB Nº 13 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para esta modalidade de educação. (Ceará, 2019, p. 78)

O documento explicita também que a educação indígena deve ocorrer em escola situadas em terras indígenas. O currículo deve ser construído numa perspectiva intercultural, ligado às concepções e práticas socioculturais de cada povo, fortalecendo sua cultura e identidade indígena. Deve, também, estar pautado nos saberes tradicionais e caracterizado por uma flexibilidade na organização de tempo e espaços pedagógicos, tanto no desenvolvimento da BNCC (2017) quanto da parte diversificada, de maneira que garanta a inclusão dos saberes e das práticas culturais produzidas pelas comunidades indígenas e o sentimento de pertença étnica, fundamentais para indígenas conhecedores de sua história.

Ao abordar a língua portuguesa, o documento traz reflexões como: o contexto da identidade linguística do brasileiro é plurilíngue, diferentemente do que muitos pensam, e ainda constata que as línguas indígenas, a cada ano, registram desaparecimento. Além disso, ele conceitua a língua portuguesa como fundamental para que a/o estudante assegure seu espaço nas interações, com habilidade para se posicionar diante dos contextos sociais.

O ensino, de forma geral, e em específico o ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas da rede estadual, mais especificamente as situadas em Caucaia, hoje, apresentam grandes desafios. Um deles é ser espaço de vivência da cultura e da tradição, assim como a abordagem de conteúdos que tragam um retorno para sua cultura e apresentem significado. Segundo Magda Soares (2021, p. 23), “Negar a existência de cultura em determinado grupo é negar a existência do próprio grupo”, reflexão que reforça os desafios anteriormente citados.

3.1.2 A BNCC e o ensino de língua portuguesa

Retomando a BNCC (2017), vimos que esse documento especifica que o componente Língua Portuguesa deve proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de maneira a experienciar diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens com uma participação significativa e crítica. Essas práticas sociais de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. Essas novas formas convocam os professores e a escola para garantir o trato cada vez mais necessário, com a diversidade, com a diferença. Para isso, se faz necessário ainda mais o protagonismo dos estudantes, que estão a cada dia mais inseridos neste contexto diverso.

3.1.3 A legislação sobre a educação escolar indígena

O direito a uma educação diferenciada, específica e bilíngue é assegurada às comunidades indígenas. A Constituição da República Federal do Brasil, de 1988, por meio do Art. 23, trata da organização social, dos costumes, das línguas, das crenças, das tradições e dos direitos originários dos povos indígenas sobre a terra. O decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991, atribuiu através do seu Art. 1º, ao Ministério da Educação, a competência de coordenar as ações referentes à educação indígena em todos os níveis e modalidades de ensino, tendo como fonte os dados fornecidos pela Funai (Fundação Nacional do Índio). No Art. 2º, o decreto prevê que as ações referentes à educação escolar indígena sejam

desenvolvidas pelas secretarias de educação dos estados e municípios, sempre em consonância com as secretarias nacionais de educação do Ministério da Educação.

A lei 9.394 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases), no Art. 78, aponta para a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, que devem desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa, ofertando uma educação bilíngue e intercultural aos povos indígenas. A referida lei apresenta os seguintes objetivos:

- I. proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II. garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Além disso, o Art. 79 da mesma lei indica que o apoio técnico e financeiro ao sistema de ensino, no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, deve ser garantido pela União. Neste sentido, o §1º e o §2º do Art. 79, indicam que os programas serão planejados com a audiência das comunidades indígenas. Os programas, aos quais se referem esse artigo, serão incluídos nos planos nacionais de educação e terão os seguintes objetivos:

- I. fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- II. manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- III. desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- IV. elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Essa lei foi modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e alterada pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, 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”. Outros decretos e resoluções nacionais, como: Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009; Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, e Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015, discorrem sobre a educação indígena no Brasil, fixam diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, definem sua organização em territórios etnoeducacionais, determinam as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica, bem como instituem diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores indígenas em cursos de educação superior e de ensino médio.

No cenário da educação cearense, citamos as seguintes resoluções e decreto: Resolução nº 382/2003, alterada pela Resolução CEE nº 447/2013, que discorrem sobre a criação e o funcionamento de escola indígena no sistema de ensino do Ceará e o Decreto nº 31.057, de 22 de novembro de 2012, o qual redenomina as escolas indígenas constantes da estrutura organizacional da Secretaria da Educação do Estado do Ceará e dá outras providências.

Considerando essa legislação, podemos afirmar que a educação escolar indígena é uma modalidade da educação básica que garante aos povos originários, suas comunidades e povos, se manterem vivos por meio de suas históricas e tradições. Assim, são reafirmadas as suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências, bem como o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.

Tendo como objeto de estudo o livro didático e o ensino de língua portuguesa, na próxima seção discutiremos o histórico e as características desse material.

3.2 O LIVRO DIDÁTICO

O livro didático é uma publicação voltada para o ensino e a aprendizagem, utilizada como recurso educacional em salas de aula. Ele é projetado para fornecer informações e orientações pedagógicas sobre uma determinada disciplina ou área de conhecimento. Os livros didáticos são comumente utilizados em diversos níveis educacionais, desde o ensino fundamental até o ensino médio e, em alguns casos, também no ensino superior.

Conforme Stray (1993, p.77-78), este material pode ser definido como um produto cultural composto, híbrido, que se encontra no “cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade”. Atualmente, no universo escolar, o livro didático coexiste com diversos outros instrumentos didáticos, como quadros, mapas, enciclopédias, audiovisuais, softwares didáticos, CD-Rom, Internet, dentre outros, mas, ainda assim, continua ocupando um papel central.

Sua invenção está na cultura escolar, mesmo antes da invenção da imprensa no final do século XV. Nesse período, os próprios estudantes universitários europeus produziam seus cadernos de textos. Com o advento da imprensa, os livros tornaram-se os primeiros produtos feitos em série e, ao longo do tempo, a concepção do livro como “fiel depositário das verdades científicas universais” foi se solidificando (Gatti Júnior, 2004, p.36).

No Brasil, o livro didático começa a ser usado em 1929, com a criação de um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL), cujo objetivo era contribuir para a legitimação do livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliar no aumento de sua produção. Porém, apenas em 1934, no governo do presidente Getúlio Vargas, o INL recebeu suas primeiras atribuições, como editar obras literárias para a formação cultural da população, elaborar uma enciclopédia e um dicionário nacional e expandir o número de bibliotecas públicas.

Em 1938, esse material passa a ser uma tarefa do governo quando foi instituída, por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) que estabelecia a primeira política de legislação para tratar da produção, do controle e da circulação dessas obras. À comissão, cabia mais a função de controle político-ideológico do que propriamente uma função didática (Freitag *et al.*, 1989).

Sob questionamentos a respeito da legitimidade desta comissão, em 1945, o Estado consolidou a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no Art. 5º do Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945. Em 1966, foi realizado um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) que permitiu a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED).

Nesse momento, esta segunda comissão tinha como objetivo coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático, e pretendia distribuir, gratuitamente, 51 milhões de livros no período de três anos. Em relação a este acordo, houve diversas críticas por parte de educadores brasileiros, pois ao MEC e ao SNEL (Sindicato Nacional de Editores de Livros) caberiam apenas responsabilidades de execução e aos órgãos técnicos da USAID todo o controle. Em 1971, com a extinção da COLTED e o término do convênio MEC/USAID, o INL passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros. Cinco anos depois, em 1976, o INL foi extinto e a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) tornou-se responsável pela execução do PLIDEF. Por meio do Decreto nº 77.107, de 4 de fevereiro de 1976, o governo iniciou a compra dos livros com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e com as contribuições dos estados.

Não sendo os recursos suficientes para atender todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, a solução encontrada foi excluir do programa a grande maioria das escolas municipais. Em 1983, a FENAME foi substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorporou vários programas de assistência do governo, incluindo o PLIDEF. Houveram críticas a essa centralização da política assistencialista do governo e, conforme Freitag *et al.* (1989), dentre as denúncias estavam a não distribuição dos livros didáticos nos prazos estabelecidos, a pressão política das editoras e o autoritarismo na escolha dos livros. Nesse período, em face das discussões, instaura-se a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental.

O atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) veio substituir o PLIDEF em 1985, com a edição do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Ele instituiu alterações significativas, especialmente nos seguintes pontos: garantia do critério de escolha do livro pelos professores; reutilização do livro por outros alunos em anos posteriores, tendo como consequência a eliminação do livro descartável; aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; extensão da oferta aos alunos de todas as séries do ensino fundamental das escolas públicas e comunitárias; aquisição com recursos do governo federal, com o fim da participação financeira dos estados, com distribuição gratuita às escolas públicas. O PNLD tem como foco o ensino fundamental público, incluindo as classes de alfabetização infantil, e assegura a gratuidade dos livros.

Características comuns dos livros didáticos incluem:

- a) Organização Pedagógica: os livros didáticos geralmente são organizados de maneira lógica, seguindo a progressão do conteúdo educacional. Eles podem incluir seções como introdução, desenvolvimento, exercícios práticos, resumos e exercícios de avaliação.
- b) Ilustrações e Gráficos: para facilitar a compreensão do conteúdo, os livros didáticos frequentemente incluem ilustrações, gráficos, tabelas e outros elementos visuais.
- c) Linguagem Acessível: a linguagem utilizada nos livros didáticos é, geralmente, adaptada para o público-alvo, tornando-se mais acessível para os estudantes. Termos técnicos são explicados e a linguagem é ajustada ao nível de compreensão dos alunos.

- d) Exercícios e Atividades: muitos livros didáticos incluem exercícios práticos, perguntas de revisão e atividades que visam consolidar o aprendizado e estimular a participação ativa dos alunos.
- e) Referências Bibliográficas: em alguns casos, os livros didáticos incluem referências bibliográficas para permitir que os alunos aprofundem seus estudos em determinados tópicos.

Os livros didáticos podem abranger uma variedade de disciplinas, como matemática, ciências, línguas, história, geografia, entre outras. Eles desempenham um papel importante no apoio ao processo de ensino e aprendizagem, fornecendo uma estrutura para o currículo escolar e servindo como um recurso de consulta para alunos e professores. No entanto, é importante ressaltar as críticas a este material que se relacionam à representatividade, à diversidade cultural e outros aspectos para garantir que os livros didáticos sejam inclusivos e contextualmente relevantes.

As diversas análises realizadas no campo acadêmico ao livro didático revelam diversas faces desse material, cujo objetivo é reproduzir e transmitir conhecimentos científicos que devem ser aprendidos por todos os alunos, resultando, por esse motivo, um certo distanciamento do contexto no qual o aluno está inserido. A respeito disso, Freitag (1989, p. 116) observa: “A maior parte dos estudos sobre a ideologia do livro didático revelou que os conteúdos desse material estão desvinculados da realidade das crianças”, essa ideia nos confirma o desencontro das práticas de letramento.

Podemos também adicionar a essa concepção de cientificidade do livro didático algumas questões de natureza mercadológica como, por exemplo, o fato de os livros didáticos serem, em sua maioria, produzidos e editados nos grandes centros, por autores, preferencialmente do sul e sudeste do país, evidenciando assim um quadro sociocultural distante das demais regiões brasileiras.

Aqui se pode, de modo mais específico, caracterizar o livro didático como um suporte de gêneros que se produz entre o modelo científico – aquele que contém os conhecimentos institucionalizados – e um outro pedagógico que se aproxima (ou se distancia) da realidade dos alunos, dependendo da região ou grupo social em que é utilizado. Livros didáticos de História, Geografia, Matemática, Arte, Ciências Biológicas e Língua Portuguesa apresentam conhecimentos científicos, mas “trabalham” (contextualizam) esses conteúdos de modo

localizado, ou seja, mediante a realidade em que se encontram seus autores.

Especialmente, os livros didáticos de Língua Portuguesa, aqui tratados como material de análise, apresentam questões complexas como a variedade textual (escolhas dos textos a serem lidos e analisados), bem como o que se refere às variações linguísticas, contemplando um campo restrito. O questionamento sobre que tipo de texto utilizar como base para a leitura ou de que modo abordar as variantes linguísticas, a fim de atingir as múltiplas realidades de nossos alunos, constitui-se em uma tarefa difícil e aparentemente irresolúvel para os editores desse material.

Em uma sociedade grafocêntrica como a que vivemos hoje, antes mesmo de as crianças entrarem na escola, elas já possuem contato com diversos textos que circulam na sociedade, orais, visuais e escritos, tendo em vista a produção cada vez mais rápida de novos gêneros e tipos textuais. Contudo, alguns gêneros estão mais próximos de suas realidades, outros ainda não. Desse modo, do ponto de vista didático, é necessário, conforme Halliday e Hasan (1989) argumentam, que se perceba quais elementos da estrutura textual são obrigatórios e quais são opcionais, a partir da análise da configuração do contexto. Contudo, quando o texto estudado está inserido em um contexto que faz parte da realidade do aluno, tanto a estrutura, quanto o sentido passarão a ser vistos de forma mais significativa, podendo passar a ter sua utilização incorporada às práticas sociais do aluno, já que como afirma Soares (2006, p.47) o letramento pode ser entendido como “[...] o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

Desse modo, as condições de uma leitura significativa abrangem desde as intenções expressas no texto até as situações de utilização real do texto. Atualmente, o livro didático tem apresentado aspectos positivos, conforme exposto no nosso material de análise. Por exemplo, já é possível observar a inserção de atividades voltadas para as variedades linguísticas de forma a reconhecê-las e respeitá-las como características intrínsecas à língua.

Todavia, ainda no que se refere à escolha dos textos, bem como a forma de análise dessas leituras, conforme observaremos em nosso estudo, ainda há um evidente distanciamento do chamado letramento social dos alunos, tendo em vista os multiletramentos. Outra questão enfática diz respeito aos gêneros textuais/discursivos evidenciados nesse material, haja vista que pela própria limitação das propostas, nem sempre os gêneros correspondem àqueles que circulam no cotidiano dos alunos.

No próximo capítulo, descreveremos os procedimentos metodológicos

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com base na natureza do tema em questão, optamos pela pesquisa qualitativa que se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (Minayo, 2014). Nessa perspectiva, são analisados microprocessos, de modo que os recortes enfocam nas subjetividades que se evidenciaram ao longo das observações dos dados coletados.

Em uma perspectiva bibliográfica, em face da análise dos livros didáticos, a pesquisa se caracteriza também por um processo comparativo, quando os dados coletados nos livros são confrontados com ideias expostas pelos participantes da pesquisa. Nesse movimento, se incluem alguns pontos que Minayo (2014) destaca sobre a pesquisa qualitativa.

4.1 A PESQUISA QUALITATIVA

4.1.1 Abordagem contextualizada

Minayo (2014) enfatiza a importância de situar a pesquisa dentro de um contexto específico, reconhecendo as nuances e complexidades do ambiente social em que o estudo é conduzido.

4.1.2 Interdisciplinaridade

Na pesquisa qualitativa, Minayo (2014) defende a interdisciplinaridade, reconhecendo que os fenômenos sociais muitas vezes não podem ser compreendidos apenas por meio de uma única disciplina.

4.1.3 Enfoque na subjetividade

Minayo (2014) destaca a importância de explorar a subjetividade e as experiências individuais na pesquisa qualitativa, buscando compreender as perspectivas dos participantes;

4.1.4 Ética na pesquisa

A ética na pesquisa qualitativa é um tema recorrente no trabalho de Minayo (2014). A autora destaca a necessidade de respeitar a autonomia dos participantes, garantindo a confidencialidade e protegendo sua identidade.

Para atender às questões relativas à ética, o projeto de pesquisa foi submetido ao CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) e ao Conep (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), tendo sido aprovado, conforme parecer em anexo.

A pesquisa qualitativa poderá abordar passos comuns na metodologia, entre eles:

- a) Questões de pesquisas abertas: a pesquisa qualitativa começa muitas vezes com questões de pesquisa abertas e exploratórias, buscando compreender fenômenos complexos;
- b) Amostragem intencional: a amostragem não segue critérios estatísticos rigorosos. Em vez disso, os participantes são selecionados intencionalmente com base em sua relevância para o tema de estudo e na capacidade de fornecer informações ricas;
- c) Coleta de dados: métodos de coleta de dados incluem observação do participante, entrevistas abertas, grupos focais, análise de documentos, entre outros.; o pesquisador frequentemente interage diretamente com os participantes, buscando compreender suas experiências, perspectivas e significados atribuídos aos fenômenos em estudo;
- d) Análise de dados: a análise de dados é um processo iterativo e indutivo. O pesquisador organiza, categoriza e interpreta os dados, identificando padrões e temas emergentes; Técnicas comuns incluem a análise de conteúdo, a análise temática e a análise de discurso;
- e) Validade e confiabilidade: a validade na pesquisa qualitativa está mais relacionada à credibilidade e transferibilidade do que à replicabilidade; os pesquisadores buscam garantir a fidedignidade dos resultados através de estratégias como triangulação (utilização de várias fontes de dados) e revisão por pares;
- f) Contextualização e reflexividade: a pesquisa qualitativa valoriza a compreensão contextual dos fenômenos. Os pesquisadores são encorajados a considerar seu próprio papel e influência na pesquisa (reflexividade);
- g) Relato descritivo e interpretativo: Os resultados são frequentemente apresentados de forma descritiva e interpretativa, utilizando citações dos participantes para ilustrar pontos-chave;

- h) Teorização fundamentada: A teorização muitas vezes surge organicamente a partir dos dados, em vez de ser imposta *a priori*. A pesquisa qualitativa contribui para o desenvolvimento teórico, gerando novas ideias e perspectivas.

De forma específica, a maior parte da pesquisa em questão ocorreu na escola e no território indígena, caracterizando a investigação como uma pesquisa de campo, pois nossa metodologia é focada na observação, na coleta de dados, bem como na análise e interpretação dos resultados. Neste caso, a pesquisa qualitativa é especialmente útil para explorar complexidades e nuances em contextos sociais e culturais, proporcionando uma compreensão mais profunda dos fenômenos estudados. Todas as informações foram obtidas a partir do ambiente natural ou da realidade onde aconteceram. Sendo assim, para a coleta dessas informações, foi utilizado o aparelho celular, para a gravação de áudios e a captação de imagens, assim como foram aplicadas atividades e desenvolvidas perguntas norteadoras para as rodas de conversas e para as entrevistas.

Especificada a metodologia adotada, seguimos com as etapas da pesquisa:

Etapa I - Contextualização da Escola Indígena Índios Tapeba, no tempo e espaço em que se localiza, bem como o ensino de língua portuguesa e o letramento social da comunidade local: Para isso, realizou-se consulta bibliográfica a documentos pertencentes à escola e a jornais locais; desenvolvemos também pesquisas de campo, numa abordagem dialética e qualitativa, por meio de uma entrevista com 7 pessoas adultas da comunidade, bem como por conversas semiestruturadas e atividade direcionada a 10 grupos. Os grupos foram compostos por 5 alunos e a atividade teve duração média de 50 minutos, totalizando 20 alunos do ensino fundamental e 30 alunos do ensino médio. Além disso, houve o preenchimento de questionário por 4 professores de língua portuguesa da escola em estudo. O critério da escolha foi ser pertencente a comunidade Tapeba e ter vínculo com a escola.

Etapa II – Realização das entrevistas e rodas de conversa com a comunidade a respeito do letramento social e as relações com as práticas pedagógicas: embora exista uma boa convivência da pesquisadora com a comunidade escolar em geral, se fez necessária uma conversa pontual com todos os envolvidos na pesquisa para que cada participante entendesse seu papel para o efetivo resultado final do trabalho. A razão da consulta a esse público foi coletar um pouco da vivência sobre o letramento oferecido pela escola no decorrer desses anos, inclusive no período em que a instituição ainda não tinha um prédio apropriado para funcionamento. A

partir desses questionários, entrevistas e grupos de conversas, registramos alguns fatos históricos sobre o percurso vivenciado pela comunidade local e pelas lideranças (pessoas idosas da comunidade) para a concretização de uma escola que atendesse às demandas da comunidade indígena. Para essa etapa usamos como norte as seguintes perguntas:

Quadro 1 - Planilha com perguntas utilizadas nas conversas e entrevistas.

PERGUNTAS NORTEADORAS PARA AS ENTREVISTAS E CONVERSAS
Professores/gestores:
<p>Como você se sente pertencendo a esse grupo (indígenas)?</p> <p>Como se faz o equilíbrio entre tradição e tecnologia?</p> <p>Qual é seu engajamento na militância indígena?</p> <p>Há um orgulho indígena?</p> <p>Sempre houve?</p> <p>Que ideia errada se costuma ter dos indígenas?</p> <p>Qual o motivo e a importância da criação de uma escola indígena para a comunidade?</p> <p>Você tem conhecimento de como se deu essa conquista?</p> <p>O que a escola indígena promove para seus alunos para ser considerada uma escola diferenciada?</p> <p>Que espaço a oralidade ocupa em suas aulas de língua portuguesa?</p> <p>Qual a importância dela para o conhecimento da língua portuguesa e a manutenção da cultura indígena?</p> <p>Os livros didáticos e os demais materiais utilizados na escola indígena lhe ajudam no ensino da cultura de seu povo Tapeba?</p> <p>Como você conceitua a escola indígena?</p> <p>As práticas pedagógicas e as aulas ministradas contemplam ou se aproximam desse conceito?</p> <p>O que representa para você e seu povo a festa da Carnaúba?</p> <p>Essa festa tem alguma relação com as atividades pedagógicas da escola indígena?</p>
Alunos:
<p>O que é ser indígena para você?</p> <p>Como você faz o equilíbrio entre tradição e tecnologia?</p> <p>Há um orgulho indígena?</p> <p>Sempre houve?</p> <p>Que ideia errada se costuma ter dos indígenas?</p> <p>Qual a importância da criação de uma escola indígena para você e sua comunidade?</p> <p>O que a escola indígena promove para você que uma escola não indígena não ofertaria?</p> <p>As aulas, os livros didáticos e os demais materiais utilizados na escola indígena lhe ajudam a conhecer e a compreender um pouco mais a cultura de seu povo Tapeba?</p> <p>O que representa para você e seu povo a festa da Carnaúba?</p> <p>Essa festa tem alguma relação com as atividades pedagógicas da escola indígena?</p>

Lideranças/ adultos (pais e responsáveis):
O que é ser indígena hoje no Brasil e no Ceará?
Como se faz o equilíbrio entre tradição e tecnologia?
Qual é seu engajamento na militância indígena?
Há um orgulho indígena? Sempre houve?
Que ideia errada se costuma ter dos indígenas?
Qual o motivo e a importância da criação de uma escola indígena para a comunidade?
Você tem conhecimento de como se deu essa conquista?
O que a escola indígena promove para seus alunos para ser considerada uma escola diferenciada?
Como você conceitua a escola indígena?
As práticas pedagógicas e as aulas ministradas contemplam ou se aproximam desse conceito?
Como é sua participação nas atividades da escola?
O que representa para você e seu povo a festa da Carnaúba?
Essa festa tem alguma relação com as atividades pedagógicas da escola indígena?

Fonte: De autoria própria

Para o trabalho direcionado nos grupos de conversas com os alunos, utilizamos a seguinte atividade:

Quadro 2 - Atividade para os grupos.

AÇÕES REALIZADAS DURANTE O SEU DIA QUE NECESSITAM DA LEITURA E DA ESCRITA			
AÇÕES	Diária: Sim ou não	Finalidade (Para quê?)	Uso da leitura ou da escrita

Fonte: De autoria própria

Nesta etapa, as concepções de letramento e de interação na linguagem serão norteadoras das discussões.

Etapa III – Descrição da estrutura e das atividades do livro didático de língua portuguesa. Neste momento, realizou-se o levantamento das atividades propostas pelo material com o intuito de percebermos em que medida este se aproxima das práticas e ideologias da comunidade em questão.

Etapa IV - Nesta etapa, analisamos as relações entre os dados obtidos na escola e na comunidade, os estudos sobre letramento social, as teorias sobre o ensino de língua portuguesa e as atividades apresentadas pelo livro didático. O *corpus*, referente ao material colhido por meio de rodas de conversa e questionários, foi recortado a propósito das análises.

O projeto inicial dessa dissertação foi avaliado pelo comitê de ética em pesquisa antes de ser posto em prática. As ações desenvolvidas no decorrer do trabalho seguiram os trâmites e as recomendações das resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016. Também foi instrumento relevante para a reflexão sobre as ações, os riscos que poderiam surgir no período de execução e os benefícios oriundos dos resultados apontados por esse trabalho, a resolução CNS nº 304, de 09 de agosto de 2000, que aprova Normas para Pesquisas Envolvendo Seres Humanos – Área de Povos Indígenas.

Os riscos que essa dissertação poderiam apresentar: reforçar, mesmo sem intenção, as relações ideológicas que mantêm a dominação e a opressão, ou seja, reproduzir conceitos de certo ou errado no uso da língua portuguesa. No intuito de superar esse risco, a pesquisadora deixou claro que a pesquisa é exatamente no sentido de valorizar a cultura desse povo no âmbito da instituição escolar.

Por meio da escuta atenta da comunidade escolar e das lideranças indígenas, pretendeu-se compreender o modo como a rede de ensino deve manter o respeito às diferenças, aos saberes, à organização social e política e, principalmente, à valorização do direito de desenvolvimento e de transformação social da comunidade local dentro de sua própria crença e cultura. Nos eventuais casos de desconforto, medo, vergonha, timidez ou emoção por parte dos participantes ao falar da sua cultura, contamos com a equipe multidisciplinar da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 1 (CREDE 1-MARACANAÚ) e as lideranças da comunidade para acolher os indivíduos envolvidos na pesquisa, evitando quaisquer constrangimentos daqueles que foram entrevistados e observados.

Os benefícios provenientes desta dissertação são: a reafirmação da escola como espaço de respeito das visões de mundo, dos costumes, das atitudes estéticas, das crenças religiosas, da organização social, das filosofias peculiares, das diferenças linguísticas e da estrutura política, conforme citado no item 2.1 na resolução CNS nº 304 de 09 de agosto de 2000, mencionada anteriormente. Além disso, o resultado do trabalho será mais um instrumento parceiro na luta pela conquista e reconhecimento do espaço geográfico, cultural e político da comunidade indígena Tapeba.

Ademais, deixamos claro aos participantes da pesquisa que a ideia norteadora é acrescentar, ampliar e trocar experiências, mas sem interferir nos costumes da comunidade

local. Um risco evitado foi o de não reforçar as relações ideológicas que mantêm a dominação e a opressão, ou seja, não reproduzir os conceitos de certo ou errado no uso da língua portuguesa. Com extremo cuidado, conduzimos a pesquisa com respeito às diferenças, aos saberes, à organização social e política, e principalmente, valorizando o direito de desenvolvimento e de transformação social da comunidade local dentro de sua própria crença e cultura.

CAPÍTULO IV - ANÁLISE DE DADOS

5 ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO

Nessa seção, realizamos a análise dos livros didáticos utilizados pelos professores da Escola Indígena Índios Tapeba durante o ano letivo de 2023, no que se refere ao ensino de língua portuguesa como componente curricular no Ensino Fundamental e Médio, na perspectiva do que pensa a comunidade Tapeba. Iniciamos observando a fala de um aluno do 6º ano:

Aula de língua portuguesa e livros didáticos:

“Um pouco distante, não muito, da nossa realidade. É ‘paia’, têm coisas que acontecem com indígenas, então, fico pensando sobre ser indígena e acaba esquecendo que já viu um texto sobre indígenas”.

O que gostaria de estudar:

“Às vezes, eu acho que tem pouca aula de cultura, era pra ter mais pelo fato da cultura indígena, que nossa arte, cultura, e só temos uma aula de cultura na sexta-feira, antes do recreio e quase não dá tempo de aprender nada.”

O português é importante:

“Se não souber escrever, muitas pessoas não vão saber entender o que a gente escreveu, pelo fato de ter muita gente mais velha não saberia escrever. Antes não tinha escola e antes os antepassados não podia falar que eram indígena. As aulas de português ajudam a compreender mais a cultura mais geral. “

De antemão, o que se pode inferir dessa fala, e o que confirmaremos à frente, é que o livro didático por si só não dá conta de atender as questões de identidade, representação e contextualização do cotidiano e das práticas sociais da comunidade na perspectiva do letramento. Por outro lado, percebemos que nesse aluno existe o sentimento de que outros saberes de outras culturas precisam ser conhecidos.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, para as aulas de língua portuguesa, os professores da Escola Indígena Índios Tapeba são apoiados pelo material estruturado do Programa MaisPaic, produzido pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC,

em parceria com a revista Nova Escola e por meio da secretaria executiva de cooperação com os municípios do Ceará, através da Coordenadoria de Cooperação com os Municípios para o Desenvolvimento da Aprendizagem na Idade Certa (COPEM).

O material é inspirado no DCRC (2019) e apresenta situações do cotidiano do aluno, a cultura do estado e jogos de aprendizagem. O referido material sugere uma rotina didática para as turmas do 1º ao 3º ano, baseada nas modalidades organizativas denominadas: Atividades permanentes (assembleias, miniseminários, oficina de escrita, rodas de notícias, roda de leitura e tempo para gostar de ler), sequência de atividades e atividades de sistematização. As modalidades organizacionais propostas no material consideram as solicitações do DCRC (2019), no que se refere às práticas de linguagem (práticas de oralidade, práticas de leitura, práticas de análise linguística e semiótica e práticas de escrita), assim como as competências e as habilidades.

Para atender o ano letivo são destinados quatro volumes, correspondendo a cada bimestre do ano letivo. Os livros elaborados para o 1º ano trazem os seguintes conteúdos:

Quadro 3 – Conteúdos de língua portuguesa (1º ano)

Bimestres	Conteúdos
1º bimestre	As cantigas populares; Aprendendo e descobrindo novas palavras; Título; Versos e estrofes; Descobrimos rimas; Brincadeira com rimas; Gênero “O convite”; Produção textual; Gêneros “Regulamento” e “Debate”.
2º bimestre	Conto acumulativo; Cantiga acumulativa; Enredo do conto acumulativo; Produção escrita de contos cumulativos; Cantando uma cantiga acumulativa; Reconto oral; Produção de quadrinhos; Escrita e som das palavras.
3º bimestre	Relação entre imagem e texto (exemplo foto e legenda); Produção de legendas; Gênero “O cordel”; Títulos e imagem no cordel; Antonímia e sinonímia; Composição dos versos e rimas do cordel.
4º bimestre	Campanhas publicitárias; Textos orais em campanhas de conscientização; Curiosidades do mundo animal; Conhecimento e elaboração de uma ficha técnica.

Fonte: De autoria própria

Um exemplo utilizado, no material, para as cantigas populares é:

PAI FRANCISCO

Pai Francisco entrou na roda
Tocando seu violão
(balalan, ban, ban, ban, ban)
Vem de lá seu delegado

E o pai francisco foi pra prisão.
 Como ele vem todo requebrado
 Parece um boneco desengonçado.

O que se pode observar nesse exemplo, assim como em outros textos do livro, é a priorização da cultura do colonizador, ou seja, nessa perspectiva da cantiga, não foram localizados textos que retratem a cultura indígena. Contudo, em seguida, o material propõe que as crianças lembrem de algumas cantigas, atividade interessante para o desenvolvimento da oralidade, e utiliza outras cantigas para as crianças relacionarem imagens e palavras, bem como para que explorem a estrutura desse gênero e a produção escrita. Nesse caso, o professor poderá propor que a atividade inclua cantigas de seu povo e, na sequência, relacioná-las a imagens que eles próprios possam produzir por meio de fotos ou desenhos.

Nos livros destinados ao 2º ano, são propostos os seguintes conteúdos:

Quadro 4 – Conteúdos de língua portuguesa (2º ano)

Bimestres	Conteúdos
1º bimestre	Bilhete; Escrita e som das palavras; Poema; Aliteração em cantigas e canções; Rimas em texto poético e em cantigas populares; Tradição oral de textos poéticos.
2º bimestre	Relatos pessoais; Expressão que marca passagem do tempo; Nasalidade em palavras; Notícias; Manchetes e imagens; Fotos e legendas; Jornal falado.
3º bimestre	Gênero instrução de montagem; Textos instrucionais; Pontuação e uso da letra maiúscula; O uso do ponto final e da letra maiúscula; Instruções de montagem por meio da oralidade; Contos de fadas; Personagens, conflitos e resoluções nos contos de fadas e demais aspectos desse gênero; A passagem do tempo e marcadores temporais nos contos de fadas; Características de uma produção oral de contos de fadas e recontar os contos.
4º bimestre	Verbetes de enciclopédia; O uso dos sinônimos em verbetes; Reescrita de verbete: revisão de sinônimos, análise de verbetes na versão oral; Textos publicitários; Montagem de campanhas publicitárias e Campanhas publicitárias na modalidade oral.

Fonte: De autoria própria

Os exemplares destinados ao 3º ano trazem como proposta os seguintes conteúdos:

Quadro 5 – Conteúdos de língua portuguesa (3º ano)

Bimestres	Conteúdos
1º bimestre	Poemas concretos e visuais com sua composição, estrutura e recursos sonoros; Relações sonoras e gráficas; Gênero “Receita culinária” e o verbo no imperativo nesse gênero.
2º bimestre	Literatura de cordel; Composição de textos poéticos; Ritmo e som em textos poéticos; Fábulas e sua composição; Discurso direto e indireto; Oralidade e produção de fábulas.
3º bimestre	O gênero diário; Formatação e diagramação do gênero; Discurso direto e

	indireto e produção do gênero; Texto científico, sua estrutura, composição e produção desse gênero; Exposição oral.
4º bimestre	A carta ao leitor; Uso de adjetivos e sinônimos no gênero carta ao leitor; Apresentação oral e produção textual do referido gênero; Anúncios publicitários, características do gênero; A sonoridade do escrito ao gênero; A produção oral e escrita do anúncio publicitário.

Fonte: De autoria própria

Nesse segmento, observa-se que as atividades voltam-se para a estrutura textual e o gênero textual/discursivo, contudo, sem sugerir atividades voltadas para as práticas sociais. A fala do aluno do 6º ano a seguir, todavia, valoriza o ensino da língua como interação e conhecimento da cultura em geral.

Se não souber escrever, muitas pessoas não vão saber entender o que a gente escreveu, pelo fato de ter muita gente mais velha não saberia escrever. Antes não tinha escola e antes os antepassados não podia falar que eram indígena.

As aulas de português ajudam a compreender mais a cultura mais geral.

Nos materiais para o 4º ano são apresentados os seguintes conteúdos:

Quadro 6 – Conteúdos de língua portuguesa (4º ano)

Bimestres	Conteúdos
1º bimestre	Narrativas indígenas; Concordâncias e discordâncias, Aprendendo com a sabedoria dos avós; Conotação e diversão; Produção de narrativa e representação do fonema /s/(com som de cê).
2º bimestre	Gênero notícia; Diferentes linguagens e recursos de linguagem; Meios de comunicação que veiculam notícias e reportagens; Radiojornais; Telejornais; Produção escrita de notícias e diferentes usos do pronome.
3º bimestre	Resumos; Sínteses; Tabelas; Diagramas; Seminários e a escrita de resumo.
4º bimestre	Carta de solicitação e reclamação; O uso da pontuação nessas cartas; Reivindicação e solicitação oral; Produção escrita do gênero e relação entre as palavras.

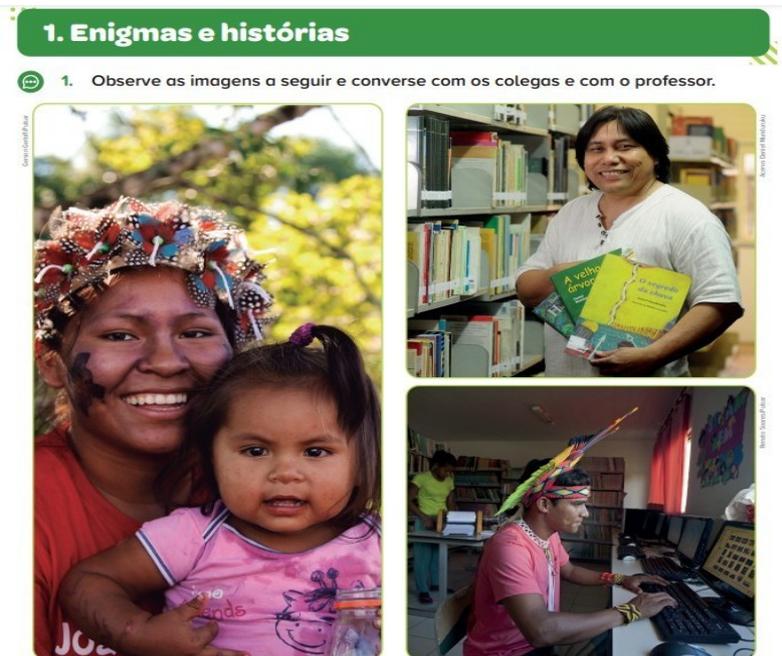
Fonte: De autoria própria

O trabalho proposto no conteúdo de narrativas indígenas inicia com análise de imagem, que é o ponto de partida para a compreensão da abordagem proposta. A análise da imagem é motivada a partir das seguintes interrogações:

- a) Quais características você identifica nas pessoas retratadas?
- b) Como elas estão vestidas?

c) Alguma característica nas imagens chamou especialmente sua atenção

Figura 11 - Atividade do material MaisPaic (4º ano): Enigmas e histórias



Fonte: Nova Escola (2021, p.10).

As análises das imagens proporcionam aos alunos uma aproximação da temática com a realidade local, que acarretará uma discussão dinâmica e motivada e será ponto de partida para um melhor engajamento durante a aula. Em seguida, o material apresenta um momento de prática com característica de personagens que fazem parte da cultura dos povos indígenas. Vejamos:

Figura 12- Atividade do material MaisPaic (4º ano): Praticando

PRATICANDO

1. Leia os enigmas. Será que você consegue identificar quem são os personagens?
 ▶ Escreva os nomes dos personagens nos espaços a seguir, resolvendo os enigmas apresentados.

Enigma 1	Enigma 2	Enigma 3
Moça linda que vive nas águas. Gosta de brincar com os peixinhos, tem longos cabelos, canta e encanta os moços que a veem. As indígenas de mais idade pedem aos filhos que não se aproximem dela, pois a moça gosta de afogar os jovens.	Serpente de fogo que protege as matas e os animais. Com seu olhar penetrante, pode cegar e deixar uma pessoa louca. Surge nas noites de lua cheia e vive entre os rios e florestas.	Onde tem floresta, ele está presente. Aparece e desaparece de repente. Gosta de proteger as matas e os animais. Quem tenta seguir esse personagem acaba indo para o lado oposto, porque seus pés são virados para trás.
_____	_____	_____

Fonte: Nova Escola (2021, p.11)

Para aprofundar o estudo das narrativas indígenas, é apresentada uma lenda com um desses personagens da atividade anterior:

O Curupira

Onde tem floresta, o Curupira está presente. Podem-se ouvir suas batidas: toc... toc! É ele, verificando cada árvore da mata, para saber se elas vão suportar a tempestade que já vai cair. Também procura assim os arcos, flechas e [...], que os índios escondem nos ocos dos troncos para agradá-lo. Os caçadores morrem de medo do Curupira. É ele que avisa os animais da chegada de seus matadores. Corre pelo arvoredo, assobiando, fazendo uma algazarra tão grande que até o mais valente dos valentões estremece. Pequeno, feio, de olhos grandes e arregalados, unhas azuladas afiadíssimas, seus pés são invertidos: calcanhar para frente, dedos para trás! Assim, quem tenta segui-lo nunca sabe direito para onde ele está indo. Ele aparece e desaparece de repente, deixando seus perseguidores perdidos. O Curupira nunca anda só. Tem sempre uma turma de porcos-do-mato acompanhando-o. Se os homens que derrubam as árvores ou matam os animais são pegos por ele, levam uma surra tão feia, que não acham mais o caminho de casa. Ficam perdidos na mata. Castigo de Curupira! Mas quando os amantes da natureza, os protetores das matas e dos rios, dos índios e das crianças precisam do Curupira, ele os ajuda com a maior boa vontade. Se estão perdidos na mata, com fome e sede, o Curupira os socorre. Facilita a caça, indica os rios de água cristalina. [...] Então, [...] assobia satisfeito e se despede, pedindo que ninguém conte que o viu e o que ele fez. É segredo! E ai de quem contar! (Dumont, 2002, p. 9-11)

A partir da leitura da lenda, é proposto aos alunos a realização de uma ilustração que represente a forma que eles imaginam o Curupira. Cabe ressaltar que a continuidade do conteúdo se desenvolve com uma pergunta estimuladora para a escrita dos alunos: “Você conhece outro personagem de lendas indígenas brasileiras?”. Após tal interrogação, é solicitado aos alunos que recontem a lenda de sua preferência e, posteriormente, preencham uma ficha para fazer a autoavaliação. Além disso, no decorrer da unidade 1, eles trabalham a estrutura da narrativa, outras lendas, outros personagens e características dos povos indígenas, tal como o grafismo etc.

A atividade proposta, ainda que traga o tema sobre indígenas, trata de uma lenda específica. Como nos mostra Grupioni (2004, p. 489):

Há diferentes imagens, contraditórias entre si, fragmentadas nos manuais escolares. Assim como também são fragmentados os momentos históricos nos quais os índios aparecem. Os livros didáticos produzem a mágica de fazer aparecer e desaparecer os índios na história do Brasil. O que parece mais grave neste procedimento é que, ao jogar os índios no passado, os livros didáticos não preparam os alunos para entenderem a presença dos índios no presente e no futuro. E isto acontece, muito embora, as crianças sejam cotidianamente bombardeadas pelos meios de comunicação com informações sobre os índios hoje. Deste modo, elas não são preparadas para enfrentar uma sociedade pluriétnica, onde os índios, parte de nosso presente e também de nosso futuro, enfrentam problemas que são vivenciados por outras parcelas da sociedade brasileira.

Em complementação às afirmações do autor, vejamos o que diz um dos professores

entrevistados:

Os livros didáticos e os demais materiais utilizados na escola indígena lhe ajudam no ensino da cultura de seu povo Tapeba?

“Os livros didáticos não, mas trabalhamos com textos produzidos por nós professores, e produzimos apostilhas com histórias do nosso povo, costumes e tradições.”

Tanto para o autor quanto para o professor, os livros didáticos não atendem às questões específicas, ao letramento social das comunidades, contudo, a solução é o professor adaptar (complementar) as atividades propostas por meio de materiais próprios para aquele contexto. Porquanto, a mediação e a participação dos professores no processo de formação do conhecimento são indispensáveis, uma vez que o livro deixa de ser uma ferramenta exclusiva e favorável à formação do aluno.

Na concepção de Grupioni (2004, p. 492), “O professor precisa levar para dentro da sala de aula a crítica séria e competente dos livros didáticos e o exercício de convívio na diferença, não só entre membros de sociedades diferentes, mas também entre aqueles que têm origens regionais e culturais diversas”. Podemos inferir, nessa direção, que a invisibilidade vem disfarçada por uma ideologia, na qual o índio “aparece” para o conhecimento de todos, mas não atende a especificidade dos povos indígenas. Mesmo os livros que foram aprovados pelo PNLD, publicados em 2011 e 2012, ainda continuam com uma percepção distorcida e mascarada, sem grandes mudanças significativas no tocante aos povos indígenas, ou seja, há uma repetição alienada e reprodutivista nesses materiais didáticos e, infelizmente, o conhecimento histórico é homogeneizante e sem nenhuma problematização.

Os volumes destinados ao 5º ano trazem os seguintes conteúdos:

Quadro 7 – Conteúdos de língua portuguesa (5º ano).

Bimestres	Conteúdos
1º bimestre	Contos populares afro-brasileiro; Narrativas; As diferentes formas de marcar as vozes; Produção textual; Uso do dicionário para estudo da língua escrita.
2º bimestre	Pronomes possessivos e demonstrativos; Gênero textual reportagem; Entrevista e Produção escrita dos referidos gêneros.
3º bimestre	Textos expositivos de divulgação científica; A oralidade; Produção de texto de divulgação científica e Conjunções.

4º bimestre	Textos expositivos de divulgação científica; A oralidade; Produção de texto de divulgação científica e Conjunções.
--------------------	--

Fonte: De autoria própria

O material descrito proporciona o contato com a norma escrita estabelecida como padrão da língua portuguesa, e também com a estrutura e com a produção de diversos gêneros textuais. Além disso, é evidenciado o trabalho com a oralidade, aspecto fundamental para a efetivação do uso da língua portuguesa e para a transmissão da ancestralidade da cultura indígena. O material utilizado para as aulas de língua portuguesa no ensino fundamental – anos finais – é o livro “Se Liga na língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem”, de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi (2022a; 2022b; 2022c; 2022d).

Iniciaremos pelo exemplar destinado ao 9º ano, por compreendermos que é o encerramento de um dos ciclos do ensino básico. Isso nos levará a descrevê-lo de forma mais detalhada. O referido livro trabalha vários gêneros textuais, iniciando com o gênero Canção. No primeiro Capítulo, intitulado “História em Contexto”, os autores apresentam o gênero Romance e trazem perguntas sobre quais expectativas em relação à história foram confirmadas e sobre o que motivou a saída dos moradores de Nordestina para outras cidades.

O espaço dedicado à variação linguística, no livro, conceitua a variação linguística como um fenômeno que ocorre em todas as línguas. As características de cada falante, como idade, origem geográfica, nível de escolaridade e atividades profissionais e de lazer, fazem com que a língua tenha variações. Além disso, ela se altera conforme o tempo passa e os falantes vão tendo novas necessidades expressivas.

Entendemos que esse seja o primeiro passo para a compreensão das variações e mudanças sofridas pela língua em face dos fatores sociais. Porém, o exposto nesse material não indica questões que originariam essas variações como, por exemplo, a origem do português brasileiro que se forma a partir do contato como as línguas africanas e indígenas.

Outra questão que o material não aborda trata do preconceito linguístico. A respeito disso, Bagno (2007) observa que em diferentes situações de comunicação propaga-se a ideia do falar “certo” e “errado”, privilegiando uma variante em detrimento de outra. O que vemos é esse preconceito ser alimentado diariamente em programas de televisão e rádio, em colunas de jornais e revistas, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é “certo” e o que é “errado”, sem falar, é claro, nos instrumentos tradicionais de ensino da língua: a gramática normativa e os livros didáticos.

A fim de evitar a perpetuação do referido preconceito, o estudioso ressalta o papel da escola e das demais instituições de ensino, que devem pensar na língua em sua pluralidade e não como uma coisa única e estática. É preciso, portanto, que a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e a cultura abandonem esse mito da “unidade” do português no Brasil e passem a reconhecer a verdadeira diversidade linguística de nosso país. Isso é fundamental para que possam planejar políticas de ação mais eficazes junto à população amplamente marginalizada que fala variedades não padronizadas (Bagno, 2007, p. 18).

Para exemplificar o “português brasileiro”, se é possível que tenhamos um, é utilizado, no livro, um trecho da carta que o escrivão Pero Vaz de Caminha enviou ao rei D. Manuel, de Portugal, em 1500:

Deram-lhes ali de comer: pão e peixe cozido, confeitos, fartéis, mel e figos passados. Não quiseram comer quase nada daquilo; e, se alguma coisa provaram, logo a lançaram fora. Trouxeram-lhes vinho numa taça; mal lhe puseram a boca; não gostaram nada, nem quiseram mais. Trouxeram-lhes a água em uma albarrada. Não beberam. Mal a tomaram na boca, que lavaram, e logo a lançaram fora. Viu um deles umas contas de rosário, brancas; acenou que lhas dessem, folgou muito com elas, e lançou-as ao pescoço. Depois tirou-as e enrolou-as no braço e acenava para a terra e de novo para as contas e para o colar do Capitão, como dizendo que dariam ouro por aquilo. Isto tomávamos nós assim por assim o desejarmos. Mas se ele queria dizer que levaria as contas e mais o colar, isto não o queríamos nós entender, porque não lho havíamos de dar. E depois tornou as contas a quem lhas dera.⁵

Na carta são relatados os primeiros contatos dos portugueses com os povos que no território, posteriormente chamado Brasil, já se encontravam. Após o exemplo, é afirmado que o texto não revela apenas aspectos da cultura do povo que aqui vivia antes do processo de colonização europeu; mostra, principalmente, a visão que o europeu tinha sobre tudo o que fosse diferente dele. De fato, o pequeno relato retrata a visão do colonizador e o desejo de domínio deles sobre os povos que aqui se encontravam, mas os aspectos da cultura local não são abordados.

Em seguida, são apresentados alguns questionamentos para concluir o trabalho com o excerto da carta de Pero Vaz. Logo após, é utilizado um texto com uma abordagem em que o português não é a língua original do Brasil. A mistura das línguas dos povos que aqui já habitavam, a língua dos povos escravizados de origem africana, agregada ao português europeu, fez surgir uma língua chamada língua geral, empregada por todos que no Brasil se encontravam. Todavia, não há referência ao PB (Português Brasileiro).

⁵ Caminha, P. V. A Carta. Disponível em < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000283.pdf> > Acesso em 04 de out. de 2023.

Abordando o processo de colonização, são ressaltados, no material didático, as contribuições da língua indígena, dos povos africanos e dos migrantes para a ampliação do vocabulário da língua portuguesa. Sobre esse aspecto, observamos que, segundo Peixoto (2013), as contribuições das línguas indígenas não se resumem ao vocabulário. Há outras marcas de natureza fonológica, morfológica e sintática que são observáveis na variante brasileira do português.

No texto, é citado também que a modificação da língua continua devido à criação de novas formas de expressão e o contato com a cultura estrangeira, bem como por meio da música, do cinema, das relações comerciais, das comunicações pela internet etc. O texto é finalizado com um mapa que indica as regiões que formam a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), também conhecida como Comunidade Lusófona.

O que se percebe com a resposta é que a atividade invisibiliza a língua originária dessa etnia, priorizando o português, o que podemos considerar como uma visão única, a do colonizador. Em seguida, com a atividade “Investigando Mais”, é utilizada uma tirinha de Diolo Salles, com o personagem Urbanoide, que emprega gírias típicas de alguns grupos urbanos e uma história em quadrinhos (HQ) produzida pelo cartunista paraibano Paulo Moreira. Os autores conceituam que as gírias são palavras, expressões ou orações que pertencem ao vocabulário específico de certos grupos, geralmente jovens, como os “skatistas” ou os “funkeiros”. Um dos objetivos da atividade é conduzir os estudantes a identificarem uma generalização no enunciado e concluir que há diferenças entre os falares dos jovens dentro de um mesmo estado e até de uma mesma cidade, embora eles compartilhem algumas gírias. Prosseguindo na observação do livro de língua portuguesa destinado ao 9º ano, ainda na atividade “Investigando Mais”, é proposta a produção textual na parte denominada de “Língua na Rua”. A sugestão é a produção de uma entrevista.

Na seção em questão, é apresentada uma breve estrutura do gênero da seguinte forma: a instrução inicial solicita a formulação de uma introdução apresentando o entrevistado, que deve ser um migrante. Em seguida, há uma sequência de perguntas e respostas direcionadas para os motivos do deslocamento desse migrante, bem como as facilidades ou dificuldades que ele encontrou na nova região, inclusive no que diz respeito ao uso da língua. Por fim, na orientação final da atividade, é solicitado aos alunos que lembrem que a entrevista será apresentada na modalidade escrita, o que vai exigir a reformulação das falas gravadas para reorganizar os períodos, tornando-os mais claros e fluentes, evitando repetições

desnecessárias. Consideramos essa orientação questionável, pois o gênero produzido tem características de fluidez, espontaneidade, tal como em uma conversa do dia a dia. O contexto em que os participantes estão inseridos influenciará o grau de formalidade da entrevista, que, neste caso, é a rua, local de muita informalidade. Então, será necessário o ato de reformulação das falas?

Retomando a proposta do estudo da variação linguística, ainda nessa seção, os autores propõem a leitura do trecho a seguir que trata de uma reportagem sobre as influências que as línguas exercem umas sobre as outras:

As línguas do Brasil [...] As línguas indígenas e africanas também deixaram sua marca no Brasil – as indígenas descrevem a natureza exuberante, para a qual os europeus literalmente não tinham palavras, e as africanas impregnaram nossa cultura, especialmente a religião e a culinária. Hoje, muita gente acha ruim a influência inglesa na língua. Nacionalismos à parte, esse pessoal vai ter que suar muito se quiser mesmo livrar o português do Brasil de todos os estrangeirismos. (Narloch, 2002, n.p)

Nas primeiras questões propostas, a partir da leitura do texto acima, exploram-se as estruturas de uso dos sinais de pontuação, inferências, sentido denotativo, sentido conotativo e origem das palavras. Para a última questão, utilizam um texto publicado numa revista que aborda temas relativos à saúde e à prática esportiva:

O novo bulletproof coffee promete dar ainda mais energia no pré-treino. Gengibre, cúrcuma, cravo e canela são as especiarias que compõem o tempero indiano. É provável que você já conheça o café batido com óleo de coco e ghee – e até aderiu à ideia para aguentar firme as sessões de agachamentos e burpees. Mas agora a nova onda é o bulletproof coffee com masala. “As especiarias (gengibre, cúrcuma, cravo e canela) do tempero indiano combatem aquela preguiçinha pré-treino e intensificam o poder da bebida de prolongar a disposição física”, diz a coach especializada em alimentação ayurvédica Carol Stoffella, do Rio de Janeiro. Você vai ter fôlego para fazer seu melhor WOD no crossfit ou para ficar no pelotão da frente no treino de bike. (Contreras, 2018, n.p)

Relativo ao texto apresentado anteriormente, são indicadas atividades que explorem o público-alvo, a reescrita, o vocabulário, a compreensão das informações do texto, e reflexão sobre os estrangeirismos. Ao final da atividade, o estrangeirismo é conceituado como: o estrangeirismos é o emprego de palavras emprestadas de outro idioma. Além disso, acrescentam que a língua portuguesa incorporou, ao longo do tempo, muitas palavras de outras línguas, tais como futebol e abajur, que vieram, respectivamente, do inglês *football* e do francês *abat-jour*.

Na seção intitulada “Meu capítulo de romance – Na prática”, a proposta é criar mais um capítulo para o romance “A máquina”. Os autores conceituam e indicam a estrutura do

gênero textual romance e, após, trazem uma dica ao afirmarem: “Todos nós usamos variedades linguísticas para nos comunicar, e elas têm marcas características. Seu uso, em um texto literário, contribui para destacar a identidade dos personagens, mas é preciso cuidado para não nos prendermos a estereótipos.” Dica que se faz bem necessária para que os alunos compreendam que as variações linguísticas não podem ser encaradas como estereótipos, mas como uma demonstração da grande diversidade tanto da cultura quanto da língua portuguesa no Brasil.

Na continuidade do capítulo, é proposto a elaboração, a revisão e a reescrita do romance, uma prática constante no material didático. O trecho do primeiro capítulo do romance “O menino do pijama listrado” é indicado para leitura, confrontando as expectativas dos alunos sobre a cidade onde mora a personagem principal, sua condição econômica, entre outros. É muito presente nas atividades referente ao capítulo perguntas sobre a estrutura do gênero textual.

Seguindo o olhar nas propostas de atividades dos autores, na seção intitulada “Se Eu Quiser Aprender Mais”, é abordado também o foco narrativo. Para uma melhor compreensão sobre os focos narrativos e seus efeitos de sentido, propõe-se a releitura do terceiro capítulo do romance “A máquina”, de Adriana Falcão, e um trecho de “O menino do pijama listrado”, de John Boyne. São apresentados questionamentos sobre qual é a pessoa do discurso que realiza a narração, bem como quem são os personagens e o narrador, sempre explorando a sequência textual e o foco narrativo. Ao final, é apresentado um desafio de linguagem:

Agora, imagine que é o personagem Bruno quem narra a história. Reescreva o trecho da atividade 2 fazendo os ajustes necessários:

- Empregue verbos e pronomes em primeira pessoa.
- Atenção à flexão das formas verbais.

Lembre-se de que agora é Bruno quem vai narrar suas próprias ações e as dos demais personagens, a qual contempla aspectos verbais (Ormundo e Siniscalchi, 2022d, p.41).

Uma observação relevante é a proposta estanque, característica peculiar do livro didático que sugere que textos contextualizados, mais próximo da comunidade, sejam utilizados para as análises literárias e gramaticais. Quando questionado sobre as aulas de língua portuguesa, os alunos do 6º ano respondem:

Um aluno do 9º ano, complementa:

O que oferta a escola indígena:

“A escola convencional não oferta a gente, indígenas, o estudo sobre nossa tradição, os nossos antepassados, sobre as datas importantes, os jogos indígenas, a feira cultural e a história dos antepassados como Dourado, D. Raimundinha, meu vô Pixilinga e muitos outros que já passaram dessa para melhor.”

Quando os alunos falam de cultura, podemos nos remeter a ideia de que os textos que tratem deste cenário, como histórias ou mesmo textos acadêmicos, cujos autores pertençam à etnia indígena, poderiam ampliar esses conhecimentos culturais. Ou mesmo, os livros didáticos poderiam sugerir essa substituição, já que as estruturas de análise são apresentadas.

Na seção com título de “Texto em conversa”, após o enredo de “O menino do pijama listrado”, os autores evidenciam que o texto está relacionado ao período da Segunda Guerra Mundial. Além disso, é apresentada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, enfatizando a importância mundial do documento. Apesar do título da seção, as questões propostas ficam no nível de efeitos de sentido, da reescrita, da descrição das informações, das finalidades e estruturas do documento e dos valores enfatizados no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

O material contém uma seção chamada “Conversando com a arte” e utiliza o texto “As cangaceiras, guerreiras do sertão”, de Newton Moreno, como exemplo de texto teatral. Esta seção aborda questionamentos que exploram o gênero, a compreensão do texto, a linguagem utilizada pelas personagens, a variedade regional (variação linguística), as marcas de oralidade, a concordância verbal e nominal, a leitura de imagens, a comparação com o gênero romance, a leitura dramática e a pesquisa de informações sobre os profissionais da área do teatro que trabalham para o espetáculo acontecer, mas não são vistos pelo público. No material apontado, é proposto o desenvolvimento de um seminário para a apresentação do resultado da pesquisa. Cabe um questionamento: os alunos conhecem ou já vivenciaram um seminário? Na dúvida, os autores apresentam um roteiro da pesquisa e da apresentação do seminário.

No segundo capítulo, intitulado “O coletivo em primeiro plano”, os autores trabalham a argumentação e trazem como proposta para estudo a carta aberta. O gênero é exemplificado com uma carta publicada em uma plataforma on-line que reúne abaixo-assinados, a plataforma Change. A seção “Desvendando o texto” informa como se estrutura e como

funciona a carta aberta. Nessa situação, busca-se promover a reflexão sobre a carta aberta ao compará-la com outras produções, como a carta pessoal, e ao levantar questionamentos sobre a estrutura do gênero e as informações explícitas no texto. A seção é concluída com a apresentação de teorias sobre o gênero.

No primeiro capítulo, é apresentada a seção “Textos em conversa”, com questões de interpretação de informações bastante explícitas no texto sobre os recursos verbais e as comparações entre a petição on-line e o abaixo-assinado. A seção “Se eu quiser aprender mais” apresenta argumentos propondo questionamentos de identificação de argumentos, comparações de textos, diferenças de argumentos e os impactos que causam, quais são os efeitos dos dados estatísticos citados na argumentação, o uso de repetições, a interpretação dos estudantes e a descrição, bem como a explicação da tese do texto com as próprias palavras.

A seção “Falando Sobre a Nossa Língua” traz a temática “Adequação e Preconceito Linguístico” e com um trecho de uma carta aberta, a das mães lactantes de Salvador- BA, abordam a linguagem formal, a linguagem informal e a concordância nominal. Além disso, apresentam abordagens sobre a adequação da linguagem à situação comunicativa e o preconceito linguístico, na qual afirmam que: “A compreensão de que a língua varia leva, necessariamente, ao reconhecimento de que não há uma língua ‘correta’ ou ‘bonita’” (Ormundo e Siniscalchi, 2022d, p. 73). Todas as variações são legítimas porque servem ao propósito da língua: permitir a comunicação entre os indivíduos. Assim, o preconceito contra algumas variedades, como aquelas usadas por pessoas com pouca escolaridade, revela um equívoco no entendimento do funcionamento da língua.

Na seção seguinte, “Preparando o Terreno”, os autores trazem a proposta de realização de uma enquete com o objetivo de descobrir os principais problemas da área da saúde na comunidade. Nessa seção, os autores indicam as etapas para o planejamento da enquete. Após a realização da enquete, é trazido na seção seguinte, “Nossa Carta Aberta na Prática”, a proposta de produção de uma carta aberta destinada a uma autoridade local, tratando do principal problema de saúde da comunidade, identificado na enquete produzida na seção anterior. Ainda nessa seção, há a orientação para o processo de produção da carta.

Consideramos essa atividade relevante, pois insere o gênero textual na esfera social para reivindicar o atendimento básico de saúde à população local. Ao final do capítulo, é

proposto a seção “Fora da Caixa” , na qual são apresentadas plataformas de participação cidadã, trazendo atividades que incentivam a participação dos alunos nessas plataformas.

O livro conta com mais seis capítulos, que trazem como gêneros textuais: Poema-Protesto, Biografia, Charge, Conto psicológico, Conto de ficção científica, Artigo de divulgação científica. Os capítulos se estruturam como descrito anteriormente: apresentam o gênero; acrescentam informações sobre ele; trazem o estudo da língua, que em alguns capítulos exploram as variações da língua e em outros apresentam normas da língua estabelecida como padrão; proporcionam espaço para conversar sobre os textos; indicam etapas de planejamento e de produção dos textos escritos vinculados a um contexto.

Nos exemplares das demais séries do Ensino Fundamental - anos finais, os volumes apresentam oito capítulos que exploram diferentes gêneros por meio da leitura e da produção textual, tais como: (8º ano) Miniconto, Roteiro de cinema, Estatuto, Reportagem, Crônica reflexiva, Artigo de opinião, Debate, Poema-slam; (7º ano) Conto fantástico, Notícia, Entrevista, Poema narrativo, Resenha crítica, Texto teatral, Palestra, Seminário, Relato de viagem; (6º ano) Diário, Tirinha, Verbete de dicionário, Relato de experiência, Conto, Anúncio e pôster, Filme publicitário, Poema e Comentário de leitor. Além das seções de leitura e produção textual, outros diferentes gêneros são abordados em atividades de pesquisa, de comparação e de reflexão sobre a língua.

No início e no final do volume está a seção “Minha Canção”, cujo objetivo é trabalhar a fruição estética e a expressão, apresentando a rica produção musical brasileira. A “Leitura 1” traz o gênero textual e a análise de suas características. Na “Leitura 2” são apresentadas questões reflexivas que, em associação às características do gênero, exploram a construção dos sentidos do texto. A seção “Se eu quiser aprender mais” aprofunda aspectos do gênero em estudo. A seção “Textos em Conversa” apresenta um texto com temática semelhante aos textos utilizados na “Leitura 1” e na “Leitura 2”, propondo diálogos com o leitor, assim como outras formas de intertextualidade. A seção “Falando sobre a Nossa Língua” traz informações e atividades reflexivas sobre a língua e outras linguagens. A seção “Preparando o Terreno”, presentes em alguns capítulos, propõe a pesquisa de um tema que será explorado na produção do texto. A seção “Meu [gênero] na Prática” indica as etapas de produção textual relativas ao gênero abordado no capítulo. A seção “E se a gente...?” propõe a leitura ou a realização de uma produção textual, como parte do aprofundamento em uma atividade proposta na seção seguinte. A seção “Fora da Caixa” traz propostas de atividades relacionadas

às práticas de estudo, pesquisa e atuação na vida pública, ou seja, nas práticas sociais. Na seção “Conversa com Arte”, propõe-se o estudo de outras linguagens artísticas, associadas ao gênero trabalhado e, por fim, a seção “Biblioteca Cultural em Expansão” articula novas sugestões de leituras a serem realizadas no capítulo.

A coleção do livro didático utilizado pelos alunos do ensino médio é intitulado “Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso”, dos autores William Roberto Cereja, Carolina Assis Dias Viana e Christiane Damien Codenhoto (2016a; 2016b; 2016c). Os livros contêm 4 unidades intituladas por um nome que procura contemplar os conteúdos trabalhados em literatura, gramática e produção textual. Cada uma delas é composta por três capítulos. Os capítulos são compostos pelas seções: “Entre Saberes”, em que os autores propõem um conjunto de textos interdisciplinares, nos quais a literatura é trabalhada do ponto de vista histórico, filosófico, econômico, político e a partir de outras manifestações artísticas da época; “Entre Textos”, em que os autores oportunizam um estudo de comparação entre textos de épocas diferentes com a mesma temática ou que possuam relações intertextuais; e a seção “Conexões”, em que os elaboradores estipulam relações entre textos como a canção, o quadrinho, o cartum, a pintura e a escultura com as concepções estético-literárias do período abordado na seção anterior. Ademais, cada unidade é finalizada pela seção “Por Dentro Do ENEM⁶ e do Vestibular”, organizada em duas subseções: “ENEM em Contexto”, na qual são comentadas questões do ENEM, e “Questões do ENEM e do Vestibular”, que reúne questões de prova do ENEM e de outros vestibulares.

As unidades são compostas por 3 capítulos, cada um deles apresentando uma página de abertura com um nome que contempla respectivamente a literatura, a gramática e a produção textual, temas que ao longo de algumas seções são trabalhados. As seções são: “Foco no Texto”, na qual os autores propõem a leitura e a análise de textos com os assuntos que serão abordados, com as características de cada período literário e com tópicos gramaticais ou de gênero; “Foco na Imagem”, sempre com imagens bem expressivas, introduz a estética literária por meio de leitura e interpretação de imagens de uma obra de arte; a seção “Fique Conectado” apresenta sugestões de outros objetos culturais como: filmes, livros, músicas, entre outros, relacionados com o período em estudo; o fenômeno da produção literária, os agentes culturais e o público leitor da época são examinados na seção “O Contexto de Produção e Recepção”.

⁶ Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

O capítulo também apresenta uma parte intitulada por “Língua e Linguagem”, que inicia com estudo de texto (na seção Foco no Texto) explorando conceitos de forma contextualizada; na seção “Reflexões Sobre a Língua”, os autores apresentam a teoria sobre o assunto abordado e propõem espaço para aplicar o que se aprendeu; a seção seguinte, “Texto e Enunciação”, traz como proposta a análise discursiva; “Hora de Escrever” é a seção que apresenta propostas de produção textual para os alunos e orienta a reescrita através da parte “Antes de escrever / Antes de passar a limpo”; A seção “Mundo Plural” relaciona os conteúdos estudados no capítulo com as questões cotidianas como ética, consumo, meio ambiente etc.

No volume da coleção destinado para a 1ª série, os autores, na Unidade 1 e Capítulo 1, na seção “Foco no Texto”, tratam da literatura, apresentando características literárias e a conceituando também como comunicação, sendo capaz de promover a interação entre as pessoas ao ponto de tocá-las e transformá-las. Os autores exemplificam essa capacidade da literatura com um trecho do escritor Rubens Alves:

Toda alma é uma música que se toca. Quis muito ser pianista. Fracassei. Não tinha talento. Mas descobri que posso fazer músicas com palavras. Assim toco minha música...Outras pessoas, ouvindo minha música, podem sentir sua carne reverberando como um instrumento musical. Quando isso acontece, sei que não estou só. Se alguém, lendo o que escrevo, sente um movimento na alma, é porque somos iguais. A poesia revela a comunhão. (Alves, 2003, p.71)

Os autores também exploram a conotação político-social da poesia, evidenciando, assim, a expressão artística e ideológica de um povo. Essa conotação é exemplificada através dos versos de protesto contra a situação do negro após o fim da escravidão, do poeta afro-brasileiro Adão Ventura (2002, n.p):

AGORA

É hora
De amolar a foice
E cortar o pescoço do cão
Não deixar que ele rosne
Nos quitais
da África.

É hora
Se sair do queto/eito
Senzala
E vir para a sala-nosso lugar é junto ao Sol.

Com o poema anterior e um exemplo de cantiga oral da Guiné-Bissau, “Canto a uma escrava”, recolhida por Marcelino M. de Barros, os autores tratam da oralidade e da escrita da literatura, bem como dão um pequeno espaço para a literatura africana. Seguindo na

observação do material, nos deparamos na seção “Reflexões Sobre a Língua”, com os conceitos de linguagem como atividade comunicativa humana, por meio da qual interagimos ao responder a outras pessoas e a outros textos em um processo ininterrupto. Na sequência, são apresentados os conceitos de Saussure (ciência linguística), de Jakobson (teoria da comunicação) e de Bakhtin (uma nova concepção de língua), a partir de uma sucinta explicação sobre teoria de cada autor.

Na discussão sobre gêneros textuais/discursivos, os autores tratam das características (estrutura, estilo, finalidades, autores, interlocutores, entre outros) dos textos apresentados e, em seguida, abordam os gêneros na perspectiva Aristotélica. O conceito de linguagem como atividade humana de interação é pouco explorado no material.

No 2º capítulo da primeira unidade, na seção “Língua e Linguagem”, os autores tratam das variedades linguísticas, apresentando como exemplo uma canção de Luís Gonzaga e Zé Dantas (1963):

VOZES DA SECA

Seu doutô os nordestino têm muita gratidão
Pelo auxílio dos sulista nessa seca do sertão
Mas doutô uma esmola a um homem qui é são
Ou lhe mata de vergonha ou vicia o cidadão

É por isso que pidimo proteção a vosmicê
Home pur nós escuído para as rédias do pudê
Pois doutô dos vinte estado temos oito sem chovê
Veja bem, quase a metade do Brasil tá sem cumê

Dê serviço a nosso povo, encha os rio de barrage
Dê cumida a preço bom, não esqueça a açudage
Livre assim nós da ismola, que no fim dessa estiage
Lhe pagamo intê os juru sem gastar nossa corage

Se o doutô fizer assim salva o povo do sertão
Quando um dia a chuva vim, que riqueza pra nação!
Nunca mais nós pensa em seca, vai dá tudo nesse chão
Como vê nosso distino mercê tem nas vossa mão
Mercê tem na vossa mão!

Os autores propõem, a partir da canção, uma atividade de interpretação sobre interlocutores, sobre a evolução de algumas palavras e sobre a reescrita de algumas orações, segundo as regras da norma-padrão escrita, observando a concordância entre sujeito e o verbo de cada oração. Essa preocupação com a variação padrão é constante nas atividades de texto. Na seção “Reflexão Sobre a Língua”, Cereja, Viana e Codenhoto (2016a, p. 50) conceituam a variação linguística como: “os modos de falar uma língua – as variedades linguísticas – relacionados à idade do falante, à sua classe social, ao espaço em que ele se encontra e,

ainda, aos objetivos e aos usos específicos que ele faz da língua”.

Sobre a reescrita do texto, é importante observar que essa atividade descaracteriza o gênero e suscita a concepção de certo x errado, na medida em que não leva em consideração a noção de adequação e não respeita as características do gênero, ao propor a reescrita guiada pela norma-padrão. Dessa forma, os autores promovem a descaracterização do texto, pois essa reescrita apaga a característica que é a razão da existência dessas frases: a variedade linguística usada. A respeito das propostas de reescrita, convém salientarmos o que afirma Dionísio (2005, p. 86): “se a intenção é incentivar o aluno a reescrever, fazendo a transposição da linguagem informal para a formal, é necessário propiciar uma situação comunicativa em que o emprego da linguagem formal seja exigido”.

Os autores seguem trabalhando a variação linguística, afirmando que determinar a norma-padrão de uma língua não significa defini-la como a mais correta ou a mais dotada de certa qualidade específica, na verdade, é adotar uma convenção. Abordam também os tipos de variação: diacrônica, diatópica, diastrática, diamésica, além de fazerem uma pequena abordagem da ortografia como convenção.

Ainda no volume destinado ao 1º ano, na unidade 2, no capítulo 3, na seção “Conexões”, os autores expõem imagens dos povos originários das terras brasileiras: um quadro clássico e uma imagem mais atual:

Figura 13 - Quadro da primeira missa no Brasil de Victor Meirelles



Fonte: Acervo do Museu Nacional do Rio de Janeiro.

Figura 14 - Dança tradicional indígena

Fonte: Fotografia de Antonio Cruz/AB.

Após a primeira imagem, os autores apresentam a Carta Aberta, escrita por Jairo Saw Munduruku, liderança da aldeia Sai Cinza, terra indígena Sai Cinza.

À Sociedade brasileira e internacional,

Somos povos nativos da floresta Amazônica, existimos desde a origem da criação do mundo, quando o Karosakaybu nos transformou do barro (argila) e nos soprou com a brisa do seu vento, dando a vida para todos nós. Desde o princípio conhecemos o mundo que está ao nosso redor e sabemos da existência do pariwat (não-índio), que já vivia em nosso meio. Éramos um só povo, criado por Karosakaybu, criador e transformador de todos os seres vivos na face da Terra: os animais, as florestas, os rios e a humanidade. Antes, outros povos não existiam, assim como os pariwat não existiam.

O pariwat foi expulso do coração da Amazônia, devido ao seu pensamento muito ambicioso, que só enxergava a grande riqueza material. Portanto, a sua cobiça, a sua ganância, a sua ambição, o seu olho grande despertou o grande interesse econômico sobre o patrimônio que estava em seu poder. Não pretendia proteger, guardar, preservar, manter intactos os bens comuns, o maior patrimônio da humanidade, e isso despertou o seu plano de destruição da vida na Terra. Por isso, o Karosakaybu achou melhor tirar a presença do pariwat deste lugar tão maravilhoso, onde há sombra e água fresca.

Nossos ancestrais, no decorrer do tempo, nos transmitiram oralmente esses relatos sobre a vinda dos pariwat, oriundos de outro continente, a Europa. Contaram-nos que um dia chegariam a esse paraíso onde nós estamos. Hoje podemos presenciar os fatos sendo consumados.

O pariwat chegou, depois de viajar pelo mundo em busca de especiarias, produtos, mercadorias. Foram ampliando a expedição, em busca de conhecer outro mundo ou outra terra. Viajavam em caravelas até chegar ao chamado “novo continente”, que se conhece hoje como continente americano, onde está o Brasil [...] Nossos avós diziam que, quando os pariwat chegassem até o nosso território, eles iriam tomar nossas terras, nossas mulheres, nossas crianças. Iriam nos matar, não nos poupariam vidas para possuir tudo aquilo que nos pertence: a nossa riqueza, os bens que possuímos, incluindo a nossa cultura, a forma como vivemos. Invadiram nossa terra, muitos de nossos parentes foram massacrados, assassinados, foram

submetidos à tortura e foram usados nos trabalhos forçados, servindo de mão de obra escrava.

Já no século XXI, na era contemporânea, continuamos sendo oprimidos, como nos tempos passados. Apesar de termos alcançado várias conquistas e garantido nossos direitos específicos e diferenciados na Constituição Federal ainda assim esses direitos não são respeitados e reconhecidos.[...]

Será que o mundo vai permitir esse genocídio que está sendo anunciado com a decisão do governo brasileiro de construir grandes hidrelétricas na região amazônica, causando impactos irreversíveis para toda a humanidade? É a vida na Terra que está em perigo e nós estamos dispostos a continuar lutando, defendendo a nossa floresta e os nossos rios, para o bem de toda a humanidade. E vocês? Vocês estão dispostos a ser solidários nessa luta? [...]

Exigimos respeito aos direitos humanos, aos direitos indígenas, aos direitos do meio ambiente, aos direitos do patrimônio arqueológico, ao nosso direito de nos expressar enquanto povo com uma cultura diferenciada. A luta não é somente nossa, a luta é em defesa de todas as formas de vida! SAWE! SAWE! SAWE! (Munduruku, 2014, n.p).

Em seguida, os autores propõem uma atividade que explora a relação entre indígenas e brancos e as demandas da carta aberta à sociedade brasileira e internacional. No decorrer dessa atividade, existe uma alternância dos termos “índios” e “indígenas”. Na subseção, ainda são expostas mais imagens do filme o “Xingu”, de Cao Hamburger. Ao final da unidade, na seção “Por Dentro do ENEM e do Vestibular”, os autores apresentam a questão 5 (ENEM) que propõe uma comparação de um trecho da Carta de Pero Vaz Caminha e uma imagem de Cândido Portinari. O intuito da questão é mostrar que a carta aborda o olhar colonizador sobre os habitantes e as terras brasileiras. A pintura destaca, em primeiro plano, a inquietação dos nativos. Através dessas atividades, os autores apresentam, ainda que de forma breve, a cultura indígena em imagens que se complementam.

Neste volume destinado à 1ª série do ensino médio as unidades e os capítulos apresentam os seguintes títulos e conteúdos:

Quadro 8 – Unidades, capítulos e conteúdos de língua portuguesa (1ª série)

UNIDADES	CAPÍTULOS	CONTEÚDOS
Unidade 1 - Rumores da língua e da literatura	Capítulo 1	Literatura; Língua e linguagem; Gêneros do discurso.
	Capítulo 2	Literatura na Baixa Idade Média: O Trovadorismo; Variedades linguísticas; O poema.
	Capítulo 3	Literatura na Baixa Idade Média: O Teatro Vicentino; Funções da linguagem; O texto teatral; Por dentro do ENEM e do vestibular, Projeto: Sarau literomusical - Cantigas; poemas e teatro;
Unidade 2 - Engenho e arte	Capítulo 1	Classicismo; Figuras de linguagem; O resumo.
	Capítulo 2	O Classicismo em Portugal; Semântica (I); Textos instrucionais.

	Capítulo 3	Literatura de informação; Semântica (II); Carta pessoal e carta de apresentação; Por dentro do ENEM e do vestibular; Projeto: Feira cultural; Renascimento; engenho e arte.
Unidade 3 - Palavras em movimento	Capítulo 1	Barroco; Letras e sons; Os gêneros digitais.
	Capítulo 2	O Barroco no Brasil (I); Acentuação; O debate regrado
	Capítulo 3	O Barroco no Brasil (II); Ortografia; O artigo de opinião; Por dentro do Enem e do vestibular; Projeto: Mundo Cidadão;
Unidade 4 - Palavra e razão	Capítulo 1	Arcadismo; Coerência e coesão; O seminário.
	Capítulo 2	O Arcadismo no Brasil (I); Estrutura de palavras; O texto de divulgação científica (I).
	Capítulo 3	O Arcadismo no Brasil (II); Formação de palavras; O texto de divulgação científica (II); Por dentro do ENEM e do vestibular; Projeto: Feira de conhecimento; O mundo material na sociedade contemporânea.
	Apêndice	

Fonte: De autoria própria

No volume destinado à 2ª série do ensino médio, no 2º capítulo da Unidade 1, ao trabalhar o romantismo, os autores expõem a figura do índio guerreiro, através do poema épico “I-Juca-Pirama”(em tupi, “o que há de ser morto”) de Gonçalves Dias (1982), um poeta da primeira geração romântica do Brasil e lembrado como indianista, pois escreveu sobre temas relacionados à figura do indígena brasileiro. O autor indianista descreve no poema a prisão do último descendente da tribo Tupi e seu ritual antropofágico:

VIII

"Tu choraste em presença da morte?
Na presença de estranhos choraste?
Não descende o cobarde do forte;
Pois choraste, meu filho não és!
Possas tu, descendente maldito
De uma tribo de nobres guerreiros,
Implorando cruéis forasteiros,
Seres presa de via Aimorés.

"Possas tu, isolado na terra,
Sem arrimo e sem pátria vagando,
Rejeitado da morte na guerra,
Rejeitado dos homens na paz,
Ser das gentes o espectro execrado;
Não encontres amor nas mulheres,
Teus amigos, se amigos tiveres,
Tenham alma inconstante e falaz!
[...]

"Um amigo não tenhas piedoso
Que o teu corpo na terra embalsame,
Pondo em vaso d'argila cuidadoso

Arco e frecha e tacape a teus pés!
 Sê maldito, e sozinho na terra;
 Pois que a tanta vileza chegaste,
 Que em presença da morte choraste,
 Tu, cobarde, meu filho não és."

IX

Isto dizendo, o miserando velho
 A quem Tupã tamanha dor, tal fado
 Já nos confins da vida reservada,
 Vai com trêmulo pé, com as mãos já frias
 Da sua noite escura as densas trevas
 Palpando. - Alarma! alarma!
 - O velho pára!
 O grito que escudou é voz do filho,
 Voz de guerra que ouviu já tantas vezes
 Noutra quadra melhor.
 - Alarma! alarma!
 - Esse momento só vale a pagar-lhe
 Os tão compridos trances, as angústias,
 Que o frio coração lhe atormentaram
 De guerreiro e de pai: - vale, e de sobra.
 Ele que em tanta dor se contivera,
 Tomado pelo súbito contraste,
 Desfaz-se agora em pranto copioso,
 Que o exaurido coração remoça.

A taba se alborota, os golpes descem,
 Gritos, imprecações profundas soam,
 Emaranhada a multidão braveja,
 Revolve-se, enovela-se confusa,
 E mais revolta em mor furor se acende.
 E os sons dos golpes que incessantes fervem,
 Vozes, gemidos, estertor de morte
 Vão longe pelas ermas serranias
 Da humana tempestade propagando
 Quantas vagas de povo enfurecido
 Contra um rochedo vivo se quebravam.

Era ele, o Tupi; nem fora justo
 Que a fama dos Tupis - o nome, a glória,
 Aturado labor de tantos anos,
 Derradeiro brasão da raça extinta,
 De um jacto e por um só se aniquilasse.
 - Basta! Clama o chefe dos Timbiras,
 - Basta, guerreiro ilustre! Assaz lutaste,
 E para o sacrificio é mister forças. -
 O guerreiro parou, caiu nos braços
 Do velho pai, que o cinge contra o peito,
 Com lágrimas de júbilo bradando:
 "Este, sim, que é meu filho muito amado!
 "E pois que o acho enfim, qual sempre o tive,
 "Corram livres as lágrimas que choro,
 "Estas lágrimas, sim, que não desonram."

O poeta romântico/indianista deu voz ao indígena, ressaltando-o em suas concepções, seus valores e sua cultura, através do ritual antropofágico que envolve valores como a coragem e a honradez diante da vida e a morte. Em seguida, a leitura do poema "I- Juca-

Pirama”, os autores propõem uma atividade para conduzir aos alunos à percepção dos valores do indígena e de sua tribo. O autor Gonçalves Dias e seu poema “I-Juca-Pirama” é retomado no capítulo 2 da Unidade 1, reforçando a concepção romântica de que a poesia deve expressar as raízes de seu povo, ou seja, cada nação deve ter sua própria poesia. Isso o levou a eleger os indígenas, a fauna e a flora como expressão maior de nossa nacionalidade. Os autores também destacam a importância da perspectiva adotada pelo poeta indianista: a visão de mundo do indígena e não do colonizador.

No volume destinado à 2ª série, os autores exploram os gêneros textuais como: Cartum; Tiras em quadrinhos, Anúncio; os conteúdos: Interlocutor, espaço de circulação, finalidades, interjeições usando emoticons e temáticas como: racismo, estupro, ética e liberdade de expressão etc. As unidades e capítulos apresentam os seguintes títulos e conteúdos:

Quadro 9 – Unidades, capítulos e conteúdos de língua portuguesa (2ª série)

UNIDADES	CAPÍTULOS	CONTEÚDOS
Unidade 1 – Eu e o mundo	Capítulo 1	Romantismo; O substantivo; O relato de experiências vividas.
	Capítulo 2	O Romantismo no Brasil (I); O adjetivo; O cartaz e o anúncio publicitário.
	Capítulo 3	O Romantismo no Brasil (II); O artigo; O documentário; Por dentro do ENEM e do vestibular; Projeto: Mostra de cinema; Memórias em documentário.
Unidade 2 – O tempo de cada um	Capítulo 1	A Prosa romântica no Brasil (I); O numeral; A crônica (I).
	Capítulo 2	A Prosa romântica no Brasil (II); O pronome (I); A crônica (II).
	Capítulo 3	A Prosa romântica no Brasil (III); O pronome (II); Edital; Estatuto e ata; Por dentro do ENEM e do vestibular; Projeto: Noite literária; Do cotidiano à utopia.
Unidade 3 – Em busca da verdade	Capítulo 1	Realismo, naturalismo e parnasianismo; O verbo (I); A notícia.
	Capítulo 2	O Realismo e o naturalismo no Brasil; O verbo (II); A entrevista.
	Capítulo 3	Parnasianismo; O advérbio; A reportagem; Por dentro do ENEM e do vestibular; Projeto: Fatos em revista;
Unidade 4 - Palavra e música	Capítulo 1	Simbolismo; A preposição e a conjunção; O editorial
	Capítulo 2	Simbolismo no Brasil; A interjeição; A resenha.
	Capítulo 3	Panorama da literatura portuguesa no século XIX; Pontuação; Carta aberta e carta de leitor; Por dentro do ENEM e do vestibular; Projeto: Jornal opinião
	Apêndice	

Fonte: De autoria própria

No volume 3, destinado à 3ª série do ensino médio, com vistas para a literatura no pré-modernismo, é apresentada a semana de arte moderna com uma rica produção literária, através dos versos de Augusto dos Anjos e a prosa de Monteiro Lobato e Euclides da Cunha. Os autores conceituam esse período como a transição da literatura brasileira, que mantém algumas características das correntes artísticas do século XIX, e traz novos traços com o interesse por temas nacionais e pelo espaço para uma língua mais coloquial e brasileira.. O poema a seguir, de Oswald de Andrade (1971), é um exemplo desses novos traços:

ERRO DE PORTUGUÊS

Quando o português chegou
debaixo duma bruta chuva
vestiu o índio
que pena!
fosse uma manhã de sol
o índio tinha despido o português

Ainda no modernismo, o material didático apresenta as correntes das vanguardas europeias (Futurismo, Cubismo, Expressionismo, Dadaísmo, Surrealismo), assim como os manifestos e os escritos de Mário de Andrade e Oswald de Andrade. No livro, ainda é apresentado o enredo de Macunaíma, obra de Mário de Andrade, que contém várias lendas brasileiras, “causos”, anedotas, provérbios e aspectos da realidade brasileira, como a floresta amazônica, onde morava Macunaíma, filho mais novo da família *Tapanhuma*, bem como a cidade grande, São Paulo, capital paulista. Os autores apontam como a riqueza da obra apresenta a “nova fala”, composta de uma amálgama de todos os regionalismos do país e inclusões de indianismo e africanismos.

Na Unidade 2, no capítulo 1, é apresentado dois textos atuais: "O retrato do Sertão", de Patativa do Assaré, e a canção "Segue o seco", escrita pelo cantor, compositor e percussionista Carlinhos Brown. Esses textos exemplificam os problemas presentes na vida dos sertanejos nordestinos, que já foram retratados anteriormente no romance "Vidas Secas", de Graciliano Ramos.

Nas unidades e capítulos desse volume, os autores propõem e apresentam os seguintes títulos, conteúdos e textos:

Quadro 10– Unidades, capítulos e conteúdos de língua portuguesa (3ª série)

UNIDADES	CAPÍTULOS	CONTEÚDOS
Unidade 1 -	Capítulo 1	O Pré-Modernismo; Concordância verbal; O conto.

Ruptura e construção:	Capítulo 2	O Modernismo; Concordância nominal; O conto moderno e contemporâneo.
	Capítulo 3	A Geração de 22; Regência verbal; O conto fantástico; Por dentro do ENEM e do vestibular; Projeto: Antologia de contos; minicontos e contos fantásticos multimodais.
Unidade 2 - Palavra e persuasão:	Capítulo 1	A Geração de 30: Graciliano Ramos; Regência nominal; O debate deliberativo; Mundo Plural.
	Capítulo 2	A Geração de 30: José Lins do Rego; Jorge Amado e Érico Veríssimo; Crase; Relatório e currículo.
	Capítulo 3	A Geração de 30; Colocação pronominal; (texto e enunciação) atividades com levantamento de hipóteses; Carta argumentativas; Por dentro do ENEM e do vestibular e Projeto: Cidadania em debate.
Unidade 3 - P Hora e vez da linguagem	Capítulo 1	A Poesia de 30: Cecília Meireles e Vinícius de Moraes; Análise linguística; Progressão referencial e operadores argumentativos; Referenciação como o processo pelo qual se introduzem referentes nos textos (seção “Reflexões sobre a língua”) e operadores argumentativos; a dissertação (I), apresentando textos com temáticas sobre publicidade infantil em questão no Brasil e a seção “Foco no texto”, que tem como objetivo a escrita e reescrita de texto nos moldes correspondentes à redação escolar típica, produzida para avaliações, exames e concursos.
	Capítulo 2	A Geração de 45: João Cabral de Melo Neto; Análise linguística: informatividade e senso comum; A dissertação (II), apresentando temáticas como a lei seca.
	Capítulo 3	A Geração de 45: Clarice Lispector e Guimarães Rosa; Análise linguística: implícitos e intertextualidade; A dissertação (III); Por dentro do ENEM e do vestibular e Projeto: Simulado ENEM; A redação em exame.
Unidade 4 - Caminhos	Capítulo 1	A literatura brasileira contemporânea; O movimento do concretismo; o contexto dos anos 1950 e 1960; a literatura de resistência e a poesia marginal (destacando a poesia de Ferreira Gullar); Análise linguística: as diferentes formas de dizer; Verbete e projeto de pesquisa.
	Capítulo 2	Panorama da literatura portuguesa no século XX (destacando Fernando Pessoa e José Saramago); Análise linguística: gerúndios e gerundismo; Carta de apresentação.
	Capítulo 3	Literaturas africanas de língua portuguesa e literatura negra-brasileira (Propõem a produção de entrevista e sua encenação, orientando o passo a passo. Oportunizam também a leitura de textos e reflexão do tema Juventude e trabalho), bem como o “Por dentro do ENEM e do vestibular”; “Projeto: Feira de profissões - você no mercado de trabalho”.
	Apêndice	Síntese das orações coordenadas e subordinadas.

Fonte: De autoria própria

Na unidade 4, os autores apresentam, na abertura, provavelmente, com o objetivo de introduzir os alunos na proposta da unidade, um citação de autoria de Sírio Possenti: “A moral da história é que não existem propriamente texto errado e texto correto (pelo menos, nem sempre), mas, fundamentalmente, textos mais ou menos adequados, ou menos inadequados a determinadas situações.” (Possenti, 1996. p. 94.).

Ao longo dos volumes, integram-se as 3 frentes (Literatura, Língua e Linguagem e Produção de texto) durante todo o livro, em todos os capítulos, com temas e textos atuais, utilizando o mesmo texto em diferentes eixos. Os capítulos são norteados pelas escolas literárias, organizadas de maneira cronológica, com textos, imagens e conteúdos relevantes para o aprendizado da língua portuguesa e suas variações.

Ademais, os livros didáticos descritos anteriormente são disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), programa do Ministério da Educação (MEC), junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para a compra e distribuição de livros e materiais didáticos para professores e estudantes de escolas públicas de todo o país, incluindo as escolas indígenas. O PNLD tem o objetivo de destinar a cada estudante da rede pública material didático adequado. Por isso, é promovida uma etapa de escolha minuciosa, mas como é uma elaboração voltada para a base comum, os livros propostos não dão conta de trabalhar as diversidades culturais e as regionalidades. A seguir, apresentaremos uma análise geral sobre o material em questão e o letramento social.

5.1 O LIVRO DIDÁTICO E O LETRAMENTO SOCIAL DA COMUNIDADE TAPEBA

Iniciamos essa seção com as palavras de Rockwell (1985, p. 15), quando diz que:

Lo importante es interpretar el fenómeno estudiado a partir de sus relaciones con el contexto social más amplio y no sólo en función de sus relaciones internas. Metodológicamente, esto implica complementar la información de campo con información referida a otros ordenes sociales (por ejemplo, a la estructura y la política educativa del país), y por otra parte, buscar interpretaciones y explicaciones a partir de elementos externos a las situaciones particulares que se observan.

A valorização do contexto nas práticas sociais e eventos de letramento também é vista nas contribuições de Freire (2011, p. 43) quando se refere à leitura e à escrita. Para esse autor, o contexto é determinante para a compreensão das práticas de escrita e leitura. Para tanto, ele defende a alfabetização como um ato de conhecimento, um ato de criação e um ato político que demanda esforço de leitura do mundo e da palavra, afirmando que “[...] agora já não é possível texto sem contexto”

Na opinião dos alunos, o livro didático pode aproximá-los ou distanciá-los de sua cultura:

Os livros de Português tem imagens dos séculos passados que mostram a vida antigamente, as navegações de antigamente e fica fácil reconhecer o passado passando por nós e nos espelhamos do passado para frente. (Aluno 1–2ª série)

Nos ajuda a saber mais da cultura, do nosso povo, do Zumbi dos Palmares, e fala sobre a história dos quilombos. (Aluno 1 – 7º Ano)

Os materiais didáticos ajudam. (Aluno 1 – 3ª série)

Um pouco distante, não muito, da nossa realidade. É “paia” tem coisas que acontecem com indígenas, então fico pensando sobre ser indígena e acaba esquecendo que já viu um texto sobre os indígenas. (Aluno 1 – 6º Ano)

Esse movimento de aproximação e distanciamento da cultura local pode e deve ser mediado pelo professor por meio de uma abordagem que adapte as propostas ao contexto em questão. Contudo, essa é uma prática pedagógica que demanda a autonomia do professor em relação ao material utilizado em suas aulas de língua portuguesa.

A atuação do professor no contexto escolar pode apresentar alguns desafios: a valorização de novos conhecimentos em detrimento das experiências e ciências indígenas; a oralidade pode perder seu espaço e sua importância em virtude da priorização da escrita etc. Essas tensões devem estimular o professor a ver a escola indígena como um espaço possível de interculturalidade. Para isso, sua comunidade educativa de origem deve ser considerada, contribuindo com a busca de novas respostas e soluções para os novos desafios impostos a ela.

Os desafios impostos aos povos indígenas na atualidade exigem uma postura e um trabalho adequado e responsável dos professores indígenas. Além disso, o processo de ensino-aprendizagem deve ser desenvolvido através da pesquisa, da produção de conhecimentos e da reflexão crítica por parte de todos daqueles que dela participam.

Considerando toda essa reflexão, anteriormente apresentada, da escola como espaço de defesa da cultura e articulação com demais conhecimentos, trataremos a seguir das práticas pedagógicas observadas na Escola Indígena Índios Tapeba. Inicialmente, transcrevemos a opinião dos alunos sobre a relevância das aulas de língua portuguesa ministradas na escola:

Se não souber escrever muitas pessoas não vão saber entender o que a gente escreveu pelo fato de ter muita gente mais velha não saberia escrever. Antes não tinha escola e antes os antepassados não podiam falar que eram indígena. (Aluno 1 – 6º Ano)

As aulas de português ajudam a compreender mais a cultura mais geral. (Aluno 2 – 6º Ano)

A ler, ajuda no nosso aprendizado, aulas de matemática que nos ajudam na nossa cultura. O português mostra nossa própria cultura, nossos ancestrais falam um pouco, nos ajuda a entender a sociedade, e isso tudo é mais por conta do professor. (Aluno 1 – 8º Ano)

O livro é mais voltado para a tecnologia, estudando uma coisa a mais por fora.
(Aluno 2 – 8º Ano)

Conhecer as histórias tanto de fora quanto do povo brasileiro. (Aluno 1 – 3ª série)

A língua portuguesa serve para gente ter mais entendimento como se comunicar com outra pessoa. (Aluno 1 – 1ª série)

Como vimos, o componente língua portuguesa representa para os alunos um espaço de inserção na cultura mais geral e a ampliação de seu poder de comunicação, ou seja, uma forma de interagir com mais eficácia através da cultura escrita. Nesse sentido, o instrumento mais potente para esses momentos, em sala de aula, ainda é o livro didático, por ser um produto, bem como uma imposição de um programa muito sólido do Governo Federal, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Através dele, a escola forma seu acervo e o livro passa a ser uma tecnologia mais acessível aos professores.

Por serem produzidos para uma realidade homogênea, os professores realizam pequenas adaptações nas atividades para se aproximarem mais da realidade vivenciada pelos alunos. Para tanto, é possível associar a disciplina com textos antigos (lendas e canções) e aproveitar para produzir e interpretar textos conforme o que se pede no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Porém, os professores dessa instituição escolar entendem a importância de adaptação desse material a questões como, por exemplo, às práticas de oralidade nas aulas de língua portuguesa. A escola indígena é diferenciada, por isso, se faz necessário que as práticas pedagógicas contemplem a especificidade do seu povo para repassar os conhecimentos e os valores adquiridos para os alunos. Nesse sentido, a oralidade é um instrumento poderoso para esse ofício. A seguir apresentaremos um escrito de uma professora acerca do espaço que a oralidade tem nas suas aulas de língua portuguesa:

Espaço diário, pois trabalhar a oralidade com os alunos é de suma importância para o conhecimento e aprendizagem do mesmo. Pois através da mesma, trabalhamos a desenvoltura e a manutenção da cultura indígena, que deve ser repassada de geração em geração através das histórias.

Na exposição das atividades do livro didático em todos os níveis, observamos que o espaço destinado à oralidade é bastante reduzido. Desse modo, de fato, o professor em uma escola diferenciada como esta deve dar espaço a essa modalidade (oral), embora saibamos que a estrutura da educação escolar convencional tem a escrita como sua prioridade, até porque

esta é a habilidade solicitada nas avaliações externas. Porém, com toda essa estrutura escolar apresentada, se faz necessário rever como conciliar a oralidade e escrita nas práticas pedagógicas e nas aulas de língua portuguesa, prática reforçada a partir da resposta de outro professor: “A oralidade é fundamental nas aulas de língua portuguesa, que é calcada em debates e convivência na comunidade.”

Um outro ponto importante nessa perspectiva do letramento é a adaptação ou inclusão de textos produzidos por autores indígenas. Nos livros didáticos em questão, observamos a ocorrência de apenas dois textos dessa autoria. Nesse ponto, entendemos que também se faz necessária a adaptação, ou seja, o professor pode ou deve acrescentar a essa literatura textos dessa natureza, no sentido da representação e valorização desse letramento.

Para complementar as análises aqui apresentadas, fazemos uma observação em relação às denominações “educação indígena” e “educação escolar indígena”, haja vista que são conceitos diferentes. Nessa perspectiva, Melià (1979, p. 10) afirma que “a cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante. O fato dessa educação não ser feita por profissionais da educação, não quer dizer que ela se faz por uma coletividade abstrata”. Os educadores envolvidos nesse processo têm todos os recursos necessários para educar um indígena como “um indivíduo de uma comunidade com personalidade própria e não elemento de uma multidão” (Melià, 1979, p. 10).

Já a Educação Escolar Indígena é uma modalidade de ensino da educação básica, assegurada pela Constituição Federal de 1988, no §2º do Art. 210, que declara que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988, p. 124).

A discussão teórica sobre Educação Escolar Indígena e a “recente inserção das escolas indígenas nos sistemas educacionais” exigem políticas públicas em consonância com os anseios, com a grande diversidade cultural e étnica dos povos originários no Brasil e suas necessidades. Para que haja de fato uma implementação de propostas curriculares politicamente e culturalmente relevantes, é necessário a participação dos professores indígenas com seu olhar crítico e analítico sobre as práticas curriculares desenvolvidas em suas escolas e, quiçá, a elaboração de um livro didático mais apropriado.

No intuito de garantir o exercício pleno da cidadania e da interculturalidade, respeitando as particularidades linguístico-culturais, se faz necessário, juntos aos alunos indígenas, uma contínua (re)avaliação da atuação pedagógica e dos materiais utilizados nas aulas. Sobre a interculturalidade, Mendes (2018, p. 83) afirma que a “interculturalidade pode ser compreendida como interação e respeito às culturas diferentes, com a possibilidade de ser integrada e administrada no processo educativo de cada povo indígena”.

Nessa perspectiva, podemos conceituar a escola como um lugar de articulação entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas, espaço que pode possibilitar a informação e a divulgação de saberes e valores importantes até então não vivenciados e desconhecidos pela sociedade em geral, como vemos nas palavras de Krenak⁷:

É claro que toda cultura é dinâmica, cheia de respostas para as provocações que aparecem e, muitas vezes, feliz na formulação de soluções. Muitas delas voltadas para a própria defesa cultural. Daí que muitas comunidades indígenas, mesmo tendo sofrido enormes mudanças no aspecto mais aparente de sua cultura, mesmo aí onde tudo parece ter mudado profundamente, a força mais sutil da alma de um povo subsiste.

A escola indígena diferenciada necessita que as instituições e os órgãos responsáveis as incluam no sistema e respeitem suas particularidades, definindo, assim, novas dinâmicas, novas concepções e novos mecanismos. Isso envolve promover a reflexão, auxiliar na construção do projeto histórico da comunidade local, garantir que a formação dos professores indígenas fomente a análise e o estudo, refletir e avaliar a prática pedagógica dos docentes, além de incentivar a pesquisa linguística e antropológica, bem como a produção e a publicação de materiais didáticos específicos.

A centralidade na escrita e nos conhecimentos institucionalizados advém da experiência escolar nos moldes implementados pelos jesuítas. Nesse contexto, com o advento da visão atual sobre o multiculturalismo, é importante que o ensino esteja a serviço de uma nova expressão inspirada no patrimônio intelectual de seu povo, com vistas ao fortalecimento de atividades que se voltem para as resoluções dos problemas comuns da comunidade.

O relato de Geraldo Aiwá⁸, reforça a importância da coletividade para os povos indígenas: “Além de meu trabalho na escola, dedico-me a apoiar a organização da comunidade. Faço reuniões para discutir coisas importantes para a comunidade. Sempre

⁷ Ailton, liderança Krenak (MG).

⁸ Geraldo Aiwa, Professor Apurinã (AM)

estou na frente da comunidade para receber os membros das entidades que vão na minha aldeia.”

Questões políticas, sociais, econômicas e étnicas, geralmente, não são matérias que se evidenciam na escola, menos ainda nos livros didáticos. Porém, o letramento escrito, conforme vimos nos livros analisados, é evidenciado no sentido “letrar” os alunos para a inserção das comunidades indígenas no cenário globalizante, sobretudo, em uma sociedade grafocêntrica. Nessa perspectiva em que se estabelece a discussão sobre os letramentos e os livros didáticos, especialmente em escolas diferenciadas, entendemos que a proposta de produção de materiais apropriados, específicos para a comunidade, seja a solução para o impasse.

Ainda que com vistas para o letramento autônomo (Street, 2014), esse material, pensado pela comunidade escolar, atenderia de modo mais adequado às necessidades de representação de povos e etnias, como sugere o professor:

Todos os trabalhos que a gente nunca começou na vida, a gente tem um pouco de dificuldade. A gente convive com os pais da gente, com os mais velhos em casa e aprende as coisas, mas a gente nunca deu aula a companheiros da gente. Hoje, eu percebo que a aula que eu quero, e que nós queremos, é buscar todo o conhecimento de nosso povo. A gente tentar fazer o nosso material didático e ali fazer o nosso programa. A dificuldade é como fazer esses programas. Porque esses livros das escolas, a gente vê que não são muito bons para a gente. A gente vê que não está ligado. Eu quero fugir desse rumo, desse caminho, para tentar buscar o que é nosso, para a gente ali fazer o nosso trabalho, a nossa educação indígena. Mas tudo tem que ter o início, tem que ter a base, para poder ir aprendendo.

Com a produção de material específico, movimenta-se a ideia de autonomia do professor sobre as escolhas de sua prática pedagógica. Nesse caso, entendemos que essa é uma forma de fortalecer a cultura indígena como um ponto fundamental. É notório que os materiais que chegam às escolas indígenas, para a utilização em sala de aula, retratam, em sua maioria, uma visão colonizadora que contribuem para o branqueamento do conhecimento ancestral dos povos originários e cada vez mais distanciam a juventude indígena de sua cultura, promovendo ainda mais a extinção da língua materna desse povo.

Para Nérici (1971), é função do material didático aproximar o aluno da realidade do que se quer ensinar (dando-lhe a noção mais exata dos fatos ou fenômenos estudados); Motivar a aula; Facilitar a percepção e compreensão dos fatos e conceitos, assim como concretizar e ilustrar o que está sendo exposto verbalmente. Não obstante, também é ofício desse recurso didático economizar os esforços para levar os alunos a compreensão de fatos e

conceitos; Auxiliar a fixação da aprendizagem pela impressão mais viva e sugestiva que o material pode provocar; Dar oportunidade de manifestação de aptidões, além do desenvolvimento de habilidades específicas por parte dos alunos. Para além dessas propostas, o material didático deve atender às expectativas dos alunos, sendo necessário, para isso, conhecê-los. Nas conversas com os alunos da escola, ao questioná-los sobre o que gostariam de estudar nas aulas de língua portuguesa, obtivemos as seguintes sugestões:

Sobre a cultura da gente. (Aluno 1 – 9º Ano)

A língua que era falada. (Aluno 2 – 9º Ano)

Estudar mais sobre a cultura indígena, inclusão da nossa cultura nos livros. (Aluno 1 – 2ª série)

Aulas práticas para Disciplina de português e redação. (Aluno 1 – 8º Ano)

Laboratório de ciências.(Aluno 2- 8º Ano)

Mais conteúdo sobre os indígenas e mais atividades com os alunos. (Aluno 2 – 2ª série)

Aulas da língua indígena(Tupi, por exemplo).” (Aluno 3 – 8º Ano)

Além das perguntas do questionário geral, feito à comunidade, em conversa com os alunos sobre as atividades realizadas por eles em que se fazem importantes a leitura e a escrita, obtivemos essas respostas, as quais organizamos no quadro a seguir:

Quadro 11 - Planilha com o consolidado de atividade realizada pelos alunos.

AÇÕES REALIZADAS DURANTE O SEU DIA QUE NECESSITAM DA LEITURA E DA ESCRITA			
Ações	Diária: Sim ou não	Finalidade (Para quê?)	Uso da leitura ou da escrita
Ler receita	Sim	Fazer comida	Leitura
Pegar ônibus	Não	Chegar em algum lugar/ Fazer curso no centro da Caucaia.	Leitura
Conversar no Whatsapp	Sim	Conversar com os colegas/ Se comunicar	Escrita e Escrita
Instragram	Sim	Ler alguma informação/ Me comunicar	Leitura
Ler livro	Não/ Sim	Para ter mais conhecimento	Leitura
Ir ao supermercado	Sim/ Não	Fazer compras	Leitura e Escrita
Escrever carta e bilhete	Não	Para conversar e dar uma informação	Leitura e Escrita
Curso	Não	Ajudar no currículo	Leitura e Escrita
Trabalhar	Não	Ganhar dinheiro	Leitura e Escrita
Ir ao Banco	Não	Retirar Dinheiro	Leitura e Escrita
Ir ao médico	Não	Me consultar	Leitura e Escrita
Vir para a escola	Sim	Estudar	Leitura e Escrita
Pegar o Escolar	Sim	Vim para a escola	Leitura

Estudar em casa	Sim	Aprender e resolver as atividades	Leitura e Escrita
Informática(uso do computador)	Não	Aprender a usar	Leitura e Escrita
Usar o celular	Sim	Comunicação/ entretenimento	Leitura e Escrita
Assistir Dorama	Sim	Para me ajudar a melhorar o inglês	Leitura

Fonte: De autoria própria.

Neste contexto de adaptação, produção de material didático e metodologia inovadora, é preciso ressaltar que a interculturalidade também atravessa a garantia de que a escola seja um espaço de discussão, reflexão e valorização do cotidiano dos povos indígenas. As conversas e atividades apresentadas anteriormente são primordiais para a valorização do cotidiano da aldeia e para integrá-lo no processo educativo, a partir de um olhar atento, curioso e sem preconceitos ao contexto de todos os envolvidos no processo educativo. O olhar cuidadoso pode resultar em significativas descobertas das influências da cultura indígena na cultura globalizante, situação ilustrada a seguir com o texto “Aposto que você sabe falar Tupi e eu provo aqui”, de Claudio Fragata, com o qual encerramos essa seção.

Você entende quando dizem Guri, Jabuticaba ou Jabuti?
 Sabe que bicho é quando falam Sagui, Tamanduá ou Siri?
 E Sucuri, Jacaré, Capivara, Arara, Urubu, Tucano, Paca ou Tatu?
 Sabe que fruta é se falam Caju, Guaraná, Pitanga ou Maracujá?
 Sabe o significado da palavra Abacaxi?
 Então, tudo isso é Tupi.

Também é Tupi:
 Samambaia, Sabiá e Paçoca.
 E piranha, Taquara, Perereca, Taturana e Peteca.
 Você entende quando falam Pororoça ou faz cara de boboca?
 Se fala Saci você sente um arrepio e escuta um assobio?
 Viu como você entende tudo sem senhor sem precisar de tradutor?
 Você já falava Tupi e não percebia, mesmo falando todo dia.
 Comendo Pipoca ou Amendoim, você é um pouco Curumim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, ao analisarmos o ensino de língua na Escola Indígena Índios Tapeba, no que se refere aos letramentos sociais da comunidade e a observação dos livros didáticos utilizados, procuramos contribuir para a ampliação dos conhecimentos sobre a educação indígena e a educação escolar indígena. Partindo desta perspectiva, ouvimos a comunidade sobre essas questões e entendemos que dela ecoam vozes prementes no sentido de inserirem-se no mundo que está à sua volta.

Nós somos livres, somos índios, não somos mais escravos de ninguém e temos que aprender a ler e a escrever, mas não é por isso que vamos esquecer que somos índios, temos nossa cultura e quanto mais o tempo passa a gente se fortalece. Nascemos com sabedoria e ainda estamos estudando para aprender mais coisa e isso nos fortalece para estar na rua, para ser um advogado, um professor e qualquer coisa que acontecer a gente tem estudo para isso e também nossos filhos, netos, bisnetos estudam para isso. (Dona Raimundinha, liderança Tapeba)

Outro aspecto relevante que podemos observar a partir da participação dos alunos, no decorrer das rodas de conversa, é que muitos são convictos de sua identidade, da importância de sua cultura e de estudar em uma escola diferenciada. Ao refletirem sobre ser indígena pertencente a etnia Tapeba, muitos relatam seu orgulho, o sentimento de pertencimento e a necessidade de dar continuidade à luta e à cultura, ao não se envergonharem das pessoas que são e ao seguirem representando seu povo, como vemos a seguir:

Como se fosse Família, é uma união de pessoas que lutam por si próprio, que lutam com uma força só, união que luta por uma coisa só, várias pessoas para lutarem por um propósito. (Aluno 1 – 2ª série)

Cultura, tradição, e levar força para o povo indígena. (Aluno 2 – 2ª série)

Proteger a tradição, cultura e levar mais adiante para o futuro do nosso povo. (Aluno 3 – 2ª série)

Lutar pelo que tem direito, pela nossa cultura, nossas tradições e ofertar para nossos descendentes tudo aquilo que os nossos antepassados escutaram para a gente ter. (Aluno 4 – 2ª série)

Poder mostrar a nossa cultura, a nossa luta e passá-la adiante para ela não morrer. (Aluno 5 – 2ª série)

Carregar uma cultura no peito, muitas pessoas de fora falando muita coisa ruim dos indígenas, e a gente tem que aguentar calado para não falarem mais coisas ruins. Ser indígena é ter uma cultura que muitas pessoas não respeitam. (Aluno 1 – 7º Ano)

Orgulho de ser da etnia Tapeba. Orgulho que começou na década de 72 com os antepassados e que se esticou até hoje com a juventude Tapeba. Então, (...) ser indígena, para a gente, é resistência, força e a luta que a gente está sempre presente nos movimentos. Creio que não todos, mas a maioria dos jovens estão no movimento lutando pelo seus direitos, e, assim, a gestão do equilíbrio entre a tradição e a tecnologia. (Aluno 1 – 3ª série)

É ter orgulho da cultura, não ter vergonha da pessoa que você é. (Aluno 1 – 6º Ano)

Representar a origem do povo Tapeba. (Aluno 1- 9º Ano)

Dar continuidade o que nossos antepassados viveram, manter a cultura viva. (Aluno 2- 9º Ano)

Ser Tapeba é uma cultura muito bonita, porque tem existência, tem luta de vários anos para conquistar suas coisas, suas terras. Muita história de antes que estamos seguindo agora. (Aluno 3- 9º Ano)

É uma cultura muito boa, que representa nossa luta há vários anos, e vai passando de geração em geração por nossos líderes. Na escola, principalmente, a gente faz algumas representações culturais. Tem dias que fazemos colares e pulseiras, principalmente quando é uma festa cultural, que é uma representação da nossa luta, do nosso movimento. E eu espero, nós esperamos, que vá em diante, que nossas futuras pessoas vão seguindo essa nossa luta, esse nosso movimento, que representa várias coisas, principalmente para o nosso líder que infelizmente morreu, o que foi uma perda muito grande, mas seguimos. (Aluno 1 – 8º Ano)

É seguir em busca de um propósito, de melhorias. (aluno 2 – 3ª série)

Mostrar a cultura que tem em si próprio. (Aluno 1 – 1ª série)

Ser indígena não é só esperar os privilégios, é lutar para conquistar alguma coisa. Ser indígena não é só se caracterizar, é ter a mente e a consciência de ter participação nos movimentos. Os indígenas lutam para ter tudo que têm hoje em dia. Ser indígena é procurar raízes e se conectar com os seus antepassados, ser presente no movimento indígena, exemplos: marchas, associações indígenas; não procurar somente os privilégios, mas também estar presente nas lutas. (Aluno 5 – 2ª série)

São crianças, adolescentes e jovens que, como outros, têm acesso à internet e às novas tecnologias, que, para eles, são instrumentos de aprendizado e espaço para conhecer outras culturas e divulgar a sua própria. Destacamos uma fala que retrata claramente a afirmação anterior:

Antigamente, as pessoas davam mais valor a outra coisa, agora as pessoas estão interessadas no celular, na internet, mas o celular também ajuda porque tem muito conteúdo da cultura indígena e várias culturas. Tem muita gente do passado que não sabe que podem aprender pelo celular. (Aluno 1 – 6º Ano)

Dos muitos relatos ao decorrer da nossa escuta à comunidade escolar, destacamos expressões muito significativas para a compreensão da relevância das aulas de língua portuguesa e das ações pedagógicas realizadas pela escola:

É a nossa escola e não minha. É daqui que sai o meu amanhã.

Desde do início pedimos que dentro de nossa escola queremos professores indígenas para ensinar a nossas crianças o A e o B e a responsabilidade que cada criança tem de assumir sua cultura e não se envergonhar disso. Quanta humilhação os índios passaram na sala de aula dos brancos.

Os índios deixaram de baixar a cabeça porque era isso que nós queria na nossa vida, uma escola indígena para ensinar nossas crianças e deixar de estudar na escola do

branco.

Essa escola é a maior riqueza.

Para nós todo mundo estudando e aprendendo a ler e a escrever é que nos fortalece.
É sobre saber ler e escrever. (D. Raimundinha, liderança Tabepa)

Considerando essas expressões anteriores, assim como as observações realizadas, podemos inferir que a Escola Indígena Índios Tapeba consegue, com suas ações pedagógicas, contemplar as práticas sociais locais, por isso, é um espaço de fortalecimento da cultura local. O componente de língua portuguesa é um importante espaço para o fortalecimento de tais ações e, assim, contribui para as crianças e adolescentes se apropriarem de modo mais eficaz da leitura, da escrita e de sua identidade, auxiliando a inserção desses alunos indígenas em contextos globalizantes.

Para o aperfeiçoamento dessas práticas pedagógicas, é crucial enfatizar o significado do letramento como um decodificador em torno do conceito de nação e de identidade nacional, que se concentram nas questões sociais, não apenas no discurso em torno da qualidade da educação, da escola, do desempenho docente e dos rendimentos. Nesse sentido, é fundamental que o professor, assim como os pensadores de currículo, conheçam não apenas a teoria educacional, mas também teorias linguísticas e de letramento social. Portanto, o contexto atual desafia o professor a trabalhar com a heterogeneidade da língua na perspectiva do letramento social e ideológico.

Um outro desafio enorme na prática pedagógica do professor e da instituição escolar é a compreensão dos modos como as práticas letradas são lugares de disputa ideológica. Para a superação de tais desafios, faz-se necessário que o professor se sinta desafiado e apoiado com formações que atendam às atuais demandas, além de planejamentos mais direcionados para explorar com mais eficácia, no componente de língua portuguesa, as práticas sociais locais. Com isso, são vislumbradas práticas pedagógicas mais consistentes e materiais didáticos mais direcionados. De tal modo, são proporcionadas às crianças e aos jovens da escola a oportunidade de assumirem seus papéis de protagonistas dentro e fora da aldeia.

No mais, nossas considerações sobre o objetivo geral da pesquisa, ao analisar o material pedagógico (livros didáticos) de ensino de língua portuguesa da Escola Indígena Índios Tapeba, em relação aos letramentos sociais da comunidade em questão, apontam que o livro didático, embora traga o tema sobre a etnia indígena em algumas seções, ainda está longe de ser o material adequado para esta comunidade. Questões sobre as línguas de

povos originários, os eventos de letramento da comunidade, as variantes utilizadas, tal como evenciamos nas análises, não são trazidas de forma apropriada. Aliás, essa é uma questão que não deveria estar somente no contexto das escolas indígenas, mas em todo o ensino de língua portuguesa no Brasil.

Afirmamos, portanto, que é através da atuação crítica do professor no contexto escolar, conciliando novos conhecimentos apresentados nos livros didáticos com as experiências e ciências indígenas, bem como promovendo um espaço mais adequado para a oralidade, que a escola indígena se torna um ambiente plausível de interculturalidade e apropriado para a aprendizagem dos letramentos sociais. Toda essa aprendizagem deve levar em conta a comunidade de origem como uma fonte para buscar novas respostas e soluções aos desafios que ela enfrenta.

Para mais, destacamos em nossas considerações finais o texto de Naara Tapeba, professora indígena que atuou como professora e coordenadora durante 10 anos na Escola Indígena Índios Tapena. A docente gentilmente nos escreveu o texto a seguir, que expressa todo o sentimento dessa pesquisa:

Atualmente, podemos dizer que o movimento indígena do estado do Ceará conta com três principais pilares de luta: Terra, nosso principal pilar, saúde e educação, que ajudam nesse fortalecimento, pois temos o pensamento que não existe saúde e educação sem terra. Dessa forma, podemos compreender a escola como o principal viés de fortalecimento cultural, falando especificamente da Escola Índios Tapeba, onde tive o prazer de estudar, minha sala de aula foi o cajueiro. Anos depois, voltei à escola como professora de educação física, e, posteriormente, assumi o cargo de professora coordenadora escolar (mas meu papel era como coordenadora pedagógica). Posso citar que durante o período em que estive na escola, seja como professora, seja como coordenadora, muitas coisas mudaram, mas o principal foco da educação escolar indígena continua o mesmo, a diferença é que hoje temos outras ferramentas que podemos utilizar para melhorar o repasse dos conhecimentos históricos a respeito da história do povo Tapeba, dos povos indígenas do Ceará, do nordeste brasileiro e do Brasil como um todo. Hoje, podemos dizer que através da educação escolar indígena, podemos ser protagonistas da nossa própria história. É triste afirmar que nós, povos indígenas do Nordeste, fomos os principais prejudicados no processo histórico de ocupação do território brasileiro. Dessa forma, podemos salientar o fato de muitos povos terem perdido seus dialetos, ficando como língua materna apenas o português, que também é uma disciplina obrigatória dentro da grade curricular das escolas indígenas do Ceará. Como dizemos na comunidade, “usamos a fome com a vontade de comer”. Apesar de termos uma gama de conteúdos que precisam ser repassados para os alunos, a disciplina de língua portuguesa tem papel notável dentro dessa reformulação ou “recontação” da história do Brasil. Hoje, podemos, dentro das nossas escolas indígenas, transformar nossos alunos em alunos pesquisadores e serem protagonistas da nossa própria história, mas como fazemos isso? Antes, o processo histórico dentro das aldeias acontecia de pai para filho, hoje, nossos alunos vão nas casas das lideranças, pajé, cacique, rezadeira, benzedoras, messeineiras, troncos velhos e fazem perguntas sobre vários temas, tais: “como aconteceu o processo histórico de formação do povo Tapeba?”, “qual o significado do toré para o povo Tapeba?”, “como podemos usar a medicina tradicional para cura de várias doenças?”,

espiritualidade indígena, etc. Dessa forma, podemos perceber que a disciplina de língua portuguesa tem contribuído bastante no processo de fortalecimento cultural através da escrita. Antes, muitos troncos velhos se encantavam e levavam consigo todo conhecimento que haviam acumulado durante a vida, hoje, muito desse conhecimento fica escrito pelos nossos próprios alunos.

Para finalizar, ressaltamos que a pesquisa aqui realizada não compreende todos os aspectos que envolvem o tema. Trata-se apenas de mais uma contribuição para essa questão tão ampla que envolve a educação em nosso país.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **Na morada das palavras**. Campinas: Papyrus, 2003. p. 71

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p.53-60.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FILHO, H. T. B. **“Protagonismo” como Vulnerabilização em Demarcação de Terras Indígenas: o caso do acordo judicial para demarcar a terra Tapeba**. Revista Brasileira de História, v. 37, 2017.

FILHO, H. T. B. **Zé Zabel Perna-de-Pau: perspectiva histórico-antropológica sobre uma tradição oral Tapeba**. Horizontes Antropológicos, v. 26, p. 33-83, 2020

BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell, 1993. 7 p.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies: reading and writing in one community**. Londres e Nova York: Routledge, ork: Routledge, 1998.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.

BORTONI-RICARDO. S. M. **Educação em Língua Materna: A Sociolinguística na Sala de Aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Brasília, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Decreto-Lei nº 1.006. 30 dez. Brasília: Senado, 1938.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em Territórios Etnoeducacionais e dá outras providências. Brasília, DF.

BRASIL. **DECRETO nº 31.057, de 22 de novembro de 2012**. Redenomina as Escolas Indígenas constantes da Estrutura Organizacional da Secretaria da Educação do Estado do Ceará e dá outras providências. Acesso em: 5 dez. 2023.

BRASIL. Presidente da República. **Decreto n.º 91.542. 19 ago. 1985**. Diário Oficial, p. 12178, seção I. 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, M. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. SEF/MEC. Brasília, 1998.

BRASIL. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em<www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 13 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, torna-se obrigatório o ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº. 11.645, de 10 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”. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, mar. 2008.

CEARÁ, Secretária da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará:** educação infantil e ensino fundamental. Fortaleza: SEDUC, 2019.

CEREJA, W. R.; VIANA, C. A. D.; CODENHOTO, C. D. **Português contemporâneo diálogo reflexão e uso.** vol. 1. 1. ed. São Paulo: ed. Saraiva, 2016a.

CEREJA, W. R.; VIANA, C. A. D.; CODENHOTO, C. D. **Português contemporâneo diálogo reflexão e uso.** vol. 2. 1. ed. São Paulo: ed. Saraiva, 2016b.

CEREJA, W. R.; VIANA, C. A. D.; CODENHOTO, C. D. **Português contemporâneo diálogo reflexão e uso.** vol. 3. 1. ed. São Paulo: ed. Saraiva, 2016c.

CONTRERAS, E. O novo bulletproof coffee promete dar ainda mais energia no pré-treino. **Boaforma.** [S.l.], 22 de abr. 2018. Disponível em: <https://boaforma.abril.com.br/dieta/o-novo-bulletproof-coffee-promete-dar-ainda-mais-energia-no-pre-treino/>. Acesso em: 17 jan. 2022.

DIAS, G. **Seleção de textos, notas, estudo biográfico, histórico e crítico e exercício por Beth Brait.** São Paulo: Abril, 1982. p. 53-5. Literatura Comentada.

DIONÍSIO, A. P. Variedades linguísticas: avanços e entraves. In: BESERRA, M. A.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 76-86.

DUMONT, S. **Os meninos que viraram estrelas.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002. p. 09-11

FRAGATA, C.. **O Tupi que você fala.** 1 ed. São Paulo. Globo. 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAG, B. *et al.* **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GATTI JÚNIOR, D. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil**. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

GERALDI, J. W (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula* 3. ed. São Paulo: Ática, 2004a. p. 39-45,

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

GONZAGA, L.; DANTAS, Z. **Vozes da seca**. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/luiz-gonzaga/47103/>>. Acesso em: 29 out. 2022

GRUPIONI, L. D. B. **Livros didáticos e fontes de informação sobre as sociedades indígenas no Brasil**. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete. 2012.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective**. (No Title), 1989.

KOCH, I. G. V. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. Cortez Editora, 2018.

JUNG, N. M. **Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social**. In.: MAGALHÃES, E. F. **Plantas medicinais usadas pelos Índios Tapebas do Ceará**. SciELO. Brazil Alma/SFX Local Collection Revista brasileira de farmacognosia, 2005, Vol.15 (2), p.169-177

MELIÀ, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo, SP: Loyola, 1979.

MENDES, S. L. C. **Educação Indígena x Educação Escolar Indígena: um aprendizado diferenciado**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

MINAYO M.C.S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 14.ed. São Paulo (SP): Hucitec-Abrasco, 2014.

MUNDURUKU, J. S. Carta Aberta. **Portal Amazonia**. 19 dez. 2014. Disponível: <<http://portalamazonia.com/noticias-detalle/meio-ambiente/lider-indigena-munduruku-critica-destruicao-do-meio-ambiente-em-carta-aberta>> Acesso em: 19 maio 2022

NARLOCH, Leandro. As línguas do Brasil. **Superinteressante**, ed. 174, 31 mar. 2002. Disponível: <<https://super.abril.com.br/cultura/as-linguas-do-brasil>> Acesso em: 17 jun. 2022.

NOVA ESCOLA, Material Educacional. Caderno do Aluno: 4º ano: 1º bimestre, Ensino Fundamental : Caderno do Professor : Ceará / [organização Associação Nova Escola]. – 1.ed. – São Paulo : Associação Nova Escola : Governo do Estado do Ceará, 2021.

OBEID, C. **Sou indígena e sou criança**. 1 ed. São Paulo. Editora: Moderna. 2014.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem**: 6º ano. São Paulo: Ed. Moderna, 2022a

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem**: 7º ano. São Paulo: Ed. Moderna, 2022b.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem**: 8º ano. São Paulo: Ed. Moderna, 2022c.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se Liga na língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem**: 9º ano. São Paulo: Ed. Moderna, 2022d.

ANDRADE, O. **Poesias resumidas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971. p. 177.

PAHL, K.; ROWSELL, J. **Literacy and Education: Understanding the New Literacy Studies in the classroom**. London: Paul Chapman Publishing/SAGE Publications Company. 2005.

PEIXOTO, J. S. (2020). **Contato do português com as línguas indígenas brasileiras: Considerações sobre o desenvolvimento de L2**. Revista Brasileira de Linguística Antropológica, 12, 37–64.

RESOLUÇÃO CEE nº 447/2013 - Altera dispositivos da Resolução CEC nº 382/2003, que dispõe sobre a criação e o funcionamento de escola indígena no Sistema de Ensino do Ceará e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cee.ce.gov.br/legislacao/resolucoes>. Acesso em: 03 dez. 2023.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R; ALMEIDA, E. M. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROCKWELL, E. **Etnografía y Teoría de la Investigación Educativa**. México: DIECINVESTAV-IPN, 1985.

SILVA, R. V. M. **O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola, 2004.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática**. Campinas, SP: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil, 1996. p. 94.)

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7.ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. 18.ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, M. **Português na escola:** história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

STRAY, S. Quia Nominor Leo: Vers une sociologie historique du manuel. In: CHOPPIN, Alain (org.) **Histoire de l'éducation**. n° 58 (numéro spécial). *Manuels scolaires, États et sociétés*. XIXe-XXe siècles, Ed. INRP, 1993.

STREET, B. **Políticas e práticas de letramento na Inglaterra:** Uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil*. cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013 51 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br/>>

STREET, B. **Letramentos Sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1ed.. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TEYSSIER, P. **História da Língua Portuguesa**. Trad. de Celso Cunha. 6ª Ed. Portuguesa. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1994.

VENTURA. **Litanias de cão**. Belo Horizonte: Edições do Autor, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3.ed. Sao Paulo: Martins Fontes, 1989. 168p.

ANEXOS

Anexo A – Parecer consubstanciado da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa)

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O LETRAMENTO SOCIAL DA COMUNIDADE INDÍGENA TAPEBA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA INDÍGENA ÍNDIOS TAPEBA.

Pesquisador: rossana regina guimarães ramos henz

Área Temática: Estudos com populações indígenas;

Versão: 4

CAAE: 69917123.6.0000.5206

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE CATOLICA DE PERNABUCO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.468.154

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2138555.pdf, de 11/10/2023).

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, a partir de algumas leituras e reflexões acerca do fenômeno do letramento e após observação em uma determinada comunidade escolar indígena, abordará como as pessoas do local utilizam seus conhecimentos de leitura e escrita e quais textos têm significação real para suas vidas. A base teórica referencial será a pesquisa realizada por Brian Vincent Street, nas décadas de 70 e 80 sobre letramento na educação. Os novos estudos de Brian sobre letramento social apontam a necessidade de se ensinar às crianças, aos adolescentes e aos jovens, além de aspectos técnicos da linguagem, as formas de uso dessa linguagem, auxiliando-os a perceber a natureza social e ideológica da mesma. Pretende-se ressaltar a importância da interação entre as formas orais e letradas, na perspectiva de estimular uma reação dos estudos da fala e da escrita dentro do paradigma para além da sua funcionalidade. Com isso, deseja-se enfatizar o letramento decorrente de práticas culturais, experiências de vida e da história da comunidade local, e não centrado apenas no sujeito e em suas capacidades de usar a língua escrita. É importante ressaltar que ao abordar práticas de letramento não é apenas uma tarefa de desvendar a leitura e a escrita,

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.468.154

ou seja, a tarefa de decodificar e codificar, mas desenvolver práticas de letramentos imbuídas de ideologias. A consciência de privilegiar o estudo de quais são os meios pelos quais a comunidade, localmente situada, se apropria de letramento como plurais é fundamental para o desenvolvimento deste trabalho. Ao final de todas as observações e reflexões, o objetivo é elaborar material próprio, formulado por professores da escola, que também são indígenas, para fomentar no contexto educacional, da escola observada, práticas que se enquadrem em um modelo ideológico de letramento. Espera-se que essas práticas desenvolvam nos educandos a capacidade de assumirem seu papel de cidadão pertencente aos povos originários e os possibilitem a realização de uma leitura real de seu contexto e sensibilizá-los para a necessidade de se tornarem agentes transformadores. A produção desse material é uma alternativa para se repensar as práticas de letramento no contexto escolar e desenvolver competências e habilidades nos alunos que os permitam o uso da leitura e escrita com autonomia e criticidade, compreendendo e agindo participativamente nas mudanças e transformações no contexto social, no qual estão inseridos. E assim, a escola será espaço para construção de seres críticos e com clareza de sua identidade. A análise das práticas pedagógicas do ensino de língua na Escola Indígena Índios Tapeba, no que se refere aos letramentos sociais da comunidade, é o objetivo geral desta pesquisa. Consideramos para isso que a aquisição do saber linguístico implica leitura compreensiva e crítica de vários gêneros textuais; produção escrita da variante linguística considerada como padrão; análise e manipulação da organização estrutural da língua e percepção das diferentes linguagens (literária, visual etc.) como formas de inserção e compreensão do contexto social, sem desconsiderar as variantes linguísticas locais. O referido estudo também é justificável pela necessidade da compreensão se o processo de letramento é visto na Escola Indígena Índios Tapeba como um contexto profundamente marcado por atitudes e valores culturais, e também que contribuições esses processos, por meio das aulas de língua portuguesa e dos componentes curriculares: Integração e Conhecimento das Manifestações e das Tradições Indígenas Cearenses e Brasileiras e Espiritualidade; e Artes, Expressão Corporal, Cultura, e Espiritualidade Indígena, ministrados nas turmas da pré-escola e de 1º ao 5º ano, na Escola Indígena Índios Tapeba, traz para as práticas sociais na comunidade. É também relevante nessa pesquisa examinar as práticas sociais de leitura na comunidade, observar o impacto do letramento na cultura e nas estruturas político-econômicas da comunidade local, assim como as variações linguísticas locais se acomodam ao caráter hegemônico do letramento escolar. Outro aspecto que será dada atenção são os outros modos de comunicação, valorizando a seara de outros componentes curriculares como: Integração e Conhecimento das Manifestações e das Tradições Indígenas Cearense e Brasileiras e

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.468.154

Espiritualidade; Artes, Expressão Corporal, Cultura, e Espiritualidade Indígena. Valorizaremos também os contextos de desemparedamento da educação e das aprendizagens, ou seja, as aprendizagens ocorridas fora dos limites da sala de aula.

HIPÓTESES

Diante de tantas indagações surgiram algumas hipóteses que buscamos confirmar na execução desse trabalho. Dentre elas estão:

- a) a escola indígena consegue contemplar em suas ações pedagógicas às práticas sociais locais, por isso, é um espaço de fortalecimento da cultura local,
- b) com o fortalecimento das práticas sociais locais no componente de língua portuguesa as crianças e adolescentes se apropriam de modo mais eficaz da leitura, da escrita e de sua identidade de povo indígena,
- c) trabalhando em paralelo o fortalecimento do componente de língua portuguesa e as práticas sociais locais seria possível uma melhor inserção dos alunos indígenas em contextos globalizantes.

METODOLOGIA

Os novos estudos de letramento sinalizam cada vez mais para a necessidade do ensino da linguagem extrapolar os aspectos técnicos das funções da linguagem e despertar nos alunos a percepção da natureza social e ideológica das formas de uso dessa linguagem, Compreender que a vinculação das práticas de letramento à realidade social é espaço para a construção de novas identidades e de seres críticos. Para o estudo de letramento social na Escola Indígena Índios Tapeba pretende-se contextualizar comunidade e escola com suas práticas de letramento. Embora exista uma boa convivência da pesquisadora com a comunidade escolar em geral, se faz necessário uma conversa bem pontual com todos envolvidos na pesquisa para cada um entender seu papel para o efetivo resultado final do trabalho e tornar situações cotidianas cada vez mais naturais e espontâneas. A pesquisa será embasada na abordagem metodológica qualitativa, tais formas incluem análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos (textos, imagens, filmes ou músicas) etc. A análise das práticas pedagógicas do ensino de língua na Escola Indígena Índios Tapeba, no que se refere aos letramentos sociais da comunidade será ponto central dessa pesquisa, que será estruturada a partir de três pontos: o material empírico, a discussão teórica e a junção desses pontos contribuirão para observação, descrição e análise das relações das práticas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa com as práticas sociais da

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.468.154

comunidade. O último ponto é a elaboração de material didático específico para o ensino de língua portuguesa. A apreciação desses três pontos convergentes será dividida em quatro etapas, são elas: Etapa I - Contextualizar a Escola Indígena Índios Tapeba no tempo e espaço em que se localiza, bem como o ensino de língua portuguesa e o letramento social da comunidade local. Nessa etapa será utilizada uma abordagem dialética, através de questionário ou entrevista, realizados com professores da Escola Índios Tapeba, totalizando 100 pessoas da comunidade escolar (alunos, professores, pais e lideranças da comunidade). A razão de consultar esse público é coletar um pouco da vivência sobre o letramento oferecido pela escola no decorrer desses anos, até mesmo no período em que a escola ainda não tinha um prédio apropriado para funcionamento. A partir desses questionários e entrevistas será registrada um pouco da história sobre percurso vivenciado pelas lideranças e comunidade local para concretização de uma escola que atendesse as demandas da comunidade indígena e compreender os motivos que levaram a comunidade a se organizar para conquistar uma escola diferenciada. Para essa etapa usaremos como norte as seguintes perguntas e atividades: PERGUNTAS NORTEADORAS PARA AS ENTREVISTAS E CONVERSAS Professores/gestores: O que é ser indígena hoje no Brasil e no Ceará? Como se faz o equilíbrio entre tradição e tecnologia?/Qual é seu engajamento na militância indígena?/Há um orgulho indígena? Sempre houve?/Que ideia errada se costuma ter dos indígenas?/Qual o motivo e a importância da criação de uma escola indígena para a comunidade? Você tem conhecimento de como se deu essa conquista? / Que a escola indígena promove para seus alunos para ser considerada uma escola diferenciada?/Que espaço a oralidade ocupa em suas aulas de língua portuguesa? Qual a importância dela para o conhecimento da língua portuguesa e a manutenção da cultura indígena? Os livros didáticos e os demais materiais utilizados na escola indígena lhe ajudam no ensino da cultura de seu seu povo tapeba?/Como você conceitua a escola indígena? As práticas pedagógicas e as aulas ministradas contemplam ou se aproximam desse conceito?/O que representa para você e seu povo a festa da Carnaúba? Essa festa tem alguma relação com as atividades pedagógicas da escola indígena?

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO

- Analisar as práticas pedagógicas do ensino de língua na Escola Indígena Índios Tapeba, no que se refere aos letramentos sociais da comunidade.

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS

- Contextualizar a Escola Indígena Índios Tapeba no tempo e espaço em que se localiza, bem

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.468.154

como o ensino de língua portuguesa e o letramento social da comunidade local.

- Observar e descrever as práticas e materiais utilizados pelos professores da Escola Indígena Índios Tapeba, no que se refere ao ensino de língua.
- Analisar as relações entre os dados obtidos e os estudos sobre letramento social da comunidade.
- Elaboração de material didático específico para o ensino de língua portuguesa, com o apoio dos professores indígenas da escola.

Ao cumprir os abjetivos, anteriormente citados, pretendemos favorecer abordagens culturais de letramento aos alunos da escola, cujo benefício é a valorização das práticas sociais no processo de aprendizagem, a partir das seguintes contribuições: Registrar a história do letramento da comunidade e da Escola Indígena Índios Tapeba, no decorrer da pesquisa precisamos identificar os usos e significados de letramento que envolve as lutas em prol da identidade dos povos indígenas Tapeba e após a análise de dados propor a produção de material próprio para as atividades de linguagem da Escola Indígena Índios Tapeba. E ao final da pesquisa compreender como e por que o letramento em língua portuguesa foi assimilado e interiorizado pelos povos indígenas Tapeba, incluindo para isso a própria escola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

O presente projeto deverá ser avaliado pelo comitê de ética em pesquisa antes de ser posto em prática. As ações desenvolvidas no decorrer do trabalho seguirão os trâmites e as recomendações das resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016, também será instrumento relevante para a reflexão sobre as ações, os riscos que podem surgir no período de execução e os benefícios oriundos dos resultados apontados por esse trabalho a resolução CNS nº 304 de 09 de agosto de 2000, que aprova Normas para Pesquisas Envolvendo Seres Humanos – Área de Povos Indígenas. Os riscos que esse projeto pode apresentar são: Mesmo sem intenção, reforçar as relações ideológicas que mantêm a dominação e a opressão, ou seja, reproduzir conceitos de certo ou errado no uso da língua portuguesa. No intuito de superar esse risco a pesquisadora deixará claro que a pesquisa é exatamente no sentido de valorizar a cultura desse povo no âmbito da instituição escolar. Por meio da escuta atenta da comunidade escolar e das lideranças indígenas, é que pretende compreender o modo como a rede de ensino deve manter o respeito às diferenças, aos saberes, à organização social e política e, principalmente, valorizando o direito de desenvolvimento e de transformação social da comunidade local dentro de sua própria crença e cultura. É possível que nessa pesquisa os participantes possam apresentar desconforto, medo, vergonha, timidez, emoção ao falar da sua cultura. Nesses casos contaremos para acolhimento desses participantes

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.468.154

com a equipe multidisciplinar da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 1 (CREDE 1-MARACANAÚ) e as lideranças da comunidade. Devendo-se evitar qualquer constrangimento daqueles que serão entrevistados e observados, de antemão, observaremos que qualquer um dos participantes pode negar-se a dar entrevista, tanto no início quanto em meio a essa atividade.

BENEFÍCIOS

Os benefícios provenientes dessa pesquisa serão: O resultado do trabalho será mais um instrumento parceiro na luta pela conquista e reconhecimento do espaço geográfico, cultural e político da comunidade indígena Tapeba. Outro benefício é reafirmar a escola como espaço de respeito a visão de mundo, os costumes, atitudes estéticas, crenças religiosas, organização social, filosofias peculiares, diferenças linguísticas e estrutura política, citado no item 2.1 na resolução CNS nº 304 de 09 de agosto de 2000, mencionada inicialmente. Contextualizar a Escola Indígena Índios Tapeba no tempo e espaço em que se localiza, bem como o ensino de língua portuguesa e o letramento social da comunidade local, Observar e descrever as práticas e materiais utilizados pelos professores da Escola Indígena Índios Tapeba, no que se refere ao ensino de língua, Analisar as relações entre os dados obtidos e os estudos sobre letramento social da comunidade e Elaboração de material didático específico para o ensino de língua portuguesa, com o apoio dos professores indígenas da escola, são objetivos favoráveis para que a integração escola e comunidade seja cada vez mais firmada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo de campo para analisar as relações entre os Letramentos Sociais da comunidade indígena Tapeba e o ensino de língua portuguesa na escola inserida na comunidade. Será realizada a contextualização dessa comunidade e posteriormente da escola em questão, Escola Indígena Índios Tapeba, com vistas para uma leitura específica de seus tempos, espaços e práticas sociais e pedagógicas.

Patrocinador: Financiamento Próprio.

Previsão de encerramento do estudo: 10/04/2024.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.468.154

Recomendações:

Conforme a terminologia da Resolução CNS nº 510 de 2016, art. 2º, inciso XXII, recomenda-se alterar o nome "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" para "Registro do Consentimento Livre e Esclarecido".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Análise de resposta ao parecer nº 6.304.980 (PROTOCOLO ORIGINAL), emitido pela Conep em 20/09/2023.

1. Quanto ao Projeto Detalhado – referente ao arquivo "Projeto.pdf", postado na Plataforma Brasil em 02/08/2023: Considerando que o estudo se encontra em análise ética pelo no Sistema CEP/Conep até a presente data e que há pendências a serem respondidas, solicita-se atualização do cronograma (Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.3.f).

RESPOSTA: a atualização do cronograma foi efetuada e encontra-se na página 28 do projeto e também será anexado, separadamente, na plataforma. A atualização indica o início da coleta de dados em novembro de 2023, após a aprovação da pesquisa por esta Comissão.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2. Quanto ao Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE), arquivo "TCLE.pdf", postado na Plataforma Brasil em 02/08/2023:

2.1. Solicita-se que o RCLE explique claramente o uso e divulgação de voz e imagem e que as informações descritas no arquivo "TermodeAutorizacaodeUsodelmagemeDepoimento.doc" sejam incluídas no Processo e Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, inserindo opções excludentes ("sim, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz" e "não, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz").

RESPOSTA: atendendo a essa solicitação inclui no RCLE o seguinte esclarecimento: Os pesquisadores necessitarão em alguns momentos da pesquisa realizar fotos/filmagem que se façam necessárias e/ou a colher seu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. A utilização destas fotos/imagens (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências). A utilização gravação da voz será apenas para transcrição das falas para o projeto, e NÃO serão divulgados e permanecerão arquivadas até a defesa da dissertação e em seguida devidamente excluídas. As imagens serão utilizadas apenas no corpo da pesquisa e apenas os registros de momentos significativos.

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.468.154

- () SIM, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz na pesquisa.
 () NÃO, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz na pesquisa. (no ponto 9 do RCLE)
 ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2.2. O RCLE não apresenta a numeração nas páginas. Com o objetivo de garantir a integridade do documento, solicita-se que sejam inseridos os números de cada página, bem com a quantidade total delas, como por exemplo: "1 de X" e assim sucessivamente.

RESPOSTA: em atenção a essa solicitação afirmo que a numeração das páginas foi incluída no RCLE de acordo com o exemplo apresentado.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2.3. A Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 17, Inciso I, prevê que o Registro do Consentimento Livre e Esclarecido, em suas diferentes formas, deve conter "a justificativa, os objetivos e os procedimentos que serão utilizados na pesquisa, com informação sobre métodos a serem utilizados, em linguagem clara e acessível, aos participantes da pesquisa, respeitada a natureza da pesquisa". O documento apresentado não esclarece ao participante de pesquisa sobre os procedimentos adotados para sua participação e o local e tempo dispensado para sua participação no estudo. Solicita-se incluir nesse e nos demais documentos pertinentes, os itens solicitados.

RESPOSTA: em resposta a essa solicitação acrescentei no RCLE a seguinte informação: A pesquisa se justifica por sua inserção social já que busca compreender as atitudes, valores culturais nas aulas de língua portuguesa e dos componentes curriculares: Integração e Conhecimento das Manifestações e das Tradições Indígenas Cearense e Brasileiras e Espiritualidade; e Artes, Expressão Corporal, Cultura, e Espiritualidade Indígena e como contribuiu para o cotidiano da comunidade. (no ponto 4)

E para esclarecimento da participação no estudo acrescentei no ponto 6 as informações sublinhadas a seguir: Sua participação nesta pesquisa consistirá em valorosa fonte de informação para a coleta de dados, porém é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade. Sua colaboração na pesquisa será participar de uma conversa, em um grupo de 5 pessoas, sobre sua cultura, sua escola e as aulas de língua portuguesa. A conversa terá duração média de 50 min e acontecerá na escola, que você estuda, no turno de suas aulas. (RCLE – ALUNOS e PAIS(consentimento participação dos filhos)) Sua contribuição será através de entrevista, sobre sua cultura, comunidade e a importância da escola indígena, que será realizada em local, horário de sua escolha. (RCLE – LIDERANÇAS e PAIS) Sua contribuição será através do preenchimento de

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-040
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.468.154

um questionário; permitir uma breve observação de suas aulas e materiais didáticos utilizados e participação em três ou quatro encontros para início de elaboração de materiais específicos que contemplem a cultura indígena para aulas de língua portuguesa. Os encontros serão na escola e nos horários de seus planejamentos, com duração média de 2 h.(RCLE – PROFESSORES) (no ponto 6)

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2.4. O projeto prevê vários grupos diferentes que devem assinar o RCLE: Professores, lideranças e pais. Segundo a metodologia do projeto, diferentes métodos serão aplicados, mas não há clareza se os diferentes métodos (observação, entrevista, e conversa) serão aplicados a todos. Tampouco, não há um RCLE direcionado aos pais, solicitando autorização da participação de seus filhos. Solicite-se a elaboração de um RCLE para cada grupo diferente (professores, lideranças e pais) se a participação (tempo, método, local) de cada grupo for diferente. No mínimo, é necessário um RCLE pedindo autorização dos pais.

RESPOSTA: para cumprimento dessa solicitação elaborei um RCLE específico para alunos, um RCLE para professores, um RCLE para lideranças e dois para os pais: uma de consentimento a participação do filho/a e outro para o pai que participará da pesquisa.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3. Quanto ao Registro de Assentimento – referente ao arquivo “TALE.pdf”, postado na Plataforma Brasil em 02/08/2023:

3.1. A linguagem do Registro do Assentimento está inadequada ao nível de compreensão da faixa etária do estudo. O referido documento deve ser apresentado em linguagem acessível aos participantes podendo, inclusive, fazer uso de argumentos gráficos como desenhos, personagens, histórias ilustrativas, para que a criança e/ou adolescente compreenda(m) em linguagem adequada a importância, os procedimentos e objetivos da pesquisa. Além disso, solicita-se considerar a possibilidade de utilizar outras estratégias para registrar o assentimento que não a escrita, como oralmente, por exemplo. Ressalta-se que o Registro do Assentimento deve convidar a criança a participar, evitando falar da criança na 3ª pessoa, como por exemplo, “A pesquisa será feita na Escola Indígena Índios Tapeba, onde as crianças serão observadas e entrevistadas.” Solicita-se adequação.

RESPOSTA: esclareço que as crianças que participarão da pesquisa devem apresentar mais de 10

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.468.154

anos de idade, para contemplar a todos os alunos elaborei dois TALE: um com linguagem acessível para as crianças do ensino fundamental anos finais e outra para os adolescentes e jovens do ensino médio, ambos renomeados por REGISTRO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RALE). Ajustei o termo, evitando falar da criança na 3ª pessoa e o documento é um convite para a participação na pesquisa. Exemplifico com as seguintes informações no documento: -Caso concorde em participar da pesquisa, as conversas acontecerão na Escola Indígena Índios Tapeba, onde você estuda. (ponto 5 do RALE para os alunos do ensino médio) - Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. (ponto 3 do RALE para os alunos do ensino fundamental anos finais)
ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3.2. No momento em que a criança está sendo convidada a participar da pesquisa, ela tem o direito de saber que seus pais/responsáveis já foram consultados a respeito, mas ela tem autonomia de concordar ou não em participar. Solicita-se substituir o trecho “seus pais já autorizaram sua participação” por “se você concordar em participar, também pediremos autorização aos seus pais”.

RESPOSTA: a solicitação foi acatada no ponto 1 do RALE para alunos do ensino médio e no ponto 3 do RALE para alunos do ensino fundamental anos finais.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3.3. O Registro de Assentimento deve ser elaborado pela pesquisadora em linguagem acessível à compreensão dos participantes da pesquisa, EM SUAS DIFERENTES FAIXAS ETÁRIAS. Não é adequado apresentar somente uma única forma de Registro de Assentimento para todos os participantes menores de 18 anos. Sugere-se considerar qual a melhor forma de realizar o Registro desse Processo (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigos 2º e 5º). Solicita-se adequação.

RESPOSTA: ressalto que as crianças que participarão da pesquisa apresentam mais de 10 anos de idade, para contemplar a todos os alunos elaboramos dois modelos de RALE: um com linguagem acessível para as crianças do ensino fundamental anos finais e outro para os adolescentes e jovens do ensino médio, e ambos renomeados por REGISTRO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RALE).

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3.4. O Registro de Assentimento não apresenta a numeração nas páginas. Com o objetivo de

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.468.154

garantir a integridade do documento, solicita-se que sejam inseridos os números de cada página, bem com a quantidade total delas, como por exemplo: "1 de X" e assim sucessivamente.

RESPOSTA: informo que a numeração das páginas foi incluída no RALE de acordo com o exemplo apresentado.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3.5. A Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, Inciso I, prevê que o Registro do Consentimento Livre e Esclarecido e/ou do Assentimento Livre e Esclarecido, em suas diferentes formas, deve conter "a justificativa, os objetivos e os procedimentos que serão utilizados na pesquisa, com informação sobre métodos a serem utilizados, em linguagem clara e acessível, aos participantes da pesquisa, respeitada a natureza da pesquisa". O documento apresentado não esclarece ao participante de pesquisa sobre os procedimentos adotados para sua participação e o local e tempo dispensado para sua participação no estudo. Solicita-se incluir nesse e nos demais documentos pertinentes, os itens solicitados.

RESPOSTA: em virtude da solicitação acrescentei as informações: Sua colaboração na pesquisa será participar de uma conversa, em um grupo de 5 pessoas, sobre sua cultura, sua escola e as aulas de língua portuguesa. A conversa terá duração média de 50 min e acontecerá na escola, que você estuda, no turno de suas aulas. (ponto 7 do RALE para alunos do ensino médio e ponto 3 do RALE para alunos do ensino fundamental anos finais)

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3.6. Solicita-se que o Registro de Assentimento explique claramente o uso e divulgação de voz e imagem e que as informações descritas no arquivo "TermodeAutorizaçãodeUsodeImagemeDepoimento.doc" sejam incluídas no Processo e Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, inserindo opções excludentes ("sim, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz" e "não, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz").

RESPOSTA: para contemplar essa solicitação apresento os esclarecimentos a seguir sobre o uso da voz: Os pesquisadores necessitarão em alguns momentos da pesquisa realizar fotos/filmagem que se façam necessárias e/ou a colher o seu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. A utilização destas fotos/imagens (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.468.154

1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004). A utilização da gravação de sua voz será utilizada apenas para transcrição das falas para o projeto, e NÃO serão divulgados e permanecerão arquivadas até a defesa da dissertação e em seguida devidamente excluídas. As imagens serão utilizadas apenas no corpo da pesquisa e apenas os registros de momentos significativos.

() SIM, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz na pesquisa.

() NÃO, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz na pesquisa. (ponto 8 do RALE para alunos do ensino médio)

- Se você concordar, faremos fotos e gravações, que serão utilizadas apenas para registro da pesquisa e obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente) ECA.

() SIM, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz na pesquisa.

() NÃO, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz na pesquisa. (ponto 3 do RALE para alunos do ensino fundamental anos finais)

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

4. Quanto às autorizações, declarações e termos necessários: Solicita-se a apresentação da autorização da Presidência da FUNAI para entrada em terra indígena ou a declaração do(a) pesquisador(a) de que esta será obtida antes do início da pesquisa, conforme estabelece a legislação Brasileira e Instrução Normativa no 001/PRESI/1995 - FUNAI.

RESPOSTA: para cumprimento a esta solicitação enviei, no dia 23/09/23, um e-mail para a Coordenação Regional Nordeste II da FUNAI (cr.nordeste2@funai.gov.br) direcionado ao Coordenador Professor Thiago Anacé com anexo do requerimento para o ingresso em terras indígenas, onde realizarei a pesquisa. A coordenação enviou resposta, dia 28/09/23, com a seguinte informação: Prezada boa tarde, informamos que a comunidade tem autonomia para autorizar a pesquisa. Orientamos que procure a referida comunidade Indígena. Atenciosamente Valdênia Lucena Chefe da Divisão Técnica Coordenação Regional Nordeste II Em retorno ao e-mail, solicitei à instituição um documento com a orientação dada. A Coordenação me enviou a seguinte instrução: Oi Cristina boa tarde, Você deve se dirigir a alguma liderança e leve um requerimento explicando a pesquisa e solicitando autorização para fazer naquela Comunidade, é bem simples. No caso dos povos indígenas eles têm autonomia, não são mais tutelados, de forma que entra na Comunidade com a permissão deles e não da Funai. Podemos tentar te ajudar, Qual a área que deseja estudar, TABEBA? Vou te passar contatos de lideranças tá certo? 85 92000914, esse número

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

**COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA**



Continuação do Parecer: 6.468.154

é do Fabio da OPRINCE, Organização dos Professores Indígenas do CE Valdênia Lucena Então, contactei a instituição OPRICE(Organização dos Professores Indígenas do Ceará) e as lideranças locais e ambos expediram documento de autorização, para o ingresso em terras indígenas. Os documentos estão anexados na plataforma, como também o requerimento e print dos e-mails da Coordenação Regional Nordeste II da FUNAI, transcritos anteriormente. Atenciosamente,

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Considerações Finais a critério da CONEP:

Diante do exposto, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Situação: Protocolo aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2138555.pdf	11/10/2023 21:55:19		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RCLEALUNO.pdf	11/10/2023 21:52:00	rossana regina guimarães ramos henz	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoVL.pdf	11/10/2023 21:51:10	rossana regina guimarães ramos henz	Aceito
Outros	RCLEPROFESSORVL.pdf	11/10/2023 21:22:23	rossana regina guimarães ramos henz	Aceito
Outros	RCLEPAISPVL.pdf	11/10/2023 21:21:36	rossana regina guimarães ramos henz	Aceito
Outros	RCLEPAISCVL.pdf	11/10/2023 21:20:43	rossana regina guimarães ramos henz	Aceito
Outros	RCLELIDERANCAVL.pdf	11/10/2023 21:19:46	rossana regina guimarães ramos henz	Aceito

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.468.154

Outros	RCLEALUNOVL.pdf	11/10/2023 21:18:39	rossana regina guimarães ramos henz	Aceito
Outros	RALEEMVL.pdf	11/10/2023 21:17:13	rossana regina guimarães ramos henz	Aceito
Outros	RALEEFVL.pdf	11/10/2023 21:16:17	rossana regina guimarães ramos henz	Aceito
Outros	CronogramaVL.pdf	11/10/2023 21:13:11	rossana regina guimarães ramos henz	Aceito
Outros	REQUERIMENTO.pdf	11/10/2023 20:51:11	rossana regina guimarães ramos henz	Aceito
Outros	PrintEmail.pdf	11/10/2023 20:38:30	rossana regina guimarães ramos henz	Aceito
Outros	Projeto.pdf	11/10/2023 20:36:24	rossana regina guimarães ramos henz	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_ CONEP_6304980.pdf	11/10/2023 20:24:08	rossana regina guimarães ramos henz	Aceito
Outros	CARTACONEP.pdf	11/10/2023 20:23:09	rossana regina guimarães ramos henz	Aceito
Outros	AutorizacaoLideranca.pdf	11/10/2023 20:21:29	rossana regina guimarães ramos henz	Aceito
Outros	OPRINCE.pdf	11/10/2023 20:16:12	rossana regina guimarães ramos henz	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	11/10/2023 20:14:17	rossana regina guimarães ramos henz	Aceito
Outros	RCLEPROFESSOR.pdf	11/10/2023 20:11:04	rossana regina guimarães ramos henz	Aceito
Outros	RCLEPAISP.pdf	11/10/2023 20:09:34	rossana regina guimarães ramos henz	Aceito
Outros	RCLEPAISC.pdf	11/10/2023 20:08:33	rossana regina guimarães ramos henz	Aceito
Outros	RCLELIDERANCA.pdf	11/10/2023 20:07:16	rossana regina guimarães ramos henz	Aceito

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.468.154

Outros	RALEEM.pdf	11/10/2023 20:02:05	rossana regina guimarães ramos henz	Aceito
Outros	RALEEF.pdf	11/10/2023 19:58:24	rossana regina guimarães ramos henz	Aceito
Parecer Anterior	parecerConsubstanciado.pdf	02/08/2023 21:44:14	rossana regina guimarães ramos henz	Aceito
Outros	TALE.pdf	02/08/2023 21:36:20	rossana regina guimarães ramos henz	Aceito
Outros	ResumoProjeto.pdf	02/08/2023 21:34:44	rossana regina guimarães ramos henz	Aceito
Outros	TermodeAutorizacaodeUsodelmagemeD epoimento.doc	12/07/2023 22:35:03	rossana regina guimarães ramos henz	Aceito
Outros	Cartadeanuencia.pdf	12/07/2023 22:29:58	rossana regina guimarães ramos henz	Aceito
Outros	RESULTADODASSESSAODEAVALIAC AODOPROJETO.pdf	12/07/2023 22:29:26	rossana regina guimarães ramos henz	Aceito
Outros	autorizacaodeusodedados.pdf	12/07/2023 22:26:15	rossana regina guimarães ramos henz	Aceito
Outros	Pesquisadora.pdf	12/07/2023 22:24:43	rossana regina guimarães ramos henz	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Orientadora.pdf	12/07/2023 22:24:00	rossana regina guimarães ramos henz	Aceito
Outros	Autorizacao2.pdf	12/07/2023 22:23:19	rossana regina guimarães ramos henz	Aceito
Declaração de concordância	Autorizacao1.pdf	12/07/2023 22:22:23	rossana regina guimarães ramos henz	Aceito
Outros	TermodeCompromissoConfidencialidade .pdf	12/07/2023 22:18:37	rossana regina guimarães ramos henz	Aceito
Outros	Guianorteordeentrevistaconversaseati vidades.pdf	12/07/2023 22:17:04	rossana regina guimarães ramos henz	Aceito
Folha de Rosto	folhadeRosto.pdf	23/05/2023 11:37:02	rossana regina guimarães ramos henz	Aceito

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.468.154

Orçamento	ORCAMENTO.docx	22/05/2023 20:39:22	rossana regina guimarães ramos henz	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	22/05/2023 20:11:58	rossana regina guimarães ramos henz	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

BRASILIA, 03 de Novembro de 2023

Assinado por:
Láís Alves de Souza Bonilha
(Coordenador(a))

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-040
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br