

Wagner Rodrigues Silva
Janete Silva dos Santos
Márcio Araújo de Melo
(Orgs.)

PESQUISAS EM LÍNGUA(GEM) E DEMANDAS DO ENSINO BÁSICO



Pontes

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
Marilyn Ferreira	
INTRODUÇÃO	
PESQUISAS SOBRE LÍNGUA(GEM): ENTRE ESTUDOS TEÓRICOS E PRÁTICOS	9
Wagner Rodrigues Silva / Janete Silva dos Santos / Márcio Araújo de Melo	
ESCRITA NA UNIVERSIDADE	
Capítulo 01	
ESCRITA, SABER E CONHECIMENTO: ALCANCES DA PESQUISA NO ESTÁGIO EM LETRAS.....	23
Thomas Massao Fairchild	
Capítulo 2	
NAS CONTRAPALAVRAS DO ALUNO UNIVERSITÁRIO, REPRESENTAÇÕES DE ESCRITA.....	45
Nilsa Brito Ribeiro	
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	
Capítulo 03	
RELAÇÕES INTERCULTURAIS NO ENSINO BILÍNGUE NA EDUCAÇÃO BÁSICA INDÍGENA	73
Raimunda Benedita Cristina Caldas	
Capítulo 04	
VITALIDADES DE LÍNGUAS INDÍGENAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	97
Maria do Socorro Pimentel da Silva	
Capítulo 05	
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA KRAHÔ BILÍNGUE NA ESCOLA 19 DE ABRIL.....	113
Francisco Edvigés Albuquerque	
PRÁTICAS DE LEITURA E ENSINO	
Capítulo 06	
SOCIOLINGÜÍSTICA E ENSINO: COMO A VARIAÇÃO FONOLÓGICA PERMEIA A LEITURA E A ESCRITA.....	139
Dermeval da Hora Oliveira / Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa	

Capítulo 07	
METÁFORA: ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL ENCARANDO UMA CILADA QUE CAPTURA O(S) SIGNIFICADO(S)	157
Dieysa Kanyela Fossile	

Capítulo 08	
QUANDO OS LIVROS MARCAM A VIDA: <i>JÚLIO VERNE</i> EM MEMÓRIAS DO LEITOR-ESCRITOR.....	185
Marina Haizenreder Ertzogue	

LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL E ENSINO

Capítulo 09	
COMPREENSÃO LEITORA COMO BASE INSTRUMENTAL DO ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA.....	203
Carlos A. M. Gouveia	

Capítulo 10	
LEITURA E PRODUÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA.....	233
Edna Cristina Muniz da Silva	

PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA E EDUCAÇÃO BÁSICA

Capítulo 11	
O QUE SÃO MATERIAIS DIDÁTICOS? UMA ABORDAGEM NA LINGUÍSTICA APLICADA	263
Wagner Rodrigues Silva / Janete Silva dos Santos / Márcio Araújo de Melo Cícero da Silva / Domenico Sturiale / Eliane de Jesus Oliveira / Lívia Chaves de Melo / Marinalva Dias de Lima / Neliane Raquel Macedo Aquino / Nilsandra Martins de Castro / Kerlly Karine Pereira Herênio / Camila Rodrigues da Silva / Elem Kássia Gomes	

Capítulo 12	
PESQUISAS EM ENSINO DE LÍNGUA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA	295
Carine Haupt / Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira	

Capítulo 13	
PANORAMA DO ENSINO DE LITERATURA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA.....	317
Maria José de Pinho / Valeria da Silva Medeiros	

SOBRE OS ORGANIZADORES.....	335
-----------------------------	-----

SOBRE OS AUTORES.....	337
-----------------------	-----

CAPÍTULO 05

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA KRAHÔ
BILÍNGUE NA ESCOLA 19 DE ABRIL

Francisco Edviges Albuquerque

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos da implantação da educação indígena Krahô, os relatórios da Fundação Nacional do Índio (1997) indicam que o *Summer Institute of Linguistics* (SIL) não esteve presente nas aldeias desse povo. Segundo Barros (2004), a história da aliança entre a missão evangélica *Summer Institute of Linguistics* e os intelectuais latino-americanos se deu entre as décadas de 1930 e 1970. A proposta era reconstruir o contexto político e intelectual em que essa aliança ocorreu, isto é, o contexto nos países do México, Peru e Brasil.

Os professores indígenas Krahô, desde a implantação de suas escolas na década de 1986, vêm produzindo seus próprios materiais para usarem em sala de aula com seus alunos, visto que não havia material didático, produzido em língua materna. Os materiais didáticos que existiam nas escolas Krahô eram os mesmos utilizados nas escolas não indígenas do Estado do Tocantins. Diante dessa realidade, os indígenas fazem uma crítica bastante contundente a esse tipo de material, pois ele não reflete a realidade sociolinguística, histórica e cultural desse povo, visto que é um material organizado e produzido para as escolas não indígenas. Configura-se num material didático dissociado da realidade do estado atual da língua indígena Krahô, uma vez que os

professores que os produziram não são indígenas. Sendo assim, não possuem compreensão crítica da sociedade, do ensino nem da pedagogia indígenas. Não têm conhecimento da relação fonema grafema, aspectos gramaticais da língua indígena em questão, nem tampouco da situação sociolinguística, fator determinante nas aulas em contextos bilíngues como o dos Krahô. Ademais, o conhecimento da língua e da cultura indígenas favorece a criatividade, o espírito crítico, a reflexão sobre o ensino e despertam a curiosidade, gerando resultados positivos na aprendizagem¹.

Analisando a educação escolar indígena do Estado do Tocantins, Albuquerque (1999) pontua que, devido ao processo de contato prolongado com a sociedade envolvente, em aldeias de diferentes povos, o ensino vem acontecendo de modo contrário aos anseios e interesses dos indígenas. Esses povos vivenciam um processo de perda étnica, com seus valores culturais subjugados pela sociedade nacional. Fatos como esses são apontados por Braggio (1989, p. 155), apoiada em Coelho dos Santos (1975, p. 43), afirmando que um dos mais incisivos problemas com relação à educação indígena está no fato de que o processo educacional utilizado nas comunidades indígenas se apresenta como um dos principais vínculos de dominação de sociedade majoritária, já que as escolas indígenas estão sujeitas a um sistema educacional concebido e inspirado pela sociedade não indígena, encontrando-se, portanto, carregado de seus valores ideológicos. Todavia, nos últimos anos, os estudantes Krahô estudam em escolas instaladas em suas aldeias, posto já possuírem escolas que ofertam Ensino Fundamental e Médio.

Data de 2009 a implementação do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Krahô, que vem promovendo ações que disseminam os conhecimentos sócio históricos, culturais e linguísticos das comunidades, com a participação efetiva dos professores, lideranças e alunos indígenas, visando a definir as políticas linguísticas das escolas de suas aldeias. O Projeto se efetivou mediante visitas técnicas do coordenador, promovendo oficinas

1 No Capítulo 11, é apresentada uma ampla discussão sobre as funções dos materiais didáticos no ensino. (nota dos organizadores)

pedagógicas para produção de materiais didáticos, uma vez que os Krahô vêm discutindo temas referentes a uma educação bilíngue e diferenciada. Isso aconteceu, especialmente, durante as atividades de elaboração e organização dos materiais didáticos, por ocasião da implantação do Programa do Observatório da Educação-OBEDUC², segundo Albuquerque (2012), como, por exemplo, no preparo dos livros didáticos de alfabetização Krahô, Alfabeto Ilustrado Krahô, Livro de Literatura Krahô, História e Geografia Krahô e Português Krahô, além de vários outros livros utilizados nas escolas desse povo que, ao longo desses anos, vêm contribuindo para a efetivação de uma educação específica, diferenciada e de qualidade.

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO KRAHÔ

Antes mesmo de frequentar a escola, as crianças indígenas Krahô já estão em contato direto com aquisição de novos conhecimentos em língua materna, que é o ambiente em que elas convivem em casa ou na aldeia, no seu dia-a-dia, com várias formas de transmissão do saberes tradicionais, repassados pelos mais velhos, através das histórias de seu povo, no pátio, nas danças, cantigas, corridas de tora, cortes de cabelos, Hôxwa, caçando, pescando, fazendo artesanatos, confeccionando colares, interagindo com todos os membros da comunidade, bem como através das pinturas corporais, do repasse dos conhecimentos tradicionais, pelas avós, mães e avôs, assim como os aspectos históricos e linguísticos.

Dessa forma, como as sociedades indígenas possuem tradição oral de repasse de conhecimento, para que ambiente escolar se torne mais agradável e, conseqüentemente, um instrumento de aquisição de novos saberes, através da escrita, a criança indígena Krahô precisa estar preparada, visto que seu senso de observação encontra-se aguçado e a sua curiosidade precisa ser despertada, o que leva a criança a perceber o valor da comunica-

2 Programa do Observatório da Educação – OBEDUC/CAPES/INEP/UFT. Edital 049/2012. Projeto 11395

ção, seja oral, seja escrita, em língua materna ou em português, através da escola. Como a escola está situada na aldeia, as crianças indígenas Krahô já convivem diretamente com o ambiente escolar, mesmo antes de irem à escola, seja nos momentos de atividades culturais, nos horários de merenda, seja em outras situações em que a comunidade é convidada para participar de eventos da escola, quais sejam, práticas culturais, como relatos de mitos, transmissão dos saberes tradicionais para os alunos e professores indígenas, pinturas corporais, danças, cantigas e aconselhamentos.

Com base nesses pressupostos, a sala de aula das escolas indígenas deve servir também para despertar os sentidos dos alunos, transformando-se num local agradável e propício para aquisição de novos conhecimentos. Na maioria das vezes, os professores indígenas têm dificuldades em manter as salas de aulas arrumadas e para conservar os materiais que são usados, devido à falta de interesse que os alunos indígenas manifestam em conservá-los, mas que precisam ser cuidados, uma vez que eles deverão ser utilizados nas aulas de outros professores. Para evitar esse tipo de problema, os professores indígenas Krahô estão elaborando seus materiais didáticos juntamente com a participação efetiva dos alunos e comunidades, para que eles possam contribuir com esse processo e, conseqüentemente, possam valorizar todo esse material, conservar e repassar para outras turmas a fim de serem utilizados por outros alunos e assim sucessivamente, visto que todo o material elaborado e organizado para as escolas Krahô é não consumível, por isso ele tem que ser bem conservado e protegido.

De acordo com Russo (2010), o alfabeto confeccionado para uso em sala de aula é um material imprescindível, principalmente para os anos iniciais, por constituir um material de apoio e consulta. A grafia das letras e a seqüência como está distribuída são meios de percepção, comparação e elaboração de hipóteses. Para a autora, o uso do alfabeto afixado nas paredes da escola deve conter letras impressas, cursivas e bastão, uma vez que esses

tipos de letras estão presentes em diversos de textos. Deve-se, portanto, dar maior ênfase à letra de forma maiúscula, para facilitar as elaborações iniciais no processo de construção do código de escrita alfabética. Com base nesse princípio, os professores indígenas Krahô, de modo geral, vêm praticando esse tipo de atividade em suas salas de aulas, pois, em todas as salas, estão afixadas, nas paredes, muitas atividades elaboradas pelos alunos e professores, além dos nomes escritos em língua materna em todas as portas da escola, para que todo esse material sirva como instrumento de aprendizagem.

Dessa forma, com frequência, os alunos vão fazendo a relação entre grafemas e fonemas, entre letras do alfabeto de sua língua materna com o alfabeto do português. Mas, para isso, é importante que os professores indígenas estejam sempre fazendo uso do alfabeto em suas atividades, para favorecer esse tipo de comparação, visto que o ensino nas escolas Krahô se dá de forma bilíngue e intercultural. Segundo Almeida e Albuquerque (2011), a alfabetização bilíngue e intercultural, isto é, a aquisição da leitura e da escrita pelos povos indígenas brasileiros, em sua maioria sociedades ágrafas, surgiu em razão da necessidade de se estabelecer formas de comunicação entre estes povos e a sociedade nacional, o que requer a formação de professores indígenas capazes de sistematizar a transposição da oralidade para a escrita na fronteira étnica, ou seja, exigem-se profissionais com domínio de leitura e escrita nas línguas materna e portuguesa³.

Nas salas de aula das escolas Krahô, os alunos sempre estão manuseando textos, desenhos e livretos, organizados pelos professores indígenas com a participação dos alunos. Além desses materiais, existem os materiais organizados através do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Krahô e do Observatório da Educação - OBEDUC, como suporte didático-pedagógico utilizado nas escolas desse povo, sendo que esse material foi produzido com a participação efetiva dos alunos, comunidade e professores indígenas. Todo esse material didático, disponível

³ O ensino bilíngue nas escolas indígenas também é focalizado nos Capítulos 03 e 04. (nota dos organizadores)

nas escolas indígenas Krahô, reflete a situação atual do estado da língua desse povo, levando em consideração os aspectos sociolinguísticos, históricos e culturais indígenas. Assim, o material tem contribuído significativamente como ferramenta para uma educação escolar indígena específica, de qualidade e diferenciada.

Portanto, esse fator, associado a outros de ordem cultural e histórica, favorece a aprendizagem e transforma a falta de interesse dos alunos em motivação para uma alfabetização de qualidade. Assim, a sala de aula das escolas Krahô também deve promover reflexão e ser motivadora de leitura e de escrita, tanto em língua materna como em língua portuguesa, através do manuseio do material didático disponível na escola. Segundo Russo (2010), o professor não precisa esperar um momento específico para expor o material escrito, usando como critério a possibilidade de compreensão por parte de todos os alunos da classe. Todo e qualquer material pode ser apresentado em qualquer fase do processo de aprendizagem. Cada aluno indígena assimilará o que sua fase de alfabetização permite, ou seja, o que sua percepção possibilita e o que seu nível de compreensão comporta.

Nessa perspectiva, Saber (1997) assegura que ao direcionar a atenção para os processos de aprendizagem, em vez de focalizar os métodos de alfabetização, o professor toma consciência de que não será necessário recorrer a outros meios ou atividades. Isso significa que professor e criança estão caminhando juntos. Ele se orienta por aquilo que vê a criança realizar, e ela, por sua vez, se deixa guiar pelos questionamentos, desafios e solicitações que lhes são feitos.

Com respeito aos processos de aprendizagem, a correção é substituída pela ideia de autodeterminação. Partindo dessa premissa, em relação aos conteúdos curriculares das escolas indígenas Krahô, os professores estão utilizando um plano pedagógico elaborado e organizado pelos professores indígenas com a participação do Coordenador do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Indígena Krahô. Esses conteúdos fazem parte da rotina de discussão diária, em sala de aula dos professores

e alunos indígenas, conhecendo seus objetivos e levando em consideração que os professores indígenas precisam incentivar seus alunos a uma reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, tanto em língua materna quanto em português, visto que o professor indígena deve privilegiar em seus momentos voltados para a prática de comunicação oral, nas relações intragrupos, a prática da leitura e escrita realizada pelo professor e pelo aluno indígenas em sala de aula.

Desse modo, as principais atividades desenvolvidas pela escola para formação dos alunos são as práticas de leitura e escrita. Para Cagliari (2003), é muito mais importante saber ler do que saber escrever. O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura. Se o aluno não se sair muito bem nas outras atividades, mas for bom leitor, a escola cumpriu um importante papel de sua tarefa, pois a leitura é a realização do objetivo da escrita. De acordo com RCNEI (2005), uma questão importante a ser lembrada é que a constituição de uma língua indígena escrita é tarefa social, que tem de ser feita pouco a pouco, inicialmente pelos professores e alunos indígenas, e, depois, por pelo menos uma boa parte da comunidade que usa aquela língua. Uma língua só pode ser verdadeiramente escrita, na medida em que for sendo muito escrita por muitas pessoas. Assim, ensinar a criança indígena a ler na própria língua materna é fundamental para formar bons leitores.

A criança indígena que fala numa variedade do português diferente da que a escola usa e que aprende que leitura deve, necessariamente, ser feita no dialeto da escola, levará esse tipo de hábito para a vida e, quando for ler, precisará fazer um esforço muito grande para conciliar velocidade de leitura e compreensão. Cagliari (2003) afirma ainda que um leitor que não é falante assume estratégias perante a língua diferente do que faz um falante nativo. Cria de certo modo uma "língua nova", em grande parte baseada nas regras de sua própria língua, misturando regras que ele inventa como estratégia pessoal ou que erroneamente pensa ter descoberto na língua estrangeira.

MATERIAL USADO PARA ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS KRAHÔ

Durante muitos anos, nas escolas Krahô havia pouco material escrito em língua materna, pois existiam apenas livros distribuídos pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC). Esse material não refletia a língua indígena, uma vez que na sua organização e confecção não havia a participação dos povos indígenas. Porém, numa tentativa de superar essa prática pedagógica dissociada da realidade das aldeias, os professores indígenas estão alfabetizando as crianças com outros recursos didáticos, levando a cultura e os saberes tradicionais para a sala de aula, quando promovem atividades com anciões que são verdadeiramente professores que transmitem não apenas os conhecimentos indígenas, mas formas de se e de viver em consonância com uma ancestralidade que deve e precisa ser preservada.

Os professores indígenas vêm organizando suas aulas com uma variedade maior de materiais específicos, ligados a uma reflexão sobre o meio ambiente, as espécies da fauna e da flora da região, bem como as histórias (relatos da história de seu povo), cantigas, danças, rituais, pinturas corporais e mitos e outras partes relacionadas aos saberes tradicionais. Para isso, discutiram e organizaram um Plano Pedagógico que contempla as disciplinas de Língua Materna, História, Geografia, Arte, Cultura Krahô e Educação Física, para, a partir daí, organizarem suas aulas e suas disciplinas, e os conteúdos programáticos voltados para as políticas linguísticas de seu povo, tendo em vista a manutenção da língua e da cultura indígena dentro e fora das escolas de suas aldeias. Nesse sentido, os professores indígenas, alunos e comunidade, desde 2009, vêm organizando e publicando materiais didáticos com a participação efetiva de professores, lideranças, comunidade e alunos indígenas, através das ações desenvolvidas pelo Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Apinayé/Krahô e do Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena - OBEDUC/UFT/CAPES.

Os materiais didáticos disponíveis nas escolas desse povo são os seguintes: Alfabeto Ilustrado Krahô; Livro de Alfabetiza-

ção; que são utilizados na primeira Fase do Ensino Fundamental (pré-leitura e alfabetização), e estão totalmente voltados para a realidade sócio histórica, cultural e linguística das crianças Krahô. Como resultado, a maioria das crianças indígenas que ultrapassa os estágios iniciais de aprendizagem, ao se defrontar com esses materiais, fica estimulada a continuar seus estudos, uma vez que este material é todo escrito em língua materna. Na Educação Escolar Krahô, os professores indígenas, juntamente com os alunos, vêm tentando construir processos de aprendizagem aplicados em diferentes situações, a partir das diferentes disciplinas, seja em Língua Materna, Arte e Cultura, Educação Física, para obter resultados favoráveis na aprendizagem, visto que cada vez mais esta tem se tornado um processo lento e complexo. Para isso, os professores Krahô vêm utilizando como metodologia nas suas aulas, o uso dos livros de Literatura Krahô; Alfabeto Ilustrado, Alfabeto Krahô, Português Intercultural; Texto e Leitura: uma prática pedagógica Apinayé/Krahô; Do Texto ao Texto: leitura e redação e Arte e Cultura do Povo Krahô, incentivando o uso da língua materna, despertando nos alunos, de forma mais criativa, uma reflexão crítica e individual com aplicação de atividades diferentes, mas adequadas ao processo de alfabetização dos alunos em contextos indígenas.

De certa forma, os livros são usados pelos professores indígenas como modelo para organizar novos materiais didáticos, com trabalho de coordenação motora, atividades de leitura e compreensão de texto, seja em língua materna, seja em português, com recortes, utilizando palavras significativas e gravuras esclarecedoras para os alunos. Ao utilizarem os livros, em sala de aula, é possível trabalhar, além da língua materna, conceitos de Língua Portuguesa, História, Geografia e Ciências, numa tentativa de ampliar os conhecimentos dos alunos indígenas nas duas línguas trabalhadas em sala de aula, ou mesmo nas atividades de língua portuguesa, como reconhecer as letras do alfabeto, formar frases, redigir pequenos textos e sequenciar de forma diferente. Para Russo (2010), professores e alunos precisam entender o livro não como modelo único de alfabetização, mas sim como um dos

infinitos meios de trabalhar palavras, o que contribui ao mesmo tempo para o conhecimento de língua e de diferentes áreas do saber. Com base nessa premissa, é importante que os professores Krahô se mantenham também atualizados, participando de Cursos de Formação em Magistério Indígena para os professores indígenas, Curso de Formação Continuada, oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC-TO), além de uma formação em curso superior, para conhecerem novas pesquisas e orientações em educação escolar indígena, bem como para entender o novo conceito de alfabetização e suas propostas norteadoras.

PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS KRAHÔ DO ENSINO FUNDAMENTAL

A leitura e a escrita são produtos da cultura, que faz dela certos usos e funções, definindo seus modos de ensino e seus processos de aprendizagem. Elas são, portanto, produzidas por relações sociais, por formas históricas e culturais que delas se apossam e definem seus modos de transmissão e assimilação. De acordo com Albuquerque (2012), é importante também discutir as concepções sobre o caráter universal de certos processos cognitivos envolvidos na assimilação da leitura e da escrita pelos indivíduos da sociedade. É preciso considerar também que as formas de ensino da língua escrita, que caracterizam o trabalho escolar nesta modalidade (a cópia, o ditado, os exercícios, as formas de compreensão do texto etc.) são uma construção teórica sobre a língua, produzida pelos gramáticos, pelas relações de poder e interesses políticos.

O aprendizado da leitura e da escrita na escola Krahô é apenas uma das formas de introdução das crianças indígenas ao mundo da cultura escrita. As investigações sociais e históricas têm vindo questionar as existências constantes na apropriação da leitura e da escrita pelas crianças indígenas, revelando, segundo (CHARTIER, 1987), a grande variedade histórica e social das práticas que implicam o ato de ler e escrever, mesmo dentre

aqueles que não dominam as técnicas de leitura e escrita. Desse modo, não se pode generalizar as formas de relação com a escrita das crianças Krahô que vivem em diferentes contextos sociais, antes da sua entrada na escola. O ser humano, sem que perceba, está rodeado pelo mundo da leitura. Para Albuquerque (2011), a criança, desde cedo, faz a leitura do mundo que a rodeia, sem ao menos conhecer palavras, frases ou expressões, pois é próprio do ser humano desejar conhecer, decifrar a curiosidade, de modo a apreender novos conhecimentos.

Com efeito, as crianças indígenas Krahô, mediante ação da escola e contato com a cultura não indígena têm acesso a artefatos próprios da sociedade letrada, ou seja, a materiais escritos tais como livros, revistas, propagandas, além de anúncios na televisão. Os jovens e adultos que leem e escrevem são impelidos a lerem cartazes esclarecedores acerca de saúde, higiene, bulas de remédio, etc. O fato de ser esse um povo de tradição oral não os impede de se relacionarem com os aspectos próprios da cultura dominante, onde a escrita se sobrepõe à oralidade. Ademais, esse é um aspecto que contribui para que os indígenas de todas as idades identifiquem no material escrito formas de comunicação bilingue.

Assim, o processo de leitura e a escrita iniciam-se antes da escolarização. No caso da criança, esta adquire no âmbito familiar e em seu convívio no meio social o interesse pelo ato de ler e de escrever. Para tanto, elas são inseridas no meio escolar, na verdade sem ao menos saber o porquê de ter que frequentá-lo, ou seja, para elas é uma relação obrigatória, cuja escolha é feita pelos adultos que as mandam passar grande parte de seu dia em um ambiente até então desconhecido, onde tudo é planejado e organizado pelos adultos, muitas vezes, imposto pela sociedade não indígena.

Quando se inicia a leitura, segundo Albuquerque (2011), todas as instruções e referências são ministradas pelo professor indígenas e não indígenas e, ao aluno, cabe se adaptar cumprindo as exigências e os processos de trabalho que lhe são impostos.

Isto é um grande desafio, pois os discentes não possuem opções para construir uma leitura criativa que vise a inseri-los no fantástico mundo da leitura e, conseqüentemente, no mundo da escrita. É lendo e escrevendo que nos tornamos leitores e não aprendendo primeiro para poder ler depois: não é legítimo instaurar uma defasagem nem no tempo, nem na natureza da atividade entre “aprender a ler” e “ler”. Não se ensina a ler só com a nossa ajuda. A ajuda vem do confronto com as proporções dos colegas com quem se está trabalhando. Porém é ela quem desempenha a parte inicial de seu aprendizado (JOLIBERT, 1994, p. 14).

Para Albuquerque (2011), os primeiros contatos da criança com a leitura são de fundamental importância para suas percepções futuras, pois interferem na formação do ser humano crítico, capaz de encontrar as possíveis resoluções para os problemas advindos pela sociedade a que ela pertence. Para Freire (1982), a leitura é apresentada à criança, ela deve ser minuciosamente decifrada, trabalhada, pois na maioria das vezes as crianças têm um contato imediato com a palavra, mas a compreensão da mesma não existiu. Para tanto se faz necessário apresentar o que foi descrito por tal palavra, de forma que esse objeto proporcione sentido a ela, pois dessa maneira, a busca e o gosto pelo mundo das palavras, isto é, da leitura e da escrita, se intensifica. Logo, a leitura ganha vida; e a criança adquire o gosto por sua prática.

Com efeito, a criança Krahô deve escrever o que lhe dá mais prazer, e com isso, estará se comunicando, exteriorizando seus sentimentos e emoções, seja através de textos, desenhos e rabiscos. Desta forma, os professores indígenas Krahô, ao lerem os textos produzidos pelos alunos, mostram, em seguida, que é importante entender o que os alunos quiseram transmitir, através do texto escrito, ou representado através de gravuras, como é o caso de um desenho em que o professor solicitou de um aluno do segundo ano do Ensino Fundamental, que fizesse a representação do rio que fica na reserva, próximo à aldeia dele. Como era no início da alfabetização, a criança indígena estava entrando em

contato com a escola pela segunda vez, e, mesmo assim, conseguiu transmitir seu pensamento através de rabiscos, gravuras e grafismos, uma vez que ainda não tinha domínio/conhecimento das letras do alfabeto de sua língua materna e estava passando pelo processo de alfabetização. Nesse período, a atividade gráfica é caracterizada pelos simples prazer de rabiscar, ou seja, de exercitar a coordenação motora, deixando marcas no papel, visto que a escrita, paulatinamente, se tornará um complemento importante do desenho ou rabisco, visto que essa é uma prática ainda constante nas escolas indígenas Krahô.

PRODUÇÃO DAS FORMAS GRÁFICAS INICIAIS PELAS CRIANÇAS KRAHÔ DE MANOEL ALVES

No início das atividades gráficas, as crianças Krahô realizam formas que envolvem linhas e curvas em direção contrária, mas combinando os mesmos movimentos, fazendo traços que são aparentemente diferentes quanto ao sentido. No entanto essa atitude da criança indígena se insere na teoria da psicogênese da linguagem escrita que, segundo Ferreiro e Teberosky (2001), no início de sua produção textual, produz hipóteses que serão validadas o transcorrer de sua trajetória escolar.

Para Saber (1997), ao mesmo tempo em que esses traços se diferem na direção das primeiras figuras, a criança passa a atribuir significado àquilo que produz e pode, inclusive, antecipar o que realizará posteriormente. Em outras palavras, segundo Albuquerque (2011), as realizações observadas no plano das condutas refletem progressos internos indicativos de uma capacidade crescente de representar coisas ausentes ou do dia-a-dia das crianças indígenas.

Segundo Braggio (1990), a fase da escrita pictográfica é fundamental no desenvolvimento da escrita pela criança, pois é o momento no qual ela começa a atribuir significado à escrita, a atribuir ao signo escrito um significado diferenciado, mesmo que os signos se apresentem ainda em forma de rabiscos.

Partindo dessa premissa, para entender melhor como o progresso das atividades gráficas acontece com as crianças Krahô, discutiremos, a seguir, o processo de produção textual de crianças indígenas do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental da escola 19 de Abril. A criança que produziu esse texto está há pouco tempo em sala de aula, mas já começou a atribuir significados a seus traços e rabiscos. Para Albuquerque (2011), assim que a criança indígena começa a interpretar os rabiscos de forma mais sistemática, podemos perceber um aumento em sua capacidade de realizar traços diferentes. Mas de certo modo isso não significa uma conquista isolada, visto que o pensamento da criança está desenvolvendo na medida em que as primeiras gravuras estão aparecendo e sendo apresentadas para essas crianças, através da escola.

PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNO DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nessa fase, os professores indígenas, que trabalham apenas com língua materna, iniciam suas atividades escolares, sugerem que os alunos passem a exercitar sua coordenação motora, através de rabiscos ou desenhos. Assim, na medida em que os professores indígenas vão percebendo os avanços nas atividades gráficas dos alunos, sugerem a eles a escrita do alfabeto de sua língua materna ou de novos nomes ou atividades que envolvem os aspectos culturais, visando à maior familiaridade com a ortografia da língua indígena, para posteriormente, na segunda fase do Ensino Fundamental, trabalharem com língua portuguesa, visto que o ensino nas escolas desse povo se dá de forma bilíngue e intercultural, mas para isso, a criança já tem que ter o domínio da língua materna escrita, visto que esse processo faz parte das políticas linguísticas do povo Krahô. Esse fator é, claramente, percebido nos textos produzidos pelas crianças Krahô. Porém, mesmo assim, os alunos demonstram que ainda têm certa dificuldade em compreender a relação entre os fonemas e grafemas na escrita, ou seja, as letras e os

sons que elas representam na fala. Partindo desse pressuposto, o significado de um desenho ou rabisco só se mantém quando a materialidade da gravura sugerir, para criança Krahô, que ela fez algo que venha ao encontro daquilo que ela quis representar através da gravura e manifestar sua intenção. Assim, os rabiscos devem ceder lugar para as figuras ou gravuras feitas de forma a proporcionar uma mesma representação.

Segundo Saber (1997), o desenho constitui, portanto, uma atividade representativa, que evolui em direção de semelhanças progressivas com os objetivos existentes no mundo da criança. Para Albuquerque (2012), quando a criança indígena manifesta sua intenção em escrever não sabe que a escrita é representação da fala, porém ao descobrir isso, ela começa a perceber que a escrita convencional não é tão fonética, ou seja, não se escreve exatamente como se fala. Após perceber esse fato, a criança indígena pode corrigir os chamados "erros" que se refletem nas características da língua materna ou da língua portuguesa escrita, que leva em consideração o nível ortográfico.

Desse modo, paulatinamente os conhecimentos do sistema de representação da escrita em língua materna são construídos pela criança Krahô, mas é importante também frisar que é a partir do próprio nome que as hipóteses são elaboradas e formuladas. É primordial salientar que o entendimento da escrita pela criança indígena vai além do ato de copiar ou de reproduzir nomes. Nas salas de aula da escola 19 de Abril, encontram-se vários objetos que vão contribuir para a produção da escrita, tais como artesanatos, colares, cofos, arco e flecha, esteiras, maracá, pinturas corporais, além dos nomes das salas, cozinha, banheiro, secretaria e cozinha, todos escritos em língua materna em todas as portas da escola. De uma maneira ou de outra, a partir desse material, os textos vão surgindo de forma assistemática, mas são reconhecidos com o apoio das pistas apresentadas pelo professor, e as crianças indígenas revelam o tipo de textos quando são indagadas.

PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNO DO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nessa fase, a criança indígena já consegue perceber a escrita dos nomes dos animais ou objetos, mediante um grafismo facilmente identificável com a letra, levando em consideração a precisão dos traçados, que compõem a regularidade das letras, em língua materna, visto que a alfabetização, na primeira fase do Ensino Fundamental, na escola 19 de Abril se dá apenas em língua Krahô. Assim, a regularidade nessa etapa do desenvolvimento da escrita indica uma característica do processo de aprendizagem, a partir do momento em que os nomes vão evoluindo no plano de pensamento da criança Krahô. Na escrita, deve se levar em consideração também as noções de espaço, que estão sempre presentes na composição das letras, das sílabas e dos textos, nos traços e rabiscos para cima, para baixo, para a esquerda e para direita.

Para Albuquerque (2012), na escrita, qualquer palavra é sempre formada por partes em sequência da esquerda para direita e de cima para baixo. Muitas vezes pelo fato de o professor indígena desconhecer as conquistas subjacentes à escrita, a primeira atitude desse professor é solicitar dos alunos cópias e muitas cópias, imaginando que dessa forma o processo de alfabetização avança sem atrasos. Nesse sentido, Albuquerque (2011) informa que compreender as peculiaridades presentes na aprendizagem da escrita pelas crianças indígenas, pode assegurar ao professor indígena alfabetizador, determinadas intervenções pedagógicas. Assim, torna-se mais fácil para o professor/alfabetizador entender que a escrita infantil possui uma lógica própria, resultante de suas experiências com o universo letrado, que não se coaduna com a lógica da escrita ortográfica.

A análise da lógica da escrita infantil pode mostrar ao professor o caminho percorrido pela criança, evidenciando suas interpretações e hipóteses na leitura e na escrita, bem como indicar a ação didática adequada a cada situação. Na verdade, sem a adequada formação, na visão do professor, a lógica infantil

na escrita passa a ser percebida como erro, devendo ser corrigida através de tarefas estereotipadas que envolvem apenas o treino, a repetição, sem permitir uma relação dinâmica entre o sujeito que escreve, ou tenta escrever. A esse respeito Soares (1999), afirma que quanto às dificuldades enfrentadas pela criança nesse processo se, anteriormente, eram consideradas erros que era preciso corrigir, e para isso os recursos eram, de novo, os exercícios ou “treinos” de imitação, repetição, associação, cópia; hoje, no quadro de uma nova concepção do processo de aquisição do sistema de escrita os erros são considerados construtivos.

Na prática tradicional da escola, conforme Albuquerque (2012), o professor alfabetizador, por haver construído conhecimentos sobre a prática da escrita, de certa forma, sente uma segurança no direcionamento de seu trabalho organizado dentro da lógica do controle da aprendizagem dos alunos. Por essa razão, resiste, de certo modo, a novas propostas. Essa resistência talvez se dê, também, como resultado de uma formação inadequada ou como decorrência da falta de espaço dentro da escola indígena para as discussões, estudo e reflexão sobre a prática alfabetizadora em língua materna.

PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNO DO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Para Albuquerque (2012), o contato da criança indígena com o ambiente escolar é de extrema relevância para dar significado ao ato de ler, já que este se faz necessário no cotidiano de cada indivíduo, pois através dele adquirem-se meios de combater as imposições decretadas pela classe dominante, onde os dominados se encontram atados perante tanta brutalidade intelectual, pois para a mesma é conveniente que assim continue. Contudo, a prática cotidiana da leitura significativa é uma das armas que o cidadão possui para lutar contra tantas injustiças por ele sofridas. Enfim, eis a importância do ato de ler, a efetiva participação social dos povos indígenas.

Partindo desse pressuposto, mesmo sendo nas escolas, a elaboração de textos em língua portuguesa escritos por indígenas contribui também para que a sociedade não indígena conheça melhor as sociedades indígenas e, assim, se enriqueça culturalmente. Os textos produzidos em Língua Portuguesa, na escola 19 de Abril, tem sido uma forma de divulgação dos conhecimentos tradicionais e de afirmação para a sociedade Krahô, como é o caso do Livro de Português que está sendo elaborado pelos professores a alunos indígenas para ser usado com material didático nas escolas desse povo. Esse material fornece dados importantes sobre as diferenças culturais indígenas e suas tradições permitindo que, através deles, a diversidade cultural no Estado do Tocantins torne-se mais evidente e possa, assim, ser mais divulgada e valorizada.

PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNO DO QUARTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Como é de costume nas escolas indígenas, os textos foram explorados através de desenhos e gravuras, onde os professores indígenas solicitaram aos alunos que desenhassem sobre o que leram e, que nos caso, era sobre a Corrida da Tora e Festa da Batata, em seguida, escreveram sobre o que desenharam. Alunos Krahô mesmos iniciantes puderam a sequenciar os fatos, localizar os eventos, bem como organizar ideias. Assim, uma discussão oral, quer seja em língua Krahô, quer seja em português, deve sempre levar em consideração às atividades de leitura e produção de texto, considerando a realidade sociocultural do povo em questão.

Assim, os alunos indígenas deverão, na escola, entrar em contato com a maior diversidade possível de textos possíveis em ambas as línguas, para que possam aprender, tirando deles o melhor proveito para suas necessidades e interesses. Exercícios desse tipo, além de despertar o gosto pela leitura, bem como de ajudar a aprender a ler e a escrever, estimulam o aluno indígena a observar melhor, a pensar, a verificar se suas conclusões estão

corretas. Esses aspectos são muito importantes para que, mais tarde, os alunos indígenas sejam capazes de compreenderem textos mais complexos. Assim, as crianças Krahô de Manoel Alves estão se alfabetizando em consequência de vários recursos didáticos usados pelos professores indígenas.

Como o povo Krahô faz parte de uma sociedade indígena, que não tem tradição de escrita, ou que possui uma tradição de escrita bem recente, perceber “por que” e “para que” a leitura e a escrita existem, é algo que acontecerá mais lentamente. Para Albuquerque (2012), isso ocorrerá, especialmente, se essa escrita for realizada em língua materna, e na proporção que as funções sociais importantes para a leitura e escrita forem sendo criadas. Como no cotidiano nunca se leem ou se escrevem palavras ou sentenças descontextualizadas, isto é, fora de contextos específicos da escola 19 de Abril ou da aldeia Manoel Alves, os alunos dessa escola poderão perceber mais facilmente que a língua escrita pode ser útil e pode se tornar importante para eles, se as atividades desenvolvidas nas escolas girarem em torno da leitura e escrita de textos, cartas ou bilhetes. Segundo o RCNEI (1998, p. 134-135), independentemente de sua extensão, o texto deve ser entendido como uma unidade linguística, oral ou escrita produzida em determinado contexto com um objetivo comunicativo. Para que a escrita faça sentido para os alunos, é preciso, pois, que eles se envolvam em atividades em que a linguagem escrita apareça contextualizada e sirva para comunicar alguma coisa, como: apresentar-se e apresentar outra pessoa, cumprimentar despedir-se, dar, pedir e entender informações pessoais, convidar, aceitar ou recusar um convite, expressar verbalmente, sentimentos e sensações de alegrias, tristeza, dor, raiva etc.

Atualmente, na escola Krahô de Manoel Alves, todo o material didático para alfabetização em língua materna é produzido pelos próprios indígenas e bolsistas do Programa do Observatório, apresentando a língua indígena de forma não fragmentada e contextualizada, de modo que as crianças se apropriem do aspecto formal e convencional, bem como de estruturação de

forma gradual e inteligente. Os textos partem da realidade desse povo, permitindo o desenvolvimento pleno de personagens, temas, tramas, conflitos, apresentando as estruturas textuais subjacentes. Assim, a linguagem é vista como constitutiva de identidade do sujeito, do seu pensamento, da sua consciência, pois, segundo Bakhtin (1995, p. 16), "a consciência só adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais, e só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico)".

PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNO DO QUINTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Para sua aula, o professor indígena pede uma produção textual e apresenta a seus alunos alguns desenhos elaborados por alunos do Ensino Médio. Assim, a forma como os alunos indígenas adquirem a linguagem escrita, que se materializa a partir do sentido, na inter-relação com os aspectos formais, estruturais e convencionais, resultado da percepção que eles têm a partir da apreensão dos desenhos e das aulas ministradas por professores indígenas. De acordo com Albuquerque (2011), as possibilidades existentes em sala de aula, o professor indígena pode contar histórias sobre os aspectos socioculturais e históricos, sobre os animais, fauna e flora da reserva, nas proximidades das aldeias, acompanhar os desenhos e rabiscos, através de ilustrações e ou cantar junto com a turma, todas as cantigas indígenas que os alunos conhecem.

Nesse sentido, a produção de texto é um dos principais instrumentos de avaliação de que dispõe o professor indígena, visto que esse tipo de avaliação mais fácil de ser feita quando o aluno indígena consegue se comunicar dentro dos padrões da escrita quer seja em língua materna, quer seja em português; nos casos em que só o aluno sabe o que escreveu ou o que pensa, o professor indígena tem que procurar também entender o texto e, para isso, deve solicitar ao aluno que faça a leitura de seu texto, direcionando para a escrita. Por outro lado, quando o

aluno indígena não consegue estabelecer uma sequência lógica na escrita, ou não sabe expressar suas ideias com clareza e coerência, torna-se necessário que o professor indígena trabalhe no sentido de desenvolver tais habilidades.

Assim, segundo Albuquerque (2012), a expressão das ideias é de fundamental importância para o desenvolvimento integral do aluno indígena, e deve preceder a preocupação da escrita correta das palavras, tanto em português como em língua materna, visto que a educação escolar Krahô, acontece de forma bilíngue e intercultural. Nesse sentido, Russo (2010) afirma que os elementos a serem corrigidos informam que duas questões distintas devem ser levadas em consideração: a da macro e da microestrutura. A primeira envolve coerência no sentido do texto e a segunda trata da coesão na forma, na estrutura física. Com base nessa premissa, Cagliari (1998), afirma que os erros que as crianças cometem são frutos de uma decisão equivocada que tomaram. Uma decisão é o resultado prático de um processo de reflexão sobre um determinado assunto. Assim, ao tomar uma decisão, uma pessoa tem de optar entre várias possibilidades. Através de um processo de reflexão, ela chega a uma das alternativas, consideradas a mais adequada. Deste modo, a decisão tomada nem sempre corresponde a uma verdade esperada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentamos uma reflexão sobre A Educação Escolar Indígena Krahô Bilíngue na Escola 19 de Abril, tendo como objetivo maior descrever a situação atual do ensino de língua materna nas escolas desse povo, mais especificamente, o trabalho com a língua indígena escrita no ambiente escolar Krahô. Sem a pretensão de esgotarmos tal assunto, visto que a temática abordada é de grande complexidade, julgamos ser importante considerar que a aprendizagem da escrita pela criança Krahô não se limita apenas ao exercício de grafias, mas também se caracteriza como um momento de estímulo para que a criança indígena reflita sobre a escrita de sua língua materna e atue

sobre ela e sobre as formas socializadas de sua representação. Portanto, é de fundamental importância que o professor indígena Krahô também conheça a realidade linguística de seu povo, para que esse estímulo aconteça. Assim, a variedade linguística usada pela criança deve ser valorizada como ponto de partida para reflexão sobre o funcionamento da língua materna. Durante nossas visitas técnicas à Aldeia Manoel Alves, foi realizada uma avaliação diagnóstica voltada, em especial, para o domínio e uso da língua materna pelas crianças Krahô, matriculadas do 1º ao 5º ano da do Ensino Fundamental da escola da aldeia Manoel Alves.

Após nossas observações, foram levantados alguns questionamentos quanto à formação dos professores indígenas que atuam diretamente com estes alunos e também aspectos metodológicos, pois foram constatados indícios de dificuldades de aprendizagem, principalmente, em relação à escrita ortográfica da própria língua materna. Com isso, acreditamos que nosso trabalho é de fundamental importância, visto que faz uma reflexão sobre a língua falada, que a criança indígena já domina com segurança, para, a partir disso, ensinar a escrita em língua materna, sem dúvida, como o caminho mais seguro para o sucesso na alfabetização das crianças Krahô. É primordial, pois, que se estabeleça uma forte conexão entre a oralidade e a escrita, numa relação que marque as especificidades de cada uma enquanto modos de significação verbal, não apenas com exercícios de transcrição de expressões orais, mas, também, trabalhando com as unidades mínimas da escrita em atividades que as contextualizem e as carreguem de significação, como é o caso das modificações e reorganizações textuais.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, F. E. *Contribuição da fonologia ao processo de educação indígena Apinayé*. (Tese de Doutorado). UFF – Universidade Federal Fluminense. Niterói: 2007.
- _____. O Sentido e a Função da leitura e da Escrita para as Crianças Apinayé de Mariazinha. In: ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (Org.). *A Educação Escolar indígena Apinayé na Perspectiva Bilingue e Intercultural*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011
- _____. O Ensino de Língua Materna nas Escolas Apinayé de São José. In: ALBUQUERQUE, F. E.; ALMEIDA, S. A. de (Orgs.). *A Educação Escolar indígena e Diversidade Cultural*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011
- _____. A Aquisição da Escrita pelas Crianças Apinayé de São José. In: ALBUQUERQUE, F. E. (Org.). *A Educação Escolar indígena Apinayé na Perspectiva Bilingue e Intercultural*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012
- ALMEIDA S. A. de; ALBUQUERQUE F. E. Educação Bilingue, Bilinguismo e Interculturalidade no Contexto Escolar Apinayé: o professor de língua materna em perspectiva. In: ALBUQUERQUE, F. E. (Org.). *A Educação Escolar indígena Apinayé na Perspectiva Bilingue e Intercultural*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.
- BAKTHIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARROS, M. C. D. M. *A missão Summer Institute of Linguistics e o indigenismo latino-americano: história de uma aliança (décadas de 1930 a 1970)*. Revista de Antropologia, São Paulo, USP, 2004, V. 47 N° 1.
- BRAGGIO, S. L. B. Alfabetização como um processo social: análise de como ela ocorre entre os Kaingang de Guarapuava, Paraná. In: *Trabalhos em linguística aplicada*. Campinas: UNICAMP, v.3, n. 14, 1989.
- _____. Aquisição da linguagem Escrita no Ambiente Social e sua Relação com o Processo de Alfabetização. Letras em Revista. V. 1 nº3/4.189-302. jul/dez. Instituto de Ciências Humanas e Letras. UFG, Goiânia-Go, 1990. BRASIL. MEC/SEF, *Referencial curricular nacional para a educação indígena*. Brasília: 1998
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu*. São Paulo: Scipione, 1998.
- _____. *Alfabetização & linguística*. São Paulo: Scipione, 2003.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Lisboa: ifel, 1988.

- FERRERO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2001.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1982. 96 p.
- Fundação Nacional do Índio. *Dados gerais sobre as missões do Summer Institute f Linguistics*. Arquivo Histórico Clara Galvão/FUNAI. Brasília 1956-1977
- JOLIBERT, J. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 219 p.
- Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC, 2005
- RUSSO, M. de F. *Alfabetização: um processo em construção*. 5 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.
- SABER, M. da G. *A Escrita Infantil: o caminho da construção*. São Paulo: Scipione, 1997.
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 1984.