

NILMA DO CARMO DE JESUS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES INDÍGENAS TUPINIKIM:
uma experiência a ser socializada**

Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo

**PUC-SP
2007**

NILMA DO CARMO DE JESUS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES INDÍGENAS TUPINIKIM:
uma experiência a ser socializada**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo, sob a orientação da professora Dr^a Branca Jurema Ponce.

Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo

**PUC-SP
2007**

JESUS, Nilma do Carmo de. Formação Continuada com os Educadores Indígenas Tupinikim: uma Experiência a ser Socializada. Dissertação de Mestrado. Orientadora: PONCE, Branca Jurema. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: 2007

Palavras-chave: formação continuada, história, descrição, relato histórico e educação escolar indígena.

BANCA EXAMINADORA

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
Dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: _____ Local: _____ e Data: _____

Nota Prévia

A presente Dissertação foi produzida no âmbito do Convênio Internacional entre a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo e o Institut pour le Développement et l'Education des Adultes, Genebra – Suíça.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho aos Educadores Indígenas Tupinikim com o coração repleto de gratidão pelo dom vivido e partilhado no processo de formação continuada na Educação Escolar Indígena Diferenciada e às minhas irmãs pela confiança no meu processo de maturação intelectual.

Meus profundos agradecimentos são dirigidos à:

Deus Pai-Mãe pela sua presença em cada instante da minha vida, conduzindo-me e orientando-me no processo de aprendizagem.

Institut de Développement et Éducation d'Adultes pela possibilidade de dar continuidade aos estudos de pós-graduação, particularmente, Dr^a **Mugrabi** e Dr. **Faundez**.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo pelo convênio com o IDEA, acolhida e concessão de uma bolsa de estudos pela CAPES possibilitando a continuidade do curso por mais 6 meses.

Equipe de professores do Programa Educação: Currículo pelo profissionalismo e amor à educação.

Dr. Antonio Chizzotti, coordenador do Programa Educação: Currículo, pelo seu espírito sócio-transformador que nos contagia.

Dr. Alípio Casali, coordenador do curso em convênio com o IDEA, pela sua fraternidade, rigor científico e competência profissional.

Dr^a Branca Jurema Ponce, minha orientadora, por seu olhar filosófico, o cuidado com os conceitos, as orientações perspicazes ao longo da pesquisa, a colaboração solidária e a relação de amizade que se instaurou entre nós.

Dr^a Maria Luiza Guedes Costa, da Banca Examinadora, pelas orientações precisas, pertinentes e disponibilidade em continuar colaborando no processo de pesquisa.

Dr^a Isabel Franchi Cappelletti, da Banca Examinadora, pelos questionamentos e pelas dúvidas que suscitou em mim no momento da qualificação.

Marília Amâncio Rocha Cordeiro, Luzia Florêncio e Joselda Coutinho, educadoras Tupinikim, por participarem da pesquisa com disponibilidade e profissionalismo.

Educadores de Comboios e Pau-Brasil pela vivência, busca de uma educação que atenda as especificidades e necessidades dos educandos.

Andréa Cristina Almeida, colega de mestrado, pela colaboração ativa, amizade e compromisso no processo de formação continuada com os educadores indígenas.

Equipe do Setor de Educação Escolar Indígena da SEMED pela disponibilidade e prontidão em fornecer materiais necessários para o trabalho.

Equipe da FASE pela leitura crítica do primeiro capítulo, sobretudo, o item relacionado à luta pela terra do povo Tupinikim.

Direção geral e a coordenação provincial do Brasil e da RCA-Tchad-Cameroun das Irmãs Missionárias Combonianas por possibilitar-me dar continuidade ao processo de maturação intelectual em vista da missão que o Senhor nos confia.

Irmãs da comunidade de Coqueiral pela compreensão nos momentos de ausência e apoio no processo de escrita do trabalho.

Irmãs da comunidade de Artur Alvim pelo carinho e acolhida na fase final de escrita e revisão deste trabalho.

Todas as pessoas e colegas que de maneira direta ou indireta contribuíram para que concluíssemos essa pesquisa.

RESUMO

Esta dissertação teve como seu objeto de estudo o processo de formação continuada dos educadores indígenas Tupinikim das escolas das aldeias de Comboios e Pau-Brasil no município de Aracruz e desenvolveu-se a partir da análise dos gêneros e tipologias textuais (descrição e relato histórico) e da consideração da história do povo Tupinikim.

Teve como objetivos: contextualizar o espaço sócio-histórico-cultural da educação escolar indígena no Estado do Espírito Santo; descrever o processo de formação realizada com os educadores indígenas das escolas de Comboios e Pau-Brasil, Aracruz – ES e analisar os avanços e impasses dessa formação.

Foi feita uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa-ação. A coleta de dados foi realizada no período de 2004 a 2005 no âmbito dos encontros da formação continuada em tela.

O referencial teórico construiu-se a partir da psicologia sócio-interacionista, da lingüística textual, da pedagogia dialética e da consideração da história do povo tupinikim.

Os resultados consolidam a importância da formação continuada no processo de apropriação dos gêneros e tipologias textuais e dos conteúdos da história na prática pedagógica.

Palavras-chave: formação continuada, descrição, relato histórico, história, educação indígena.

COMPTE-RENDU

Cette dissertation a eu comme objet d'étude le processus de formation continue des éducateurs indigènes Tupinikim des écoles des villages de Comboios et Pau-Brasil dans la commune d'Aracruz et s'est développée à partir de l'analyse des genres et typologies textuels (description et récit historique) et dans la attention de l'histoire du peuple Tupinikim.

Elle a eu pour objectifs: contextualiser l'espace socio-historique-culturel de l'éducation scolaire indigène dans l'état de l'Espirito Santo; décrire le processus de formation réalisé avec les éducateurs Tupinikim des écoles de Comboios et Pau-Brasil, Aracruz – ES et analyser les améliorations et les difficultés rencontrées.

On a fait une recherche bibliographique et une recherche-action. La récolte de données a été réalisée dans la période de 2004 à 2005 dans le cadre des rencontres de formation continue en écran.

Le référentiel théorique s'est construit à partir de la psychologie sociointeractioniste, de la linguistique textuelle, de la pédagogie dialectique et de la considération de l'histoire du peuple Tupinikim.

Les résultats consolident l'importance de la formation continue dans le processus de l'appropriation des genres et typologies textuels et des contenus de l'histoire dans la pratique pédagogique.

Mots-Clé: formation continue, description, récit historique, histoire, éducation scolaire indigène.

SUMMARY

This research is on the process of formation of the Tupinikim Indian educators of 4th and 5th years who work in the schools of Comboios and Pau-Brasil in the municipality of Aracruz, State of Espírito Santo, Brasil. It emphasizes the styles and textual typologies (description and historical report) and history and has as objectives: to contextualize the social-historic and cultural environment of the Indian education in the State of the Espírito Santo; to describe the process of formation carried out with the Indian educators of the schools of Comboios and Pau-Brasil, Aracruz - ES and to analyze the advances and impasses of the continued formation carried out with the educators and students of the schools in the villages of Comboios and Pau-Brasil.

To reach these objectives a bibliographical research and a local assessment were made. The data was collected in the period of 2004 to 2005 and within the scope of the continued formation meetings with the educators of the schools of Comboios and Pau-Brasil in the municipality of Aracruz - ES. The theoretical referential that contributed to the data analysis is based on social-interaction psychology, in the literal linguistics, pedagogy and history.

This paper is justified by the scarce production with respect to the descriptive typology and of historical report tied up to the historical content.

The results consolidate the importance of the continued formation in the process of appropriation of styles and typologies and of the contents of the history in the practical pedagogy. The educators and the educated Tupinikim people developed capacities to interact with the different styles and literal types, while working on issues of concept, function, structure, history of the Tupinikim people, etc, particularly, the description and the historical report.

Key-word: continued formation, description, historical report, history, Indian school education.

LISTA DAS SIGLAS

CF – Campanha da Fraternidade
CJP – Comissão de Justiça e Paz
CIMI – Conselho Indigenista Missionário
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEFI – Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena
EMP – Escola Municipal Pluridocente
EMU – Escola Municipal Unidocente
ES – Espírito Santo
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
FUNASA – Fundação Nacional de Saúde
GT – Grupo Técnico
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IDEA – Institut pour le Développement et Éducation des Adultes
IPE – Instituto de Pesquisa e Educação
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MNDH- Movimento Nacional de Direitos Humanos
NISI – Núcleo Interinstitucional de Saúde Indígena
PCNEI – Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena
PdT – Pedagogia do Texto
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SEDU – Secretaria Estadual de Educação
SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Aracruz
SPI – Serviço de Proteção ao Índio
UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UNEMAT – Universidade de Estudo do Mato Grosso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
 CAPÍTULO I - CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA TUPINIKIM	18
1.1 LOCALIZAÇÃO DAS ALDEIAS INDÍGENAS TUPINIKIM	18
1.2 HISTÓRICO DA LUTA PELA TERRA NO MUNICÍPIO DE ARACRUZ –ES	25
1.3 EDUCAÇÃO E MEMÓRIA	33
1.4 MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	38
1.4.1 Educação Escolar Indígena no Brasil depois da Década de 80	40
1.4.2 Educação Escolar Indígena no Espírito Santo	47
1.5 O PROCESSO DE RECUPERAÇÃO DA LÍNGUA TUPI.....	60
 CAPÍTULO II – RECURSOS UTILIZADOS PARA ANÁLISE: REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLOGIA,.....	63
2.1 REFERENCIAL TEÓRICO	63
2.2 METODOLOGIA	101
2.2.1 Coleta de dados.....	103
2.2.2 Tratamento dos Dados	105
2.2.3 Critérios de Análise da Apropriação da Tipologia Textual Descritivo	105
2.2.4 Critérios de Análise da Apropriação do Gênero Relato Histórico	106
2.2.5 Critérios de Análise da Apropriação dos Conteúdos de História	106
2.2.6 Critérios de Análise dos Planos de Aulas	107
 CAPÍTULO III - DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES INDÍGENAS TUPINIKIM NAS ESCOLAS DAS ALDEIAS DE COMBOIOS E PAU-BRASIL COM ÊNFASE NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA E DOS GÊNEROS TEXTUAIS	108
3.1 DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES DE COMBOIOS E PAU-BRASIL	112
 CAPÍTULO IV - ANÁLISE DO MATERIAL ESCRITO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES INDÍGENAS TUPINIKIM DAS ESCOLAS DE COMBOIOS E PAU-BRASIL.....	169
4.1 ANÁLISE DOS TEXTOS DESCRITIVOS DAS EDUCADORAS ESTRELA, LUA E SOL	169

4.2 ANÁLISE DOS PLANOS DE AULAS DAS EDUCADORAS ESTRELA, LUA E SOL	184
4.3 ANÁLISE DOS TEXTOS DESCRITIVOS DOS EDUCANDOS “C” E “D”	190
4.4 TEXTO DESCRITIVO E ANÁLISE DA PESQUISADORA.....	198
4.5 ANÁLISE DOS RELATOS HISTÓRICOS DAS EDUCADORAS ESTRELA, JÚPITER E MARTE	201
4.6 ANÁLISE DOS PLANOS DE AULAS DAS EDUCADORAS ESTRELA, LUA E SOL	210
4.7 ANÁLISE DOS RELATOS HISTÓRICOS DOS EDUCANDOS “A” E “B”	215
4.8 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES INDÍGENAS TUPINIKIM DAS ESCOLAS DE COMBOIOS E PAU-BRASIL.....	222
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	224
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	226
 ANEXOS.....	232
 APÊNDICES	255

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.

INTRODUÇÃO

A formação dos educadores indígenas Tupinikim tem sido uma preocupação constante no processo de construção de um currículo indígena diferenciado. Desde 2003, desenvolvemos, de maneira mais sistematizada, um trabalho de formação com os educadores das aldeias indígenas de Comboios e Pau-Brasil que estão localizadas no município de Aracruz-ES.

Os encontros de formação continuada visam atender a demanda dos educadores que querem melhorar a sua prática pedagógica, imprimindo ao processo ensino-aprendizagem maior qualidade, bem como a ajustá-la às especificidades da educação escolar indígena apontadas no Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (RCNEI), que preconiza que ela deve ser intercultural, bilíngüe e específica. Acreditamos que além dessas qualidades ela deva também buscar ser interdisciplinar.

Fomos atores em encontros de formação continuada que buscou qualificar essa educação, segundo esses indicadores.

A partir dessa atuação junto aos educadores indígenas, numa atitude de escuta das suas preocupações com uma formação que possibilitasse uma educação de qualidade, é que fomos provocados a realizar essa pesquisa. Ela foi realizada com os educadores do 4º e do 5º ano, antes denominados 3ª e 4ª séries¹.

¹ Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Art. 3º O art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão.

Art. 5º Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental disposto no art. 3º desta Lei e a abrangência da pré-escola de que trata o art. 2º desta Lei.

Optamos por trabalhar apenas com esses educadores (4º e do 5º ano do Ensino Fundamental) porque temos uma experiência em sala de aula com educandos dessas séries na República Central África e no Chade – África Central.

No decorrer do processo, entramos em contato com uma preciosa bibliografia sobre a formação continuada de professores, que referencia esse nosso trabalho: Grupioni (2006), Magalhães (2004), Ângelo (2006), Fusari e Rios (1995), Matos e Monte (2006), Monserrat (2006).

Em relação à tipologia descritiva, tomamos como referência Marquesi(2004), embora a sua investigação não esteja relacionada diretamente com o ensino-aprendizagem da História. Como ela mesma afirma, um dos motivos que a levou a fazer a pesquisa foi (2004:17): “o número restrito de trabalhos que apresentam o descritivo como objeto de investigações e a quase inexistência daqueles cujo objetivo é a pesquisa de sua organização superestrutural”.

De acordo com Reuter (1998:33): “[...], la description n’a, somme toute, été que peu étudié. D’un cote, il n’existe encore que peu de recherches sur les productions et les représentations des apprenants ainsi que sur la mise en place et l’évaluation de stratégies d’enseignement et d’amélioration possibles. D’un autre côté, les théories de référence, très formelles, demeurent trop centrées sur la description littéraire²”. Também Apothéloz (1998:15), Nonnon (1998:87), Pagoni-Andréani (1998:105) confirmam o pouco investimento em pesquisa sobre a tipologia descritiva que transcenda o campo literário.

O ensino-aprendizagem de História quando centrado numa dinâmica de pergunta-resposta, de memorização pela memorização sem dar um sentido ao que se está memorizando, de desvinculação do processo histórico do educando e do educador(a) torna-se pouco significativo. Franchetti (s/d, p. 2) afirma: “Dentre todas as formas narrativas que dominaram os últimos dois séculos, nenhuma parece ter

² a descrição somando tudo, foi muito pouco estudada. De um lado, há ainda poucas pesquisas sobre as produções e as representações dos aprendizes e a avaliação de estratégias do ensino e de melhoramentos possíveis. Do outro lado, as teorias de referência, muito formais, ficam muito centradas na descrição literária”.

tido mais prestígio intelectual, nem sofrido maior desgaste do que a narrativa histórica”. De acordo com Cota (2002, p.10):

No Ensino Fundamental brasileiro o currículo escolar do ensino das Ciências Sociais se dá através do ensino-aprendizagem de Geografia e História. Nas primeiras quatro séries do ensino fundamental o ensino da História e da Geografia se reduz praticamente, na maior parte do tempo, ao ensino de datas comemorativas:[...]. Os assuntos de Ciências Sociais são tratados de maneira descontextualizada e na maioria das vezes apenas com uma visão do senso comum.

Nas últimas décadas, algumas experiências estão sendo realizadas com o intuito de qualificar o ensino-aprendizagem da História, como afirma Cabrini e alli (2000, p.14):

A luta travada pelos profissionais dessas áreas e suas associações, como por exemplo a ANPUH(Associação Nacional dos Professores Universitários de História) e AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros) redundou em um amplo debate sobre a formação dos seus profissionais e reformulações curriculares nos três graus de ensino.

Esses esforços visam uma formação que contribua para a reflexão e o debate acerca do ensino-aprendizagem da História, criando no educando e no próprio educador uma consciência de ser histórico, a partir do seu espaço sócio-cultural.

A questão norteadora de nossa pesquisa foi: Em que medida os encontros de formação continuada sobre os gêneros textuais e os conteúdos de História na aldeia de Comboios³ têm contribuído para a prática pedagógica dos educadores indígenas Tupinikim dos 4º e 5º anos?

Os objetivos da pesquisa são:

- ❖ Contextualizar o espaço sócio-histórico-cultural da educação escolar indígena no Estado do Espírito Santo;
- ❖ Descrever o processo de formação realizada com os educadores indígenas das escolas de Comboios e Pau-Brasil, Aracruz – ES;
- ❖ Analisar os avanços e impasses da formação continuada realizada com os educadores e educandos das escolas nas aldeias de Comboios e Pau-Brasil.

³ Os encontros de formação continuada aconteceram na aldeia de Comboios com os educadores de Comboios e Pau-Brasil.

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos mais as Considerações Finais:

CAPÍTULO I: O contexto sócio-histórico-cultural da educação escolar indígena Tupinikim;

CAPÍTULO II: Recursos utilizados para análise: referencial teórico e metodologia;

CAPÍTULO III: Descrição do material escrito no processo de formação dos educadores indígenas Tupinikim com ênfase no ensino-aprendizagem da história e dos gêneros textuais nas escolas das aldeias de Comboios e Pau-Brasil;

CAPÍTULO IV: Análise do material escrito da formação dos educadores indígenas Tupinikim das escolas de Comboios e Pau-Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No capítulo I procuramos situar o leitor na realidade em que estão inseridas as escolas indígenas de Comboios e Pau-Brasil e no processo de construção de uma educação escolar indígena diferenciada no município de Aracruz do Estado do Espírito Santo.

No capítulo II procuramos construir o referencial teórico que subsidiou a nossa pesquisa e metodologia. Os teóricos que fundamentaram as nossas análises foram: Vygotsky, Backitin, Franchi, Marquesi, Mugarbi, Bronckart, Dolz, Schneuwly, Noverraz, Apothéloz, Reuter, Audigier, Kaufman, Rodriguez e Braudel.

Ainda nesse capítulo, explicitamos a nossa opção pela pesquisa-ação, o que facilitou o fluxo de informações numa dinâmica de re-construção contínua de nossa reflexão. Como afirma Barbier (2004:117): “[...] pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação”.

Esclarecemos que a coleta de dados sobre o processo de formação contou com material produzido por educadores indígenas Tupinikim que atuam nas escolas das aldeias de Comboios e Pau-Brasil e foi realizada no âmbito dos encontros de formação no período de 2004 a 2005. Contamos com o material de cinco educadoras e quatro educandos dos 4º e do 5º anos.

No capítulo III descrevemos o processo de formação dos educadores indígenas Tupinikim, com ênfase no estudo da História e dos gêneros e tipologias textuais das escolas das aldeias de Comboios e Pau-Brasil. A descrição dos encontros de formação continuada abarca o período de 2004 a 2005, totalizando trinta encontros.

No capítulo IV analisamos sete textos das educadoras, seis planos de aulas, oito textos dos educandos vinculados à tipologia descritiva e ao gênero relato histórico. Procuramos analisar os avanços e impasses dos encontros de formação entre as produções iniciais e finais.

Nas Considerações Finais fizemos um pequeno balanço de nossa trajetória.

Esta dissertação buscou sublinhar a importância dos gêneros e tipologias textuais e dos conteúdos de História na prática pedagógica dos educadores Tupinikim, assim como objetivou compreender, de modo mais aprofundado e sistemático, em que medida a formação continuada tem contribuído para melhorar a qualidade da prática pedagógica dos educadores em tela.

Pudemos experimentar a pesquisa como um espaço privilegiado de formação continuada.

Esperamos que as contribuições oferecidas por esta pesquisa possam subsidiar outros pesquisadores e interessados no assunto a refletirem sobre as possibilidades de trabalhar com os gêneros e tipologias textuais e com os conteúdos da História na prática pedagógica e na viabilização de encontros de formação continuada que orientem a produção textual de forma crítica e coerente, contribuindo para o processo de fortalecimento da identidade étnica, da revitalização da cultura e da memória histórica dos povos indígenas.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.

CAPÍTULO I

1 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA TUPINIKIM

Neste capítulo, procuraremos situar o(a) leitor(a) dentro do contexto sócio-histórico-cultural da educação escolar indígena Tupinikim. Para isso, vamos dividir o capítulo nos seguintes itens:

- 1.1 Localização das Aldeias Indígenas Tupinikim;
- 1.2 Histórico da Luta pela Terra no Município de Aracruz – ES;
- 1.3 Educação e Memória;
- 1.4 Memória da Educação Escolar Indígena;
 - 1.4.1 Educação Escolar Indígena no Brasil depois da Década de 80;
 - 1.4.2 Educação Escolar Indígena no Espírito Santo;
- 1.5 O Processo de Recuperação da Língua Tupi.

Essa divisão deverá permitir-nos compreender as articulações e inter-relações existentes entre os temas. Tem a intenção de facilitar a leitura do capítulo como um todo.

Os temas abordados complementam-se reciprocamente no processo da educação escolar indígena, visto que são necessários para uma educação indígena diferenciada, intercultural, específica e de qualidade.

1.1 LOCALIZAÇÃO DAS ALDEIAS INDÍGENAS TUPINIKIM

As últimas aldeias indígenas Tupinikim existentes no Brasil situam-se no estado do Espírito Santo, localizado na Região Sudeste do País. Tem 77 municípios, incluindo a capital, Vitória. O Estado tem uma população de 3.250.219 habitantes, segundo o

censo do IBGE 2005, e uma extensão territorial de 46.184,10km². Como podemos ver na Figura 1, é um estado que faz limites a oeste com Minas Gerais, a leste com o Oceano Atlântico, ao sul com o Rio de Janeiro e ao norte com Bahia.



Figura 1: Limites do estado do Espírito Santo.

O município de Aracruz está localizado no litoral do Espírito Santo e tem uma população de 70.898 habitantes, segundo o censo do IBGE de 2005. O município ocupa uma área de 1.426,83km² e dista 78km da capital do Estado. Está a 50 metros acima do nível do mar e faz limite ao norte com Linhares, ao sul com Fundão, a leste com o Oceano Atlântico, a oeste com Ibraçu e João Neiva. Conforme ilustra

a Figura 2, o município de Aracruz está dividido em quatro distritos: Santa Cruz, Riacho, Guaraná e Jacupemba. A temperatura média do Município é de 28° C.



Figura 2: Distritos do município de Aracruz – ES.

Há dois territórios indígenas no município de Aracruz – ES, Caieiras Velha e Comboios, que somam 18.070ha de terra da União, mas a terra demarcada é de apenas 7.061ha. No território indígena de Caieiras Velha, estão localizadas três aldeias Tupinikim: Caieiras Velha, Pau-Brasil e Iraja, e três aldeias Guarani: Boa Esperança, Três Palmeiras e Piraqueaçu; no território de Comboios, há apenas uma

aldeia, que leva o mesmo nome do território. Podemos observar, conforme ilustra a Figura 3, que as terras indígenas estão distribuídas em três áreas distintas.



Figura 3: Distribuição das aldeias indígenas no Município de Aracruz – ES.

No município de Aracruz, estão localizadas sete aldeias indígenas: quatro Tupinikim (Caieiras Velha, Irajá, Pau-Brasil e Comboios) e três Guaraní (Boa Esperança, Três Palmeiras e Piraqueaçu). A população constitui-se de 2.565 Tupinikim e 252 Guaraní, ao todo, 2.817 índios.

De acordo com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a distribuição dessa população por aldeia é a seguinte:

Povo	Aldeia	Número de famílias	Número de habitantes
Tupinikim	Caieiras Velha	289	1.286
	Comboios	99	465
	Irajá	104	400
	Pau Brasil	101	414
Guarani	Boa Esperança	18	69
	Três Palmeiras	33	150
	Piraqueaçu	8	33
Total		652	2.817

Tabela 1: Distribuição de habitantes das aldeias indígenas de Aracruz – 2006

Fonte: FUNAI.

Os mapas seguintes mostram a localização do estado do Espírito Santo na Região Sudeste do País, o município de Aracruz no litoral norte do Estado e as aldeias indígenas Tupinikim e Guarani, localizadas do litoral sul ao litoral norte do Município.

Localização das Aldeias Indígenas Tupinikim e Guarani - Aracruz / ES



Figura 4: As aldeias Tupinikim e Guarani em relação ao município de Aracruz, ao Espírito Santo e ao Brasil.

A aldeia de Comboios está localizada no Distrito do Riacho a 38km de distância da Sede, ocupando uma área de 2.983,6ha de solos arenosos, cobertos de vegetação de restinga, roças de mandioca e pastagem. Situa-se no limite sul da Reserva

Biológica de Comboios. De acordo com o despacho do presidente da FUNAI sobre o relatório do Grupo Técnico (GT), de 17 de fevereiro de 2006, publicado no Diário Oficial da União (BRASIL, 2006, p.15):

Na Terra Indígena de Comboios existe uma aldeia e um Posto Indígena às margens do rio Comboios, na altura da Vila do Riacho. Esta segue ainda um modelo de ocupação mais semelhante ao padrão tradicional, no qual as casas estão dispersas por toda a área, situadas em torno de suas roças. Essa dispersão segue o eixo do Rio Comboios, estando a maioria das casas situada às suas margens. Há habitações ao norte e ao sul da área, nos locais denominados pelos índios “Comboios de cima” e “Comboios de baixo”.

A aldeia de Comboios tem 99 famílias, que vivem ao longo do Rio Comboios. A subsistência é obtida pela pesca no rio e no mar, pelo plantio da mandioca, pela pequena criação de gado, pelo artesanato e, mais recentemente, pelo cultivo de feijão em uma área de 96ha, que se encontra separada da área principal da aldeia. Também há 15 funcionários da Prefeitura Municipal de Aracruz e da Fundação Nacional da Saúde (FUNASA), que atuam na área educacional e de saúde. Há alguns poucos que são operários nas indústrias circunvizinhas.

A aldeia Pau-Brasil está localizada a 23,4km da cidade de Aracruz e a 7km da fábrica Aracruz Celulose. No mesmo despacho de 2006, o presidente da FUNAI relata (BRASIL, 2006, p.5):

A aldeia Pau Brasil existe desde o século XIX. Na época, a região era de mata fechada, conhecida como “sertão do Sahy”. Aí as unidades familiares Tupinikim ocupavam uma área progressivamente aumentada e subdividida pela família extensa, enquanto parentes e afins se agregavam, aumentando o núcleo residencial.

Pau-Brasil ocupa uma área de 1.579ha. Há, na aldeia, 101 famílias que vivem da pesca, do artesanato, do cultivo de mandioca, de café e de abacaxi; dedicam-se também à produção de mel e de própolis, e ao corte do eucalipto. Além dos que se dedicam a esses meios de subsistência, há seis pessoas que trabalham na área educacional como funcionários da Prefeitura e quatro que atuam na área sanitária como funcionários da Fundação Nacional da Saúde. Há também operários nas indústrias do Município.

1.2 HISTÓRICO DA LUTA PELA TERRA NO MUNICÍPIO DE ARACRUZ - ES

Os Tupinikim vêm ocupando a terra que vai de Nova Almeida até a foz do Rio Doce há quase 400 anos. De acordo com a documentação disponível, eles viveram em aldeamentos jesuíticos no período de 1556 a 1759. Após a expulsão dos jesuítas do Brasil, voltaram a viver espalhados pela região, conforme atestam Saint-Hilaire (1818), Biard (1858) e os relatórios do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) de 1912, 1914, 1921, 1922, 1924, entre outros (COTA, 2000; JESUS (2002).

Na década de 1940, a terra ocupada pelos Tupinikim passou a ser considerada devoluta e começou a ser explorada pela Companhia Ferro e Aço de Vitória (COFAVI), que passou a extrair madeira da Mata Atlântica da região para transformá-la em carvão vegetal e a ocupar a terra com pastagens e plantação de café.

A situação dos Tupinikim piorou a partir da década de 1960, com a chegada da Aracruz Celulose, que se apropriou da terra indígena. Essa ocupação indevida deu início a uma luta dos Tupinikim e Guarani pela recuperação da terra, luta que já dura mais de 30 anos.

Em maio de 1979, os indígenas ocuparam 240ha da mata, área em que os Guarani estão localizados hoje, isto é, as aldeias de Boa Esperança e Três Palmeiras. Diante do conflito que se instaurou entre os indígenas e a Empresa, em junho do mesmo ano a FUNAI enviou um Grupo Técnico, que realizou um trabalho de dez dias para eleger as áreas. Em novembro de 1979, foi publicada a Portaria 609/N, definindo as seguintes áreas: Caieiras Velha, 2.700ha; Pau-Brasil; 1.500ha, e Comboios, 2.300ha (BRASIL, 1979).

A lentidão do Governo Federal em demarcar a terra levou os indígenas, em maio de 1980, a fazer a primeira autodemarcação de 6.500ha. Em abril de 1981, houve o primeiro Acordo e a demarcação oficial de apenas 4.491ha de terra: 1.519ha para Caieiras Velha, 426ha para Pau-Brasil e 2.546ha para Comboios. Em 1983, foi feita a homologação dos 4.491ha das terras que pertenciam aos indígenas, mas que estavam em posse da empresa Aracruz Celulose.

Por exigência dos indígenas, pela pressão no âmbito nacional e internacional de organizações não-governamentais e eclesiais, foi feito um estudo de identificação da terra indígena Tupinikim e Guarani pelo GT da FUNAI, no período de 1994 a 1997. Nesse estudo, foram identificados 18.070ha pertencentes aos indígenas, o que permitiria a unificação da área de Caieiras Velha e Pau-Brasil e a ampliação da área de Comboios. Desse modo, ainda restavam 13.579ha de terra dos indígenas nas mãos da empresa Aracruz Celulose. Afirmo o Boletim Informativo da Comissão de Caciques e Lideranças Tupinikim e Guarani (2006, p. 2):

São muitos anos de luta para que os povos Tupinikim e Guarani tenham de volta os 18 mil hectares identificados pela FUNAI como terra indígena. Desde a década de 80 que a Aracruz Celulose e o poder público fazem arranjos ilegais para adiar a devolução dessas terras aos índios. Mas estes arranjos nunca convenceram as comunidades. O sentimento de que estavam sendo enganados cresceu. O “acordo” proposto pela empresa e aprovado pela FUNAI, na luta pela demarcação de 1998, serviu apenas para a Empresa obter vantagens financeiras e fazer propaganda internacional dos projetos oferecidos para os índios. Nas aldeias a insatisfação crescia e se reivindicava das lideranças uma atitude mais enérgica contra a prepotência e o descaso da empresa.

Em 1998, os indígenas Tupinikim e Guarani começaram a segunda autodemarcação da terra, reivindicando 18.070ha. O Ministro da Justiça, Íris Rezende, num ato inconstitucional,⁴ assinou a Portaria de Demarcação, reconhecendo o direito dos índios sobre apenas 7.061ha. Nesse período, os caciques da terra indígena de Caieiras Velha e Pau-Brasil foram convocados em Brasília e, sob pressão da Empresa, fizeram um acordo por falta de alternativas. O despacho do presidente da FUNAI (BRASIL, 2006, p. 2) expõe o seguinte:

A Empresa Aracruz Celulose S.A. lhes propôs um acordo, no qual, em troca do reconhecimento das Portarias Ministeriais que diminuía as terras indígenas, eram oferecidas contrapartidas financeiras para o desenvolvimento de projetos de sustentabilidade econômica. O acordo foi assinado pelas partes em 02 de abril de 1998, tendo a chancela inicial do Ministério Público Federal.

O acordo veio a ser ratificado em 09.06.1998, sendo esta ratificação assinada apenas pela Empresa, a FUNAI e os caciques das T.Is Caieiras Velha e Pau-Brasil. Tal ratificação foi feita diante da manifestação pública do MPF denunciando o Acordo. Contudo, o Acordo não pôs fim ao interesse dos índios em reaver as suas terras tradicionais. Durante a sua vigência houve vários momentos de tensão e ameaças de rompimento,

⁴ O § 2.º do Art. 231 da Constituição de 1988 afirma: “As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes”. E o § 4.º diz: “As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis” (BRASIL, 1988, p. 150).

obrigando, inclusive, a uma redefinição dos seus termos, conforme Termo Aditivo assinado em 2002.

O Acordo provocou alterações profundas no modo de vida do povo Tupinikim. Os projetos dele advindos não atendiam ao contexto sócio-histórico-cultural dos Tupinikim. Desse modo, ocorreram drásticas mudanças na maneira de realizar as plantações, de lidar com a terra, conseqüentemente, causando um grande mal-estar na população indígena, que aos poucos sentia na própria pele o desrespeito à sua relação com a mãe terra, que é vida e é geradora de vida.

Os indígenas, insatisfeitos com os projetos de sustentabilidade propostos pela Empresa, decidiram retomar a terra, denunciando o Acordo mediante manifestações políticas, por opção pelo momento histórico que estavam vivendo. Afirma Costa (1989, p. 74):

A escolha de uma concepção de mundo por um grupo, por um indivíduo, ou num determinado momento histórico é fato de tal complexidade que só podemos nos aproximar desta escolha. Ela é uma realidade que se constrói como movimento multifacetário de aspectos independentes em constante interação, como uma totalidade que não se dá a conhecer como transparência imediata. A realidade torna-se ainda mais complexa na medida em que é constituída também da consciência que os indivíduos, os grupos, as nações têm de si, o que em geral comporta diversidade e distanciamento do real concreto.

No dia 19 de fevereiro de 2005, numa Assembléia Geral, indígenas Guarani e Tupinikim decidiram retomar a luta pela terra. Eram 11.009ha já reconhecidos pela FUNAI, que ainda não estavam demarcados. Nessa assembléia, os indígenas afirmavam unânimes que a terra é liberdade e um direito.

A pedido da Comissão de Caciques Tupinikim e Guarani, no dia 31 de março de 2005, a Procuradoria-Geral da República do Espírito Santo abriu um Inquérito Civil Público de n.º 1.17.000.000.385/2005-75, para apurar irregularidades no processo de demarcação e homologação da terra (11.009ha) Tupinikim e Guarani que estavam em poder da Aracruz Celulose.

Após análise dos estudos dos GTs da FUNAI, a Procuradoria confirmou a irregularidade da redução da terra indígena e a inconstitucionalidade do Acordo em troca do uso da terra pela Empresa e, no dia 12 de maio de 2005, encaminhou ao

Ministro da Justiça uma recomendação para editar nova portaria de reconhecimento da terra indígena.

Com o parecer do Ministério Público Federal do Espírito Santo nas mãos, as comunidades indígenas iniciaram a sua terceira autodemarcação, entendendo esse instrumento como um legítimo recurso para agilizar o processo de regularização de suas terras em poder da Empresa.

Desde que começou a terceira autodemarcação da terra, em 17 de maio de 2005, foram reconstruídas duas antigas aldeias: Olho D'Água e Córrego do Ouro. Olho D'Água está localizada a cerca de 7km da aldeia de Pau-Brasil à qual administrativamente pertence. Córrego do Ouro está a aproximadamente 3km do bairro Barra do Riacho e a cerca de 6km da aldeia de Comboios através do rio Comboios e a uns 8km através da estrada. Administrativamente, pertence à aldeia de Comboios.

Em 20 de janeiro de 2006, a Polícia Federal, usando helicópteros e tratores da Aracruz Celulose, armada com metralhadoras e revólveres, ferindo pessoas com balas de borracha e intimidando-as com bombas de efeito moral, investiu contra as aldeias, destruindo-as. A Aracruz Celulose, em 7 de dezembro de 2005, apresentou uma liminar de reintegração de posse em favor da Empresa, concedida pelo juiz federal Dr. Rogério Moreira Alves, da cidade de Linhares - ES, que só foi publicada no mesmo dia da ação, 20 de janeiro de 2006, pela Internet.

Vivia-se um momento dramático no contexto sócio-político-cultural das aldeias indígenas Tupinikim e Guarani.

Dez dias depois da destruição das duas aldeias, a Comissão de Caciques e Lideranças Tupinikim e Guarani reuniu-se com o Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, por ocasião da vinda do Presidente ao Estado. O Boletim Informativo da Comissão de Caciques e Lideranças Tupinikim e Guarani (2006, p. 2) informa:

Dez dias após os ataques às comunidades indígenas, dia 31 de janeiro, o presidente Lula esteve no ES e se reuniu com a Comissão de Caciques. Lula ficou sensibilizado pela violenta ação da Polícia Federal em conjunto com a Aracruz Celulose, quando destruíram as aldeias reconstruídas e feriram 13 lideranças. O presidente empenhou sua palavra de que as terras seriam demarcadas e que enviaria o Ministro da Justiça e o presidente da FUNAI ao Estado para reunião com a Comissão de Caciques).

Essa reunião ocorreu no dia 20 de fevereiro de 2006, na Assembléia Legislativa.

O Boletim informa ainda (COMISSÃO... 2006, p.4):

O presidente cumpriu o prometido e no dia 20 de fevereiro aconteceu a reunião com o Ministro, o presidente da FUNAI e a Comissão de Caciques na Assembléia Legislativa. Os caciques denunciaram a violência cometida pela Polícia Federal.

O Ministro informou que a ação ocorreu em “segredo de justiça” e que houve “pressão” sobre a Polícia Federal para que montasse a operação, que já estava autorizada pela justiça desde dezembro. E garantiu que “o caso será rigorosamente apurado”.

Sobre as terras, o Ministro e o presidente da FUNAI acrescentaram que estavam “firmemente dispostos a fazer a coisa direito e rápido”. E o Ministro completou: “Estou fazendo essa promessa em meu nome, em nome do Mércio e do Sr. Presidente da República”.

Nessa mesma data, foi publicado o resumo do novo estudo antropológico da FUNAI, confirmando que os 18.070ha de terra reivindicada pelos indígenas pertenciam à União e eram consideradas terra indígena dos povos Tupinikim e Guarani. A partir da data de publicação dos estudos, a Aracruz Celulose teria noventa dias para a contestação.

No dia 20 de maio de 2006, a Empresa solicitou mais trinta dias de prazo, alegando que não havia recebido o relatório completo da FUNAI na data prevista. Foram-lhe concedidos os trinta dias, para a contestação.

No dia 1.º de junho de 2006, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), aconteceu um seminário sobre os Direitos dos Povos Indígenas e o Avanço do Agro-Negócio: Questões e Desafios. O seminário foi promovido pela Comissão de Justiça e Paz (CJP) da Arquidiocese de Vitória, pelo Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH) e pela Rede Alerta contra o Deserto Verde.

O Boletim Informativo da Comissão de Caciques e Lideranças Tupinikim e Guarani (2006, p. 1) relata:

O seminário contou com a participação de mais de 300 pessoas, inclusive das comunidades indígenas e várias personalidades. Ao final foi divulgada a “Carta de Vitória”, denunciando as mentiras e manobras da Aracruz Celulose para não devolver as terras aos seus verdadeiros donos e cobrando do governo brasileiro obediência aos artigos 231 e 232 da Constituição Federal e à Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho), que protegem os direitos indígenas. A Carta de Vitória exige ainda que o Ministro da Justiça assine as Portarias de Delimitação das terras indígenas no prazo estabelecido de 30 dias (até 20/08), em favor dos Tupinikim e Guarani.

Esse seminário tinha como objetivos: informar e formar a opinião pública sobre os direitos indígenas; fortalecer a via administrativa (Decreto n.º 1.775, de 08 de janeiro de 1996) para a demarcação das terras indígenas no estado do Espírito Santo; fornecer subsídios para o Parecer da FUNAI e exigir do Ministro da Justiça celeridade na emissão da Portaria de Demarcação da terra dos Tupinikim e Guarani; informar a opinião pública sobre os impactos negativos do atual modelo de desenvolvimento dominante em relação ao incentivo à ampliação de monoculturas de árvores em larga escala no Brasil e no Espírito Santo.

Foram organizadas duas mesas de debate. Na primeira, debateu-se o tema “A demarcação da terra indígena como efetivação do direito dos povos indígenas no Estado democrático: o caso do Espírito Santo”; na segunda, “O avanço das monoculturas no Brasil e no Espírito Santo: direito ao desenvolvimento e respeito à dignidade humana”.

No dia 19 de junho de 2006, a Empresa entregou suas contestações aos estudos feitos pelo GT da FUNAI, reivindicando a terra como propriedade sua. A FUNAI teria, no máximo, sessenta dias, contados a partir do dia 21 de junho de 2006, para oficializar o seu parecer no Ministério da Justiça.

Logo que o Ministro da Justiça Márcio Thomaz Bastos tivesse o processo nas mãos, teria trinta dias para emitir Parecer e assinar a Portaria de Demarcação dos 11.009ha de terra, conforme o prometido na audiência com os caciques e lideranças indígenas em fevereiro de 2006.

Os caciques Tupinikim e Guarani, inquietos diante do prazo que estava vencendo, foram até Brasília no período de 11 a 14 de julho de 2006 para encontrar-se com o Presidente da FUNAI, a fim de acelerar o processo de demarcação da terra. Essa preocupação por parte dos caciques devia-se à necessidade de dar uma resposta às comunidades indígenas, colocá-las a par da situação e dar uma nova esperança para as pessoas continuarem firmes na luta.

A Comissão de Caciques e Lideranças Tupinikim e Guarani, angustiada com o silêncio das autoridades, decidiu escrever uma carta aberta ao Presidente da República, Sr. Luiz Inácio Lula da Silva, ao Ministro da Justiça, Sr. Márcio Thomas Bastos, e ao Presidente da FUNAI, Sr. Mércio Pereira Gomes, com o objetivo de “expressar as suas preocupações com os prováveis atrasos anunciados pelos representantes dos órgãos responsáveis” a respeito da demarcação das terras indígenas.

Infelizmente, o Presidente da FUNAI não respeitou o prazo previsto (20 de agosto de 2006) para a entrega ao Ministro da Justiça do relatório sobre a demarcação da terra Tupinikim e Guarani, embora o Sr. Mércio Pereira Gomes afirmasse que o relatório estava pronto, dependendo somente do parecer jurídico do Procurador da Fundação. Nesse aspecto, foi contraditório, pois o próprio Procurador, numa entrevista, havia assegurado que já estava tudo pronto, faltando apenas consigná-lo no Ministério da Justiça.

Indignados diante dessa situação, no dia 6 de setembro de 2006, os indígenas iniciaram uma manifestação, reivindicando a demarcação imediata da terra, e promoveram uma derrubada de eucaliptos, próxima ao viveiro de mudas da Aracruz Celulose. A nota da Rede Alerta contra o Deserto Verde, divulgada em 6 de setembro de 2006, procurou esclarecer, para a população, o episódio:

Com esta ação, a Comissão de Caciques e Lideranças Tupinikim e Guarani, junto com suas comunidades, pretendem cobrar da FUNAI e do Ministério da Justiça o máximo de agilidade nos atos administrativos necessários para garantir finalmente a demarcação de 11.009ha, encerrando este conflito com a Aracruz Celulose.

A derrubada realizada hoje é também um protesto contra o eucalipto plantado na terra indígena, que destruiu a Mata Atlântica e tem causado, ao longo dos anos, inúmeros problemas para os Tupinikim e Guarani. Eles pretendem derrubar o eucalipto, não retirar, reafirmando que a luta é pela terra.

Diante da determinação dos povos Tupinikim e Guarani em continuar a manifestação até que fosse promulgada a Portaria de Demarcação da terra, o Presidente da FUNAI encaminhou, no dia 11 de setembro de 2006, ao Ministro da Justiça, parecer confirmando que os 11.009ha de terra pertenciam aos povos indígenas Tupinikim e Guarani. O Ministro da Justiça deveria analisar o parecer até o dia 11 de outubro daquele ano e, ainda nessa data, promulgar a Portaria de Demarcação, reconhecendo a terra como indígena, ou solicitar à FUNAI mais informações.

A partir desse momento, a Empresa Aracruz Celulose intensificou uma campanha contra os povos indígenas através de cartilhas, panfletos, meios de comunicação, palestras nas escolas, faculdades, instituições do Município. Inclusive pagou horas extras aos funcionários para participarem de uma manifestação organizada pela própria Empresa, por empreiteiras e pelos sindicatos locais, no dia 15 de setembro de 2006, às 16 horas, na Praça da Paz, na cidade de Aracruz – ES. A intenção era jogar a população contra os indígenas, ao afirmar que os índios eram baderneiros, que, quando a Empresa chegou ao Município, em 1967, não existiam índios ali e que os índios foram inventados pela FUNAI e pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI). A Aracruz afirmava também ser a verdadeira proprietária da terra e considerava que os invasores eram os índios. Um abaixo-assinado organizado pela Rede Alerta contra o Deserto Verde (15/09/2006) contestou:

A estratégia de defesa adotada por esta multinacional nos últimos meses, quando se vê diante da decisão eminente sobre a devolução das terras indígenas por ela invadidas, tem sido a de negar a existência desses povos tradicionais em território capixaba e de desqualificar e ridicularizar sua identidade indígena. ISTO É RACISMO! RACISMO É CRIME HEDIONDO E INAFIANÇÁVEL!

A posição da Aracruz Celulose demonstra não só desrespeito com a história, com a memória e a cultura do povo capixaba, mas também que esta empresa não tem escrúpulos quando se trata de garantir seus interesses, à custa da miséria e da destruição dos povos tradicionais e do meio ambiente. Campanhas milionárias financiadas por esta empresa vêm escamoteando os impactos gerados pela monocultura de eucalipto no Brasil e expondo os povos tradicionais desta Terra a humilhações inomináveis.

Os indígenas organizaram-se e, no dia 15 de setembro de 2006, foram à Assembleia Legislativa, em Vitória – ES, juntamente com os parceiros, para discutir a situação atual das comunidades indígenas e a forma de apoio à luta pela demarcação da terra.

Outra questão em tela é a campanha difamatória que a Empresa Aracruz Celulose está fazendo contra os povos indígenas. Nesse mesmo dia, a Comissão de Caciques e Lideranças Tupinikim e Guarani, em entrevista coletiva à imprensa, abordou não só a luta pela terra e as ações realizadas por eles, mas também essa campanha de difamação realizada pela Aracruz Celulose e seus aliados.

Um grupo de indígenas reuniu-se, em nome das comunidades, para elaborar uma carta aberta (Anexo A) à população, esclarecendo historicamente algumas informações deturpadas transmitidas pela Empresa Aracruz Celulose, e manifestando indignação e repúdio pela forma como a Multinacional feria a dignidade e a identidade dos Tupinikim e Guarani.

A luta pela terra é uma luta pela identidade étnica e é um direito respaldado no artigo n.º 231 da Constituição Federal de 1988, direito muitas vezes renegado por aqueles que expropriam a terra e ainda têm a coragem de afirmar que não existem indígenas no município de Aracruz. Os Tupinikim e Guarani não se curvam diante de tamanho disparate. A Comissão de Caciques e Lideranças tem grande esperança de que a educação escolar indígena possa dar subsídios cognitivos e legais para a continuidade da luta. E Costa (1989, p. 93) confirma:

A questão escolar é a formação de uma competência coletiva, orientada por uma política unificada de caráter público. O eixo unificador é uma concepção da realidade como totalidade contraditória que possa sintetizar a herança cultural histórica, a diversidade de necessidades do presente e uma perspectiva de futuro.

1.3 EDUCAÇÃO E MEMÓRIA

A educação e a memória caminham de mãos dadas. A inter-relação entre os dois âmbitos é importante para a revitalização da cultura. Bosi (1994, p.14 e 413) nos ilumina para entender a questão da memória:

A memória é a faculdade épica por excelência. Não se pode perder, no deserto dos tempos, uma só gota da água irisada que, nômades, passamos do côncavo de uma para outra mão, a história deve reproduzir-se de geração a geração, gerar muitas outras, cujos fios se cruzem, prolongando o original, puxados por outros dedos.

[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva. Nossos deslocamentos alteram esse ponto de vista: pertencer a novos grupos nos faz evocar lembranças significativas para este presente e sob a luz explicativa que convém à ação atual. O que nos parece unidade é múltiplo. Para localizar uma lembrança não basta um fio de Ariadne; é preciso desenrolar fios de meadas diversas, pois ela é um ponto de encontro de vários caminhos, é um ponto complexo de convergência dos muitos planos do nosso passado.

A *memória* é um elemento importante no processo de construção da educação. Esta exerce um papel fundamental na memória pessoal e na *memória* coletiva. Entre os Tupinikim, objeto da nossa pesquisa, ela é um elemento imprescindível para resgatar o processo vivenciado na dinâmica das transformações culturais. Embora os povos indígenas, de modo geral, dêem maior ênfase à oralidade, sentem que, para manter viva a cultura aos descendentes, é preciso valorizar a *memória* histórica como meio de dinamizar e interagir interculturalmente.

A *memória* sociocultural dos povos é uma trama tecida a partir do presente, que nos impele ao passado, contribuindo para trazer à tona os encadeamentos do processo histórico, construindo, desse modo, novos conhecimentos.

Para fazer a *memória* da educação escolar indígena Tupinikim é preciso considerar alguns aspectos importantes vividos desde a Colonização. Quando os portugueses chegaram ao Brasil, em 1500, os Tupinikim estavam localizados na faixa litorânea que vai do sul da Bahia até o Paraná. Eram cerca de 55.000 habitantes só na região do sul da Bahia até o Espírito Santo, como afirmam a Comissão de Articulação Tupinikim e Guaraní e o CIMI (1996, p. 11):

Segundo as estimativas de John Hemming a população nativa em apenas uma parte do território Tupinikim, a região entre o Espírito Santo e o sul da Bahia, era em 1500 de 55 mil habitantes, mas ela foi se reduzindo drasticamente em virtude dos conflitos com o colonizador, das doenças advindas desse contato e da política de aldeamentos.

Os Tupinikim, como os povos indígenas em geral, foram vítimas da invasão do Brasil pelos portugueses, pois os recém-chegados tinham os seus interesses próprios e

não se preocupavam com os valores culturais dos nativos da região, conforme afirma Aranha (1996, p. 101):

O fato é que desde o início da civilização o índio se encontra à mercê de três interesses, que ora se complementam e ora se chocam: a Metrópole deseja integrá-lo ao processo colonizador, o jesuíta quer convertê-lo ao cristianismo e aos valores europeus, e o colono quer usá-lo como escravo para o trabalho.

Em 1559, Mem de Sá, insatisfeito com a postura dos Tupinikim diante da colonização, montou uma política de extermínio desse povo, fato que está registrado no livro publicado pelo CIMI (2001, p. 41):

Em Ilhéus, no sul da Bahia, os Tupinikim também foram vítimas da política de extermínio de Mem de Sá contra a resistência à conquista. Em 1559, para socorrer os moradores que estavam sendo pressionados pelos Tupinikim a abandonar a região, o governador organizou um pequeno exército com portugueses e índios Tupinambá aliados. Chegando de surpresa numa grande aldeia, por volta das três horas da manhã, os apanhou dormindo. Os que não foram mortos fugiram para a praia e adentraram no mar. Ali travou-se a conhecida Batalha dos Nadadores, onde todos os Tupinikim foram mortos. Numa carta ao rei Dom João III, Mem de Sá informava com exatidão a dimensão da mortandade, dizendo que “nenhum Tupinikim ficou vivo e todos os trouxeram a terra e os puseram ao longo da praia por ordem que tomavam os corpos perto de uma légua”.

Além desse massacre, outro fator que contribuiu para o desaparecimento de muitos indígenas foi o sistema de aldeamentos.⁵ No Espírito Santo, os aldeamentos jesuíticos espalharam-se pelas cidades de Nova Almeida, Anchieta e Guarapari. Os Tupinikim faziam parte do aldeamento de Nova Almeida, que teve início no distrito de Santa Cruz. Como diz Jesus (2002, p. 33):

Estima-se a fundação de dez aldeamentos no Espírito Santo, sendo que dois se destacaram predominantemente, que são o de Reritiba, em seguida Benevente e hoje denominado Anchieta, e Aldeia Nova, depois chamado de Reis Magos e atualmente Nova Almeida. Eles tiveram destaque pelo número de aldeados, pelas grandes construções que agora fazem parte do patrimônio histórico do Espírito Santo. É importante lembrar, porém, que o primeiro aldeamento do Espírito Santo foi fundado em Santa Cruz no ano de 1556.

⁵ O sistema de aldeamentos era uma prática utilizada pelos jesuítas no período de 1549 a 1759 e tinha como objetivo reagrupar os indígenas num local que lhes permitisse ter controle dos aldeados e fazer um trabalho sistemático de catequização. Os indígenas eram reagrupados sem ser levada em consideração a etnia a que pertenciam.

Os aldeamentos foram criados pelos jesuítas com o objetivo de reunir o maior número de indígenas para catequizá-los. Naquele contexto, quem não fosse batizado não teria salvação. Os Tupinikim, que faziam parte do aldeamento de Nova Almeida, ajudaram a construir a Igreja dos Reis Magos naquele lugar. Os aldeamentos duraram de 1549 a 1759, ano em que os jesuítas foram expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal.

A nova política do Marquês de Pombal foi marcada pelo decreto de proibição do uso da língua materna dos povos indígenas. A única língua que poderia ser falada era a portuguesa. Quem não obedecesse ao decreto estaria sujeito a castigos severos. Jesus (2002, p. 27) afirma:

Na visão de Marquês de Pombal a população brasileira deveria ter nomes portugueses, não podia falar as línguas nativas, sendo que a língua portuguesa deveria ser a única língua falada em todo o território brasileiro, as lideranças das aldeias foram nomeadas capitães, mudando assim a organização das aldeias e, deste modo, todos passavam a ser cidadãos portugueses, negando a própria identidade étnica e cultural. Para ele, era a melhor maneira de avançar, pois todos tinham que trabalhar metade do ano para os portugueses. Os produtos eram vendidos, mas geralmente a população indígena era roubada pelos comerciantes desonestos e anti-éticos. Muitos índios fugiram como forma de resistência a essa situação, e muitos outros foram submetidos ao trabalho escravo que os levou à morte. Neste período a educação faz um retrocesso, pois o Marquês de Pombal estava interessado apenas nos produtos do trabalho escravo para tirar Portugal das garras da Inglaterra.

Desde a Colonização, a situação dos povos indígenas no Brasil foi tornando-se cada vez mais catastrófica, os seus direitos lhes eram negados e a sua própria identidade era colocada em questão. Esses povos deveriam integrar-se à sociedade nacional como mão-de-obra, sem que os elementos próprios da sua cultura e da sua identidade étnica fossem considerados. No início de 1900, foi criado o SPI, com o objetivo de apoiar os indígenas, mas, na realidade, visava atender aos interesses do Governo, desestabilizando a organização dos povos indígenas para integrá-los à sociedade nacional. O Texto Base da CF⁶ (CNBB, 2002, p. 61) comenta:

⁶ CF é a sigla da Campanha da Fraternidade. Daqui em diante todas as vezes que usarmos CF, estaremos referindo-nos à Campanha da Fraternidade.

Em 1910, atendendo a pressões da sociedade, o governo criou um serviço de apoio às populações indígenas: o Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Mas a idéia de proteção colocada em prática pelo SPI era bastante questionável, uma vez que, para proteger os povos indígenas, realizava-se a transferência de aldeias inteiras de suas terras tradicionais para outras áreas que não interessavam ao governo naquele momento. Também em nome dessa proteção, se estabeleceu a política de integração, para transformar os índios em “trabalhadores úteis ao progresso do país”. A perspectiva de integração dos povos indígenas à sociedade nacional foi proposta e implementada pelo Estado brasileiro desde a Constituição de 1934, reafirmada na Constituição de 1946 e no Estatuto do Índio, Lei 6.001/73.

O SPI foi extinto na década de 1960 e, em 1967, foi criada a FUNAI, que funciona até hoje. Inicialmente atuava em várias áreas, como saúde, educação e questões jurídicas, mas, com a criação do setor de educação indígena no Ministério da Educação e Cultura, a educação ficou sob responsabilidade do Ministério Educação. Nesta década, o setor de saúde indígena passou a ser de responsabilidade da FUNASA.

Também a Igreja, com o Concílio Vaticano II, sentiu-se no dever de rever a sua postura em relação aos povos indígenas que assumia um papel político integracionista até a década de 1960. Em 1972, criou o CIMI, com os objetivos de apoiar as comunidades indígenas e de intervir na sociedade brasileira como aliada dos povos indígenas, fortalecendo o processo de autonomia desses povos na construção de um projeto alternativo, pluriétnico, popular e democrático.

Os princípios norteadores da ação do CIMI são: o respeito à alteridade indígena em sua pluralidade étnico-cultural e histórica, a valorização dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas; o protagonismo dos povos indígenas nas lutas pela garantia dos seus direitos históricos; e a opção e o compromisso com a causa indígena, dentro de uma perspectiva mais ampla de uma sociedade democrática, justa, solidária, pluriétnica e pluricultural. Na década de 1980, surgiu a Pastoral Indigenista, que trabalha em comunhão com as linhas do CIMI, com particular ênfase na evangelização inculturada.⁷

⁷ De acordo com o plano pastoral e o estatuto do CIMI (2006, p. 45), “A inculturação, essa tentativa de anunciar o Evangelho e transmitir a fé numa proximidade cultural com os povos indígenas, é para os que adotaram essa fé ‘um imperativo do seguimento de Jesus’ e é necessária para restaurar o rosto desfigurado do mundo (Cf. Lumen Gentium 8). Trabalho que se realiza no projeto de cada povo, fortalecendo sua identidade e libertando-o dos poderes da morte”.

Esses fragmentos da história vêm mostrar como a memória é um elemento essencial para a revitalização da identidade étnica e uma ferramenta de poder na luta pelos direitos e na reconstrução da tradição. De acordo com Le Goff (1994, p. 477), “A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro”.

1.4 MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Preservar a *memória* da própria vida e do processo da educação escolar indígena é uma ação sociopolítico-cultural. A *memória* provoca uma releitura da vida, o que implica re-significar as nossas relações sociais, o nosso modo de conceber a dimensão sociocultural, e nos impulsiona a uma visão política mais comprometida com a vida individual e da comunidade nas suas diferentes facetas.

A educação contribui para manter viva a *memória*, que, por sua vez, contribui para o processo educativo transformador.

Do ponto de vista sociopolítico, a *memória* apresenta-se como um poderoso instrumento para uma renovada política da educação escolar indígena. Nesse aspecto, há alguns elementos a serem considerados na construção de um currículo escolar indígena que vise a uma educação de qualidade: primeiro, o fato de a educação para os indígenas, no seu processo inicial, ter sido de imposição, vinda de fora, sem se considerar o contexto sociopolítico-cultural em que viviam e os conhecimentos prévios que traziam; segundo, o fato de os governantes e as pessoas ligadas ao SPI tentarem usar a educação para integrar os indígenas à sociedade brasileira como mão-de-obra, em nome do progresso; terceiro, a circunstância de os indígenas, até a década de 1960, ainda não terem assumido o seu processo de articulação nas lutas pelos seus direitos à terra e à educação, além do surgimento de movimentos indigenistas para apoiar a causa indígena nessa luta; por último, o fato de os indígenas, a partir da década de 1980, se terem tornado protagonistas do seu processo educacional de maneira diferenciada, intercultural e bilíngüe.

Fazer *memória* dessas diferentes fases é um ponto de partida para a re-elaboração de um currículo escolar indígena que transcenda a experiência feita na busca de uma educação escolar indígena, mediadora das lutas pelos direitos à vida, que ocorre quando os educadores assumem na comunidade o papel de lideranças, participando efetivamente das lutas por ela empreendidas.

Hoje, em todo o Brasil, há cerca de 7.000 educadores trabalhando em escolas indígenas; desses, 6.000 são educadores indígenas⁸, o que representa 85% do total. Eles atendem 164.018 educandos em 2.079 escolas.

A educação tem um papel importante para a *memória* social e cultural dos povos, pois ela contribui para a formação de profissionais que refletem sobre a história, tematizam, recriam, transformam-na e lhe dão um novo sentido.

É relevante sublinhar a importância da educação como instrumento para criar e desenvolver espaços de *memória*, de história, de vida. É um dos meios pelos quais a pessoa pode crescer no seu processo de formação como sujeito social, histórico, político e cultural.

A educação tem o papel de desenvolver no educador e no educando um exercício de *memória* sociocultural, para que eles possam reavivá-la, recriá-la e transformá-la; a educação favorece e instiga o processo de recuperação e preservação da *memória* sociocultural dos povos, numa inter-relação dinamizadora e intercultural.

Dentro desse contexto maior, faz-se necessário abordar a importância de recuperar a *memória* da educação indígena. É Meliá (2000, p. 12) quem nos diz:

Os povos indígenas sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos, continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas.

⁸ Educador indígena é aquele que assume a sua identidade étnica junto da comunidade, comprometendo-se a trabalhar na educação a partir da sua cultura.

A comunidade torna-se um espaço de produção do conhecimento, com uma função social de comunicação e interação na diversidade e na especificidade da educação indígena.

O papel da educação para a *memória* social e cultural dos povos e a importância de se recuperar a *memória* da educação indígena estão imbricados. O papel da educação nesse caso é imprescindível. A *memória*, por sua vez, assume um papel determinante na educação dos povos indígenas, pois ela contribui para o processo de elaboração de um pensamento crítico e coerente.

Nessa relação entre *memória* e educação, há uma busca de significações que estão presentes no tempo e no espaço. O tempo passado-presente-futuro é fundamentado num conceito cíclico da natureza. Na educação, esse tempo e espaço são favoráveis para fazer memória do processo de formação, realizando uma nova leitura e uma nova ação pedagógica num ato criador que produz algo novo, uma re-elaboração do velho em novo.

Nessa dinâmica de re-elaboração do velho em novo, está também o processo de recuperação da Língua Tupi pelos educadores e educandos Tupinikim, como veremos mais adiante.

Neste trabalho, deter-nos-emos particularmente no processo de educação escolar indígena do povo Tupinikim. Infelizmente, hoje, os Tupinikim estão localizados apenas no município de Aracruz, no estado do Espírito Santo. Para esse povo, resgatar a *memória* dos seus antepassados é muito importante, é condição para revitalizar a sua cultura, particularmente no que tange à recuperação da Língua Tupi.

1.4.1 Educação Escolar Indígena no Brasil depois da Década de 80

Desde a Constituição de 1988, a educação escolar indígena diferenciada vem tomando novos rumos à medida que os próprios indígenas vão assumindo a sala de aula e buscando dar ênfase ao contexto sociocultural de cada povo. A Constituição Federal de 1988 estabelece:

Art. 210 [...]

§ 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, asseguradas às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 231 - São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças, tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Art. 232 - Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

Constata-se que a legislação brasileira deu passos significativos em relação aos povos indígenas, assegurando-lhes uma educação diferenciada, bilíngüe e específica.

Nesse sentido, a educação escolar indígena vem passando por vários processos. De acordo com o CIMI (2001, p. 183):

Nos diferentes espaços do movimento indígena (comunidades, aldeias, articulações, organizações) e das entidades de apoio, se abre um amplo debate sobre o que seria uma escola verdadeiramente indígena. E a cada dia surgem com maior força as articulações de professores indígenas, que promovem encontros em diferentes regiões do País com a temática “a escola que queremos”.

No seio desse processo coletivo de reflexão, nasceu uma nova concepção de escola, forjada nas experiências dos povos indígenas e no desejo de assegurar o respeito aos seus conhecimentos, tradições, valores e crenças. E, assim, a escola indígena é redefinida e assumida para fortalecer a própria cultura, como também para permitir o acesso a conhecimentos da sociedade hegemônica.

O próprio MEC assumiu o Departamento de Educação Indígena, que antes estava nas mãos da FUNAI, ligada ao Ministério da Justiça pela instituição do Decreto n.º 24, de 4 de fevereiro de 1991, e instituiu um Comitê de Educação Escolar Indígena, pela Portaria n.º 60, de 8 de julho de 1992.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (PCNE Indígena) informam:

[...] o Ministério da Educação vem envidando esforços para construir uma nova política nacional de educação escolar indígena, voltada a oferecer programas educacionais que respeitem as tradições, as culturas e as línguas dos povos indígenas no Brasil, ao mesmo tempo que lhes propiciem acesso aos conhecimentos universais. Trata-se de um empreendimento complexo, seja pela diversidade representada por esses povos, seja pela necessidade de romper com práticas assistencialistas e integradoras que marcaram, por muitos anos, a convivência dos povos indígenas com o Estado brasileiro (GRUPIONI, 2002a, p. 9).

A educação escolar indígena no Brasil, a partir da década de 1980, vem ganhando um novo rosto, marcado pela luta e determinação dos povos indígenas. Eles recorrem à educação escolar, atualmente, como “instrumento conceituado de luta”, como afirma Ferreira(a) (2001, p. 71). Tudo isso mostra o importante papel que tem a educação na luta pelos direitos e pela autonomia dos povos indígenas.

A educação escolar indígena no Brasil está ganhando repercussão a partir das lutas dos próprios indígenas, dos parceiros, dos movimentos sociais e dos meios de comunicação. Há um trabalho em rede, no qual todos lutam por uma educação intercultural e bilíngüe em contraposição à educação vigente até a década de 1980. Essa luta dos povos indígenas não ocorre apenas no Brasil, mas em todos os continentes.

Essa articulação e movimentação ajudaram a garantir, na Constituição Federal de 1988, os direitos dos povos indígenas a uma educação bilíngüe e aos seus processos próprios de aprendizagem, levando em conta o contexto sociocultural em que estão inseridos.

A partir da Constituição de 1988, as leis, os pareceres, as resoluções subseqüentes foram definindo com maior clareza o perfil e os princípios da educação escolar indígena. Em termos de legislação, houve avanços importantes, mas, por falta de políticas públicas que respondam às demandas das comunidades indígenas, há ainda um longo caminho a percorrer para colocar em prática tudo o que foi previsto pela lei.

O número de escolas em terras indígenas está crescendo significativamente, mas em condições e estado físico que nem sempre contribuem para uma educação de qualidade, intercultural e diferenciada. Para iluminar o que estamos afirmando, Grupioni (2002c, p. 91) diz:

De acordo com o Censo Escolar Indígena, existem 1.392 escolas em terras indígenas no país⁹. Com exceção do Piauí e Rio Grande do Norte, que não possuem população indígena, em todos os outros estados da Federação há escolas indígenas. Mais da metade dessas escolas localizam-se na região Norte, onde vive a maior parte da população indígena. Em termos de dependência administrativa, há um ligeiro predomínio das escolas municipais, que respondem por 54,8% do total das escolas indígenas no País, enquanto 42,7% são estaduais.

Comparando-se o Censo Escolar de 2002 com o de 2005, pode-se observar que houve um acréscimo na oferta de educação escolar indígena no País, conforme dados do Censo Escolar do INEP/MEC (2005):

Dados do Censo Escolar INEP/MEC/2005 indicam que a oferta de educação indígena cresceu 17,5% nos últimos dois anos. O ritmo é crescente: em 2003 foram matriculados 139.556 estudantes. Em 2004, as escolas abrigaram 147.571 alunos e em 2005 esse número chegou a 164.018. São estudantes indígenas matriculados em cursos da educação infantil e ensino médio.

Tabela 2 – Matrículas nas Escolas Indígenas. Brasil, 2005.

Matrícula nas Escolas Indígenas		
Níveis/Modalidades	Total de Alunos	Porcentagem sobre o total
Educação Infantil	18.583	11,3
Ensino Fundamental – 1.º seg.	104.573	63,8
Ensino Fundamental – 2.º seg.	24.251	14,9
Ensino Médio	4.749	2,9
Educação de Jovens e Adultos	11.862	7,2
Total	164.018	100,0

Fonte: INEP/MEC, 2005.

De acordo com a Resolução n.º 3, de 10 de novembro de 1999, do Conselho de Educação de Base, é da competência dos Estados: a oferta e a execução da Educação Escolar Indígena, a regulamentação administrativa, a provisão de recursos humanos, materiais e financeiros, a instituição e a regulamentação da profissionalização, o reconhecimento público do magistério indígena e a formação inicial e continuada dos educadores indígenas.

⁹ O número, de fato, de escolas indígenas é um pouco maior que o apontado acima, devido ao processo de nucleação, pelo qual várias escolas são vinculadas a um único endereço e, portanto, aparecem como sendo uma só. É o caso, por exemplo, da medida adotada por Minas Gerais, que nucleou, em cinco estabelecimentos, um total de 28 escolas.

A partir da atual década, os educadores indígenas estão assumindo cada vez mais o processo educacional das escolas indígenas com o intuito de trazer elementos da cultura para dentro da escola, fazendo *memória* social-histórica-cultural da educação indígena e da educação escolar indígena. Aqui é importante evidenciar a diferença entre as duas (RHODEN, 2002, p. 40):

[...] educação indígena designa o processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e sua reprodução. Diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social introjetado na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades. Não há, nas sociedades indígenas, uma instituição responsável por esse processo: toda a comunidade é responsável por fazer com que as crianças se tornem membros sociais plenos.

[...] A escola entre grupos indígenas ganhou, então, um novo significado e um novo sentido, como meio para garantir acesso a conhecimentos gerais, sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade daqueles grupos.

A educação escolar indígena deixa de usar métodos integracionistas para atender às exigências e às necessidades dos povos indígenas. Aos poucos, os próprios indígenas vão assumindo o papel de educadores, como afirmam Matos e Monte (2005, p. 76): “[...] a partir dos dados do Censo Escolar de 2003 [...]. As 2.079 escolas indígenas em funcionamento no país atendem a 147 mil estudantes, por meio de 7.000 professores, dos quais 85% são indígenas”.

Constatamos que, em 2002, havia 1.392 escolas em terras indígenas. Um ano depois, esse número subiu para 2.079 em todo o País.

No censo de 2003, verificamos que havia um atendimento a 147.000 educandos indígenas em todo o País. Em 2005, passou para 164.018 o número dos que eram beneficiados desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, inclusive a Educação de Jovens e Adultos.

No que tange ao ensino superior para indígenas, a demanda cresce dia-a-dia. Essa forte demanda confirma que a educação é um “instrumento conceituado de luta” pelos direitos indígenas. No entanto, o contexto social-político-cultural é muito distinto de uma região para outra.

Segundo um levantamento do Departamento de Educação da FUNAI, em 2002 havia em torno de 1.300 educandos indígenas no ensino superior em todo o País. Esse é um número insignificante, pois não supera 0,3% da população indígena. No curso de formação de educadores indígenas, na Universidade de Estudo do Mato Grosso (UNEMAT), no projeto de 3.º grau indígena e na Universidade Estadual do Mato Grosso (UEMS), estão cerca de 80% desses educandos.

Com a promulgação da Constituição de 1988, foi assegurado aos povos indígenas o direito a uma educação diferenciada e específica. Amparados do ponto de vista legal, as organizações e movimentos indígenas ganharam força nas suas reivindicações.

Um elemento importante nessas reivindicações é o direito às diferenças culturais de permanecer na sua identidade étnica e de ser respeitado como tal. A legislação subsequente à Constituição de 1988 ampara o processo educacional diferenciado, como podemos verificar no artigo 32 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que assegura às comunidades indígenas o uso da língua materna e os processos próprios de aprendizagem, e ratifica o que está escrito no artigo 210 da Constituição Federal.

Também o Plano Nacional de Educação enfatiza a oferta de programas educacionais aos povos indígenas, assegurando-lhes autonomia no que se refere ao projeto político pedagógico e à especificidade da educação intercultural e bilíngüe dentro da categoria *escola indígena* nos sistemas de ensino.

A Resolução n.º 3/99, publicada em 17 de novembro de 1999 no Diário Oficial da União, fixa diretrizes nacionais para o funcionamento dessas escolas indígenas a fim de garantir o direito dos povos indígenas a uma educação de qualidade e diferenciada. De acordo com GRUPIONI (2002b, p. 67):

Ao interpretar a LDB, o Conselho Nacional de Educação, por meio desta Resolução, definiu as esferas de competência e responsabilidade pela oferta da educação escolar aos povos indígenas. Estabelecido o regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, o CNE definiu que cabe à União legislar, definir diretrizes e políticas nacionais, apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino para o provimento de programas de educação intercultural e de formação de professores indígenas, além de criar programas específicos de auxílio ao desenvolvimento da educação escolar indígena, diretamente ou por regime de colaboração com seus municípios”, integrando as escolas indígenas como “unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual” e provendo-as com recursos humanos, materiais e financeiros, além de instituir e regulamentar o magistério indígena.

Os educadores indígenas são aqueles em quem a comunidade confia para tornar viva a memória do seu povo. Por essa razão, a sua formação é uma prioridade para consolidar a qualidade de uma educação diferenciada, intercultural, específica e bilíngüe.

Essa formação deve ser marcada por uma pauta que dialogue com a realidade sociopolítica e cultural do educador. Desse modo, ela pode contribuir para formar indígenas capazes de lutar por sua autonomia, de reivindicar os seus direitos, de entrar em relação com o conhecimento de sociedades não indígenas e de defender a sua etnicidade e identidade, com senso crítico, num contexto político e intercultural.

A educação escolar indígena no Brasil, nas últimas décadas, vem sendo pautada nos sonhos e nas esperanças da escola almejada pelos povos indígenas, onde eles sejam os protagonistas do processo educacional. Do ponto de vista legal, estão amparados, mesmo que na prática haja muitos desafios a serem superados. Um desses desafios é a formação dos educadores indígenas para atuarem nas áreas específicas, relacionar teoria e prática, valorizando os conhecimentos da sua cultura.

1.4.2 Educação Escolar Indígena no Espírito Santo

As lideranças indígenas, isto é, a Comissão de Caciques e as pessoas que fazem parte do Conselho da Comunidade acreditam que o indígena deve ser o educador do seu próprio povo, visto que ele vive a história e a cultura a partir do seu interior, portanto faz uma leitura diferente daquele que olha de fora. No entanto, solicita a participação e atuação dos não-indígenas, desde que estes busquem interagir e trabalhar em conjunto com os indígenas, a fim de que o grupo como um todo cresça na sua identidade cultural e nos conhecimentos científicos, alargando assim o nível de desenvolvimento das funções psíquicas de cada pessoa.

Para favorecer uma reflexão, discussão e decisão entre indígenas e não-indígenas foi criado o Núcleo Interinstitucional de Saúde Indígena (NISI).¹⁰ Jesus (2002, p. 43) confirma:

Em 1994 foi criado o Núcleo Interinstitucional de Saúde Indígena (NISI), com espírito de parceria, construindo um espaço de políticas que tivesse credibilidade com relações às comunidades indígenas. O NISI como espaço de políticas públicas surge num contexto de uma nova constituição, em que se deixa aquela visão de que o índio tem que ser integrado à sociedade brasileira para o respeito à cultura indígena. O NISI como está estruturado no Espírito Santo é uma experiência inédita no país, que funciona com uma Comissão Geral e três subnúcleos, um para cada temática, sendo: Saúde, Educação e Agricultura. É uma articulação de parceiros com a função de formular, assessorar, executar e avaliar as ações nas áreas da saúde, educação e agricultura nas aldeias indígenas Tupinikim e Guarani.

O subnúcleo de educação é um espaço onde se articula o processo de formação dos educadores indígenas, que passa a assumir um papel relevante no interior das escolas indígenas. Ele passou a ser um segmento complexo e significativo, pelo qual a comunidade educativa participa do processo de desenvolvimento da escola

¹⁰ A Educação Indígena Tupinikim e Guarani vem sendo implementada através do Subnúcleo de Educação do Núcleo Interinstitucional de Saúde Indígena (NISI), que é uma instância interinstitucional formada por órgãos governamentais – Secretaria Estadual de Educação (SEDU), Superintendência Regional de Educação (SRE), Secretaria Municipal de Educação de Aracruz (SEMED) e Fundação Nacional do Índio (FUNAI); por órgãos não-governamentais – Instituto de Pesquisa e Educação (IPE), Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e Pastoral Indigenista; além de lideranças indígenas e educadore(a)s Tupinikim e Guarani. O NISI-ES está dividido em três subnúcleos: saúde, educação e agricultura. O subnúcleo de educação é, então, uma articulação de parceiros que, junto com representantes indígenas, tem a função de formular, assessorar e avaliar as ações pertinentes à Educação Indígena das Aldeias.

indígena, superando o ensino precedente a 1993, que era assumido por não-indígenas sem levar em conta o contexto sociocultural das aldeias. Jesus (2002, p. 52) diz:

A educação indígena quer ser um meio para ter-se uma fundamentação teórica que respalde a luta pelos seus direitos. Assim, os povos Tupinikim e Guaraní buscam recriar os conhecimentos culturais e empíricos, fortalecer a organização e a cultura no contexto de um mundo globalizado, criar condições para que os alunos se apropriem dos conhecimentos científicos integrando-os aos valores e atitudes próprios de sua cultura para serem sujeitos na construção de uma sociedade mais fraterna, humana e solidária.

A formação dos educadores indígenas assumida por indígenas e não-indígenas favorece uma interação e uma relação de interculturalidade, na qual uns e outros estão em processo de crescimento. Há uma busca contínua de apropriação dos conhecimentos e de diálogo cultural.

Segundo Faundez (1999, p. 2):

El diálogo cultural permitiría que las culturas se reconocieran mutuamente. Para que eso se realice es preciso que se creen al menos 4 condiciones: a) respeto mutuo, lo que significa que ninguna de las culturas se sienta superior o inferior; b) reconocimiento del derecho a la propiedad de la tierra de los indios que los permita reproducirse y desarrollarse como culturas; c) legislaciones que tomen en cuenta las características propias de cada cultura indígena; d) elaboración de un sistema educativo con programas educativos que permitan el diálogo cultural. Sin estas condiciones mínimas el diálogo es un pseudo diálogo.¹¹

É importante salientar que, nas aldeias indígenas Tupinikim, Caieiras Velha, Irajá, Pau-Brasil e Comboios e nas aldeias Guaraní, Boa Esperança e Três Palmeiras, a partir de 2006, todos os 53 educadores que estão assumindo a Educação Infantil e o

¹¹ O diálogo cultural permitiria que as culturas se reconheçam mutuamente. Para que isso realize-se é preciso que criem-se pelo menos 4 condições: a) respeito mútuo, o que significa que nenhuma das culturas se sinta superior ou inferior; b) reconhecimento do direito à propriedade da terra dos índios que lhes permita reproduzir-se e desenvolver-se como culturas; c) legislações que considerem as características próprias de cada cultura indígena; d) elaboração de um sistema educativo com programas educativos que permitam o diálogo cultural. Sem estas condições mínimas o diálogo é um pseudo diálogo.

Ensino Fundamental do 1.º ao 7.º ano são indígenas, inclusive a direção e a coordenação pedagógica.

Os educadores indígenas Tupinikim e Guaraní participaram do Curso de Magistério Diferenciado, específico para educadores indígenas, que teve início em 1997 no município de Aracruz - ES. Trata-se de um curso pensado com os indígenas, que procura atender as especificidades da cultura, valorizando o contexto sociocultural e a autonomia dos povos indígenas Tupinikim e Guaraní e tem a finalidade de formar os educadores para atuar nas escolas das aldeias a partir do seu próprio contexto. Matos e Monte completam (2005, p. 79): “Os cursos, denominados Magistério Indígena em nível médio, apesar de sua variedade, são organizados a partir de um modelo curricular que vem se mostrando positivo e de potencial multiplicador”.

Segundo o RCNEI¹² (1998, p. 42):

Para que a educação escolar indígena seja realmente específica e diferenciada, é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. É preciso, portanto, instituir e regulamentar, no âmbito das Secretarias de Educação, a carreira do magistério indígena, que deverá garantir aos professores indígenas, além de condições adequadas de trabalho, remuneração compatível com as funções exercidas e isonomia salarial com os demais professores da rede de ensino. A forma de ingresso nessa carreira deve ser o concurso público específico, adequado às particularidades lingüísticas e culturais dos povos indígenas.

No município de Aracruz, mesmo as pessoas que não tinham o Ensino Fundamental completo foram integradas ao curso com possibilidade de um acompanhamento específico.

Em 1999, 37 educadores concluíram o curso de Magistério Diferenciado Indígena, dos quais trinta estão atuando na educação indígena diferenciada.

¹² Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.

A instituição responsável pela formação dos educadores foi o Instituto de Desenvolvimento e Educação de Adultos (IDEA).¹³ O ex-ministro da educação Paulo Renato Souza escreveu na apresentação do RCNEI (1998):

Em atendimento às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece enfaticamente a diferenciação da escola indígena das demais escolas do sistema pelo respeito à diversidade cultural e à língua materna e pela interculturalidade, o MEC objetiva, com este material, auxiliá-lo no seu trabalho educativo diário junto às comunidades indígenas.

Durante o curso de Magistério Diferenciado sob a coordenação do IDEA, atualmente, no Brasil, IPE, os educadores indígenas foram para a sala de aula com o objetivo de educar o seu próprio povo, indígena educando indígena, protagonista do seu processo educacional escolar.

Toda a formação específica e diferenciada foi desenvolvida a partir da Pedagogia do Texto (PdT).¹⁴

- ❖ Com a intenção de manter viva a *memória* histórica do povo Tupinikim, organizou-se a produção de materiais didático-pedagógicos para subsidiar o ensino-aprendizagem.¹⁵

Nesse mesmo período, teve início o processo de construção do currículo escolar indígena, que, nas comunidades indígenas, tem ocorrido através de um processo comunitário entre educadores, lideranças, membros da comunidade e assessoria,

¹³ O IDEA é uma organização não governamental (ONG) sem fins lucrativos que se preocupa, em particular, com a educação de adultos nos países desfavorecidos. Tem como objetivo geral participar de maneira ativa na criação de uma sociedade mais justa, onde a liberdade e a igualdade existam graças à participação dos mais pobres e oprimidos. Atualmente, a sua atuação se dá em três pólos: Pólo África, Pólo América Latina e Pólo Genebra.

¹⁴ A Pedagogia do Texto (PdT), como a chamaremos daqui a diante, de acordo com FAUNDEZ (1999, p.1), “[...] é definida como um conjunto de princípios pedagógicos cuja base teórica é constituída pelas idéias convincentes das diferentes ciências, particularmente a lingüística textual, a psicologia (sociointeracionismo), a pedagogia e a didática. O objetivo da PdT é “propor um ensino-aprendizagem eficaz que deveria permitir aos participantes do processo educativo de se aproximar de maneira positiva dos conhecimentos necessários para compreender e, se possível, transformar a realidade sócio-histórica, de maneira a se desenvolver historicamente enquanto seres humanos”.

¹⁵ Os livros produzidos foram os seguintes:

- ❖ TUPINIKIM, Educadores. **Resgatando a memória e a tradição Tupinikim**. Aracruz, 1996.
- ❖ MUGRABI, Edivanda e TUPINIKIM E GUARANI, Educadores. **Os Tupinikim e Guarani contam...** Vitória, 1999.
- ❖ MUGRABI, Edivanda e TUPINIKIM E GUARANI, Educadores. **Os Tupinikim e Guarani na luta pela terra**. Brasília: MEC, 2000.

que refletem, discutem e decidem juntos, considerando os elementos socioculturais e os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (BRASIL, 2002, p. 32) onde se lê:

De modo geral, as propostas de currículos são realizadas e influenciadas por situações fortemente interculturais. Predomina a concepção de um currículo flexível e dinâmico, construído em processo, de forma que potencialize a participação e a negociação entre as comunidades indígenas e as diversas instituições e atores educacionais. Na elaboração das propostas, a legislação atual afirma o princípio da audiência e da participação das comunidades envolvidas (LDB e Resolução n.º 3/99).

O processo de construção do currículo da educação escolar indígena Tupinikim ainda está em curso e busca atender às questões socioculturais do povo. O relatório do I Seminário de Educação Indígena, realizado em Aracruz – ES (1995, p. 5), aponta:

Neste seminário, foram construídos consensos básicos quanto às mudanças necessárias, hoje asseguradas pela Constituição Brasileira, para estabelecer, nas Aldeias Indígenas do Espírito Santo, um novo modelo de educação que assegurará, a estes povos, uma escola cujos princípios são: a garantia do ensino das línguas indígenas e do português no currículo escolar; a inclusão nos conteúdos curriculares dos conhecimentos tradicionais destes povos; e o respeito dos próprios processos de aprendizagem nas escolas das aldeias. Tais princípios apontam para uma educação escolar indígena diferenciada, específica e intercultural, proporcionando o resgate/respeito às suas culturas, que deverá ser iniciada com a formação de professores indígenas entre Guarani e Tupinikim.

Nesse processo de construção do currículo, a formação continuada dos educadores tem um papel importantíssimo. À medida que os educadores vão apropriando-se de novos conceitos, de novos conhecimentos, aumenta sua capacidade de crítica, possibilitando-os a questionar certos modelos de educação.

A dimensão sociopolítica e cultural permeia todo o processo de construção desse currículo, que teve início em 1994 com os cursos de formação de educadores para jovens e adultos.

As lideranças, os educadores indígenas e membros do IDEA, da Pastoral Indigenista, do CIMI, da Secretaria de Estado da Educação (SEDU) e da Secretaria Municipal da Educação (SEMED) delimitaram algumas referências para o currículo proposto pela equipe. Segundo Ângelo (2006, p. 213):

[...], o projeto da escola indígena será o verdadeiro instrumento de consolidação dos direitos, numa dinâmica de transformação, valorizando a tradição, os costumes e o conhecimento indígena. Não basta apenas adquirir os conhecimentos, é necessário revertê-los para o projeto social, construído coletivamente. A escola como espaço importante para a continuidade de novas gerações refletirem com espírito crítico e participativo o que temos como herança do contato e o tido como “moderno da sociedade nacional”. A responsabilidade de promoção da interculturalidade é um compromisso coletivo e está nas mãos dos povos indígenas.

A construção do currículo não é feita somente de conteúdos, eles são apenas elementos dessa construção através de um método democrático e coletivo. Construir um currículo indígena que seja intercultural, bilíngüe, supõe um profundo respeito à identidade étnica dentro de um contexto sociopolítico, cultural e econômico, o que implica um reconhecimento da diferença em relação aos elementos explícitos e implícitos da cultura indígena. Pelo relatório do I Seminário de Educação Indígena (1995, p. 32), podemos constatar a amplitude dessa construção.

Os cursos dados no decorrer de 1994 foram transmitidos pelos próprios educadores às famílias da comunidade, com um método participativo, onde os mais velhos, solicitados pelos Educadores, iam transmitindo seus conhecimentos, relatando a história, as danças, às crenças etc. Nisso consistia também a formação interior dos Educadores, numa interação Educador x Comunidade x Liderança.

Em outubro de 1994, foi elaborada uma proposta de educação indígena formal e popular para o estado do Espírito Santo de acordo com as disposições das Portarias n.º 60, de 08 de julho de 1992, e 490, de 08 de maio de 1993, do MEC, a partir da publicação do Decreto n.º 26, de 4 de fevereiro de 1991. Com o Decreto n.º 26/91, a coordenação das escolas indígenas foi transferida para o Ministério da Educação, e a execução das ações ficou sob a responsabilidade dos estados e dos municípios.

Até 2004, nas aldeias indígenas Tupinikim e Guarani do município de Aracruz, havia somente turmas da Educação Infantil até ao 5.º ano. A partir do 6.º ano, os educandos deixavam as escolas das aldeias e começavam a freqüentar outras escolas na Sede do Município, ou do Bairro Coqueiral ou da Vila do Riacho. Essa ruptura da escola indígena para a escola não indígena provocava uma certa desorientação nos educandos, dificultando seu processo de aprendizagem.

As dificuldades surgiam a partir de um contexto sociocultural diferente do deles, de uma abordagem pedagógica desconhecida pelos educandos. Em função disso, a comunidade solicitou à SEMED a implantação de turmas de 6.º ano nas aldeias, com possibilidade de progressão até ao 9.º ano. Em 2005, iniciaram as turmas de 6.º ano nas escolas indígenas, em 2006, as de 7.º ano. Isso supõe uma revisão contínua no processo de construção do currículo.

O currículo vem sendo construído numa dinâmica coletiva, visando garantir aos indígenas uma educação de qualidade, respeitando-se o contexto sociocultural e os saberes das pessoas mais velhas, que são portadoras de uma sabedoria que é passada de pais para filhos. Um exemplo que pode iluminar essa afirmação é o que diz uma indígena de 68 anos de idade da aldeia de Comboios:

“Queremos uma educação que valorize o nosso saber, o nosso jeito de ser, a nossa cultura. Uma educação, onde todo mundo se sinta responsável por ela, dando a sua contribuição. Estando ao lado dos educadores, conversando com os alunos e dando idéias para melhorar os nossos conhecimentos e assim vamos ter condições e armas nas mãos para defender os nossos direitos. Vamos conhecer as leis e vamos lutar juntos pela nossa terra-mãe.”

De fato, a construção do currículo dá-se de maneira coletiva; todos se sentem parte integrante do processo e a melhor maneira encontrada até agora pelos Tupinikim e Guarani para proceder a essa construção tem sido através de problemáticas.¹⁶ Se entendermos as problemáticas como um conjunto de problemas, faz-se necessário conceituar o que é um problema. De acordo com SAVIANI (2004, p.14):

A essência do problema é a necessidade. [...], uma questão, em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer, eis aí o problema. Algo que eu não sei não é problema; mas quando eu ignoro alguma coisa que eu preciso saber, eis-me, então, diante de um problema. Da mesma forma, um obstáculo que é necessário transpor, uma dificuldade que precisa ser superada, uma dúvida que não pode deixar de ser dissipada são situações que se nos configuram como verdadeiramente problemáticas.

¹⁶ De acordo com Mugarib e Cota (2003, p. 222): «[...] problématiques qui s'identifient avec les intérêts et les nécessités des Indiens. Les problématiques étant un ensemble de problèmes dont les éléments sont en interrelation, elles constitueront la base du travail interdisciplinaire».

Trabalhar com problemáticas foi uma forma que se encontrou de atender à demanda dos povos Tupinikim e Guarani do Espírito Santo por uma educação de qualidade e contextualizada, que reflita a realidade cotidiana das aldeias, que valorize os saberes dos mais velhos, levando em conta os aspectos socioculturais e econômicos desses povos.

É uma maneira de trabalhar com as diferentes formas do conhecimento, buscando dar significado ao ensino-aprendizagem. Também, porque é uma tentativa de buscar respostas para o conjunto de problemas que afligem os indígenas, como, por exemplo, a falta de terra, a degradação do meio ambiente, a perda da memória histórica do povo Tupinikim.

O documento Um Currículo para as Escolas das Aldeias Tupinikim, elaborado no processo de construção do currículo das escolas indígenas Tupinikim, afirma que as problemáticas “[...] ajudarão tanto na contextualização da história de nossos povos como também na organização e sistematização dos conteúdos”.

Quais são as problemáticas trabalhadas pelos educadores Tupinikim e Guarani? E por que trabalhar com cada uma delas?

- **A História do povo Tupinikim e Guarani no contexto local, regional, nacional e mundial.** Conhecer-la é uma maneira de os indígenas estarem se reconhecendo como povo, buscando valorizar sua cultura e a própria identidade. É por meio da História que conhecem as suas raízes e como viveram os seus antepassados. Nessa problemática, estudamos o modo de vida desses povos desde o século XVI até os nossos dias. Ela nos ajuda a fazer memória das suas resistências e a desenvolver a capacidade de relatar, porque o gênero que estudamos com essa problemática é o relato histórico.
- **A luta pela terra dos povos Tupinikim e Guarani no contexto local, regional, nacional e mundial.** Essa problemática circunscreve-se diante de uma tomada de posição em relação ao direito pela terra: conhecer os diversos movimentos indígenas que estão nesse mesmo processo de luta e conquista da terra. É uma problemática que permite o estudo do histórico de resistência

desses povos na luta por um direito à vida, pois a terra significa vida, liberdade, mãe capaz de gerar vida em abundância.

- **A organização socioeconômica dos povos Tupinikim e Guarani no contexto local, regional, nacional e mundial.** Basicamente é a maneira de comparar o modo de sobrevivência e subsistência que os Tupinikim e Guarani tinham com o que têm hoje; de conhecer as necessidades atuais na busca de etno-sustentação, principalmente em decorrência da perda da terra.
- **A organização política dos povos Tupinikim e Guarani no contexto local, regional, nacional e mundial.** É fundamental que os educandos conheçam como a comunidade (aldeia), município, estado, país estão organizados politicamente. Como acontece ou até que ponto acontece a democracia nesses segmentos e de que maneira o indígena esteve ou está envolvido nessa organização.
- **A interação dos povos Tupinikim e Guarani com o meio ambiente da sua aldeia.** Com esta problemática, os educandos e educadores têm a oportunidade de comparar a forma como se dava a relação do indígena com a natureza antigamente e como acontece hoje. É o conhecimento de questões que estão relacionadas à vida no e do planeta e para as quais buscar respostas.

Essa divisão por problemáticas permite estudar e compreender de que forma os povos indígenas e outros grupos sociais vêm-se organizando e resolvendo suas questões em relação à terra, à saúde, à educação, à identidade étnica, privilegiando o entendimento de diversas leis (especialmente da Constituição Federal de 1988).

O estudo por meio de problemáticas ajuda a compreender a influência da cultura indígena na formação da sociedade brasileira, assim como a influência da sociedade brasileira sobre a cultura dos povos indígenas.

No processo ensino-aprendizagem das escolas nas aldeias indígenas Tupinikim, o corpo docente e discente refletem sobre formas de auto-sustentação para maior autonomia e procura organizá-las. Educadores e educandos refletem e analisam as

questões políticas que ocorrem nas aldeias tanto do povo Tupinikim como do povo Guarani, assim como as questões políticas do Município, do Estado, do País e do mundo. Outros aspectos que também são valorizados na sala de aula são a questão da saúde, a prevenção de doenças, o lixo, o desmatamento, a poluição, e a importância da terra para a manutenção e revitalização da cultura indígena.

Para verificar o desempenho dos educandos em relação aos conteúdos definidos em cada problemática, adota-se a avaliação como meio de diagnosticar e prodiagnosticar o que foi apropriado. A avaliação nas escolas indígenas é entendida como um processo norteador do ensino e da aprendizagem, porque revela aos educadores e educandos o nível do ensino-aprendizagem e aponta caminhos para uma revisão do percurso feito. Todos são responsáveis pelos avanços e dificuldades no processo educacional, como afirmam os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (BRASIL, 2002, p. 56):

A avaliação pode ser feita de forma progressiva pelos próprios professores, assessores, formadores e comunidades. Cada professor, embora diferente dos demais professores em sua trajetória pessoal e profissional, em suas capacidades e em seu ritmo, e respondendo a demandas e a exigências diferenciadas em cada comunidade, está investido de uma determinada responsabilidade pessoal pela função que desempenha. E esta responsabilidade é basicamente observada e acompanhada pelos parentes e pela comunidade educativa, que participam na avaliação do professor indígena.

A educação escolar indígena diferenciada para o povo Tupinikim tem como escopo o ensino intercultural, interdisciplinar, bilíngüe, específico e de qualidade. O currículo é elaborado pelos próprios educadores indígenas, lideranças e comunidade. Os técnicos da educação (SEMED e SEDU) e as parcerias (Pastoral Indigenista, IDEA) têm o papel de contribuir em todo o processo.

A discussão e agilização das questões referentes à educação escolar indígena ocorrem no Subnúcleo de Educação¹⁷, onde tudo é pensado e organizado em

¹⁷ O Subnúcleo de Educação faz parte do Núcleo Interinstitucional de Saúde Indígena. Além desse Subnúcleo, há os Subnúcleos de Saúde e de Agricultura.

conjunto. Nesse espaço, discutimos, planejamos, encaminhamos e avaliamos as ações educacionais nas aldeias Tupinikim.

No início do ano, educadores e parceiros reúnem-se para definir as problemáticas que serão trabalhadas durante o ano. Por exemplo, em 2005, os conteúdos relacionados à problemática "A luta pela terra do povo Tupinikim e Guarani no contexto local, regional, nacional e mundial" foram estudados no mesmo período em que a terceira luta pela terra estava no seu auge. Isso permitiu aos educadores e educandos uma interação entre o cotidiano escolar e o cotidiano nas aldeias.

O processo ensino-aprendizagem, a partir de problemáticas consideradas relevantes para a revitalização e manutenção da cultura dos povos Tupinikim e Guarani, visa levar em conta o contexto sócio-histórico-cultural desses povos, valorizar os seus saberes de modo a possibilitar a interação com o saber científico.

Uma constante preocupação que temos nesse processo é a defasagem idade/ano dos educandos. Por exemplo, na aldeia de Comboios, EMEFI Dorvelina Coutinho, que tem maior número de educandos com idade/ano defasados, as condições de transporte escolar não favorecem a permanência na escola. Como dissemos antes, a aldeia de Comboios tem um terreno arenoso, e isso não permite a veiculação de transportes comuns. Em 2005, numa parceria entre a Pastoral Indigenista, a SEMED de Aracruz e a Associação Indígena de Comboios, organizamos uma carroça coberta com bancos estofados, puxada por um trator, para levar as crianças à escola e trazê-las de lá. Mesmo assim, não conseguimos resolver o problema porque não fizemos a previsão dos pneus que acabaram estourando durante o ano.

A educação escolar indígena no município de Aracruz vem sendo assumida oficialmente pelos educadores indígenas desde 2.000, ano em que foi organizado um concurso público diferenciado, conforme o Edital n.º 001/99, da Prefeitura Municipal de Aracruz, experiência inédita no País:

A Comissão Coordenadora do Concurso Público da Prefeitura Municipal de Aracruz, designada pelas portarias n.º 7.154, de 02/06/99, n.º 7.185 de 09/07/99, do Excelentíssimo Sr. Prefeito Municipal, **TORNA PÚBLICO** que estarão abertas no período compreendido entre os dias úteis 16 a 22 de novembro do corrente ano, as inscrições para o **CONCURSO PÚBLICO** destinado ao provimento efetivo de vagas existentes no **QUADRO DE PESSOAL DO MAGISTÉRIO** instituído pelas leis n.º 1.665, de 18/11/1993 e demais leis complementares e as normas contidas neste EDITAL.

A PRIMEIRA FASE para os candidatos inscritos para o Cargo de Professor com formação Indígena terá caráter eliminatório e constará de Prova Escrita com questões de múltipla escolha e questões descritivas e terá Peso 02;

As provas da PRIMEIRA FASE para os candidatos de Professor com Formação Indígena serão corrigidas por uma Equipe Técnica Pedagógica com experiência indigenista Tupinikim e Guarani (Anexo B).

Com esse concurso público, criou-se a categoria “professor indígena” na Prefeitura Municipal de Aracruz – ES. O quadro II na página 2 do Edital faz a discriminação de pontos por títulos para professor indígena, exercícios de atividades profissionais e comunitárias específicas, conforme consta do Anexo B Também o RCNEI (BRASIL,1998, p. 40) afirma:

A escola indígena como executora de uma experiência pedagógica peculiar tem que ser legitimada a partir da criação da categoria escola indígena, junto aos sistemas estaduais e municipais de ensino. **Só assim, a especificidade da educação intercultural será assegurada e as escolas poderão ter acesso aos diversos programas que têm por objetivo o desenvolvimento da escola fundamental.** Para que a regulamentação da categoria escola indígena se efetue, é necessário que o Conselho Nacional e os Conselhos Estaduais de Educação avancem no sentido de normatizações específicas que atendam o **direito à diferença garantido na legislação.** Do mesmo modo, aos técnicos envolvidos com a educação escolar indígena deve ser esclarecido que a escola indígena não pode ser normatizada nos termos das demais escolas do sistema. (grifos do autor)

Para atender a especificidade da educação escolar indígena de modo intercultural, interdisciplinar e de qualidade, procura-se dar atenção à formação de educadores indígenas. Como dissemos anteriormente, essa pesquisa está sendo realizada com os educadores e educandos de Comboios e Pau-Brasil, onde realizamos um trabalho de acompanhamento e formação dos educadores que estão atuando desde a Educação Infantil até o 7.º ano do Ensino Fundamental.

Os encontros de formação continuada nas aldeias de Comboios e Pau-Brasil, coordenados por nós, têm o apoio do IPE. Os encontros em 2004 aconteceram

semanalmente e, após a avaliação, os educadores sugeriram que, para 2005, fossem realizados de 15 em 15 dias. Cada encontro tem duração de 4 horas.

Os encontros de formação continuada ocorrem não só nas aldeias, mas também em Aracruz, com a equipe do IPE e mestrandas da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); os encontros da e na SEMED, que ocorrem desde 2005, são realizados pelas educadoras Andréa Cristina Almeida e Alzenira Felipe Marques. Coordenados pela pedagoga Sandra Mara Demuner e nove profissionais da educação da rede municipal como executoras.

Os encontros de formação continuada da e na SEMED acontecem de 15 em 15 dias, em horário de aula, de modo que os educadores participem dos encontros de formação e os educandos, enquanto isso, participem de oficinas pedagógicas organizadas pela direção da escola e pela coordenação pedagógica.

O projeto de formação continuada e acompanhamento pedagógico das escolas de Ensino Fundamental do 1.º ao 5.º ano surgiu a partir das necessidades apontadas na estatística feita, em 2004, nas escolas do município de Aracruz – ES.

Segundo o projeto, os dados do setor de estatística/SEMED referentes ao ano de 2004 constataam que 282 educadores do 1.º ao 5.º ano trabalharam em 22 EMEFs¹⁸, e em 16 EMU¹⁹ e EMP²⁰, atendendo 5.721 educandos, dos quais 4.859 foram aprovados (84,93%), 32 abandonaram a escola (0,56%) e 830 foram reprovados (14,51%). O município ofereceu programas de correção de fluxo escolar desde 1999 e, segundo dados comparativos dos anos de 1999 a 2004, o índice de defasagem idade/ano passou de 21,8% para 11,2%.

Para exemplificar essa situação, em 2004, dos 150 educandos inscritos no programa apenas 38 avançaram; os demais (112) foram novamente inseridos nas turmas

¹⁸ Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF)

¹⁹ Escola Municipal Unidocente (EMU)

²⁰ Escola Municipal Pluridocente (EMP)

regulares de 1.º ao 5.º ano em 2005. Tendo em vista esses resultados, sentiu-se a necessidade de reorganizar o trabalho na perspectiva de diminuir o índice de reprovação, focando a ação na formação continuada dos educadores da rede municipal.

Esses encontros de formação acontecem em toda a rede municipal, mas, para os educadores indígenas, há uma adaptação de conteúdos segundo as necessidades e especificidades da educação escolar indígena (ANEXO C).

1.5 O PROCESSO DE RECUPERAÇÃO DA LÍNGUA TUPI

Buscar a língua na *memória* dos anciãos e dos povos falantes do Tupi é uma necessidade para revitalizá-la, já que ela não é mais falada pelos Tupinikim há mais de dois séculos.

A revitalização da Língua Tupi é uma questão vital para a identidade étnica e cultural. Há também uma cobrança da sociedade não-indígena segundo a qual, para ser índio, há que se falar a língua nativa. Muitas vezes, essa sociedade não considera o processo de proibição da língua vivido pelos povos indígenas desde o século XVIII. Por outro lado, a própria comunidade Tupinikim sente o desejo de reaprender a língua para provar a sua identidade étnica e cultural. Em terceiro lugar, há necessidade de o povo revitalizar a língua dos antepassados, no espaço escolar, e de ter uma educação bilíngüe. Como afirma Jesus (2002, p. 71):

Consciente de que a língua é uma chave para entrar no universo cultural de seus antepassados, o povo Tupinikim que por muito tempo sofreu por não ser mais falante da língua Tupi, onde sua própria identidade étnica era questionada, articula-se com determinação a resgatar a língua Tupi, para dar uma resposta aos próprios anseios de comunicar-se usando a mesma língua dos ancestrais e também dar uma resposta à sociedade brasileira [...].

Nos dias 12, 13 e 14 dezembro de 2001, foi realizado, na aldeia de Caieiras Velha, o Fórum “Língua e Identidade Cultural” com o objetivo de refletir e discutir os limites e possibilidades de recuperação da Língua Tupi como forma de reafirmação étnico-cultural do povo Tupinikim. Foram três dias de encontro, com a presença dos

Tupinikim, Guarani, Potiguar da Paraíba, antropólogos, pedagogos, lingüistas e sociólogos.

No final do Fórum, os Tupinikim decidiram recuperar o Tupi antigo com a contribuição do professor lingüista Eduardo Navarro e dos parentes Potiguar que estão em um processo mais avançado de recuperação da Língua Tupi antigo.

Diante da urgência, ao terminar o Fórum, já tinham definido que iriam dar início à primeira etapa do curso de Tupi antigo, em fevereiro de 2002, nas quatro aldeias Tupinikim: Caieiras Velha, Irajá, Pau-Brasil e Comboios. De acordo com JESUS (2002, p. 72):

Na esperança de se tornarem falantes da língua Tupi, muitos se inscreveram para aprender o Tupi. As vagas eram limitadas, pois os professores eram apenas dois e as aldeias eram quatro. Foram divididos os dias por aldeia, de modo que cada professor atendia duas aldeias. Assim, aos poucos, o povo Tupinikim procurava buscar na memória dos seus antepassados o jeito de falar que lhes era próprio. Os primeiros beneficiados foram os educadores, em vista de uma continuidade do ensino-aprendizagem do Tupi aos educandos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Foi feita a primeira etapa do curso que teve início em fevereiro e terminou em abril (2002)[...].

Por parte dos educadores, à medida que iam aprendendo, iam assumindo o papel de recuperar a Língua Tupi antigo com os educandos, com a introdução de duas aulas semanais de Tupi desde a Educação Infantil. De Acordo com Monserrat (2005, p. 138):

No caso das línguas minoritárias indígenas, elevar o seu *status* significa, entre outras coisas, criar condições para introduzi-las de fato na escola, e implementar medidas necessárias para sua efetiva defesa, manutenção, desenvolvimento, revitalização. No entanto, como a comprovar os limites do discurso, no Brasil a responsabilidade por tais medidas de implementação é delegada oficialmente aos sistemas estaduais e municipais de educação, e na prática é jogada como batata quente nas mãos dos professores indígenas e de seus assessores lingüísticos nos cursos de “formação” ou “capacitação” de professores indígenas [...]

O processo de recuperação da Língua Tupi, entre os Tupinikim, enfrenta limites e apresenta possibilidades. Os limites encontrados dizem respeito, justamente, à falta de pessoas falantes dessa Língua. Além disso, os educadores transmitem aos educandos o fruto do esforço que eles mesmos fazem de apropriar-se do

vocabulário de uma língua que não é mais falada por mais de dois séculos. O grupo de estudantes da Língua Tupi é ainda muito limitado, o que dificulta a tentativa de recriar e dar novos significados ao processo de apropriação dessa língua. Por outro lado, existem possibilidades, já que há um esforço por parte dos educadores e educandos de aumentar o vocabulário, de cumprimentar-se em Tupi, compor cantos e recuperar orações que eram feitas em Tupi. Outra possibilidade é que os educandos de hoje serão um grupo significativo no futuro, o que permitirá maior consciência sobre a importância da língua.

Como lideranças da comunidade poderão contribuir na dinamicidade e re-significação da língua Tupi para o povo Tupinikim? Como afirma COSTA (1989, p. 61):

As línguas e mais amplamente as linguagens são processo histórico e como tal se desenvolvem mediadas pela contradição entre possibilidade e necessidade. Determinadas mudanças quantitativas/qualitativas em nível do conhecimento da realidade se fazem na medida em que a realidade material coloca tal possibilidade; [...].

No seu processo histórico cultural, os Tupinikim estão fazendo a tentativa de recuperar a Língua Tupi como necessidade e possibilidade de fortalecimento de sua identidade étnica.

Diante do processo de revitalização da Língua Tupi, que está sendo vivenciado pelos educadores e educandos Tupinikim, poder-se-ia afirmar que estão fazendo a experiência do bilingüismo tanto almejado por esse povo, mesmo que de forma ainda limitada pela falta de fluência.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.

CAPÍTULO II

2 RECURSOS UTILIZADOS PARA ANÁLISE: REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLOGIA

2.1 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico em que se fundamentou este trabalho construiu-se a partir da contribuição de vários autores: Backtin (2003, p. 261-335; 1977, p. 97-120), Vygotsky (2000, 2001a, p. 181-348; 2001b, p. 395-486), Bronckart (1994, 1996), Braudel (1992, p. 219-288; 2002), Franchi (1977, 1986, 2002), Adam (1990, p. 51-187), Schneuwly e Dolz (2004), Mugrabi (2002), Schneuwly e Bronckart (1985, p. 139-168), Marcuschi (2002, p. 19-36), Reuter (1998, 2000), Lahire (1998, p. 171-180); Apothéloz (1998, p. 15-32); Nonnon (1998, p. 85-104); Pagoni-Andréani (1998, p. 105-122); Audigier (1998, p. 229-245; 2003, p. 111-154).

De Vygotsky (1896-1934) tomaremos os conceitos: *mediação*, *sociointeracionismo* e *funções psíquicas superiores*.

Segundo Vygotsky, a *mediação* contribui para a passagem da atividade individual à atividade social e para retornar novamente à atividade individual. A *mediação* pode favorecer a organização e utilização da linguagem de modo abstrato e contextualizado. Podemos afirmar que a *mediação* é uma ferramenta fundamental no processo de *formação continuada* e de construção do conhecimento. Schneuwly e Bronckart (1985, p. 143-144) acrescentam:

La description que donne Vygotsky de la médiation sémiotique repose sur la distinction entre deux tendances opposées se manifestant dans l'organisation et l'utilisation du langage chez l'homme. D'une part, le langage peut être utilisé dans la réflexion abstraite, décontextualisé. Cet aspect a conduit l'auteur à étudier le développement des concepts, la catégorisation, le raisonnement syllogistique et scientifique et à s'attacher à la décontextualisation de la signification (znachenie) des mots. D'autres part, un versant de l'organisation linguistique est enraciné dans la contextualisation. C'est pourquoi Vygotsky a examiné en quoi la structure et l'interprétation des phrases dépendent des relations qu'elles entretiennent avec leurs contextes extralinguistique et intralinguistique. Et c'est cet aspect de son analyse sémiotique qui a fourni la base de sa conception du langage intérieur et du "sens" (smysl).²¹

A *mediação* contribui no processo de desenvolvimento de um conceito científico que caracteriza a dimensão social. O processo educativo representa uma forma específica de colaboração sistemática entre o pedagogo e o educador-educando, colaboração ao longo da qual as funções psíquicas superiores chegam à maturidade com a ajuda e a participação do outro. Ela exige uma relação de alteridade.

A colaboração existente entre o educador e o educando é um dos elementos centrais do processo educativo; de par com o desenvolvimento dos conhecimentos do educando em um determinado contexto, contribui para a maturação precoce dos conceitos científicos.

Os conceitos científicos são trabalhados com a mediação do educador, que explica, desenvolve conhecimentos, questiona, corrige, leva o educando a um processo de maturação intelectual de maneira sistemática e progressiva.

À medida que as pessoas se ajudam umas às outras, desenvolvem as regras de colaboração. A socialização corresponde à necessidade social de partilhar com os outros. O desenvolvimento do conhecimento lógico, da objetividade do

²¹ A descrição que dá Vygotsky da mediação semiótica repousa sobre a distinção entre duas tendências opostas, manifestando-se em uma organização e utilização da linguagem no homem. De um lado, a linguagem pode ser utilizada na reflexão abstrata, descontextualizada. Esse aspecto conduziu o autor a estudar o desenvolvimento dos conceitos, a categorização, a razão silogística e científica e a prender-se à descontextualização da significação (znachenie) das palavras. De outro lado, uma vertente da organização lingüística é enraizada na contextualização. É por isso que Vygotsky examinou em que a estrutura e a interpretação das frases dependem das relações que elas mantêm com seus contextos extralingüístico e intralingüístico. E é esse aspecto de sua análise semiótica que fornece a base de sua concepção de linguagem interior e do "sentido" (smysl) (Tradução nossa).

conhecimento físico desemboca da experiência socialmente concertada, organizada. O conhecimento objetivo é socializado, serve de intercâmbio e de comunicação. Ele é a manifestação das capacidades de adaptação da criança à realidade.

A *mediação* concretiza-se na relação entre as pessoas, mas também na interação com os novos conceitos. Os conceitos científicos, com a *mediação* de outros conceitos e seu sistema hierárquico de relações recíprocas, são a área onde a tomada de consciência dos conceitos, quer dizer, sua generalização e sua apropriação, se desenvolve plenamente. A *mediação* colabora no processo de desenvolvimento das *funções psíquicas superiores*.

Segundo o psicólogo russo, a criança nasce dotada apenas de *funções psíquicas elementares*, como os reflexos e a atenção involuntária, presentes em todos os animais mais desenvolvidos. Com o aprendizado cultural, no entanto, parte dessas funções básicas transforma-se em *funções psíquicas superiores*. Por isso a *linguagem* é duplamente importante para Vygotsky. Além de ser o principal instrumento de intermediação do conhecimento entre os seres humanos, ela tem relação direta com o próprio desenvolvimento psicológico.

As *funções psíquicas superiores* conceituadas por Vygotsky, como memória lógica, atenção voluntária, operações aritméticas, linguagem oral e escrita, pensamento abstrato, domínio da própria conduta, formação de conceitos, desenvolvem-se pela *mediação* e pelas interações sócio-histórico-culturais. Vygotsky (2000, p. 12) considera:

Existen numerosas investigaciones específicas y excelentes monografías dedicadas a diferentes aspectos, problemas y momentos del desarrollo de las funciones psíquicas superiores del niño y su concepción del dominio de la lectura y de la escritura, la lógica del niño e su concepción del mundo, el desarrollo de la representación y de las operaciones numéricas, incluso la psicología del álgebra y de la formación de conceptos, han sido objetos de investigaciones modélicas em numerosas ocasiones. Sin embargo, todos esos procesos y fenómenos, todas las funciones psíquicas y formas de conducta se estaban estudiando ante todo desde su faceta natural, se estaban investigando desde el punto de vista de los procesos naturales que las forman e integran.²²

²² Existem numerosas investigações específicas e excelentes monografias dedicadas a diferentes aspectos, problemas e momentos do desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança. A linguagem e o desenho infantil, o domínio da leitura e da escrita, a lógica da criança e sua concepção do mundo, o desenvolvimento da representação e das operações numéricas, inclusive a psicologia da álgebra e da formação de conceitos, têm sido objetos de investigações- modelo em

Esse autor interessa-se pela gênese dos processos psicológicos e propõe-se estudar o desenvolvimento das *funções psíquicas superiores* nas suas dimensões sócio-históricas. Para ele os conceitos científicos inscrevem-se no contexto de um *interacionismo social*:

Las funciones psíquicas superiores y las complejas formas culturales de la conducta, con todas las peculiaridades específicas de funcionamiento y estructura que les son propias, con toda la singularidad de su recorrido genérico desde su aparición hasta la completa madurez u ocaso, con todas las leyes específicas a las que están superditadas, permanecían habitualmente al margen de la visión del investigador (VYGOTSKY, 2000, p. 12).²³

As *funções psíquicas superiores* são consideradas como o resultado do desenvolvimento histórico da sociedade. Cada sociedade é caracterizada por uma série de práticas sociais que supõem o recurso às técnicas e aos instrumentos e permitem aos seus membros desenvolver sistemas psíquicos elaborados coletivamente. Elas desenvolvem-se no contexto de atividades sociais, mediatizadas pelos sistemas de signos sociais, particularmente a linguagem, e constituem o resultado da interiorização progressiva desses instrumentos de cooperação social.

A socialização não pode ser considerada como uma comunicação dos pensamentos desligados da realidade. Vygotsky propõe que todo estudo psicológico defina o conhecimento a ser levado em consideração, as práticas sociais das crianças em vista da apropriação da realidade.

Ele propõe a *teoria sociointeracionista*, considerando que o pensamento é social por ser determinado pelas atividades realizadas no contexto das interações sociais. Essas atividades de cooperação supõem a elaboração de instrumentos (linguagem, cálculo, desenho), assegurando o controle e o planejamento. Através desses

numerosas ocasiões. No entanto, todos esses processos e fenômenos, todas as funções psíquicas e formas de conduta estavam sendo estudadas antes de tudo a partir de sua faceta natural, estavam sendo investigadas a partir do ponto de vista dos processos naturais que as formam e integram (Tradução nossa).

²³ As funções psíquicas superiores e as complexas formas culturais da conduta, com todas as peculiaridades específicas de funcionamento e estrutura que lhes são próprias, com toda a singularidade do seu percurso genérico desde a sua aparição até a completa maturidade ou ocaso, com todas as leis específicas às que estão superditadas, permaneciam habitualmente à margem da visão do investigador (Tradução nossa).

instrumentos, as experiências acumuladas pela humanidade transmitem-se, e a atividade torna-se complexa e diversificada, constituindo o pensamento abstrato.

Segundo Vygotsky, o meio é sempre revestido de significados culturais para o ser humano. E os significados culturais só são apreendidos com a participação dos mediadores. O *sociointeracionismo* tem como princípio as interações com o outro e com o meio no processo de aprendizagem. Ele fala das contribuições da cultura, da interação social e da dimensão histórica do desenvolvimento mental.

Esse autor postula que, para apropriar-se de novos conhecimentos, é necessário cultivar relações sociais de modo que o pensamento e a linguagem se desenvolvam no processo sócio-histórico-cultural, permitindo melhor apropriação de novos conceitos científicos a partir da realidade e do conhecimento prévio do educando. Schneuwly e Bronckart (1985, p. 14-15) esclarecem:

L'interactionisme social et la méthode instrumentale expliquent dès lors l'apparent éclectisme de Vygotsky; les recherches qu'il a conduit dans les domaines de la pédagogie, de la pathologie ou de la psychologie interculturelle ne sont pas de l'ordre de l'application à la pratique d'une quelconque "théorie fondamentale"; Vygotsky aborde la pédagogie parce que c'est dans l'institution scolaire que se fabriquent la plupart des instruments et la plupart des significations sociales; et il compare le développement des fonctions psychiques supérieures dans des groupes culturels différents, par principe, parce que les significations et autres instruments dépendent de l'histoire de chaque groupe et qu'il n'y a pas de "sujet universel", indépendant du groupe.²⁴

Os conceitos *mediação*, *funções psíquicas superiores* e *sociointeracionismo* são complementares na dinâmica de desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem.

Podemos afirmar que a *mediação* é a intervenção de uma pessoa no processo de aprendizagem da outra, de modo respeitoso e com capacidade de reconhecer o potencial que há nela; é uma vivência da alteridade. As *funções psíquicas superiores*

²⁴ O interacionismo social e o método instrumental explicam, desde então, o aparente ecletismo de Vygotsky; as pesquisas que ele conduziu nas áreas de pedagogia, de patologia ou de psicologia intercultural não são de aplicação à prática de qualquer "teoria fundamental"; Vygotsky aborda a pedagogia porque é na instituição escolar que se fabricam a maioria dos instrumentos e a maioria das significações sociais; e ele compara o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nos grupos culturais diferentes, em princípio, porque as significações e outros instrumentos dependem da história de cada grupo e porque não existe "sujeito universal", independente do grupo (Tradução nossa).

são aquelas que transcendem o elementar, caracterizadas pela capacidade de abstração. E o *sociointeracionismo* é caracterizado pela capacidade de interação com o meio e com o outro, os quais constituem elementos básicos no processo de desenvolvimento do conhecimento, dos conceitos.

Utilizaremos também os conceitos *gêneros do discurso* e *interação verbal* de Backtin (1977, 2003). Schneuwly e Bronckart (1985, p. 159) comentam:

Ses (Backtin) écrits complètent ceux de Vygotsky en ce que ce dernier s'est attaché à l'étude des processus psychologiques et a dit relativement peu de choses sur les interrelations entre textes au niveau socio-culturel, alors que Backtin a beaucoup écrit sur les interrelations entre textes et a très peu parlé des mécanismes précis des processus psychologiques.²⁵

Backtin (2003, p. 262) postula que toda atividade humana está associada à linguagem, concretiza-se em forma de enunciados e que “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso*”.

Gêneros do discurso ou *gêneros textuais*? Entendemos que tanto um como o outro têm o mesmo significado, pois compõem o conjunto de textos orais ou escritos. Eles estão presentes em toda ação sociodiscursiva.

Para Backtin, o enunciado é uma unidade de comunicação verbal concreta que deve ser considerada dentro de um contexto sócio-histórico-cultural no processo de *interação verbal*. O enunciado, como uma totalidade discursiva, é uma unidade da comunicação discursiva. Podemos afirmar a importância do lugar sócio-histórico para a produção textual. Como os *gêneros discursivos ou textuais* são historicamente constituídos, eles possuem um caráter instável, mesmo sendo “relativamente estáveis”.

²⁵ Seus escritos completam aqueles de Vygotsky no que este último está ligado ao estudo dos processos psicológicos e diz relativamente pouca coisa sobre as inter-relações entre textos no nível sociocultural, enquanto Backtin escreveu muito sobre as inter-relações entre textos e falou muito pouco dos mecanismos precisos dos processos psicológicos (Tradução nossa).

Para esse autor, os *gêneros do discurso* podem ser separados em dois grupos: gêneros primários, aqueles que fazem parte do âmbito cotidiano da linguagem e podem ser controlados diretamente na situação discursiva, tais como bilhetes, cartas, diálogos, relato familiar; e gêneros secundários, textos, geralmente mediados pela escrita, que fazem parte de um uso oficializado da linguagem, dentre eles o romance, o teatro, o discurso científico, os quais, por essa razão, não apresentam o imediatismo do gênero anterior.

Podemos dizer que os gêneros primários são instrumentos de criação dos gêneros secundários. Podem-se apontar as características dos *gêneros do discurso*: são formas-padrão de um enunciado, que têm um conteúdo temático, uma estrutura composicional e um estilo, ou certa configuração de unidades lingüísticas.

De acordo com Bakhtin, a linguagem apresenta um cunho dialógico e ideológico numa dimensão sócio-histórica de *interação verbal*, pela qual veicula valores e significados. Há uma intertextualidade²⁶ que perpassa toda produção textual e todo discurso.

A *interação verbal* está intimamente ligada às interações comunicativas, portanto, vinculada à linguagem e aos *gêneros do discurso*, conforme conceitos de Bakhtin. A *interação verbal* tem um grande poder sobre as pessoas, umas influenciam as outras

²⁶ De acordo com Trask (2004, p. 147), intertextualidade é a conexão entre **textos**. O conceito de **intertextualidade** foi introduzido na década de 1960 pela crítica literária francesa Julia Kristeva. Num sentido mais explícito, o termo pode ser aplicado aos casos célebres em que uma obra literária faz alusão a outra: por exemplo, o *Ulisses* de James Joyce e a *Odisséia* de Homero, entre outros “[...] as últimas obras de Machado de Assis e o *Eclesiastes*; a *Invenção de Orfeu*, de Jorge de Lima, e os *Lusiadas* de Luís de Camões”.

Mas a intenção de Kristeva tem aplicação muito mais ampla: ela considera cada texto como constituindo um **intertexto** numa sucessão de textos já escritos ou que ainda serão escritos. Uma versão dessa idéia começou recentemente a ser incorporada na análise lingüística dos textos. A idéia geral é que um texto não existe nem pode ser avaliado de maneira adequada isoladamente; ao contrário, o pleno conhecimento de suas origens, de seus objetivos e de sua forma depende de maneira importante do conhecimento de outros textos. Um soneto pode depender da familiaridade do poeta com a tradição de escrever poesia na forma de sonetos; uma notícia de jornal pode depender de notícias de jornal anteriores.

no intercâmbio de comunicações. Esse processo realiza-se de modo recíproco. Para Backtin (1977, p. 41),

[...]

2. La langue constitue un processus d'évolution ininterrompu, qui se réalise à travers l'interaction verbal sociale des locuteurs.

3. [...]. Les lois de l'évolution linguistique sont par essence des lois sociologiques.

4. [...] L'évolution de la langue comme toute évolution historique, peut être perçue comme une nécessité aveugle de type mécaniste, mais elle peut devenir aussi "une nécessité consciente et désirée."

5. La structure de l'énonciation est une structure purement sociale. L'énonciation, comme telle, ne devient effective qu'entre locuteurs. Le fait de parole individuel (au sens étroit du mot individuel) est une *contradictio in adjecto*.²⁷

Para o autor, a interação verbal social constitui a realidade fundamental da língua e seu modo de existência encontra-se na comunicação discursiva concreta que, por sua vez, se vincula à situação social imediata e ampla. A sua forma e o seu conteúdo (semântico e axiológico) estão unidos no discurso como fenômeno social.

A *interação verbal* e a intertextualidade perpassam tanto os *tipos textuais* e do discurso como os *gêneros textuais* e do discurso, o que de certo modo contribui para o processo de desenvolvimento de uma *linguagem* que sistematiza os fundamentos epistemológicos em consonância com o contexto sócio-histórico-cultural dos educadores e educandos.

A apropriação dos diferentes *gêneros textuais* pode favorecer tanto a interação dos povos indígenas com o entorno social quanto a apropriação de conhecimentos diversos susceptíveis de enriquecer sua compreensão do mundo e sua ação nos diferentes âmbitos da vida individual e coletiva. Backtin (2003, p. 285) opina:

²⁷ 2. A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores.

3. [...] As leis da evolução lingüística são por essência leis sociológicas.

4. [...] A evolução da língua, como toda evolução histórica, pode ser percebida como uma necessidade cega do tipo mecanicista, mas ela pode tornar-se também "uma necessidade ao funcionamento livre", uma vez que se tornou uma necessidade consciente e desejada.

5. A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação, como tal, só se torna efetiva entre locutores. O fato da palavra individual (no senso *stricto* da palavra individual) é uma *contradictio in adjecto* (Tradução nossa).

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

A propósito do lugar que a linguagem verbal ocupa nas interações sociais, Bronckart (1994, p. 31) diz o seguinte:

[...] l'activité langagière constitue le cadre qui organise et contrôle les interactions de l'organisme avec son milieu ; elle s'inscrit dans (et contribue en même temps à définir) des zones de coopération sociale (« lieux sociaux », cf. Infra) à l'intérieur desquelles des finalités sont poursuivies par les membres du groupe. L'activité langagière est donc à la fois un des aspects de l'environnement social [...].²⁸

Cada enunciado constitui um novo acontecimento, um evento único e irrepetível da comunicação discursiva. Como afirma Backtin (2003, p. 289), é a “[...] posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido”. O enunciado representa um elemento inalienável e singular, pois é uma nova unidade da comunicação discursiva contínua, contribuindo para a sua existência e mudança. O enunciado representa apenas uma fração, um elo, na cadeia complexa e contínua da comunicação discursiva.

Na teoria backtiniana, a noção de enunciado concebe a situação social não como algo externo a si mesmo, uma unidade maior que o envolveria, mas como elemento constitutivo. A problemática levantada é que a noção de enunciado, como todo sentido, não se limita apenas a uma dimensão lingüística. Para além de uma parte verbal expressa, fazem parte do enunciado, como elementos necessários à sua constituição e à compreensão do seu sentido, outros aspectos constitutivos, que compõem a sua dimensão social comunicativa.

Para Backtin, o horizonte extraverbal do enunciado, por um processo de abstração, pode ser analisado em seus três elementos constituintes: o horizonte espacial e temporal (onde e quando o enunciado; espaço e tempo histórico); o horizonte

²⁸ [...] a atividade lingüística constitui o quadro que organiza e controla as interações do organismo com o seu meio; ela inscreve-se nas (e contribui ao mesmo tempo a definir) zonas de cooperação social (“lugares sociais”, cf. Infra) no interior das quais as finalidades continuam perseguidas pelos membros do grupo. A atividade lingüística é, então, ao mesmo tempo, um dos aspectos do meio social [...] (Tradução nossa).

temático (objeto e conteúdo temático do enunciado; aquilo que se fala, a finalidade do enunciado); e o horizonte axiológico (a atitude valorativa dos participantes; próximos, distantes; a respeito do que ocorre; em relação ao objeto do enunciado, em relação a outros enunciados, em relação aos interlocutores).

A relação dialética que se estabelece entre os *gêneros textuais* e os enunciados projeta os *gêneros textuais* a partir da sua historicidade e lhes atribui a mesma natureza sociodiscursiva e dialógica.

Backtin postula que os *gêneros discursivos* são históricos e concretos; estão correlacionados aos âmbitos de atividade e comunicação humanas, mais especificamente às situações de interação dentro de um determinado âmbito social. O que constitui um *gênero discursivo* é a sua ligação com a situação social de interação, e não as suas propriedades formais. Ele constitui-se e estabiliza-se historicamente a partir de novas situações de *interação verbal* da vida social que vão consolidando-se, no interior desses âmbitos.

A diversidade dos *gêneros do discurso*, orais e escritos, pode ser significativa na compreensão do processo de produção. Backtin (2003, p. 278-279) afirma:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), o universo das declarações públicas (num sentido amplo, as sociais, as políticas). E é também com os gêneros do discurso que relacionaremos as variadas formas de exposição científica e todos os modos literários.

Marcuschi (2002, p. 22) fala de *gêneros textuais* e os define da seguinte maneira:

Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

Podemos constatar que os *gêneros do discurso* de Bakhtin e os gêneros textuais apresentados por Marcuschi fazem referência a um mesmo conteúdo, porém com terminologias diferenciadas. Os dois autores apresentam os *gêneros discursivos ou textuais* com propriedades sociocomunicativas e como fenômenos sócio-históricos. Para o segundo, os *gêneros textuais* superam a casa dos 4.000, o que dificulta a sua classificação.

Os *gêneros* são formas verbais de legitimação discursiva numa relação sócio-histórico-cultural. Para Bronckart (1996, p. 106): “L’appropriation des genres constitue dès lors un mécanisme fondamental de socialisation, d’insertion pratique dans les activités communicatives humaines”.²⁹

Entendemos que os *gêneros do discurso* perpassam a nossa realidade cotidiana, os estudos acadêmicos, as produções literárias e científicas; abarcam uma amplitude e uma complexidade muito diversificadas. A *interação verbal* pode ser entendida como um processo de influências recíprocas que uns exercem sobre outros no ato comunicacional, mas é também um encontro, uma conversação, uma entrevista, uma reunião de estudo, e acontece nas várias situações da vida cotidiana. Ambos estão imbricados na realidade do dia-a-dia.

Para elucidar os conceitos *tipos de discurso e tipos textuais, seqüência didática e seqüência textual*, vamos dar continuidade à nossa reflexão, tomando como referência Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2002), Adam (1990) e Bronckart (1994, 1996).

Para Bronckart, o discurso é definido como produto de dois tipos de relações: a relação entre o conteúdo verbalizado e o espaço e tempo da realização do texto, e a relação entre o enunciador e os aspectos físicos da ação da linguagem. É a articulação desses dois tipos que define os quatro tipos de discurso: narração, relato interativo, discurso teórico e discurso interativo.

²⁹ A apropriação dos gêneros constitui desde então um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas.

Para ele, o discurso interativo concretiza-se de maneira dialogal ou monologal, escrito ou oral. Esse tipo de discurso tem como particularidade a presença de unidades que remetem à *interação verbal*. Ele pode ser real ou fictício e é marcado por frases interrogativas, imperativas e exclamativas, alguns dêiticos espaciais e temporais. Por exemplo: Bom dia, Mônica! Bom dia, Paulo! Tudo bem? Tudo bem, e você?

Esse autor postula que o relato interativo é em princípio um monólogo que surge de uma *interação verbal*. Originalmente oral, pode ser escrito, como o romance e o teatro. Esse tipo caracteriza-se pela forte presença de anáforas pronominais e nominais. O relato interativo é semelhante ao discurso interativo quanto à predominância do uso de verbos. Para exemplificar a narrativa interativa vamos transcrever o texto: Le pianiste, de Vasquez Montalban, citado por Bronckart (1996, p. 163):

- On ne peut plus ouvrir sa porte à personne
Repete plusieurs fois le vieux Baquero sans quitter son siège.
- *L'autre jour une pauvre femme est venue, couverte de merde, sauf votre respect, elle portait un enfant, et elle a demandé quelque chose à manger. Moi, sans ouvrir la porte, je lui ai dit à travers le Judas d'aller m'attendre dans l'escalier. J'ai vu qu'elle s'asseyait sur les marches et j'ai entrouvert la porte, juste assez pour poser une assiette de riz par terre avec une cuiller. J'ai refermé et par l'oeilleton j'ai vu qu'ils mangeaient. Ils ont laissé l'assiette et la cuiller à la même place et, quand j'ai vu qu'ils étaient partis, je suis sorti et j'ai récupéré l'assiette. C'était un cas de nécessité, ils avaient très faim, très très faim pour manger ce riz qui était resté plusieurs jours dans le garde-manger et qui commençait à sentir un peu. Tu l'avais réussi.*
- Il n'y avait pas grand-chose dedans. Un roux et quatre sardines (grifos do autor).³⁰

Bronckart afirma que o discurso teórico é monologal e escrito. Há ausência de unidades remetendo diretamente aos interagentes ou ao espaço-tempo da produção, como os dêiticos espaciais e temporais. Também se nota a ausência de

³⁰ – Não se pode mais abrir sua porta a ninguém.

Repete várias vezes o velho Baquero sem deixar a sua cadeira.

Outro dia, uma pobre mulher veio, coberta de merda, com o perdão da palavra; ela carregava uma criança e pediu alguma coisa para comer. Eu, sem abrir a porta, disse-lhe, através do olho mágico, que me esperasse na escada. Vi que ela se assentou nos degraus da escada e eu apenas abri a porta, apenas para colocar um prato de arroz no chão com uma colher. Fechei e pelo olho mágico vi que eles comiam. Deixaram o prato e a colher no mesmo lugar e, quando vi que eles tinham ido embora, saí e recuperei o prato. Foi um caso de necessidade, eles tinham fome, muita fome, para comer esse arroz que tinha ficado vários dias na geladeira e que começava a cheirar. Você conseguiu.

– Não tinha muita coisa dentro. Um refogado e quatro sardinhas (Tradução nossa).

nomes próprios, adjetivos e pronomes da 1.^a e da 2.^a pessoa do singular. Esse tipo é marcado pela presença de vários organizadores lógico-argumentativos e numerosos modalizadores lógicos. E ainda traz a marca do intertexto científico como procedimentos metatextuais, intratextuais e intertextuais, a presença de numerosas frases passivas, anáforas pronominais e nominais e procedimentos de referência dêitica intratextual. Para compreender a afirmação acima sobre o discurso teórico, vamos citar uma passagem de Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 297):

No quadro da teoria da literatura, “leitor” é utilizado como conceito que funda a análise, em particular, das condições de recepção de uma obra, na medida em que ela se inscreve no horizonte de expectativa de um leitorado: este julga uma produção nova com base em sua experiência estética anterior (JAUSS, 1978), e dessa adequação ou desse deslocamento, nascem avaliações da obra.

Bronckart postula que a narração é um tipo de discurso geralmente escrito e sempre em forma de monólogo. Os verbos marcam a relação de retroação e proação. Nesse tipo, os organizadores temporais que sublinham o relato desenvolvem-se a partir da origem espaço-temporal. A narração é marcada, de um lado, pela ausência de adjetivos e de pronomes da 1.^a e da 2.^a pessoa do singular e do plural, e, de outro lado, pela presença de anáforas pronominais e nominais.

Ele aborda quatro tipos de discurso, enquanto outros autores usam outras terminologias, por exemplo, Marcuschi (2002, p. 22):

Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de construção teórica definida pela *natureza lingüística* de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção* (grifos do autor).

Marcuschi (2002, p. 23) postula cinco *tipos textuais* e afirma que

- [...]
1. são constructos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas;
 2. constituem seqüências lingüísticas ou seqüências de enunciados e não são textos empíricos;
 3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal; [...].

Marcuschi apresenta, ainda, algumas semelhanças de terminologia com Adam (1990), ao relacionar os *tipos textuais* com as seqüências de base. O postulado de Marcuschi distancia-se do de Bronckart para assumir um cunho epistemológico semelhante ao de Adam, com a diferença de que Adam defende seis tipos textuais, como veremos mais adiante. Para Marcuschi (2002, p. 27),

Um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma seqüência e não um texto. [...] quando se nomeia um certo texto como “narrativo”, “descritivo” ou “argumentativo”, não se está nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de seqüência de base.

Adam (1990) postula que esses seis *tipos textuais* são estruturas seqüenciais de base. A estruturação seqüencial permite uma hierarquização na qual as macroproposições constituídas de microproposições são unidades constituintes da seqüência, e esta, constituinte do texto. Se os *tipos textuais* ou *seqüências* são apenas seis, conforme Adam, ou cinco, segundo Marcuschi, já não podemos afirmar o mesmo dos *gêneros textuais*.

Adam, diferentemente de Bronckart, fala de tipos de articulação das proposições que são chamadas também de *seqüências*: narrativa, argumentativa, instrucional-injuntiva, descritiva, explicativo-expositiva e dialogal-conversacional.

Na seqüência narrativa, o autor apresenta uma perspectiva histórica, situando um evento no contexto de um processo evolutivo. A estrutura dessa seqüência é caracterizada pela disposição cronológica dos eventos e é marcada pelos graus de implicação do autor.

A seqüência descritiva tem como escopo orientar a imaginação e o olhar do leitor para os detalhes e conduzir a atenção do destinatário segundo os procedimentos espaciais, temporais e hierárquicos. Para Adam (1990), ela é descrita em três fases: operação de ancoragem, de aspectualização e de relação. A *descrição* é organizada segundo um modelo comum de seqüencialidade; ela apresenta as configurações de unidades lingüísticas variáveis e as funções diversas, segundo o tipo de discurso no qual se insere. Por exemplo, precisando, de modo geral, a maneira de realização de uma atividade, o como fazer, a *descrição* da ação é, geralmente, construída numa

relação de autonomia concernente aos parâmetros situacionais. Ela é marcada por organizadores não temporais que desencadeiam a estruturação textual em relação à organização cronológica de referência e de tramas anafóricas, assegurando a retomada contínua dos eventuais personagens portadores das ações descritas.

A seqüência argumentativa é dotada de uma visão que se limita a defender uma opinião, justificar um ponto de vista, convencer com fundamentos uma idéia ou uma apreciação. Trata-se de modificar as convicções do destinatário. Ela é composta de quatro fases: uma premissa, a fase de apresentação dos argumentos, ou seja, dos elementos que orientam em direção a uma conclusão provável, elementos que podem ser apoiados por lugares-comuns, por regras gerais, por exemplos; a fase de apresentação dos contra-argumentos, que operam uma restrição sobre essa orientação argumentativa e também podem ser apoiados por lugares-comuns ou por exemplos; a fase de conclusão ou de nova tese.

A seqüência explicativo-expositiva tem por objetivo analisar um fenômeno, apresentar as razões, constituir o desenvolvimento, a evolução, a fim de esclarecer o destinatário para orientá-lo em certo modo de raciocínio. Tem-se a resposta a um problema que o enunciador acredita seja necessário elucidar, que o discurso se apresente como um desenvolvimento daquilo que foi previamente exposto, ou que seja constituinte necessário de uma argumentação. Uma seqüência explicativa implica, então, um discurso prévio ao qual o enunciador aporte um desenvolvimento do tipo racional. Ela apresenta quatro fases: fase inicial, na qual um objeto, uma situação, ou um evento é apresentado na sua complexidade; fase de problematização, na qual é explicitada uma questão da ordem do porquê ou do como; fase de resolução ou de explicação propriamente dita e fase de conclusão ou avaliação. A fase inicial é implícita e pode confundir-se com a fase de problematização, e o grau de complexidade da seqüência depende essencialmente da amplitude dos desenvolvimentos que aparecem na fase de resolução.

A seqüência instrucional-injuntiva é caracterizada pela capacidade de fazer o destinatário agir de certa maneira, em uma direção determinada. Esse objetivo manifesta-se na relação mais ou menos implicada do texto ao destinatário. A relação ao destinatário traduz-se, notadamente no nível textual, pela presença de

imperativos, interpelando o destinatário que se trata de fazer agir; a relação implicada ao destinatário traduz-se pelo uso de infinitivos, e tende à tomada de consciência de uma relação mais mediatizada ao destinatário. A disposição textual é freqüentemente marcada por referências numéricas ou alfabéticas introdutivas dos diversos parágrafos.

A seqüência dialogal-conversacional está vinculada à seqüência de abertura e de fechamento. A seqüência de abertura implica uma interação, trocas, rituais, saudações, considerações meteorológicas; a de fechamento comporta troca de cumprimentos, de votos e de projetos de reencontrar-se. Além dessas, há as conversações rotineiras no fim de um expediente de trabalho, uma confidência no meio de uma conversa. Uma interação em diferentes locais pode resultar em uma seqüência de conversação. A especificidade das seqüências conversacionais está na capacidade dos participantes no processo de negociação e de adaptação, particularmente no desenvolvimento da seqüência de fechamento.

Para Adam (1990), na *seqüência* há uma estrutura com seis planos de organização textual hierarquizada da seguinte maneira: 1) as correntes, os fenômenos locais de ligação, 2) os espaços semânticos, os fenômenos de polifonia, 3) a segmentação textual, pontuação e parágrafos, 4) o período redefinido no quadro dos parênteses, 5) a estruturação seqüencial e 6) a dimensão pragmático-configuracional.

As correntes de ligação são constituídas pelos fenômenos de repetição que asseguram a continuidade local da *seqüência lingüística*. A repetição é possível graças a algumas propriedades da língua, como pronomes, anáfora definida, referencialização dêitica co-textual, substituição lexical, pressuposições e outras inferências. Com as correntes, é a conexão textual que está em causa, um aspecto da continuidade e da progressão co-textual. As correntes são marcadas pelas anáforas e pela co-referência.

A anáfora pode ser chamada de pronominal, definida ou demonstrativa. A anáfora pronominal é uma das chaves de leitura, um dos pontos de ancoragem da atividade de cooperação interpretativa do leitor. A anáfora definida regula os encadeamentos dos parágrafos, contribui na definição dos tempos. A anáfora demonstrativa ou

referencialização dêitica co-textual é o exemplo de emprego co-textual e não contextual do demonstrativo.

A co-referência implica o encadeamento metafórico, que pode modificar ou autorizar a relação semântica. O conhecimento do mundo e a organização dos saberes enciclopédicos têm um papel essencial nesse tipo de encadeamento. A co-referência permite uma predicação implícita, por exemplo, “Marx é o genial autor do materialismo histórico”. Notamos uma predicação implícita no que se refere à repetição, à renomeação que, em princípio, é um fator de coerência textual que permite avançar o texto em outra direção.

A segmentação apresenta-se como unidade vista e legível encarregada de sublinhar um plano de texto. A noção de visibilidade e legibilidade de segmento permite arranjar em uma categoria não somente uma mudança de capítulo ou de parágrafo, mas também os títulos e a distribuição espacial particular dos textos. Os signos de demarcação gráfica, em geral, devem ser arranjados nessa categoria. A segmentação, sublinhando o plano do texto, é um facilitador da leitura. Nos poemas, por exemplo, as estrofes e os versos são unidades vistas e legíveis por excelência e correspondem aos tipos de segmentação.

O período no quadro dos parênteses pode ser designado, de um ponto de vista terminológico, modos de empacotamento das proposições complementares e às vezes distintas. Esse pode ser marcado ou não pelos conectores e organizadores, por exemplo, a conjunção e, o conector porque.

A estruturação seqüencial pode ser definida como relação hierárquica e uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização própria. A *seqüência* é uma unidade constituinte do texto: ao mesmo tempo que encadeia as unidades elementares, encaixa-se nas unidades mais amplas.

A dimensão pragmático-configuracional pode ser designada pelo seu caráter configurado: passar da relação de linearidade de conexão intra e interfrástica à relação não linear de coesão e coerência. Ela é composta de três aspectos: semântico-referencial, enunciativo e argumentativo.

A dimensão semântico-referencial contribui para o processo de construção progressiva de uma representação discursiva e permite considerar todo o texto com um objetivo. A ancoragem enunciativa é de uma heterogeneidade constitutiva que não impede que os textos estejam no plano co-textual ou no contextual.

Há três tipos de operações lingüísticas que contribuem para a estruturação de um texto: de conexão, de coesão e de modalização.

As operações de conexão marcam a estruturação do texto. Elas assinalam as diferentes fases do plano de um *gênero do discurso* e a organização interna das fases desse plano. Elas marcam assim as transições entre tipos de seqüências e, no interior de uma seqüência, entre tipos de base enunciativos. Essas funções são asseguradas principalmente pelos organizadores textuais.³¹ As operações de coesão asseguram a continuidade temática do texto pelo viés de diversos mecanismos de retomada, geralmente assegurados pelas anáforas. As ligações podem ser internas a uma fase do discurso e podem também contribuir para a passagem de uma fase a outra.

As operações de modalização³² são a manifestação da posição do enunciador, do seu ponto de vista, da orientação de seus propósitos e do modo de integração de pontos de vista tidos pelos segundos enunciadores dentro do texto.

Esses três tipos de operações de textualização contribuem para o processo de desenvolvimento das *seqüências didáticas* e permitem uma produção textual coesa, coerente e com as características próprias do enunciador.

³¹ Segundo Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 116), “[...] os organizadores desempenham um papel importante na sinalização dos planos do texto. Podem-se distinguir os que ordenam os elementos da representação discursiva em dois eixos maiores do espaço e do tempo: os **organizadores espaciais** (à esquerda, à direita, na frente, atrás, em cima, embaixo, além de um lado – do outro...) e os **organizadores temporais** (então, em seguida, [e] depois, após, na véspera, no dia seguinte, três dias mais tarde, agora...). Outros, os **organizadores enumerativos**, recortam e ordenam a matéria textual e, com ela, o conteúdo representado [...]” (grifos do autor).

³² De acordo com Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 336), a modalização inscreve-se na problemática da enunciação. Ela designa a atitude do sujeito falante em relação a seu próprio enunciado, atitude que deixa marcas de diversos tipos (morfemas, prosódias, mímicas...). Muitas dessas marcas são unidades discretas, ao passo que a modalização é um processo contínuo.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) definem a *seqüência didática* como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Segundo esses autores, a *seqüência didática* está vinculada aos gêneros e tem como objetivo contribuir para que o educando se aproprie dos *gêneros textuais* a fim de que possa comunicar-se de maneira adequada oralmente ou por escrito.

A estrutura que eles apresentam da *seqüência didática* é representada por seis passos: apresentação da situação de comunicação, primeira produção, três módulos constituídos de atividades ou instrumentos necessários para a apropriação do gênero estudado e produção final.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 99-100) explicam:

A primeira dimensão é a do *projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito*, proposto aos alunos de maneira bastante explícita para que eles compreendam o melhor possível a situação de comunicação na qual devem agir; qual é, finalmente, o problema de comunicação que devem resolver, produzindo um texto oral ou escrito. Devem-se dar indicações que respondam às seguintes questões:

- Qual é o gênero que será abordado? [...].
- A quem se dirige a produção? [...].
- Que forma assumirá a produção? [...].
- Quem participará da produção? [...] (grifos do autor).

Os autores enfatizam a importância da clareza da situação de comunicação em vista do desenvolvimento das atividades sucessivas. O passo seguinte é a produção inicial, na qual o educando revela para si mesmo e para o educador os seus conhecimentos em relação à situação de comunicação definida. A primeira produção permite ao educando explicitar as suas potencialidades e capacidades e ao educador intervir com precisão nos pontos específicos nos quais o educando manifestou dificuldades. Esse momento é avaliativo por permitir o avanço a partir das necessidades do educando.

A primeira produção textual pode ser o primeiro contato do educando com o gênero. Talvez nesse momento seja oportuno escolher um destinatário fictício, ou somente dirigi-la aos colegas. Essa produção tem um papel fundamental no desenvolvimento da seqüência didática, pois é um espaço privilegiado de aprendizagem.

À medida que os problemas são detectados por meio da produção inicial, organizam-se as oficinas pedagógicas para trabalhá-los de modo a superá-los. Para ajudar no processo seqüencial, podem-se levantar três questões, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 103): "1) Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar?; 2) Como construir uma oficina pedagógica para trabalhar um problema particular?; 3) Como capitalizar o que é adquirido nas oficinas pedagógicas?"

De acordo com esses autores, a produção textual é uma atividade complexa. É preciso trabalhar os diferentes níveis nas produções de textos: representação da situação de comunicação, elaboração dos conteúdos, planejamento e realização do texto.

Faz-se necessária, na realização da *seqüência didática*, a diversificação das atividades, que podem ser distinguidas como atividades de observação e de análise de textos, tarefas simplificadas de produção de textos e elaboração de uma linguagem comum.

A *seqüência didática* contribui para o processo de capitalização das aquisições, permitindo ao educando e ao educador o uso de uma linguagem apropriada, uma atitude reflexiva e o desenvolvimento da capacidade de comunicar-se.

Depois que esses passos são efetuados, a *seqüência didática* está na sua fase final. A produção final permite ao educando e ao educador verificar os avanços realizados desde a produção inicial até a última produção. O educando pode constatar o que aprendeu, o que falta para aprender, avaliar os avanços realizados e do que realmente se apropriou. Para o educador é o momento de fazer uma avaliação somativa.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apontam alguns aspectos no processo da *seqüência didática* que eles definem como princípios teóricos: escolhas pedagógicas, escolhas psicológicas, escolhas lingüísticas e finalidades gerais.

As escolhas pedagógicas incluem possibilidades de avaliação formativa, inserem-se num projeto que valoriza a participação dos educandos e maximiza a diversidade de atividades para que eles tenham possibilidade de apropriar-se dos novos conteúdos.

As escolhas psicológicas devem considerar a complexidade de uma produção textual, desde o momento da apresentação da situação de comunicação até a produção final.

As escolhas lingüísticas devem permitir o uso de instrumentos lingüísticos que ajudem os educandos a compreender as unidades da linguagem; a língua deve adaptar-se às situações de comunicação e às formas históricas de comunicar-se por meio dos gêneros de textos.

As finalidades gerais consistem, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 110), em

[...]

- preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e falar;
- desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de auto-regulação;
- construir nos alunos uma representação de atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração.

A apropriação dos *gêneros textuais*, da *seqüência didática* ou das *seqüências textuais* requer domínio de dois universos lingüísticos estritamente ligados entre si:

- o macrouniverso lingüístico: regras de estruturação do texto, articulação entre os níveis sintático, semântico e discursivo para a produção de um sentido coerente;
- o microuniverso lingüístico: regras do sistema alfabético (relação entre fonemas e grafemas, combinações de sílabas para a formação de palavras) e regras para a formação de frases.

Em poucas palavras, podemos dizer que Bronckart (1996) fala de tipos de discurso ou tipos discursivos ao abordar a narração, o relato interativo, o discurso teórico e o discurso interativo. Adam (1990) e Marcuschi (2002) postulam a idéia de *seqüência textual* e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresentam a *seqüência didática*.

No nosso entender, as *seqüências textuais*, os *tipos discursivos e textuais* apresentam elementos comuns: a narração e o discurso. A *seqüência didática* é apresentada como possibilidade de uma prática pedagógica ancorada no estudo do texto com toda a sua complexidade epistemológica e psicológica.

Quanto às reflexões sobre *linguagem*, adotamos as posições de Franchi (1977, 2002), Backtin (1977, 2003) e Vygotsky (2001).

De acordo com Vygotsky, a *linguagem* é um sistema simbólico dos grupos humanos; representa um salto qualitativo na evolução da espécie. É ela que fornece os conceitos, as formas de organização do real, a *mediação* entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É por meio dela que as *funções psíquicas superiores* são socialmente formadas e culturalmente transmitidas, portanto, sociedades e culturas diferentes produzem estruturas diferenciadas.

Para ele, a relação entre pensamento e língua é necessária para que se entenda o processo de desenvolvimento intelectual. A *linguagem* é marcada pela inter-relação fundamental do pensamento com a *linguagem*, ambos interagindo no processo de desenvolvimento das *funções psíquicas superiores*. A *linguagem* tem um papel essencial na formação do pensamento.

As idéias de Vygotsky sobre a *linguagem* como construtora do sujeito favorecem o entendimento, o diálogo como relação, a troca efetiva e a construção conjunta.

Em seus estudos sobre as relações pensamento e *linguagem*, Vygotsky considerou a conexão entre estes como originária do desenvolvimento, evoluindo ao longo dele,

num processo dinâmico. O significado da palavra transforma-se ao longo do movimento histórico, modifica-se a própria estrutura do significado e a sua natureza psicológica. Vygotsky (2001, p. 398) complementa:

[...] o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso intelectual, mas isto não significa a sua filiação puramente externa a dois diferentes campos da vida psíquica. O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a *unidade* da palavra com o pensamento (grifo do autor).

Segundo Vygotsky, não é o conteúdo de uma palavra que se modifica, mas o modo pelo qual a realidade é generalizada e refletida em uma palavra. A relação entre pensamento e palavra não é algo já formado e constante, mas está em contínua transformação. O pensamento não é a expressão da palavra, mas é por meio dela que ele passa a existir. Como o pensamento não se transforma imediatamente em palavras, a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado. Um pensamento pode ser expresso por várias frases e a frase pode expressar diversos pensamentos. Vygotsky (2001, p. 412) considera ainda:

A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra. Por isso, os processos de desenvolvimento dos aspectos semântico e sonoro da linguagem, de sentidos opostos, constituem a autêntica unidade justamente por força do seu sentido oposto.

Backtin e Vygotsky consideram a palavra como o modo mais puro de interação social. Para o segundo, a consciência e a subjetividade são constituídas através da palavra, enquanto, para o primeiro, a palavra é espaço privilegiado da criação ideológica.

Para Backtin, a *linguagem* tem sua gênese nas situações de comunicação; para Vygotsky, desenvolve-se na interação sócio-histórica. Ele atribui um papel preponderante às práticas sociais e à explicação do seu funcionamento.

Esse conceito de *linguagem* é muito próximo do conceito de texto. A diferença está no fato de que os textos estão em relação de dependência com os *gêneros*

discursivos e, conseqüentemente, com dimensões sociais específicas e não somente com as práticas. A analogia que se poderia fazer é que as práticas da *linguagem* estão para os *gêneros textuais e/ou discursivos* assim como as atividades de *linguagem* estão para os textos.

Segundo Backtin (2003, p. 324):

A língua, a palavra são quase tudo na vida humana. Contudo, não se deve pensar que essa realidade sumamente multifacetada que tudo abrange possa ser objeto apenas de uma ciência – a lingüística – e ser interpretada apenas por métodos lingüísticos. O objeto da lingüística é apenas o material, apenas o meio de comunicação discursiva, mas não a própria comunicação discursiva, não o enunciado de verdade, nem as relações entre eles (dialogicas), nem as formas da comunicação, nem os gêneros do discurso.

A lingüística estuda apenas as relações entre os elementos no interior do sistema da língua, mas não as relações entre os enunciados e nem as relações dos enunciados com a realidade e com a pessoa falante (grifo do autor).

Franchi (1977, p. 22) admite a *linguagem* como uma atividade constitutiva quase-estrutural, mas não necessariamente estruturada, assumindo assim a indeterminação da *linguagem*:

Não há nada imanente na linguagem, salvo sua força criadora e constitutiva, embora certos “cortes” metodológicos e restrições possam mostrar um quadro estável e constituído. Não há nada universal, salvo o processo – a forma, a estrutura dessa atividade. A linguagem, pois, não é um dado ou resultado, mas um trabalho de construção, de retificação do “vivido” que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo.

O ponto de partida teórico do estudo é a concepção de *linguagem* como atividade constitutiva dos sujeitos. Segundo essa concepção, ao mesmo tempo em que se constitui um conjunto de recursos expressivos, que se organizam historicamente nas diferentes línguas humanas, constitui-se, cultural e antropologicamente, um sistema de referências de organização e interpretação das experiências dos sujeitos no mundo.

Franchi enfatiza que a *linguagem*, assim concebida, se constitui na atividade dos sujeitos com os outros e com o mundo; desse modo não há condições para que a

linguagem se constitua fora da interação. No sentido dessa concepção, constituir *linguagem* é constituir conhecimento. Segundo Franchi (2002, p. 40):

De um modo geral, entende-se nessa tendência que os princípios universais da linguagem somente se isolam e compreendem satisfatoriamente em referência à noção de “comunicação”, básica na definição de diferentes funções da linguagem. Esta se situa em relação a seu uso social, aberta aos fatores que a condicionam e determinam na interação dos interlocutores, em suas relações com o mundo e a cultura. Tal assunção básica forma o tom de fundo a diversas correntes lingüísticas. Corresponde-lhes uma filosofia da linguagem, embora a diferença de propósitos, de métodos, conduza em cada caso os desenvolvimentos teóricos divergentes.

A *linguagem* é um trabalho coletivo, pelo qual cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias. De acordo com Franchi (2002, p. 40), uma perspectiva atraente é aquela que considera “[...] a linguagem e as línguas naturais a partir de noções correlacionadas com a função de comunicação”.

Ainda segundo Franchi, a linguagem está vinculada a um contexto, e a interpretação não é apenas um exercício de decodificação das expressões. A linguagem orienta a sua própria interpretação a partir da regionalidade.

Para esses três autores, a linguagem tem como função social a comunicação. Vygotsky faz a relação entre pensamento e linguagem e considera como essa contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Backtin vincula a linguagem à questão socioideológica, e Franchi aborda-a na sua dimensão coletiva, dinâmica e social. Percebe-se que há entre eles algumas similaridades e complementaridades.

Em relação ao conceito de *descrição*, vamos apoiar-nos em Adam (1990), Marquesi (2004), Mugrabi (2002), Reuter (1998), Nonnon (1998), Audigier (1998), Lahire (1998) e Apothéloz (1998).

A *seqüência descritiva* é só uma das manifestações da descrição. Segundo Reuter (1998, p. 37), “Il me semble [...] qu’on risque d’y perdre beaucoup à n’étudier théoriquement et scolairement que la séquence descriptive en évacuant les autres formes de manifestation textuelle du descriptif, leurs relations, etc”.³³

De acordo com Marquesi (2004), a *descrição* ocupa um lugar de destaque nos discursos sociais cotidianos (nos diferentes gêneros textuais, enciclopédias, obras científicas, discursos técnicos), no entanto, ela apresenta lacuna no âmbito teórico sobre a tipologia dos textos e uma quase inexistência de pesquisa sobre a sua organização superestrutural. Ainda para Marquesi (2004, p. 46), “[...] a necessidade de se definir o descritivo como unidade textual teve suas origens em pesquisas desenvolvidas no campo da narrativa”.

Marquesi cita Genette e Hamon no estudo em questão, por serem autores de referência da tipologia descritiva. Segundo ela, Genette aborda o descritivo de maneira autônoma do narrativo, o que lhe confere o estatuto de tipo de texto (GENETTE, apud MARQUESI, 2004, p. 48). Hamon fala de unidade descritiva e recorre ao papel do descritor, valorizando a inserção do descritivo entre os tipos textuais (HAMON, apud MARQUESI, 2004, p. 57).

Charaudeau e Maingueneau, referindo-se a Hamon (1972, 1981, 1993), afirmam que os trabalhos deste autor “[...] introduziram a descrição no campo da teoria literária, [...] desalienaram-na definitivamente da narrativa”, o que foi um avanço no campo da *tipologia descritiva*. Mas constatou-se a necessidade de introduzi-la no campo da lingüística do discurso, tal qual ocorreu em relação à semiologia do cinema por Gardies.

Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 153) opinam:

No *nível dos enunciados*, a descrição é inerente ao exercício da palavra [...]. A parte descritiva de todo enunciado, que o autor propõe chamar *dictum* (“processo que constitui a representação”), é inseparável de uma modalidade “correlativa à operação do sujeito pensante”: o *modus*. É o que exprime a fórmula: “não há *representação pensada sem sujeito pensante*, e todo sujeito pensante pensa em qualquer coisa” (BALLY, 1965, p. 38). Do

³³ Parece-me que se arrisca a perder muito ao se estudar teoricamente somente a seqüência descritiva, desprezando as outras formas de manifestação textual do descritivo e suas relações, etc. (Tradução nossa).

caráter indissociável de um conteúdo descritivo e de uma posição enunciativa que orienta argumentativamente todo enunciado, decorre o fato de que um procedimento descritivo é inseparável da expressão de um ponto de vista, de um propósito do discurso.

Marquesi postula que, para definir a superestrutura do descritivo, é necessário especificar as suas categorias e as suas regras. Para ela, o descritivo tem três categorias: categoria da designação (na condensação), categoria da definição e categoria da individuação (na expansão).

A categoria da *designação* tem o objetivo de nomear, indicar, condensar, num recorte lexical, um conjunto sêmico.

A categoria da *definição* assume o papel de determinar a extensão ou os limites de enunciar os atributos essenciais e específicos (de um objeto), de modo que o torne inconfundível com outro (MARQUESI, 2004, p. 107): “A categoria da definição permite, por exemplo, a um leitor, selecionar alinearmente as frases de um texto descritivo e ordená-las, a fim de construir o referente descrito no texto”.

A categoria de *individuação* especifica, distingue, especializa, particulariza, individualiza.

As regras do descritivo abordadas por Marquesi (2004) são: regra de equivalência e regra de hierarquização. Segundo a autora (2004, p. 114), “[...] a regra de equivalência organiza as relações categoriais e predicativas nos diferentes níveis a partir de uma linha horizontal, ao passo que a regra de hierarquização as organiza a partir de uma linha vertical”.

De acordo com Reuter (1998), os quatro principais componentes da descrição são a designação do todo (do objeto descrito), a designação das partes e das subpartes, as especificações globais (do todo) e as especificações locais (das partes).

As especificações compreendem qualificações (ou propriedades), localizações (espaciais e temporais), relação (por comparação ou metáfora), explicações e avaliações. Reuter (1998, p. 43) menciona:

[...] *la désignation des parties*, distinguée de tout ce qui la spécifie, est donc un des mécanismes essentiels de la description par lequel elle contribue à “faire voir” en *sélectionnent et en textualisant* les parties du référent. [...] *la désignation des parties* est guidée par la *construction d’une image dans un cadre donné*. Elle participe de la composition sélective de l’objet qui, pour être pertinente, ne peut ni ne doit être exhaustive, mais doit *désyncrétiser* en notant essentiellement ce qui est nécessaire pour fixer une image en relation avec le reste de l’économie textuelle et en accord avec les cadres discursifs (genre, discipline, effets visés...) (grifos do autor).³⁴

Esse autor apresenta seis funções da *descrição*, assim nomeadas: a construção do saber, a função avaliativa, a função reguladora-transformacional, a função de textualização, a função posicional e a função de gestão da escrita e da leitura.

Para Reuter, a *descrição* contribui para a construção do saber quando dá informações básicas sob uma forma figurada, se trata de compreender, fazer compreender, de construir, de dar a conhecer. A *descrição* é também muito utilizada em romances policiais, práticas policiais, pequenos anúncios. Ela serve também para hierarquizar os personagens do romance e tem um valor considerável nos julgamentos diante do júri.

Também Nonnon (1998) apresenta a *descrição* no processo de construção do conhecimento. Para ela, a *descrição* apresenta-se como possibilidade de construção do conhecimento quando aparece como uma elaboração progressiva da representação de um mundo desconhecido, através da enunciação. Também em relação à sua função heurística, que permite a estruturação e a partilha da experiência comum a fim de explorar novos pontos de vista sobre os objetos conhecidos.

Essa autora aborda a importância da *descrição* da realidade, do contexto, como forma de desenvolver conhecimentos empíricos mais esquematizados do mundo social. Para ela, as descrições cotidianas são também uma das mediações das interações verbais entre a criança e os seus próprios atos, entre ela e as situações

³⁴ [...] a designação das partes, distinta de tudo o que a especifica, é então um dos mecanismos essenciais da descrição, pela qual ela contribui para “fazer ver”, selecionando e textualizando as partes do referente. [...] a designação das partes é guiada pela construção de uma imagem em um quadro específico. Ela participa da composição seletiva do objeto que, para ser pertinente, não pode nem deve ser exaustivo, mas deve sintetizar notando essencialmente o que é necessário para fixar uma imagem em relação com o resto da economia textual e de acordo com os quadros discursivos (gênero, disciplina, efeitos visados) (Tradução nossa).

ou pessoas encontradas, favorecendo assim um espaço de aprendizagem, de construção do conhecimento.

Em relação à função avaliativa da *descrição*, Reuter (1998) a considera de cunho argumentativo ou axiológico. Ela classifica e categoriza o que se quer descrever, não é neutra, define o seu ponto de vista.

Quanto à função reguladora-transformacional da *descrição*, o autor apresenta quatro modalidades: retroativa, proativa, distintiva e a dramatizante.

Na modalidade retroativa, a descrição é colocada como a cristalização de uma história passada que pode ser reconstruída, por exemplo, a autópsia.

Na modalidade proativa, a descrição programa, mais ou menos explicitamente, o surgimento de outros objetos, de ações ou de transformações.

Na modalidade distintiva, a descrição constitui uma referência para avaliar as modificações ou a ausência de modificação do objeto descrito e uma referência para organizar os jogos do ser e do parecer, do escondido e do exposto.

Na modalidade dramatizante, a descrição tem o papel de ralentar uma ação crucial, sublinhando uma situação, revelando progressivamente a natureza e a amplitude do perigo.

Percebemos que, nessa função, a descrição participa da gestão, do controle, da regulação das transformações, dos objetos e dos conteúdos do discurso.

A função de textualização da *descrição* é fundamental porque participa dos mecanismos de coerência, fornecendo materiais para as substituições, as anáforas, as co-referências e também para as metáforas.

A função posicional situa a *descrição* em um campo específico: científico, estético, empírico, cultural. De acordo com Reuter, no campo científico a descrição é acompanhada, geralmente, de um comentário metadescriptivo (visando explicitar as

categorias utilizadas, as funções) e de posições mais ou menos marcadas quanto à objetividade investigada ou à subjetividade reivindicada.

A função de gestão da escrita e da leitura ajuda na organização dos elementos textuais para facilitar vários tipos de leitura e escrita, como pequenos anúncios, inicialmente rápidos e seletivos, depois mais precisos e exaustivos.

De acordo com Mugarib (2002), a *descrição* tem o escopo de orientar o olhar do destinatário sobre uma situação, uma paisagem, uma pessoa, um objeto, de modo que o destinatário possa imaginar o que está sendo descrito com a maior precisão possível. Ela tem três fases: fase inicial, fase de aspectualização e fase de relação. Na fase inicial, há uma introdução que permite ao leitor deparar-se com o tema da descrição; na fase de aspectualização, são elencados diferentes aspectos da descrição; na fase de relação, ocorre a integração de objetos, ações, pessoas ou paisagens descritos a outros.

A autora apresenta três fases na sequência descritiva, como vimos anteriormente, enquanto Apothéloz apresenta quatro operações, que ele chama de: aspectualização, tematização, afetação e assimilação.

Para Apothéloz (1998, p. 21), a operação de aspectualização é aquela que introduz no discurso diferentes aspectos. “Il y a aspectualisation chaque fois qu’il est question d’appréhender et de montrer l’objet sous (et par) certains de ses aspects”.³⁵

A operação de tematização consiste, para o autor, em transformar um aspecto em uma classe-objeto, tematizando-o: “Tout aspect est susceptible, à un moment ou à un autre, d’être thématisé” (APOTHÉLOZ, 1998, p. 21).³⁶

A operação de afetação tem por objetivo transformar a classe-objeto em aspectos de uma nova classe: “Les aspects de l’ancienne ou des anciennes classes deviennent

³⁵ Há *aspectualização* cada vez que se trata de apreender e de mostrar o objeto sob (e por) alguns de seus aspectos.

³⁶ Todo aspecto é suscetível, num momento ou noutro, de ser tematizado.

alors aspects de la nouvelle classe-objet. Ce dernier point s'explique par le fait que la relation 'être aspect de' est transitive" (APOTHÉLOZ, 1998, p. 22).³⁷

A operação de assimilação tem elementos comparativos e de analogia: "L'opération d'assimilation permettra d'ouvrir un nouvel objet [...] l'opération d'assimilation ne peut opérer que sur une classe enrichie d'un aspect au moins" (APOTHÉLOZ, 1998, p. 24).³⁸

Je me tiendrai ici à ces quatre opérations. Il apparaît clairement que chacune d'elles permet de réaliser un certain type de transformation des objets du discours. Rappelons que toute transformation revêt toujours une double dimension: elle consiste en un changement, bien sûr, mais aussi en une conservation. Pour qu'on puisse dire d'un objet qu'il a été transformé, il faut nécessairement, en effet, que quelque chose de son identité ait été conservé.³⁹

Para esse autor, a *descrição* deve considerar três tipos de operações: recorte (na continuidade), seleção (na globalidade) e ordem (na simultaneidade). Essas operações estão interligadas, de modo que uma influencia a outra e é influenciada pela outra.

O autor, referindo-se a Zola e Hamon, distingue três paradigmas de seqüências introdutivas: a) olhar o objeto, b) falar, explicar o seu funcionamento e c) agir sobre o objeto.

Audigier (2003, p. 122) assevera: "La description remet surtout à un aspect synchronique et spacial de l'objet. Elle montre, elle met en mots une réalité surtout visible ou qui est devenue visible".⁴⁰

³⁷ Os aspectos da antiga ou das antigas classes tornam-se, então, aspectos da nova classe-objeto. Este último ponto se explica pela forma como a relação "ser aspecto de" é transitiva (Tradução nossa).

³⁸ A operação de *assimilação* permitirá abrir um novo objeto [...] a operação de *assimilação* só pode operar sobre uma classe enriquecida de, ao menos, um aspecto (Tradução nossa).

³⁹ Eu me aterei aqui a essas quatro operações. Aparece claramente que cada uma delas permite realizar certo tipo de transformação dos objetos do discurso. Lembramos que toda transformação reveste sempre uma dupla dimensão: ela consiste em uma mudança, mas também em uma conservação. Para que se possa dizer que um objeto tenha sido transformado, é necessário, com efeito, que alguma coisa de sua identidade tenha sido conservada (Tradução nossa).

⁴⁰ A descrição remete, sobretudo, a um aspecto sincrônico e espacial do objeto. Ela mostra, ela coloca em palavras uma realidade principalmente visível ou que se tornou visível (Tradução nossa).

A *descrição* merece uma atenção particular na medida em que faz parte da nossa herança escolar, da língua corrente e do contexto sócio-histórico-cultural em que vivemos. Há diferentes tipos de *descrição*: de pessoas, de coisas, de lugares (topografia e paisagem), de tempos (cronografia), de animais, de plantas e de ações.

O principal papel da *descrição* é servir de suporte material à imaginação e à conceitualização, um suporte que evolui à medida que a imaginação e a conceitualização progridem.

Para Pagoni-Andréani (1998), a *descrição*, no processo de construção do conhecimento, deve ancorar-se na realidade, na vida cotidiana, dando-lhe caráter operacional e pragmático, diferenciando os elementos figurativos e temáticos.

Essa autora aborda as questões: Como descrever? Por que descrever? Segundo ela, o como descrever implica distinguir os elementos constitutivos de um sistema e apresentá-los de maneira precisa e exaustiva. Ainda, é necessário assumir o papel de observador e descritor que pode expressar-se por uma passagem axiológica e avaliativa da *descrição* a um modo constataativo e imparcial, quer dizer, passagem de uma *descrição* com tendência interpretativa a uma *descrição* com tendência explicativa.

O ato de descrever justifica-se pela intenção de fornecer elementos que sustentem um trabalho científico: definir, explicar, provar. Tomar consciência de que a realidade adquire sentido em um contexto específico implica também um processo de descentralização intelectual, mesmo de metac conhecimento, assim como a adoção de uma atitude pragmática em relação ao mundo. Assim, a *descrição* de um objeto por um grupo de educandos pode revelar-se pertinente, porque ela implica a necessidade de interagir os pontos de vista diferentes para construir a mesma referência.

A *descrição* pode fundamentar uma “[...] véritable interprétation sociologique empiriquement fondée⁴¹” (LAHIRE, 1998, p. 175), quando é precisa, contextualizada

⁴¹ “verdadeira interpretação sociológica empiricamente fundada”

e munida de uma observação orientada e conduzida. É importante considerar a maneira de observar, de fornecer elementos para uma descrição bem fundamentada.

No processo de *descrição*, além dos cinco sentidos, faz-se necessária uma bagagem científica, cultural, vinculada a uma percepção do mundo sócio-histórico. Segundo Lahire (1998, p. 175), a *descrição* sociológica é guiada por um esquema interpretativo e teórico.

Quanto ao *gênero relato histórico*, fundamentamo-nos em Mugaribí (2004), Reuter e Tauveron (2000) e Kaufman e Rodrigues (1993).

O *relato histórico* é um subgênero da tipologia *narração* e a sua característica principal é relatar fatos verdadeiros que ocorreram no passado. Pode ajudar o leitor e o produtor do texto a fazer memória do passado, dando-lhes elementos para uma análise crítica do contexto sócio-histórico-cultural em comparação com o de outros povos.

Mugaribí (2004, p. 1) afirma:

O relato histórico fala de fatos passados, acontecidos, atestados, com o objetivo de aumentar os conhecimentos, de fazer compreender a história de um país ou de um povo. O produtor não se implica no texto, ou seja, ele não aparece como um personagem em seu texto. Esse gênero textual tem geralmente uma origem temporal a partir da qual os acontecimentos são narrados. Em geral, o relato histórico aparece em um manual de história, uma obra de história.

A autora fala da importância de alguns aspectos lingüísticos a serem considerados, como os organizadores textuais. Para ela, o *relato histórico* deve considerar três tipos de organizadores textuais: os temporais, os lógico-argumentativos e os espaciais.

Os organizadores temporais são aqueles que definem o momento histórico, uma data precisa, evocam o tempo sem muita precisão e tomam o momento da produção como referência ou como forma de acelerar o processo do relato. Eis alguns

exemplos: na época de Cristo, na Idade Média, no período da colonização, no dia 20 de janeiro de 2006, por volta do dia 17 de maio de 2005, em torno do mês de fevereiro de 2005, no dia seguinte, no mês anterior, naquele mesmo dia, desde então até os dias de hoje, de repente, bruscamente, subitamente.

Os organizadores lógico-argumentativos são aqueles que marcam causa, conclusão ou oposição. Por exemplo: é por isso, pois, por essa razão, assim, enfim, em suma, finalmente, mas, no entanto, por outro lado, ao contrário, melhor ainda.

Os organizadores espaciais são aqueles que delimitam o lugar. Por exemplo: nas aldeias indígenas, no município de Aracruz, no Brasil, em Portugal, na Europa, na África, na Corte Brasileira, em Santa Cruz, em Nova Almeida.

Ainda segundo Mugaribí (2004), o tempo do verbo no *relato histórico* pode ser o presente histórico ou, alternando, o pretérito imperfeito e o pretérito perfeito.

Kaufman e Rodrigues, também, afirmam que o *relato histórico* tem cunho verídico, procura evitar elementos de subjetividade, diferentemente do conto. Os seus conteúdos devem ser submetidos ao princípio da veracidade e estão vinculados à ciência da *História*. De acordo com essas autoras (1993, p. 35),

A História responde à pergunta sobre como se gerou um acontecimento, relatando seus antecedentes; a progressão temática do texto permite-nos tanto conhecer os laços que vinculam as condições necessárias para realização de fatos concretos quanto estabelecer as distintas etapas de uma seqüência de acontecimentos.

Segundo Reuter e Tauveron (2000, p. 15-16), o *relato* é um método de recapitulação da experiência que corresponde a uma seqüência de eventos reais com proposições verbais. O *relato histórico* é um meio, entre outros, para recapitular a experiência passada. O que o caracteriza são as proposições ordenadas temporalmente.

Para esses autores, uma das formas mais universais e mais potentes na comunicação humana é o discurso. A estrutura do *relato* é inerente à práxis da interação social antes mesmo da sua expressão lingüística. Um texto narrativo relata simplesmente uma seqüência temporal de eventos; um *relato* expõe uma seqüência

causal de eventos pertinentes a um protagonista que tem um objetivo ou resolve um problema.

Kaufman e Rodriguez (1993, p. 34) afirmam:

O relato histórico estabelece relações de continuidade entre fatos comprováveis que, ao aparecerem intrinsecamente vinculados entre si pelo fio da narração, constituem um todo inteligível. A explicação disso reside na própria estrutura narrativa, isto é, no modo como aparecem conectados os fatos. A compreensão consiste em aprender estes fatos inter-relacionados como constituintes necessários de um conjunto significativo, cujo sentido se encontra nas conexões articuladas pelo relato.

O *relato histórico* apresenta-se como uma das possibilidades de aprofundar a *História* com as suas características próprias: processo histórico dos fatos, temporalidade e espacialidade, marcado por seus organizadores temporais, espaciais e lógico-argumentativos.

O *relato histórico* favorece uma releitura significativa do passado dentro de um processo sociocultural do presente; contribui na dinâmica de ressignificação histórica.

Quanto às contribuições em relação ao conceito de *História*, valemo-nos de Braudel (1992, 2002), Audigier (2003, 1998), Moniot (1993) e Le Goff (1994).

Braudel (1992, p. 44) afirma que a *História* possui uma dialética da duração, um tempo social, uma oposição entre passado e atualidade.

Todo trabalho histórico decompõe o tempo decorrido, escolhe entre suas realidades cronológicas, segundo preferências e opções exclusivas mais ou menos conscientes. A história tradicional, atenta ao tempo breve, ao indivíduo, ao evento, habituou-nos há muito tempo à sua narrativa precipitada, dramática, de fôlego curto.

A nova história econômica e social põe no primeiro plano de sua pesquisa a oscilação cíclica e assenta sobre sua duração: prendeu-se à miragem, também à realidade das subidas e descidas cíclicas dos preços. Hoje, há assim, ao lado do relato (ou do “recitativo” tradicional), um recitativo da conjuntura, que põe em questão o passado por largas fatias: dez, vinte ou cinquenta anos.

Esse autor levanta algumas questões a respeito do tempo longo e do tempo curto da *História*, dos ciclos e interciclos. Segundo ele, há alguns conflitos em relação aos tempos da *História*. O tempo curto está situado na vida cotidiana; é o tempo do cronista, do jornalista (incêndio, catástrofe, crime, inundação); está vinculado às diferentes formas de vida e pode ser o mais difícil de ser compreendido: “[...] o tempo curto é a mais caprichosa, a mais enganadora das durações” (BRAUDEL, 1992, p. 46).

Também Audigier faz distinção entre os tempos: o tempo longo, o tempo médio e o tempo curto. O tempo longo é aquele que dura séculos, o tempo médio é aquele que dura algumas décadas e está vinculado aos fenômenos econômicos, e o tempo curto é o que está vinculado ao evento, ao imediato e ao imprevisível. O tempo longo pode ser tão complicado quanto o tempo curto, mas Braudel (1990, p. 17) considera:

Em todo caso, é em relação a essas extensões de história lenta que a totalidade da história pode se repensar, como a partir de uma infraestrutura [...]. Para mim, a história é a soma de todas as histórias possíveis – uma coleção de ofícios e de pontos de vista, de ontem, de hoje, de amanhã. [...]. Cada “atualidade” reúne movimentos de origem, de ritmos diferentes: o tempo de hoje data, ao mesmo tempo, de ontem, de anteontem, de outrora (grifos do autor).

É importante considerar que, para o historiador, no pensamento de Braudel, tudo tem a sua gênese e o seu fim no tempo, na sua dimensão sincrônica e diacrônica. A *História* é uma contínua inter-relação entre permanências e transformações. Segundo Braudel (2002, p. 354):

Muitos historiadores, é verdade, admitem que seu ofício não concerne apenas ao tempo curto, mas que o tempo vivido, o tempo da história que amassamos como padeiro amassa o pão, e também o próprio tempo que vivemos, dia-a-dia, não são, não podem ser do mesmo molde: suas durações partilham-se em tempos diferentes, superpostos, simultâneos. (grifos do autor)

Audigier admite que a *História* contribui para transmitir e construir um sentimento de pertença a uma comunidade, uma memória partilhada que liga as gerações passadas, presentes e futuras.

Audigier (1998, p. 229) postula que a *descrição* é onipresente em *História* e em *Geografia* e que ela é a primeira etapa rumo a atividades como a explicação. A *descrição* está sempre vinculada a outras atividades. Ela contribui para tornar presente um mundo ausente. Para esse autor (2003, p. 122),

Dire une situation sociale, dire des événements, des mondes, parler et écrire des expériences humaines, etc., combinent trois procedes principaux: la narration, la description et l'explication. [...]. La description renvoie plutôt à un aspect synchronique et spatial de l'objet. Elle donne à voir, elle montre, elle met en mots une réalité principalement visible ou rendue telle".⁴²

A *História* tem o papel de legitimar as ações do presente, ações políticas de diferentes cunhos, e fornecer explicações para a humanidade sobre suas origens e transformações, levando em consideração os fatores tempo e espaço, a temporalidade e a espacialidade.

Considerando os fatores tempo e espaço, um dos *gêneros textuais* que contribui para a apropriação desses elementos é o *gênero relato histórico*. No ensino-aprendizagem da *História* há uma inter-relação de vários gêneros e tipos textuais. Por exemplo, a *descrição* está imbricada em outros *gêneros ou tipos textuais*, como a explicação, o *relato histórico* e a *narração*.

Para Audigier (1998), a *História* é um texto construído, que relata, que explica um momento da vida das pessoas que realmente aconteceu. Tem por finalidade ensinar ao leitor algo sobre o passado. É um texto escrito para alguém inspirado nas palavras de outras pessoas; leva a um movimento de *narração* e explicação para atestar, provar o que é verdadeiro.

A *História* tem a função de proporcionar explicações para as sociedades humanas sobre as suas origens e transformações, sobre o sentido de pertença de cada indivíduo em seu tempo. Logo, podemos afirmar que não há sociedade sem história e que essa se concretiza no ato de relatar, descrever, analisar o passado próprio de

⁴² Falar de uma situação social, dos eventos, dos mundos, falar e escrever experiências humanas, etc. combinam três procedimentos principais: a narração, a descrição e a explicação [...]. A descrição re-envia, sobretudo, a um aspecto sincrônico e espacial do objeto. Ela permite ver, ela mostra, coloca em palavras uma realidade principalmente visível ou que tornou-se como tal.

cada sociedade e de cada período em que o historiador está inserido. Percebe-se a necessidade de aprofundar o tempo histórico, a temporalidade, para compreender a complexidade e ao mesmo tempo a simplicidade da *História*.

Le Goff (1994, p. 17) explica:

A palavra “história” (em todas as línguas românicas e em inglês) vem do grego antigo *historie*, em dialeto jônico [KEUCH, 1934]. Esta forma deriva da raiz indo-européia *wid-*, *weid*, “ver”. Daí o sânscrito *vetas*, “testemunha”, e o grego *histor*, “testemunha”, no sentido de “aquele que vê”! Esta concepção da visão como fonte essencial de conhecimento leva-nos à idéia de que *histor*, “aquele que vê”, é também aquele que sabe; *historein* em grego antigo é “procurar saber”, “informar-se”. *Historie* significa, pois, “procurar” (grifos do autor).

Procurar fazer memória da luta, das resistências do povo Tupinikim é importante para desenvolver nele a capacidade de descrever e relatar o próprio processo histórico, de ver nas entrelinhas da descrição e do relato toda a riqueza sociocultural da história de um povo.

Moniot (1993) considera que a *História* contribui para a transmissão de uma memória coletiva, revista e corrigida em cada geração; para fazer crescer a consciência crítica, política e coletiva, e esta ajuda a rever a *História* por um outro prisma. Também contribui para o desenvolvimento da capacidade de comparar a diversidade das épocas e dos povos; para a construção do conhecimento, para nos situar no passado ainda presente ao redor de nós, ou nas consciências, no espaço que nos cerca; para a formação da razão, para análise de uma situação, ensinando a levantar os componentes de uma paisagem, as relações entre as pessoas e a natureza. A *História* é um instrumento de poder, de coesão social, memória de um grupo que toma consciência de um destino comum sobre um território comum.

A ênfase dada à *História* e o estudo dos *gêneros* e/ou *tipos textuais* foram a maneira encontrada pelos Tupinikim de desenvolver as suas capacidades de memória histórica, de relatar, de contar, de descrever e explicar as suas resistências e as suas lutas, e de argumentar sobre elas com coerência e significado. Tudo isso é uma questão de identidade étnica e de revitalização da cultura.

O ensino-aprendizagem da *História* visa criar condições para que as pessoas dialoguem com o passado, de modo a apreender sua realidade em analogia com outras realidades históricas, fortalecendo a sua identidade na compreensão e na historicidade do contexto sociocultural.

Revisitar o passado, a experiência dos antepassados, é uma maneira de revitalizar o presente em sintonia com o passado; é recuperar valores que transcendem os seus; é penetrar num mundo onde o tempo é diacrônico e sincrônico.

A *História* alimenta as identidades com suas origens, genealogias, fundadores e fundadoras. Ela justifica os grupos de pertença e permite a simbolização e a projeção que fazem parte da nossa vida. Ela legitima, consagra e proporciona uma bagagem sociocultural que nos projeta além das nossas perspectivas.

2.2 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste trabalho, optamos pela pesquisa-ação, porque essa metodologia favorece um fluxo de informações e formação entre pesquisadora, educadores e educandos.

O estudo desenvolveu-se durante o processo de formação continuada com as educadoras do 4.º e do 5.º ano do Ensino Fundamental nas escolas das aldeias de Comboios e Pau-Brasil, na tentativa de qualificar o processo ensino-aprendizagem da História e dos gêneros e tipologias textuais (relato histórico e descritivo).

De acordo com Barbier (2004, p. 117), “O espírito mesmo da pesquisa-ação consiste em uma abordagem em espiral que a todas [as ações entrecruzadas]⁴³ utiliza.

⁴³ O autor refere-se às noções entrecruzadas, ao mencioná-las na linha anterior, mas fala explicitamente delas em Barbier (2004, p. 86).

Significa que todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação”.

A pesquisa-ação envolve o pesquisador e as pessoas pesquisadas em todo o processo do problema, até a transformação da situação inicial, e tem uma dimensão teórico-prática que leva em conta o contexto sócio-histórico-cultural com o rigor de uma pesquisa científica. Ela dá ênfase a três aspectos importantíssimos no processo ensino-aprendizagem: a resolução de problemas, a tomada de consciência e a produção de conhecimento, ou melhor, a apropriação de conhecimentos.

O método da pesquisa-ação foi uma opção, também, pelo fato de estarmos participando em todas as etapas da pesquisa mediante nossa atuação nas escolas das aldeias de Comboios e Pau-Brasil.

A coleta de dados foi feita dentro de um processo de formação continuada com os educadores indígenas, no período de 2004 a 2005.

Para melhor compreensão acerca da pesquisa-ação, THIOLENT (2000, p. 9) diz o seguinte:

Do ponto de vista sociológico, a proposta da pesquisa-ação dá ênfase à análise das diferentes formas de ação. Os aspectos estruturais da realidade social não podem ficar desconhecidos, a ação só se manifesta num conjunto de relações sociais estruturalmente determinadas. Para analisar a estrutura social, outros enfoques, de caráter mais abrangente, são necessários.

Thiollent (2000, p. 22) afirma: “Achamos que a pesquisa-ação deve ficar no âmbito das ciências sociais, podendo inclusive ser enriquecida pelas contribuições de outras linhas compatíveis (em particular, linhas metodológicas concentradas na análise da linguagem em situação social)”.

Acreditamos que o método de pesquisa-ação seja o mais adequado para compreender o contexto sócio-histórico-cultural de um povo, especificamente do povo Tupinikim, visto que as pessoas desenvolvem os seus conceitos a partir da

realidade em que vivem, dentro de um tempo e um espaço preciso. Como afirma Barbier (2004, p. 119):

A dimensão espaço-tempo é essencial. Toda pesquisa-ação é singular e define-se por uma situação precisa concernente a um lugar, a pessoas, a um tempo, a práticas e a valores sociais e à esperança de uma mudança possível. [...] Procede-se à análise da demanda, ficando à escuta do que se diz, sem procurar desde o início interpretar e menos ainda julgar. Mas o pesquisador não se esquece de entreter-se com as categorias minoritárias ou marginalizadas, fontes de informações freqüentemente esclarecedoras sobre as dificuldades em curso.

A pesquisa-ação permite-nos manter e alimentar uma relação de coresponsabilidade com os pesquisandos, possibilitando um sociointeracionismo em que ambas as partes contribuem para o processo da pesquisa, na busca da resolução dos problemas detectados, na tomada de consciência dos avanços e impasses da formação continuada e da produção de conhecimento.

2.2.1 Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada em um grupo de educadores, mais especificamente com cinco educadoras que atuam no 4.º e no 5.º ano do Ensino Fundamental nas escolas das aldeias de Comboios e Pau-Brasil do município de Aracruz, estado do Espírito Santo. Das cinco educadoras que se envolveram na pesquisa, duas têm o curso de Pedagogia completo; as outras três, o curso de Magistério Indígena Diferenciado. Há cinco educadoras envolvidas porque na escola de Comboios ocorreram mudanças, de modo que as duas que atuavam em 2004 foram substituídas em 2005. Na aldeia de Comboios, há uma educadora que atua no 4.º ano e outra, no 5.º ano. Em Pau-Brasil há apenas uma educadora que atua simultaneamente nos dois anos, uma vez que não há educandos suficientes para formar duas turmas.

Em relação ao processo de formação continuada, foram realizados trinta encontros no período de 2004 a 2005, sendo dezenove em 2004 e onze em 2005. Dos encontros de formação continuada realizados na aldeia de Comboios, junto com as

educadoras de Pau-Brasil, participaram treze educadores (Comboios e Pau-Brasil) desde a Educação Infantil até o 5.º ano do Ensino Fundamental.

Como veremos no Capítulo III desta dissertação, os encontros de formação continuada focavam os gêneros textuais definidos para cada problemática. As produções textuais processavam-se em dois momentos.

A primeira produção servia de diagnóstico para apreender aquilo de que o educador já se havia apropriado em relação ao conteúdo de História e ao gênero e tipologia específicos. Com o diagnóstico nas mãos, organizávamos as oficinas de aprendizagem. No final de cada encontro de formação, avaliávamos o processo, apontando elementos para a construção de uma ficha de controle.⁴⁴

A segunda produção textual era realizada depois das oficinas de formação, por meio de uma ficha de controle contendo os elementos que poderiam ajudar na elaboração do segundo texto.

Além de descrever os encontros de formação continuada, selecionamos para serem analisados três planos de aulas relativos à problemática “A História do povo Tupinikim e Guarani no século XVI”, três planos de aulas trabalhados na problemática “A interação do povo Tupinikim e Guarani com o meio ambiente da aldeia”, sete textos produzidos pelas educadoras e oito produções textuais dos educandos. Foram escolhidos seis planos de aulas que contemplavam os conteúdos de *História*, o gênero e a tipologia textual solicitados.

O gênero *relato histórico* foi trabalhado nos encontros de formação em 2004 e 2005; a tipologia textual *descrição* foi trabalhada somente em 2005, em cinco oficinas pedagógicas.

Os resultados desta pesquisa serão socializados, particularmente, com os educadores Tupinikim e Guarani do município de Aracruz - ES, com os técnicos da

⁴⁴ A ficha de controle é um instrumento construído durante o processo de desenvolvimento da sequência didática e tem como finalidade orientar o educador e o educando na produção do texto final.

SEMED de Aracruz e com todas as pessoas interessadas no processo de formação continuada com ênfase no ensino-aprendizagem da História e dos gêneros textuais.

A socialização dos resultados foi acordada com a coordenadora do Subnúcleo de Educação Escolar Indígena, Zélia Giovanni Forecchi. Isso será feito em dois encontros: o primeiro, com os educadores do 6.º e do 7.º ano, na escola da aldeia de Caieiras Velha; o segundo, com os educadores da Educação Infantil, com os do 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental e com os técnicos da SEMED de Aracruz, com data a definir. Segundo Barbier (2004, p. 55), “O traço principal da pesquisa-ação – o *feedback* – impõe a comunicação dos resultados da investigação aos membros nela envolvidos, objetivando a análise de suas reações” (grifos do autor).

2.2.2 Tratamento dos Dados

Adotamos a seguinte nomenclatura para diferenciar um texto do outro: **Texto 1**, para aquele que faz referência ao primeiro texto produzido, e **Texto 2**, para o que foi produzido depois das oficinas pedagógicas. Para manter a identidade das educadoras e dos educandos em sigilo, demos nomes, como Estrela, Lua, Sol, Júpiter e Marte, para as educadoras, e atribuímos letras, como A, B, C, D, para os educandos.

Em relação às produções textuais das educadoras e dos educandos, foi feita uma análise do Texto 1 e, em seguida, do Texto 2, para verificar se a formação realizada no intervalo da produção do primeiro para o segundo texto contribuiu para a apropriação dos conteúdos de História, da tipologia textual descritiva e do gênero textual *relato histórico*.

2.2.3 Critérios de Análise da Apropriação da Tipologia Textual Descritiva

Na análise da apropriação da tipologia textual descritiva pelos educadores e educandos foram levados em consideração os seguintes critérios:

- conceito do tipo descritivo;
- função do tipo descritivo;
- estrutura do tipo descritivo: fase inicial, fase de aspectualização e fase de relação;
- uso de adjetivos;
- concordância verbal e nominal;
- ortografia.

2.2.4 Critérios de Análise da Apropriação do Gênero Textual Relato Histórico

Na análise da apropriação do gênero *relato histórico* pelos educadores e educandos foram levados em consideração os seguintes critérios:

- conceito de relato histórico;
- função do relato histórico;
- características do relato histórico;
- estrutura do relato histórico: situação inicial, complicação, dinâmica das ações, transformação da situação inicial, resolução e situação final;
- organizadores temporais e espaciais;
- organizadores lógico-argumentativos.

2.2.5 Critérios de Análise da Apropriação dos Conteúdos de História

Na análise da apropriação dos conteúdos de História pelos educadores e educandos foram levados em consideração os seguintes critérios:

- apropriação de conceitos científicos relacionados à História;
- localização dos fatos no tempo e no espaço;
- situações de permanência e/ou transformação;

- desenvolvimento de algumas capacidades, como descrever, comparar, observar, relatar, localizar, orientar, entre outras.

2.2.6 Critérios de Análise de Planos de Aulas

Na análise dos planos de aulas foram considerados os elementos trabalhados nas oficinas e aqueles de que as educadoras se apropriaram:

- conteúdos e conceitos utilizados em História;
- metodologia para o ensino-aprendizagem de gêneros e tipologias textuais: o conceito, as características, as funções, a estrutura e os organizadores textuais; comparação das diferenças e semelhanças dos gêneros e tipologias textuais;
- uso dos gêneros textuais no processo ensino-aprendizagem da História.

Os critérios apresentados em 2.2.1, 2.2.2, 2.2.3 são como uma ficha que indica os elementos a serem analisados.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.

CAPÍTULO III

3 DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES INDÍGENAS TUPINIKIM NAS ESCOLAS DAS ALDEIAS DE COMBOIOS E PAU-BRASIL, COM ÊNFASE NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA E DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Entendemos por *educação escolar* todo processo de aprendizagem, apropriação, recriação, transformação e de novidade que ocorre na busca de saberes práticos e teóricos que visem de maneira crítica à construção de uma sociedade comprometida com a vida.

A *educação escolar indígena diferenciada* traz para a prática pedagógica os direitos dos povos indígenas, buscando refletir e trabalhar com os educandos o que lhes é mais sagrado: a terra como fonte de vida, como mãe, como força e liberdade, a partir do contexto sociocultural em que vivem, numa relação/interação com as propostas que norteiam a realidade. A *educação escolar indígena* é também concebida como instrumento de luta pelos direitos, pela preservação e pela revitalização da cultura desse povo e é uma demanda dos próprios indígenas com o objetivo de consolidarem novas formas de relacionamento com a sociedade.

A socialização dessa experiência oportuniza a produção de conhecimento de sujeitos que refletem e recriam a sua prática pedagógica num processo de continuidades, rupturas e superações. Segundo Valente (1996),

[...] uma experiência de prática pedagógica é uma **ação** (ou um conjunto de ações) desenvolvida no cotidiano escolar, que merece reflexão, justamente por sua possibilidade de apropriação crítica em outros contextos, diferentes daquele em que foi originalmente vivenciada. Tal reflexão, por certo, deve contextualizar a experiência, colocar-lhe data e a ela integrar os ingredientes necessários à sua concretude. A possibilidade de apropriação crítica, pois, é que dá sentido à troca.

Temos consciência dos limites e das possibilidades que uma troca de experiência acarreta e não temos a pretensão de alcançar a totalidade de todos os fatos vivenciados no processo de formação continuada, abarcando todos os seus aspectos, fechados em si mesmos. Kosik (1995, p. 21) afirma:

Existe uma diferença fundamental entre a opinião dos que consideram a realidade como totalidade concreta, isto é, como um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de **auto-criação**, e a posição dos que afirmam que o conhecimento humano pode ou não atingir a “totalidade” dos aspectos e dos fatos, isto é, das propriedades, das coisas, das relações e dos processos da realidade. No segundo caso, a realidade é entendida como o conjunto de todos os fatos. Como o conhecimento humano não pode jamais, por princípio, abranger todos os fatos – pois sempre é possível acrescentar fatos e aspectos ulteriores – a tese da concreticidade ou da totalidade é considerada uma mística. Na realidade, totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. (grifo do autor)

A experiência de formação continuada e a atuação dos educadores indígenas Tupinikim são uma tentativa de colocar em prática a Pedagogia do Texto (PdT). No processo de descrição da formação continuada com os educadores Tupinikim de Comboios e Pau-Brasil, valorizamos o gênero textual relato histórico e a tipologia textual descritiva, vinculados ao ensino-aprendizagem da História, com o objetivo de aprofundar as questões sócio-históricas e o objeto de conhecimento específico da língua. De acordo com Faundez (2003, p. 193-194),

[...], la détermination de la qualité en éducation est subordonnée à quelques critères fondamentaux qui sont les suivant:

- a) l'éducation devrait permettre *l'appropriation théorique et pratique des connaissances*; pour nous l'appropriation théorique est la maîtrise de concepts et de leur logiques dans un système conceptuel; l'appropriation pratique se refere à l'application de concepts et de leur logiques dans les activités quotidiennes et/ou dans l'appropriation de nouvelles connaissances, permettant de penser et d'agir sur le monde autrement;
- b) les connaissances enseignées et apprises devraient être liées aux réalités sociales et historiques donc *être en adéquation avec les besoins de la société*;
- c) l'appropriation des connaissances devrait permettre la résolution des problèmes vécus au quotidien et l'appropriation de connaissances nouvelles. *Elle doit donc avoir un caractère pragmatique*;
- d) l'apprenant devrait pouvoir assez rapidement parvenir à une autonomie intellectuelle effective lui permettant d'entrer et d'évoluer dans une dynamique d'auto-formation continue;
- e) l'historicité des connaissances ne devrait jamais être perdue de vue dans l'enseignement – apprentissage. *L'apprenant doit prendre conscience que les connaissances sont des produits historiques* et elles doivent être comprises dans leur processus historiques;

f) le processus éducatif devrait être un apprentissage permettant à l'apprenant de devenir responsable de son propre apprentissage mais aussi capable de développer l'esprit critique sur son apprentissage et sur celui des autres apprenants⁴⁵.

A busca por uma educação de qualidade é algo que nos impele a desenvolver as nossas capacidades intelectuais na relação com o outro e com o contexto sócio-histórico-cultural em que vivemos, de modo a recriar, re-descobrir e chegar a um nível de abstração que nos conduza a novas reformulações práticas e teóricas.

Os textos dão formas aos conteúdos e/ou conhecimentos. Por exemplo, se o produtor de texto tem clareza de que o texto a ser produzido é do tipo descritivo, se ele conhece o que é um texto descritivo, como se estrutura e quais são suas características e seus organizadores textuais, terá muito mais chance de ter sucesso na sua produção, tudo isso acrescentado à sua bagagem de conhecimentos e/ou conteúdos de outra área de conhecimento. Bronckart (1996, p. 137) afirma:

[...] *texte désignait toute unité de production verbale véhiculant un message linguistiquement organisé et tendant à produire sur son destinataire une effet de cohérence*, et nous avons considéré en conséquence que le texte constituait **l'unité communicative** de rang supérieur⁴⁶ (grifos do autor).

⁴⁵ [...] a determinação da qualidade na educação é subordinada a alguns critérios fundamentais que são os seguintes:

- a) a educação deveria permitir a apropriação teórica e prática dos conhecimentos; para nós a apropriação teórica é o domínio de conceitos e de suas lógicas dentro de um sistema conceitual; a apropriação prática se refere à aplicação de conceitos e de suas lógicas nas atividades quotidianas e/ou na apropriação de novos conhecimentos, permitindo de pensar e agir no mundo de outra maneira;
- b) os conhecimentos ensinados e aprendidos deveriam estar ligados às realidades sociais e históricas, portanto, estar adequados com as necessidades da sociedade;
- c) a apropriação dos conhecimentos deveria permitir a resolução dos problemas vividos no quotidiano e a apropriação de novos conhecimentos. Ela deve, portanto, ter um carácter pragmático;
- d) o aprendiz deveria poder rapidamente chegar a uma autonomia intelectual efetiva permitindo-lhe entrar e evoluir numa dinâmica de autoformação continuada;
- e) a historicidade dos conhecimentos nunca deveria ser perdida de vista no ensino/aprendizagem. O aprendiz deve tomar consciência de que os conhecimentos são produtos históricos e eles devem ser entendidos dentro de seus processos históricos;
- f) o processo educativo deveria ser uma aprendizagem, permitindo ao aprendiz tornar responsável de sua própria aprendizagem, mas também capaz de desenvolver o espírito crítico sobre a sua aprendizagem e sobre aquela dos outros aprendizes. (tradução nossa)

⁴⁶ [...] texto designa toda unidade de produção verbal, veiculando uma mensagem lingüisticamente organizada e tendendo a produzir sobre o seu destinatário um efeito de coerência, e nós consideramos, conseqüentemente, que o texto constitui a unidade comunicativa de nível superior. (tradução nossa)

O processo de formação dos educadores indígenas nas aldeias, particularmente da Escola de Comboios, teve início em 2003. No segundo semestre desse ano, juntamente com Marli da Penha Gomes dos Santos Vieira⁴⁷ e Andréa Cristina Almeida⁴⁸, íamos participar dos planejamentos e assim fazer um diagnóstico da necessidade dos educadores em relação à sua prática pedagógica. Nesse período, o processo de formação continuada nas aldeias ainda não era sistematizado.

Fomos percebendo e ouvindo a demanda dos educadores por um acompanhamento aos encontros de planejamento, uma análise dos planos e das aulas dos educadores de outras aldeias, aulas que foram filmadas pela equipe do IPE. A cada formação, procurávamos fazer a análise de uma aula (filmada), do planejamento e de um plano de aula, da avaliação e do relatório, ou a análise de um outro plano escolhido ou solicitado. Grupioni (2006, p. 50-51) afirma:

A formação de índios como professores e gestores das escolas localizadas em terras indígenas é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilingüismo e da interculturalidade. É um consenso estabelecido que a escola indígena de qualidade só será possível se à sua frente estiverem, como professores e como gestores, professores indígenas, pertencentes às suas respectivas comunidades.

Essa formação continuada em Comboios e Pau-Brasil vem sendo desenvolvida de maneira mais sistematizada desde 2004, com a finalidade de atender as necessidades pedagógicas levantadas pelos educadores a partir de suas atividades em sala de aula.

A formação continuada dos educadores indígenas das escolas das aldeias de Comboios e Pau-Brasil tinha/tem como objetivo geral: aprofundar a prática pedagógica a partir de problemáticas, por meio da PdT; e como objetivos específicos: subsidiar os educadores indígenas para o melhor desempenho e desenvolvimento da sua prática pedagógica; estudar os conteúdos necessários ao

⁴⁷ Marli é educadora e pedagoga Tupinikim. Em 2003, estava atuando como Coordenadora Pedagógica em todas as escolas indígenas do município de Aracruz-ES. Em 2004, deixou o cargo de Coordenadora Pedagógica para retornar à sala de aula na aldeia de Irajá. Em 2006, atuou como técnica da Secretaria de Educação e formadora dos educadores indígenas do 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental.

⁴⁸ Andréa é educadora indígena Tupinikim. Atua nos primeiros anos do Ensino Fundamental na escola da aldeia de Pau-Brasil e é formadora dos educadores indígenas. Em alguns momentos estaremos fazendo referência à ela como educadora e em outros como formadora.

desenvolvimento das problemáticas que norteiam o currículo escolar indígena das aldeias Tupinikim; desenvolver seqüências didáticas que envolvam compreensão e produção de diferentes gêneros e tipologias textuais orais e escritos; contribuir para a qualidade do ensino-aprendizagem nas escolas indígenas.

Os encontros de *formação continuada* foram uma tentativa de colocar em prática a PdT, segundo a qual a compreensão e a produção de diferentes *gêneros* e *tipologias textuais* são fundamentais para a apropriação de conhecimentos. Os educadores foram a todo o momento envolvidos na discussão sobre conteúdo, produção de textos, leitura sobre os conteúdos, preparação de atividades pedagógicas, entre outras situações, por meio de trabalhos em grupo e individuais, análise (produção escrita), estudo (estrutura e conteúdo) e reescrita de texto. Os conteúdos e as atividades foram desenvolvidos através de *seqüência didática*. “Uma *seqüência didática* é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Nesta pesquisa, vamos deter-nos em descrever e analisar, sobretudo, os encontros de formação continuada que dizem respeito ao gênero *relato histórico*, ao tipo textual *descrição* e ao ensino-aprendizagem de *História*, procurando assim fazer memória do processo formativo vivenciado na educação escolar indígena de Comboios e Pau-Brasil, no período de 2004 a 2005.

3.1 DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA⁴⁹ DOS EDUCADORES DE COMBOIOS E PAU-BRASIL

No processo de *formação continuada* dos educadores das escolas de Comboios e Pau-Brasil, tivemos dezenove encontros em 2004 e onze em 2005. Em 2004, os encontros eram semanais, no horário de 13 às 17 horas; em 2005 eram quinzenais, no horário de 12h30min às 16h30min. Só não havia encontros nas aldeias quando eram organizados conselhos, reuniões ou atividades pela Secretaria Municipal de Educação ou pela equipe do IPE.

Em fevereiro de 2004, retomamos⁵⁰ o processo de *formação continuada* com a finalidade de relacionar teoria e prática no cotidiano da sala de aula e contribuir para o desenvolvimento do espírito de autoformação e da auto-crítica desses educadores. Participaram dessa formação dez educadores, um do sexo masculino e nove do sexo feminino, atuantes na Educação Infantil e nos primeiros cinco anos do Ensino Fundamental. Os encontros de formação aconteciam na escola de Comboios.

No primeiro semestre de 2004, foi decidido com os educadores das escolas de Comboios e Pau-Brasil que o eixo norteador da formação continuada seria o planejamento através da problemática: “A história do povo Tupinikim no contexto local, regional, nacional e mundial”; no segundo semestre, os eixos norteadores seriam a interdisciplinaridade e a leitura e escrita por meio das problemáticas: “Organização política do povo Tupinikim no contexto local, regional, nacional e mundial” e “A interação do povo Tupinikim com o meio ambiente da aldeia”.

O que foi trabalhado durante a formação continuada dos educadores Tupinikim das escolas das aldeias de Comboios e Pau-Brasil do município de Aracruz – ES?

⁴⁹ “Por formação continuada estamos entendendo o processo de desenvolvimento da competência dos educadores, aqueles que têm como ofício transmitir – criando e reproduzindo – o conhecimento histórica e socialmente construído por uma sociedade” (FUSARI; RIOS, 1995, p. 38). Poderíamos acrescentar ao ofício do educador o papel de contribuir para o desenvolvimento, em si mesmo e nos educandos, das funções psíquicas superiores postuladas por Vygotsky.

⁵⁰ A partir deste momento, toda vez que falar da formação continuada com os educadores Tupinikim em Comboios e Pau-Brasil e usar a 1.^a pessoa do plural estarei referindo-me a mim e à minha colega Andréa Cristina Almeida, já que assumimos a coordenação dos encontros de formação continuada com os educadores Tupinikim de Comboios e Pau-Brasil nos anos de 2004 e 2005. Em outros momentos o “nós” refere-se somente a mim.

No primeiro encontro com os educadores das escolas pesquisadas, ocorrido em **17 de fevereiro de 2004**, fizemos um levantamento das propostas de conteúdos para serem trabalhados durante os encontros. Nessa ocasião, os educadores solicitaram uma formação que contemplasse o planejamento, a análise do plano de aula, a produção de textos, o estudo do relato histórico, a interdisciplinaridade e propostas de atividades para atender as dificuldades de aprendizagem dos educandos. Foi com base nessas demandas que organizamos os encontros.

Encontrávamo-nos uma vez por semana para o planejamento dos trabalhos. Tínhamos a preocupação de acompanhar os educadores no processo de construção do conhecimento, de um conhecimento que pudesse ser útil na sua atuação como educador indígena, dentro do contexto sócio-histórico-cultural que lhes é próprio.

O segundo encontro de formação continuada também partiu do levantamento das necessidades e expectativas dos educadores. As atividades programadas versaram sobre alguns elementos básicos do planejamento e do plano de aula e sobre a importância do caderno de planos, e incluíram a análise de plano e o estudo do conceito de texto.

No encontro do dia 2 de março de 2004, definimos como pauta o estudo de um texto sobre planejamento participativo (Apêndice A), a produção individual de um texto sobre plano de aula, algumas observações referentes ao caderno de planos e a análise de uma atividade realizada por uma educadora do 4.º ano.

Para trabalhar o texto *Planejamento Participativo*, dividimos os educadores em dois grupos e pedimos que extraíssem as idéias principais do texto e expusessem suas dúvidas. Foi então instalada uma plenária, seguida de debate, durante a qual cada um foi manifestando o seu ponto de vista e a sua compreensão do texto.

Os pontos marcantes para os educadores foram a importância do planejamento para avançar sempre mais; a necessidade de planejar a partir do que se tem, de pensar no que se vai fazer, na realidade e nas diferenças de níveis dos educandos; a importância de decidir juntos, de levar em conta os conhecimentos prévios dos educandos e de incentivá-los no seu processo de aprendizagem.

Percebemos que foram unânimes em abordar a importância do planejamento como meio de desenvolvimento ativo das próprias capacidades para que a prática pedagógica seja mais coerente com os objetivos propostos na educação escolar indígena. De acordo com os educadores, o encontro de formação continuada foi muito bom, como podemos observar em suas falas:

“Muito bom, contribuiu na compreensão das atividades.”

“Importante, a gente espera que daqui a algum tempo consigamos melhorar os nossos planejamentos para que o outro possa entender o que planejamos sem a gente ficar falando.”

“Importante, os textos ajudam bastante para o estudo de casa.”

Num segundo momento, pedimos a cada educador que produzisse um texto sobre Plano de Aula. A situação de comunicação⁵¹ que sugerimos para nortear a atividade foi a seguinte: Produzir um texto informativo que sirva de suporte para a elaboração dos planos de aulas. O tempo definido para esse trabalho foi de 45 minutos. Durante a leitura dos textos produzidos, colocamo-nos numa atitude de escuta, sem fazer análise e intervenções.

É importante esclarecer os motivos que nos levaram a trabalhar com o Plano de Aula: em primeiro lugar, porque foi uma demanda dos próprios educadores para tomarem consciência de suas possibilidades e limitações; em segundo, porque, ao analisar os planos de aulas dos educadores da Educação Infantil até o 5.º ano, identificamos os seguintes aspectos que precisavam ser mais bem trabalhados:

- ❖ falta de clareza na escrita dos planos;
- ❖ dificuldades na elaboração das atividades;
- ❖ falta de clareza na explicitação da situação de comunicação;
- ❖ atividades que não constavam no plano de aula.

⁵¹ Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 4) abordam a representação da situação de comunicação da seguinte maneira: O aluno deve aprender a fazer uma imagem, a mais exata possível, do destinatário do texto (país, colegas, a turma, quem quer que seja), da finalidade visada (convencer, divertir, informar), de sua própria posição como autor ou locutor (ele fala ou escreve como aluno ou representante dos jovens? como pessoa individual ou narrador?) e do gênero visado.

Mas também identificamos elementos que foram bem trabalhados no desenvolvimento dos planos de aulas:

- ❖ planos de aula em dia;
- ❖ cadernos bem organizados;
- ❖ delimitação dos objetivos e atividades em sequência;
- ❖ coerência entre objetivos e atividades; presença do texto, seja para leitura e interpretação, seja para produção.

Num terceiro momento, depois que os educadores tiveram contato com o texto sobre *Planejamento Participativo*, discutiram e produziram um texto informativo sobre Plano de Aula, pedimos que analisassem uma atividade realizada por uma educadora do 4.º ano. Ela havia trabalhado um texto sobre a família. Para orientar a análise, fizemos as seguintes perguntas:

- ❖ Como a educadora conduziu a produção de texto?
- ❖ Como vocês (os outros educadores) conduziram a produção de texto?

Foi feito então o levantamento de sugestões seguido da apresentação de uma proposta. Alguns elementos discutidos foram:

- ❖ *Trabalhar o espaçamento entre as palavras (pedir aos educandos que escolhessem um texto ou o que educador lhes desse um texto). Pedir que os educandos observassem como o texto estava escrito e como as palavras estavam organizadas, e que comparassem o texto produzido com o texto escolhido.*
- ❖ *Montar um pequeno texto, dependendo do nível em que se encontra(m) o(s) educando(s).*
 - *O educador entregará aos educandos a frase ou o texto desorganizado.*
 - *Pedir para os educandos montarem o texto.*
 - *Se o texto é desconhecido pelo educando, o educador deverá ler o texto antes.*
 - *Falar da importância do título.*
 - *Discutir com os educandos: O que é um título?*

- *O educador pode ler um texto e pedir para que os educandos identifiquem qual é o título do texto lido.*
 - *O educador pode entregar um texto sem título para que o educando coloque um título no texto.*
 - *Discutir em sala de aula se o título que o coleguinha colocou é coerente com o texto.*
 - *Distribuir vários textos de diferentes gêneros e tipologias textuais com diferentes títulos para o educando identificar o título correspondente ao texto.*
-
- ❖ *Trabalhar as letras maiúsculas e minúsculas no texto.*
 - ❖ *Trabalhar a ortografia das palavras.*
 - ❖ *Preparar um quadro tipo um cartaz: de um lado, como escrevi, e do outro lado, como se escreve.*
 - ❖ *Trabalhar individualmente, um quadro para cada um, ou coletivamente, fazer um cartaz grande com letras maiores.*
 - ❖ *Trabalhar a pontuação do texto: ponto final.*

Elaboramos por escrito as atividades que poderiam contribuir para que a educadora trabalhasse com os educandos as dificuldades encontradas nos textos por eles produzidos (Apêndice B).

Avaliamos o encontro e os educadores solicitaram que, no seguinte, refletíssemos sobre a estrutura de um plano de aula mais bem organizado.

No encontro do dia **9 de março de 2004**, definimos a seguinte pauta de trabalho: discussão sobre a estrutura de um plano de aula; análise de um plano de aula de uma educadora do 2.º ano com base em uma ficha de controle; atividades referentes ao plano analisado; leitura de um plano de aula de uma educadora do 4.º e do 5.º ano e retomada da atividade dos educandos do 4.º ano analisada no encontro anterior.

Em primeiro lugar, fizemos algumas observações que julgamos importantes na apresentação do caderno de plano de aulas:

- a) ter um caderno específico para planos de aula;

- b) identificar o educador (nome, nome da escola e série);
- c) registrar diariamente os planos de aula;
- d) escrever com letra legível;
- e) prestar atenção na ortografia e concordância;
- f) descrever com clareza as atividades propostas;
- g) ter junto ao plano de aula as atividades mimeografadas para o educando;
- h) especificar no plano de aula seguinte a continuidade do plano anterior, caso este não tenha sido desenvolvido em sua totalidade no dia previsto.

Em segundo lugar, os educadores fizeram a leitura de um texto que compilamos sobre plano de aula, procurando salvaguardar o estilo dos educadores, o conteúdo e o gênero solicitado (Apêndice C). Os educadores valorizaram o texto que produziram com a nossa contribuição, afirmando que seria um referencial para a elaboração dos seus planos de aula.

Em terceiro lugar, apresentamos uma ficha de controle para a elaboração de um plano de aula, na qual constavam aqueles elementos que são importantes e podem orientar-nos na elaboração de um plano de aula. A ficha elaborada foi revisada pela professora Dr^a Edivanda Mugrabi, coordenadora do IPE em 2004, e apresentava-se assim:

- a) O plano de aula apresenta data e série.
- b) O plano de aula apresenta conteúdo, objetivos, (desenvolvimento) atividades a serem desenvolvidas e avaliação.
- c) Os objetivos são coerentes com o conteúdo proposto.
- d) O plano de aula segue uma seqüência lógica.
- e) As atividades são compatíveis com o conteúdo e coerentes com os objetivos.
- f) Há proposta de atividades de grupo aos aprendizes.
- g) O plano de aula preocupa-se com a interdisciplinaridade.
- h) O plano de aula explicita aspectos relacionados à interculturalidade.
- i) O plano de aula está bem escrito.

Por meio dessa ficha de controle, refletimos sobre a estrutura do plano de aula, dando espaço para levantamento de dúvidas. Em síntese, a estrutura definida pelos

educadores continha os seguintes tópicos: conteúdo, objetivos, metodologia, desenvolvimento, atividades, recursos didáticos. Esses elementos deveriam ser pensados a partir da problemática, no contexto da PdT. Percebemos que a maioria das dúvidas estava relacionada com a coerência das atividades a serem desenvolvidas para atender aos educandos com dificuldades de aprendizagem.

Diante das dúvidas da maioria dos educadores, passamos a analisar um plano de aula de uma educadora do 2.º ano, considerando a ficha de controle mencionada. Para a análise foram organizados dois grupos. Na plenária, os educadores compartilharam as experiências de sala de aula sobre o assunto Eu e a Escola. Uma educadora da Educação Infantil e uma do 2.º ano também compartilharam as suas experiências. Esse processo não será descrito aqui por não ser objeto da nossa pesquisa.

Em quarto lugar, fizemos a leitura do Plano de Aula de uma educadora (que chamaremos de Estrela) que leciona nas turmas do 4.º e do 5.º ano, o qual transcrevemos abaixo:

Plano de aula

Objetivos:

- *Diferenciar deveres e direitos.*
- *Conhecer seus direitos segundo a Constituição.*

Atividades:

- ❖ *Atividades de rotina.*
- ❖ *Correção da atividade.*
- ❖ *Conversa sobre os direitos e deveres.*
- ❖ *Diferenciem direito de deveres.*
- ❖ *Escrita do conceito no quadro.*
- ❖ *Listagem de alguns deveres.*
- ❖ *Listagem de alguns direitos.*
- ❖ *Distribuição dos direitos da criança.*
- ❖ *Leitura e comentário dos direitos.*
- ❖ *Distribuição de atividades sobre direitos e deveres.*

Para essa atividade, a educadora preparou uma lista de direitos e deveres com o escopo de que os educandos pudessem classificá-los e agrupá-los.

Pedimos, então, que os educadores identificassem no plano de aula da educadora Estrela quais as atividades utilizadas para atingir os objetivos propostos e fizemos o levantamento de propostas de outras atividades para o mesmo conteúdo.

Finalmente, retomamos as produções dos educandos do 4.º ano da educadora a que chamaremos de Marte. Levantamos a seguinte questão: a produção feita pelos educandos é de fato um texto? Transcrevemos a seguir, na íntegra e sem correções, duas das respostas dos educandos sobre o tema A Família.

- SIM. POR QUE ELAS SÃO BOAS E ENSINA EU E TODOS OS MEUS IRMÃOS. (Educando X)
- a minhafamilha são sobreviverei a família muitofeliz (Educando Y)

Procuramos transcrever aqui o tipo de letra e a forma de escrita utilizados: o educando X usou letra maiúscula; o educando Y escreveu com letra cursiva, minúscula, com problemas de espaçamento.

Os educadores consideraram consensualmente que essas produções não eram textos. Então perguntamos: O que é um texto? Pedimos aos educadores que elaborassem um conceito de texto, o que chamamos de primeira produção. Delimitamos para isso o tempo de 20 minutos.

Transcrevemos abaixo somente as produções das educadoras que atuavam no 4.º e no 5.º ano, por ser esse o objeto de nossa pesquisa.

- *Texto é uma atividade onde o escritor expõe suas idéias de acordo com o tipo de gênero, pois cada produção tem um gênero diferente.* (Educadora Lua)
- *São palavras escritas de forma organizada e com um tema para dar sentido a essas palavras.* (Educadora Sol)
- *Elaboração de palavras que a partir da organização dá sentido ao texto.* (Educadora Júpiter)
- *Texto são palavras escritas a partir de uma situação de comunicação, a fim de levar ao receptor a compreensão do que foi escrito ou falado.* (Educadora Estrela)

- *Texto é um conjunto de palavras onde retrata uma mensagem lingüística organizada que se preocupa em transmitir ao leitor dados necessários de um determinado assunto.*
(Educadora Marte)

Concluimos o encontro fazendo uma avaliação, momento em que todos disseram que as atividades desenvolvidas estavam contribuindo para lhes dar mais segurança na sala de aula e ter melhor compreensão do conceito de texto.

No dia **16 de março de 2004**, a pauta do encontro foi a seguinte: leitura do conceito de texto produzido pelos educadores; estudo do conceito de texto com base no conteúdo do livro *A Pedagogia do Texto e o Ensino-Aprendizagem de Línguas* (MUGRABI, 2002, p. 13-14); reescrita do conceito de texto; apresentação de alguns indicadores⁵² para trabalhar a produção de textos.

Fizemos a leitura da primeira produção dos educadores sobre o conceito de texto. Não foram feitos comentários sobre tais produções, mas pedimos que no-las entregassem para serem digitadas, com vistas a compará-las com o conceito de texto defendido por Mugarbi e com o exposto numa segunda produção. A primeira produção foi uma revelação daquilo de que o educador já havia-se apropriado e conhecia sobre aquele assunto, justamente para permitir uma avaliação e/ou análise do percurso epistemológico seguido durante os encontros de formação continuada. O conceito de texto dessa primeira produção foi sendo confrontado com outros conceitos e comparado com os da segunda produção, realizada na etapa final dos encontros de formação sobre aquele assunto.

Em seguida, dividimos os educadores em dois grupos para fazer a leitura do conceito de texto apresentado por Mugarbi (2002, p. 13-14) e retirar dele as idéias principais. O tempo definido para o trabalho em grupo foi de 45 minutos.

Assim que os grupos terminaram a leitura e extraíram do texto as idéias principais, reunimo-nos novamente para a discussão. Foi interessante perceber como eles se mostravam envolvidos com o assunto.

⁵² Estamos chamando de indicadores alguns elementos que podem apontar pistas para uma boa produção textual. Como por exemplo, os citados nas páginas 123-124 etc.

Observamos então que os educadores apoiados em Mugaribí (Cf. 2002, p.13-19) diziam: 'texto se refere a toda produção verbal (oral e escrita) que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada tendendo a produzir sobre o seu destinatário um efeito de coerência; textos apresentam um conjunto de características que os diferenciam; gêneros de texto – conjunto de produções verbais (orais ou escritas), organizadas de uma maneira determinada, que foram construídas historicamente e que se encontram em uso em determinada comunidade lingüística; é a sociedade e a história pessoal de socialização que oferecem a matéria prima para a construção e reconstrução de textos; produção textual; conteúdo e organização (estrutura); organizadores textuais (gramática)'.

Fizeram algumas perguntas a respeito de gêneros e tipologias textuais e da forma como trabalhá-los com os educandos. Apresentamos então alguns gêneros e tipologias textuais que poderiam ser trabalhados a partir da problemática do bimestre: "A história do povo Tupinikim e Guaraní no contexto local, regional, nacional e mundial". Também falamos da importância de o educando ter contato com vários gêneros e tipologias textuais, mesmo que estivessem trabalhando mais especificamente um gênero e/ou tipologia textual em determinado momento. Isso se pode fazer por meio de comparações e diferenciações entre gêneros e tipologias textuais.

Após a discussão, pedimos aos educadores que reescrevessem o conceito de texto e obtivemos a seguinte produção:

- *Texto é uma atividade oral e escrita com diferentes tipos de gêneros textuais. Primeiro, os textos podem ser agrupados em categorias variadas, como romance, novela, conversação. Há maneiras específicas de fazer textos; um texto classificado como romance não apresenta as mesmas características de um texto classificado como conversação. (Educadora Lua)*
- *Os textos são produtos da atividade humana e utilizamo-los para referir-nos a toda produção verbal (oral ou escrita) que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada, tendendo a produzir sobre o seu destinatário um efeito de coerência.*

Os textos apresentam também um conjunto de características que os diferenciam, sendo classificados como romance, novela, conversação, relato de vida etc. que são cobertos pela noção de gênero. (Educadora Sol)

- *Texto é um conjunto de características que os diferenciam. Podem ser agrupados em categorias variadas, como romance, novela, conversação. (Educadora Júpiter)*
- *Textos são produções humanamente verbais (oral e escrito) que transmitem uma mensagem organizada, partindo de uma situação de comunicação, a fim de levar ao destinatário a compreensão do que foi escrito ou falado. (Educadora Estrela)*
- *Texto é um conjunto de palavras (oral e escrito) que veicula uma mensagem lingüística organizada tendendo a produzir sobre o seu destinatário um efeito de coerência. Está em relação de interdependência com as propriedades do contexto de sua produção. Exibe um modo determinado de organização de seu conteúdo referencial. É composto de frases articuladas uma às outras segundo regras composicionais mais ou menos estritas; os textos são produtos das atividades humanas. (Educadora Marte)*

Fizemos a leitura da segunda produção sobre o conceito de texto. Depois, pedimos aos educadores que indicassem alguns elementos que poderiam ajudar na produção de textos com os educandos. Cada educador colocou para o grupo o que fazia para iniciar um trabalho de produção textual. A educadora Lua disse que, quando queria que o educando escrevesse um texto, fazia perguntas para orientá-lo nessa produção. A educadora Estrela disse que informava os educandos sobre o objetivo do texto a ser produzido. A educadora Marte disse que apresentava uma série de desenhos para motivar o educando a escrevê-lo.

Em seguida, apresentamos alguns indicadores que poderiam contribuir para o processo de produção textual.

- ❖ Trabalhar bem o conteúdo do texto com os educandos; para isso é necessário que o educador domine o conteúdo a ser apresentado.
- ❖ Identificar e classificar os vários gêneros e tipologias textuais.
- ❖ Colocar o educando diante do gênero textual a ser produzido por ele.
- ❖ Criar uma situação de comunicação para a produção, de tal forma que o educando entenda a função da sua escrita.
- ❖ Deixar bem claro o que deseja que o educando produza.
- ❖ Criar atividades que levem o educando a produzir o próprio texto.
- ❖ Pedir que o educando sempre leia para os colegas o que já escreveu.
- ❖ Realizar produção escrita coletiva e/ou individual.

- ❖ Fazer intervenções, se necessário, durante a produção do educando.
- ❖ Deixar que a produção textual seja feita por etapas, desde que o educador saiba o que vai trabalhar em cada fase de produção.
- ❖ Retomar sempre com os educandos a produção de comunicação do texto.
- ❖ Utilizar alguns textos dos educandos para trabalhar a reescrita do texto, para a qual é importante acentuar não só os aspectos ortográfico e gramatical, mas também o conteúdo do texto.
- ❖ Elaborar uma ficha de controle para produção e/ou análise do texto pelos educandos.

Lemos os indicadores e os discutimos com os educadores. Depois analisamos o caderno de planos de aulas de uma educadora do 5.º ano (Marte) relativos ao período de 9 a 26 de fevereiro e constatamos que

- ❖ os planos estavam em dia;
- ❖ o caderno estava bem organizado;
- ❖ os planos apresentavam objetivos;
- ❖ a educadora estava preocupada em dar uma seqüência às atividades;
- ❖ o trabalho com produção textual estava presente nas aulas;
- ❖ as atividades propostas tinham relação com o objetivo proposto, mas havia atividades não previstas, sem previsão nos objetivos (plano de aula de 11 de fevereiro);
- ❖ o objetivo precisava ser mais bem estruturado;
- ❖ a educadora pedia produção textual, mas não se preocupava com a situação de comunicação;
- ❖ as atividades de correção ortográfica deviam ser mais bem explicitadas a partir dos textos dos educandos;
- ❖ os planos apresentavam atividades interessantes a partir do texto e estavam previstas atividades em grupo;
- ❖ as atividades de matemática previstas eram poucas;
- ❖ a educadora, em geral, estava preocupada com a escrita e a leitura de seus alunos.

A avaliação foi marcada pelo otimismo dos educadores, que assinalaram a importância dos encontros de formação continuada na sua prática pedagógica.

No dia **23 de março de 2004**, a pauta do encontro previa a análise de um plano de aula de uma educadora do 1.º e do 2.º ano (este plano não será descrito aqui) porque não faz parte do objeto da nossa pesquisa; elaboração de uma situação de comunicação a partir de um plano de aula; informações sobre o corpo humano que poderiam ser utilizadas na aprendizagem da matemática; o estudo sobre o modo de vida do povo Tupinikim no século XVI e a produção do primeiro texto: relato histórico.

Organizamos os educadores de acordo com o ano em que atuavam: os da Educação Infantil ficaram responsáveis pela produção de um texto sobre pintura corporal, ornamento e organização familiar; os do 1.º ao 3.º ano ficaram com os temas sobre moradia, organização política e alimentação; os do 4.º e 5.º ano responsabilizaram-se pelo preenchimento de um quadro comparativo entre o modo de vida dos Tupinikim no século XVI e as transformações que ocorreram após o contato com o colonizador. Com base no quadro preenchido, os educadores deveriam produzir um relato histórico. O quadro dos educadores do 4º e 5º anos foi montado com o título: Transformações que ocorreram no modo de vida dos Tupinikim a partir do século XVI. Foi dividido em três colunas, na primeira coluna foi colocado o “Modo de Vida” e abaixo em cada linha os seguintes itens: Localização; Vestuário e ornamentos; Moradia (organização da aldeia); Organização familiar; Organização política; Alimentação; Artesanatos, instrumentos musicais, instrumentos para caça e pesca, na segunda coluna “Século XVI” com as linhas abaixo em branco para que o educando possa preencher e na terceira “Século XXI”, também com as linhas abaixo em branco para que o educando faça a pesquisa.

Dando prosseguimento às atividades, levamos os educadores a elaborarem planos de aula de acordo com o ano em que atuavam, para que eles pudessem produzir uma situação de comunicação a ser trabalhada com os educandos. Reproduzimos a seguir o plano de aula do 4.º e do 5.º ano.

Plano de aula

Data:

Série: 4.º e 5.º ano

Tema: *Transformações no modo de vida dos Tupinikim a partir da chegada dos portugueses.*

Objetivos:

- ⇒ Apontar as transformações que ocorreram no modo de vida dos Tupinikim a partir do contato com os portugueses.
- ⇒ Produzir um relato histórico escrito.
- ⇒ Converter ano em século e/ou vice-versa.

Desenvolvimento:

- ⇒ Leitura compartilhada.
- ⇒ Revisão da aula anterior.
- ⇒ Retomada da história sobre o modo de vida dos Tupinikim no século XVI:
 - ★ deixar que os educandos relatem oralmente sobre esse modo de vida;
 - ★ leitura de um texto descritivo pelo educador sobre o modo de vida dos Tupinikim no século XVI. Elaborado por Andréa e Marli.
- ⇒ Trabalho em grupo: cada grupo se responsabilizará por um tema para a produção de um texto descritivo.
 - ★ Grupo 1: Localização.
 - ★ Grupo 2: Vestuário e ornamentos.
 - ★ Grupo 3: Moradia (organização da aldeia).
 - ★ Grupo 4: Organização familiar.
 - ★ Grupo 5: Organização política.
 - ★ Grupo 6: Alimentação.
 - ★ Grupo 7: Artesanatos, instrumentos musicais, instrumentos para a caça e a pesca.
- ⇒ Apresentação dos grupos.
- ⇒ Levantamento de questão para introduzir o assunto sobre a chegada dos portugueses nas terras indígenas:
 - ★ Até quando o nosso povo viveu dessa forma que vocês acabaram de descrever?
- ⇒ Relato oral feito pelo educador sobre a chegada dos portugueses.
- ⇒ Leitura de alguns trechos do livro “Terra à vista, descobrimento ou invasão”, que trata desse contato (p. 6-13).
 - ★ A partir desse contato, o que aconteceu no modo de vida dos nossos antepassados?
- ⇒ Trabalho em grupo: quatro aprendizes em cada grupo.
- ⇒ Preencher o quadro apontando as transformações que ocorreram no modo de vida dos Tupinikim a partir da chegada dos portugueses.
- ⇒ Plenária.
- ⇒ Produção de texto do gênero relato histórico.

★ Situação de comunicação

- ⇒ Leitura do texto pelos educandos.
- ⇒ Escrita de uma frase no quadro ou cartaz para introduzir o conceito de século.

NO DIA 9 DE MARÇO DE 1500, PARTIU DE LISBOA, A CAPITAL DO REINO DE PORTUGAL, UMA EXPEDIÇÃO DE TREZE CARAVELAS, COMANDADA POR PEDRO ÁLVARES CABRAL.

- ★ Leitura coletiva da frase.
- ★ Perguntar aos educandos: Vocês imaginam quanto tempo faz que isso ocorreu?
- ★ Medida de tempo: século.
- ★ Dizer aos educandos o que é século.
- ★ Transformação de ano em século ou/e vice-versa.

Avaliação: *Será feita através de atividades dadas aos educandos.*

A situação de comunicação ficou definida de acordo com o nível/ano de atuação dos educadores, de modo que os da Educação Infantil escolheram: “Vamos imaginar uma pessoa que não conhece a aldeia; ela vai pedir para vocês relatarem como viviam os Tupinikim antes da chegada dos portugueses”; os do 1.º ao 3.º ano propuseram: produzir um relato histórico sobre o modo de vida dos nossos antepassados com a finalidade de montar um mural para que todas as crianças possam ler e conhecer como os nossos antepassados viviam; os do 4.º e 5.º ano optaram por produzir um relato histórico sobre as transformações que ocorreram no modo de vida dos Tupinikim a partir da chegada dos portugueses. Este relato seria incluído na coletânea de textos da escola e serviria de material de estudo para outros educandos.

Propusemos aos educadores que produzissem, numa situação de comunicação, um relato histórico a ser trabalhado com os educandos. Cada grupo seria responsável por um assunto diferente, cabendo aos educadores do 4.º e do 5.º ano “As transformações no modo de vida dos Tupinikim a partir da chegada dos portugueses”. O tempo definido para essa primeira produção foi de 45 minutos. Em seguida, entregamos uma cópia de algumas sugestões de atividade de matemática, propostas pela professora Circe Dynnikov, para serem trabalhadas de forma interdisciplinar. O tema era o Corpo Humano.

Antes de encerrar o encontro de formação continuada, fizemos uma avaliação e percebemos que os educadores estavam sentindo-se cada vez mais seguros na prática pedagógica do dia-a-dia. Eles enfatizaram que agora conseguiam ter mais elementos para a análise dos planos de aula.

A pauta do encontro do dia **30 de março de 2004** previa a produção de um texto (relato histórico); a apresentação de algumas informações referentes ao conteúdo de Ciências Sociais, que poderiam ser utilizadas no processo ensino-aprendizagem de matemática; a elaboração de uma proposta de atividade voltada para a matemática, com base nas informações dadas, para ser trabalhada com os educandos (por ano);

a entrega de materiais relacionados à problemática: “A história do povo Tupinikim no contexto local, regional, nacional e mundial”.

Num primeiro momento, os educadores fizeram a leitura dos primeiros relatos históricos produzidos. Após a leitura, pedimos que os entregassem para serem digitados, pois serviriam posteriormente de ajuda quando fossem elaborar um segundo relato histórico, o que ocorreria depois das oficinas de aprendizagem sobre os conteúdos referentes ao modo de vida do povo Tupinikim no século XVI e ao conceito, função, estrutura e organizadores desse gênero textual.

A produção do texto 1, ou primeira produção, serviu de diagnóstico para avaliar a bagagem de conhecimentos dos educadores em relação aos conteúdos da história do povo Tupinikim, do modo de vida desse povo no século XVI e do gênero textual relato histórico. Não transcrevemos o texto 1 e o 2 neste capítulo, porque eles serão transcritos para serem analisados no capítulo IV.

Para ajudar no processo de apropriação dos conteúdos da história do povo Tupinikim, oferecemos materiais pedagógicos para que pudessem trabalhar com os educandos. Por exemplo, o quadro a seguir foi elaborado pela educadora Andréa Cristina Almeida para trabalhar com os seus educandos.

ORGANIZAÇÃO SOCIAL DO POVO TUPINIKIM NO SÉCULO XVI

HOMENS (APYABA)	MULHERES (KUNHÃ)	ANCIÃOS (TUÍ- BA'E)	CRIANÇAS (KUNUMI)
Derrubar árvores. Queimar as leiras. Recolher a lenha para o fogo. Caçar. Construir ocas.	Cuidar das crianças. Preparar a comida. Preparar a farinha. Preparar a bebida (cauim). Fabricar os	Contar os mitos e histórias para as crianças. Ensinar a sabedoria indígena às pessoas da aldeia.	Respeitar o pai, a mãe e os mais velhos (anciãos) da aldeia. Aprender sobre a cultura do seu povo. Ajudar nos trabalhos do pai e da mãe.

Realizar cerimônias religiosas (pajés).	artesanatos.		
Lutar nas guerras.	Plantar.		
Fazer artesanatos de madeira (canoa, remo, arco, flecha).	Colher.		
	Fazer a pintura corporal.		

Distribuímos também, para os educadores, um texto intitulado *Habitantes da Ilha de Vitória em 1535*, que apresenta desenhos e escrita sobre o modo de vida dos Tupinikim no século XVI, dentro do seu contexto sócio-histórico-cultural (Anexo D).

Avaliamos o encontro e constatamos que a participação dos educadores vinha tornando-se cada vez maior. Conforme diziam, estavam apropriando-se de novos conhecimentos, aprofundando as suas raízes e re-descobrindo a riqueza da resistência dos antepassados.

No dia **6 de abril de 2004**, os educadores apresentaram as sugestões de atividades de matemática; a educadora do 4.º ano apresentou uma linha de tempo sobre a história do povo Tupinikim no século XVI; analisamos um plano de aula dessa educadora e entregamos materiais relacionados à problemática, produzidos pelos educandos de Andréa Cristina Almeida. Esses materiais não serão descritos aqui por não serem objeto de nossa pesquisa.

A educadora Estrela apresentou-nos a linha de tempo que havia elaborado. (cf. ANEXO E)

Por parte dos outros educadores houve muitas perguntas, sobretudo as relacionadas a como trabalhar uma linha de tempo com crianças, e questionamentos sobre a percepção delas em relação a temporalidade e a espacialidade. Em seguida, a educadora Estrela apresentou uma experiência prática sobre seu trabalho com os educandos e sobre seu plano de aula.

Plano de Aula

Educadora: Estrela

Data: 22/03/2004

Objetivos:

- ❖ *Revisar como era a vida dos povos indígenas antes e depois do contato com os portugueses.*
- ❖ *Produzir um texto relato histórico sobre as mudanças que ocorreram nos povos indígenas Tupinikim e Guarani no contato com os portugueses.*
- ❖ *Escrever e ler números até milhar.*

Atividades:

- ❖ *Leitura do texto “Chegando às Novas Terras”. Livro de História, v. 4, p. 11. (Anexo F).*
- ❖ *Comentário do texto.*
- ❖ *Em grupo de 3 alunos, escrever um quadro comparativo de como era a vida dos índios antes e depois do descobrimento.*
- ❖ *Apresentação do trabalho em plenária.*
- ❖ *Exibição do filme “A Missão”, que relata fatos ocorridos aos índios durante os aldeamentos.*

23/03/2004

- ❖ *Continuação do filme.*
- ❖ *Comparação dos fatos apresentados nos trabalhos de grupo com os do filme.*

24/03/2004

- ❖ *Leitura da carta de Pero Vaz de Caminha, que relata o primeiro contato com os índios e como eram. Livro de História, v. 4, p. 12 e 13.*
- ❖ *Comentário do texto.*
- ❖ *Como eram os índios quando os portugueses aqui chegaram?*
- ❖ *Como os índios receberam os portugueses?*
- ❖ *O que os índios disseram aos portugueses sobre as riquezas do Brasil?*
- ❖ *Produção individual do texto mostrando as mudanças que aconteceram com os índios após contato com os portugueses.*
- ❖ *Com base no texto “Chegando às Novas Terras”, realizar as seguintes atividades:*
- ❖ *Escreva por extenso os números que aparecem no texto (3.ª série: até as centenas; 4.ª série: todos os números).*
- ❖ *Decomponha esses números.*
- ❖ *Distribuir para os alunos ficha de cores diferentes para trabalhar um CDU (3.ª série) U. Milhão até unidades (4.ª série) em forma de jogo “nunca poder 10”, usando os números do texto para trabalhar no QVL.*

Para a análise do plano de aula, dividimos os educadores em três grupos e pedimos que verificassem se o plano de aula apresentava coerência entre os objetivos, os conteúdos e as atividades, considerando a problemática que estávamos trabalhando no bimestre: “A história dos povos Tupinikim e Guarani no contexto local, regional, nacional e mundial”.

No dia **20 de abril de 2004**, a pauta foi: o estudo do conceito e das características do relato histórico; a apresentação dos organizadores textuais e da estrutura do relato histórico, e a produção do segundo relato.

Primeiramente, retomamos a primeira produção de relato histórico, procurando conversar com os educadores, mostrando que as produções ainda não apresentavam as características, a estrutura e os organizadores textuais desse gênero textual.

Então apresentamos o conceito, a função, as características, a estrutura, os organizadores temporais e espaciais do gênero em estudo. Nesse momento, procuramos envolver os educadores perguntando o que lhes vinha à mente quando se falava de relato histórico. Todos estabeleceram relação com a História, mas apresentaram dificuldades em especificar a função, a estrutura, as características e os organizadores temporais e espaciais desse gênero textual. À medida que conversávamos com os educadores sobre as especificidades de cada um desses elementos, muitas dúvidas iam surgindo.

As questões levantadas foram interessantes porque revelavam a preocupação dos educadores com a sua prática pedagógica do dia-a-dia. Por exemplo: Como vou trabalhar os organizadores espaciais e temporais com os educandos? Sugerimos que, ao invés de mencionar tais termos, fizessem perguntas, como: Quais são as palavras que indicam o que aconteceu há muito tempo? Ou então: Quando chegaram os portugueses? Onde chegaram? Onde viviam os nossos antepassados? Tudo isso depende da capacidade de o educando e o educador estarem situando-se no tempo e no espaço. É um exercício que contribui para o desenvolvimento da capacidade de a criança se situar.

Para facilitar a compreensão, retomamos alguns conteúdos da história do povo Tupinikim no século XVI, exemplificando como se podem trabalhar os organizadores textuais com cada turma, respeitando os conhecimentos prévios e, ao mesmo tempo, levando-a a apropriar-se de novos conhecimentos. Apresentamos, a seguir, uma síntese do que trabalhamos com os educadores sobre relato histórico.

RELATO HISTÓRICO

Este gênero faz parte da tipologia narrativa, que tem como finalidade relatar acontecimentos atestados no passado.

Função social: Relatar, contar historicamente fatos verdadeiros que marcaram o passado.

Conceito: É um gênero textual que relata eventos verdadeiros, que marcaram a vida de uma sociedade e/ou de um povo no passado.

Características:

- ❖ Fala de fatos do passado que ajudam a compreender a história de um país ou de um povo.
- ❖ O produtor não se envolve no texto.
- ❖ Segue uma origem temporal a partir da qual os acontecimentos são narrados.
- ❖ Esse gênero aparece em um manual de História, uma obra de História, etc.

Estrutura: Esse gênero apresenta cinco partes:

- ❖ **Situação inicial:** Apresentação dos personagens no tempo e no espaço diante de uma situação.
- ❖ **Complicação:** Transformação da situação inicial.
- ❖ **Dinâmica das ações:** Ações dos personagens para reagir à complicação.
- ❖ **Resolução:** Apresentação de um novo elemento que vai intervir na complicação, de forma que permita um equilíbrio no acontecimento.
- ❖ **Situação final:** Um novo estado de equilíbrio diferente do da situação inicial.

Organizadores temporais e espaciais: São elementos que permitem melhor compreender o que se lê e/ou escuta e o que se fala ou escreve.

Exemplos:

Organizadores temporais:

Por volta do fim do século XVI,

Em 1500,

Um ano mais tarde,

No dia 22 de abril de 1500,

Nesse dia,

Cinco séculos mais tarde,

Organizadores espaciais:

No Brasil,

Na Europa,

No norte do Espírito Santo,

Na Corte Brasileira,

Ao retomar os conteúdos relacionados ao gênero relato histórico, fizemos uma análise da primeira produção com os educadores para verificar se estava compatível com o conceito, a função, as características, a estrutura e os organizadores textuais do relato histórico.

Depois de um debate sobre o assunto, pedimos aos educadores que elaborassem uma segunda produção de um relato histórico, a partir da primeira, considerando a aprendizagem adquirida no intervalo de tempo entre a primeira e a segunda produção, bem como a problemática que estava sendo trabalhada nesse período: “A história do povo Tupinikim no contexto local, regional, nacional e mundial”.

Definimos o tempo de 60 minutos para a segunda produção e dividimos os grupos de acordo com a turma em que atuavam. Cada grupo trabalhou um assunto diferente: Educação Infantil: pintura corporal, ornamentos e organização familiar; 1.º ao 3.º ano: moradia, alimentação e organização política; 4.º e 5.º ano: transformações que ocorreram no modo de vida dos Tupinikim a partir do século XVI.

O tempo não foi suficiente para concluírem a segunda produção. Interrompemos então o trabalho e ficamos de terminá-lo no encontro seguinte.

No dia **27 de abril de 2004**, demos continuidade à segunda produção de relato histórico e fizemos uma avaliação das atividades do primeiro bimestre.

Os educadores reuniram-se nos grupos estabelecidos para dar continuidade à segunda produção e usaram 40 minutos para realizá-las. Em seguida, fizeram a leitura das suas produções. Procedemos então a uma comparação da segunda com a primeira produção para que os educadores pudessem perceber a diferença entre uma e outra. Também as analisamos do ponto de vista dos conteúdos de História e dos elementos do relato histórico. Não transcrevemos neste capítulo a produção textual feita pelas educadoras do 4.º e do 5.º ano, porque serão analisadas no capítulo IV.

Depois da segunda produção, com o uso efetivo do gênero relato histórico, sobre as transformações que ocorreram no modo de vida dos Tupinikim a partir do século XVI, demos início à avaliação do primeiro bimestre. No resultado geral dessa avaliação, segundo os educadores, os encontros de formação continuada ajudaram na: apropriação dos conteúdos, reflexão da prática, valorização da cultura, melhor elaboração dos planos de aula, estudo da problemática, ter uma visão melhor dos gêneros de texto e o que caracteriza cada um, análise dos planos de aulas, intercâmbio com as educadoras de Pau-Brasil, autocrítica dos planos de aula.

Avaliar esse primeiro bimestre foi trazer à tona o que nos saltava aos olhos. Observamos o grande interesse dos educadores em participar dos encontros de formação continuada para aprofundar os conteúdos relacionados à problemática e ao planejamento. Percebemos, por parte da maioria dos educadores, uma melhora significativa nas suas práticas pedagógicas e na elaboração dos planos de aula. Esse avanço pôde ser constatado no relato das experiências práticas realizadas em sala de aula. Foi muito interessante o processo de apropriação de novos conhecimentos de maneira coletiva, pois a experiência de uns contribuiu para a prática dos outros.

Nos encontros dos dias **8 e 15 de junho de 2004**, que ocorreram depois de um mês de ausência nossa para freqüentar um curso de pós-graduação oferecido pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) em convênio com o IDEA, pedimos que os educadores relatassem a experiência do trabalho escolar do mês de maio. Partilhamos os resultados da avaliação do primeiro bimestre; trabalhamos a definição dos conteúdos para a segunda problemática: “A organização política dos povos Tupinikim e Guarani no contexto local, regional, nacional e mundial” (Apêndice D); apresentamos as propostas ao grupo e fizemos a apreciação desses conteúdos. A avaliação foi feita com base na atuação dos educadores nas atividades propostas (organização da problemática).

No relato da prática pedagógica realizada no mês de maio de 2004, os educadores, de maneira espontânea, foram colocando os avanços ocorridos e o que restava a ser feito. Seis educadores já tinham trabalhado os conteúdos relativos à primeira problemática, “A história do povo Tupinikim e Guarani no contexto local, regional,

nacional e mundial”, e estavam fazendo a revisão com os educandos. Os outros quatro ainda não tinham concluído os conteúdos referentes à problemática. Sugerimos àqueles que ainda não tinham terminado os trabalhos que procurassem acelerar o processo, para que todos pudessem começar a segunda problemática ao mesmo tempo.

Depois dividimos os educadores em grupos, de acordo com a turma em que atuavam, para fazer o levantamento dos conteúdos a serem abordados na segunda problemática, “Organização política no contexto local, regional, nacional e mundial”, que foi definida no período que antecedeu as eleições municipais, para atender a demanda dos educadores e educandos de compreensão do processo político e desenvolver a capacidade de argumentação e explicação. As tipologias textuais propostas para essa problemática foram a argumentativa e a explicativa.

Os trabalhos em grupo tiveram duração de 1h30min. Em seguida, cada grupo apresentou as suas propostas de conteúdos de acordo com o nível/ano em que atuavam. Todos os educadores participaram ativamente do processo de definição de conteúdos, considerando a problemática e as tipologias textuais propostas.

Avaliávamos a participação dos educadores à medida que explicitavam suas idéias. Percebemos que, em relação ao início do ano, já sentiam mais segurança em expor o seu modo de conceber a educação.

No dia **6 de julho de 2004**, trabalhamos o conceito de interdisciplinaridade; a produção do conceito de interdisciplinaridade; a leitura de dois textos: *Pedagogia do Texto e Interdisciplinaridade*, de Mugarib e Cota (2003, p. 215), e *Interdisciplinaridade: Atitude e Método*, de Gadotti (2000, p. 221-226).

Pedimos aos educadores que conceituassem individualmente interdisciplinaridade. Na plenária, cada um leu o conceito produzido, três dos quais, elaborados pelas educadoras do 4.º e do 5.º ano, apresentamos abaixo:

Relação entre duas ou mais disciplinas para fortalecer um conteúdo. (Educadora Estrela)
Envolve todas as disciplinas em um plano. (Educadora Júpiter)

A partir de um problema envolver uma disciplina ou mais. (Educadora Marte)

Foram formados dois grupos para a leitura dos dois textos: o de Mugarabi e Cota⁵³ e o de Gadotti⁵⁴. Sugerimos que os educadores fizessem o levantamento das idéias principais desses textos, sobretudo as referentes ao conceito de interdisciplinaridade. Para essa atividade ficou estabelecido um tempo de 75 minutos. Feito isso, os educadores apresentaram as principais idéias levantadas, refletiram e discutiram sobre elas.

Solicitamos que desenvolvessem a segunda produção sobre o conceito de interdisciplinaridade a partir dos conceitos individuais e do conteúdo dos textos lidos. Desta vez a produção foi coletiva e, assim, apoiados em Mugarabi e Cota e em Gadotti, os educadores escreveram:

A interdisciplinaridade veio para unir a fragmentação feita pelas ciências que tinham se dividido em muitos ramos. Ela estabelecia um diálogo entre elas. Na tradição positivista, a interdisciplinaridade veio com a promessa de romper com a epistemologia positivista, mesmo permanecendo fiel aos seus princípios.

Após a II Guerra Mundial, a interdisciplinaridade aparece como preocupação humanista, além da preocupação com as ciências.

No Brasil, o conceito de interdisciplinaridade chegou através do estudo da obra de Georges Gusdorf, e, posteriormente, de Piaget.

Piaget vê a interdisciplinaridade sob o ângulo da epistemologia e Gusdorf vê através da antropologia. Piaget afirmava que a epistemologia era suficiente para fundamentar a pedagogia e Gusdorf reservava para a filosofia a tarefa de discutir os fundamentos da educação.

A interdisciplinaridade chega ao final do século como método de buscar, nas ciências, um conhecimento integral e totalizante do mundo frente à fragmentação do saber e, na educação, uma forma cooperativa de trabalho para substituir procedimentos individualistas.

⁵³ MUGRABI, Edivanda; COTA, Graça . La pédagogie du texte et l'interdisciplinarité. In: FAUNDEZ, Antonio; MUGRABI, Edivanda. **Ruptures et continuités en education: aspects théoriques et pratiques**. Ouagadougou: Presses Universitaires de Ouagadougou, 2003. p. 215-231. Esse texto foi apresentado em um seminário promovido pela IDEA em Genebra. A versão apresentada aos educadores era na língua portuguesa.

⁵⁴ GADOTTI, Moacir. Interdisciplinaridade: atitude e método. In: GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 221-226.

Apesar do seu enorme desenvolvimento entre nós, ela ainda não se firmou como um novo paradigma. Inclusive porque, para alguns, a interdisciplinaridade não passa de uma atitude epistemológica

Em seguida, pedimos aos educadores que escolhessem um plano de aula interdisciplinar, envolvendo as disciplinas de Ciências Sociais e Língua, para o encontro seguinte.

Na avaliação, os educadores fizeram comentários sobre o quanto havia sido importante estar aprofundando a interdisciplinaridade para melhor compreensão do conceito.

No dia **20 de julho de 2004**, retomamos a leitura do conceito de interdisciplinaridade, a apresentação dos trabalhos em grupo e a reflexão e discussão a partir das apresentações.

Propusemos então a produção de um texto informativo sobre interdisciplinaridade que considerasse as seguintes questões: O que é interdisciplinaridade? Qual a importância da interdisciplinaridade para a prática pedagógica? O que você pensa da interdisciplinaridade? Considerando essas questões, os educadores escreveram o seguinte texto:

Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade, como ação de conhecimento, surgiu no final do século XVIII, para servir de elo para as outras ciências que haviam se ramificado.

Mas, com o passar do tempo, novas idéias sobre esse tema iam surgindo, cada filósofo tinha sua visão e seu conceito sobre interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade, a meu ver, é a relação que há entre duas ou mais disciplinas que irá complementar um dado conteúdo.

A interdisciplinaridade na prática ainda é rudimentar, já que não existe uma receita pronta. Cada educador aplica, isto é, quando aplica, a interdisciplinaridade da forma que entendeu. Isto porque não tem uma formação específica sobre interdisciplinaridade/prática, ficando somente no teórico.

A interdisciplinaridade tem sua importância dentro da prática pedagógica à medida que o educador consegue fazer uma ligação entre as disciplinas e que o educando percebe que uma determinada disciplina fortaleceu o conteúdo dado em outra matéria.

O problema da interdisciplinaridade é a questão de colocar o teórico em prática. O que está acontecendo são tentativas em salas de aula de se praticar a interdisciplinaridade. Muitos dos meus planos que penso ser interdisciplinar, não são, ainda preciso praticar mais.

Neste dia, não foi possível fazer a análise de um plano de aula, pois o cacique tinha convocado uma reunião com os educadores e a comunidade para refletir sobre o andamento da escola. Então, tivemos que interromper o nosso encontro de formação.

No dia **24 de agosto de 2004**, participaram do encontro, pela primeira vez, os dois educadores de língua Tupi. Retomamos a reflexão sobre interdisciplinaridade e fizemos a leitura do texto informativo sobre essa questão, o qual resultou na compilação dos textos que os educadores produziram no último encontro. O texto informativo sobre interdisciplinaridade produzido pelos educadores das aldeias de Comboios e Pau-Brasil foi o que segue:

A interdisciplinaridade como ação do conhecimento surgiu no final do século XIX, na Europa, para servir de elo para as outras ciências que haviam se ramificado. Mas com o passar do tempo, novas idéias sobre esse tema foram surgindo, pois cada teórico tinha uma concepção acerca do assunto.

Pode-se entender por interdisciplinaridade a interação entre duas ou mais disciplinas, onde os aprendizes possam compreender o todo a partir de uma dada problemática. As disciplinas deveriam estar interligadas de tal forma que cada uma delas contribua para a compreensão do problema ou do objeto do conhecimento.

A prática pedagógica através da interdisciplinaridade aponta para um ensino-aprendizagem onde:

- *Haja uma formação específica para cada área do conhecimento, para que se entendam as particularidades de cada uma.*
- *Haja unidade do saber integrando as disciplinas e ao mesmo tempo não perder de vista as particularidades de cada uma delas no processo ensino-aprendizagem.*
- *O sujeito busque uma visão global do mundo em que vive e organize seus pensamentos dentro de sua realidade.*

- Educador e aprendiz se articulam coletivamente no processo de apropriação do conhecimento.
- Há uma ruptura da corrente pedagógica em que o conhecimento é fragmentado.
- A reflexão no interior da prática pedagógica se torna uma ação constante.

Para garantir esta ação pedagógica nas salas de aula é preciso que os educadores juntamente com a comunidade educativa desenvolvam condições/formas para que os aprendizes possam apropriar-se do objeto do conhecimento.

O texto pode ser um meio para consolidar a busca e a compreensão do objeto do conhecimento. Como diz Cota e Mugrabi, o texto materializa a possibilidade da interdisciplinaridade, uma vez que permite e favorece aos aprendizes se confrontarem e serem confrontados com os conhecimentos disponíveis e com o contexto sócio-histórico em que vivem.

A interdisciplinaridade poderia ser uma linha norteadora da prática pedagógica do educador que deseja aprender/ensinar diferente a partir de um espírito científico que supere as dificuldades da fragmentação.

Enfim, romper com a fragmentação do conhecimento supõe acreditar que as disciplinas não são totalmente em si particulares, mas, sim, dependem de outros conhecimentos para se complementarem.

Depois, por meio de um cartaz, foi feita a apresentação do planejamento semanal que os educadores de Comboios haviam organizado para ser posto em prática no período da colheita da aroeira.⁵⁵

A aroeira

Ciências Naturais	Colheita da aroeira.	Espécie	Utilidade
Língua	Texto informativo: produção de texto oral e escrito.	Receita	Produção de texto explicativo.
Matemática	Quantidade	Elaboração de problemas.	Elaboração de problemas.
Educação para o Corpo e as Artes	Pesquisa de campo e confecção de cartazes.		

⁵⁵ A colheita da aroeira na aldeia de Comboios é muito importante, pois é um meio de auto-sustentação. É um período em que crianças, mulheres, homens e idosos vão em busca do seu ganha-pão. Aroeira, segundo Ferreira (b)(2004, p.190) é: Árvore ornamental, da família das anacardiáceas (*Schinus molle*), de madeira útil, cuja casca possui várias propriedades medicinais e cujos frutos, drupáceos, contêm matéria tintorial rosa; abaraíba, aguaraibá-guaçu, aroeira-do-amazonas, aroeira-folha-de-salso, corneíba, pimenteira-do-peru.

Pedimos, então, que fizessem o relato oral de como essa proposta foi desenvolvida, apresentassem exemplos desenvolvidos por alguns educadores com base nessa proposta e analisassem planos de aula dos educadores. Esses planos foram classificados como interdisciplinares. Para a análise, os educadores utilizaram a seguinte ficha de controle:

- a) O plano é interdisciplinar?
- b) Quais são as disciplinas desenvolvidas no plano de aula?
- c) Como o educador, ou a educadora, faz a interação das disciplinas nesse plano?
- d) Se você fosse trabalhar esse plano, que outras atividades acrescentaria?

Em seguida, foi proposto um trabalho em grupo por turma de atuação, visando à elaboração de um plano de aula interdisciplinar baseado na problemática: “A organização política do povo Tupinikim no contexto local, regional, nacional e mundial”. Transcrevemos a seguir o plano de aula elaborado pelos educadores do 4.º e do 5.º ano.

Plano de Aula

Assunto: *Organização política do município.*

Objetivos:

- ❖ *Mostrar no mapa do Estado a localização do município.*
- ❖ *Identificar os distritos como parte do município.*
- ❖ *Identificar os municípios vizinhos de Aracruz.*
- ❖ *Produzir um texto informativo (sobre o município) para montagem de um mural para a escola.*

Desenvolvimento:

- ❖ *Leitura compartilhada de uma notícia sobre o Município.*
- ❖ *Conversa informal sobre o tema, para averiguar o conhecimento do aluno.*
- ❖ *Mostrar o mapa do Estado, para eles localizarem o Município.*
- ❖ *Perguntas orais com relação ao mapa:*
 - *Quais são os municípios que são vizinhos de Aracruz?*
 - *Com relação aos pontos cardeais, quais os municípios que se localizam ao norte, ao sul, a leste e a oeste, tomando como referência a sua aldeia.*
 - *Distribuir o mapa do Estado para localizarem os municípios vizinhos de Aracruz.*
- ❖ *Correção da atividade.*
- ❖ *Perguntar aos educandos quais são os distritos que formam o nosso Município.*
- ❖ *Apresentar o mapa do Município para identificar os distritos.*

- ❖ *Tomando como referência a aldeia, localizar os distritos do Município.*
 - ❖ *Distribuir o mapa do Município para os educandos localizarem os distritos.*
- Produção textual sobre a localização do Município, para fazer parte do mural da escola.*

A **avaliação** foi desenvolvida a partir da atuação e execução das propostas.

Retomamos os textos que os educadores produziram para uma análise, com o objetivo de verificar as informações e a escrita (ortografia e concordância). Observamos que frases retiradas dos textos e dos planos de aula precisavam ser reestruturadas:

- ❖ *A interdisciplinaridade são vistos como elementos facilitadores da organização do saber...*
- ❖ *Identificar os diferentes tipos de moradia existente na aldeia e fora da aldeia.*
- ❖ *Mostrar os materiais usado para a construção de casas.*
- ❖ *Falar da importância da moradia e da vida mais conportavel.*
- ❖ *As repartições é chamada de cambudos.*
- ❖ *Fazer a leitura dos nomes dos materiais que os alunos disseram que o professor escreveu no quadro.*
- ❖ *Perguntar as primeira letras das palavras e quantide.*
- ❖ *Insentivar os alunos a escovar os dentes.*
- ❖ *Produção de texto sobre plantas medicinais apartir dos conhecimento.*
- ❖ *Eu penso que a interdisciplinaridade está presente em cada disciplina...*
- ❖ *A interdisciplinaridade é muito importante para a nossa prática pedagógica, pois através dela nós podemos melhorar mais os nossos planos de aula.*
- ❖ *A interdisciplinaridade é um metro que é usado como relação entre as disciplinas.*

No que tange à ortografia e à concordância, pedimos que os educadores analisassem essas frases nos seus textos e identificassem o que poderia ser diferente. Alguns perceberam os erros de ortografia, mas tiveram dificuldades de identificar os erros de concordância. Outros não conseguiram perceber onde estava o erro. A partir da identificação feita pelos educadores, sugerimos que fizessem uso do dicionário quando tivessem dúvidas em relação à ortografia e que ficassem mais atentos à concordância.

Analizamos também alguns pontos que foram escritos nos textos e precisavam ser rediscutidos:

- ❖ *Eu penso que a interdisciplinaridade é muito importante para nós, pois serve de suporte para o nosso dia-a-dia, por exemplo, nos planos de aula.*
- ❖ *A interdisciplinaridade é muito importante para a nossa prática pedagógica, pois através dela nós podemos melhorar os nossos planos de aula.*

- ❖ *Eu penso que a interdisciplinaridade está presente em todas as disciplinas, que facilita o educador na relação com o mundo e consigo mesmo.*
- ❖ *A interdisciplinaridade é muito importante porque é através dela que o professor envolve novas disciplinas como atitude.*

Nesse momento, retomamos o conceito de interdisciplinaridade: é a interação de duas ou mais disciplinas para compreender, conhecer e/ou resolver uma situação problema (objeto do conhecimento). Tentamos esclarecer o conceito para evitar confusões como as que se observam acima. Em seguida, fizemos a análise do plano de aula da educadora Lua.

Plano de Aula

Objetivos

:

- ❖ *Compreender o modo de vida dos povos indígenas no século XVI e no século XXI.*
- ❖ *Comparar o modo de vida dos povos indígenas no século XVI e no século XXI.*
- ❖ *Explorar números romanos.*

Desenvolvimento:

- ❖ *Conversa informal relacionada ao modo de vida no século XVI.*
- ❖ *Pequeno texto escrito no quadro de giz sobre o modo de vida dos povos indígenas no século XVI.*
- ❖ *Leitura seqüencial do texto no quadro.*
- ❖ *Promover uma conversa relacionada ao modo de vida dos povos indígenas hoje.*
- ❖ *Cada grupo coloca para a turma o que escreveu.*
- ❖ *Pegar os textos para ver a escrita e, se tiver algum erro ortográfico, pedir para os próprios educandos corrigir o seu texto.*
- ❖ *Fazer exposição dos textos escritos pelos educandos.*
- ❖ *Continuar os grupos e confeccionar cartazes representando o modo de vida dos povos indígenas no século XVI e no século XXI.*
- ❖ *Pedir aos educandos para identificarem os números romanos no texto.*
- ❖ *Estudo dos números romanos e sua representação em números naturais.*
- ❖ *Passar no quadro alguns números naturais para os educandos representar com números romanos (copiar no caderno).*

De acordo com a análise feita pelos educadores, a educadora obteve sucesso, pois conseguiu estabelecer a relação entre as disciplinas de Ciências Sociais, Matemática e Língua Portuguesa. Apresentaram algumas sugestões para melhorar ainda mais o seu plano de aula:

- ❖ *Produzir texto em grupo (seis grupos): três grupos fazem a produção de um texto informativo sobre o modo de vida no século XVI e os outros três grupos fazem a produção de um texto informativo sobre o modo de vida no século XXI.*

- ❖ *Plenária dos grupos.*
- ❖ *Produzir um texto final comparando os dois modos de vida.*
- ❖ *Reestruturar os textos ou fragmentos dos textos.*

Durante a avaliação, constatamos o interesse dos educadores em compreender um pouco mais a interdisciplinaridade, as questões específicas da Língua Portuguesa (concordância verbal, ortografia e outras) e a organização política da Aldeia, do Município e do Estado.

No encontro do dia **26 de outubro de 2004**, propusemos a discussão dos conteúdos relacionados à problemática: “A interação dos povos Tupinikim e Guarani com o meio ambiente da aldeia”. Para isso, organizamos os grupos de trabalho de acordo com o nível/ano em que os educadores atuavam para facilitar a escolha dos conteúdos a serem trabalhados no último bimestre.

Os educadores tiveram duas horas para organizar o trabalho. Em seguida, compartilharam as reflexões feitas nos grupos e propuseram os conteúdos para o bimestre, conforme explicitados abaixo:

A interação dos povos Tupinikim e Guarani com o meio ambiente da aldeia

4.º e 5.º ano

Língua Portuguesa	Matemática	Ciências Naturais	Ciências Sociais
-------------------	------------	-------------------	------------------

Conceito do tipo descritivo, estrutura da descrição, adjetivos. Produção textual, ortografia, pontuação, concordância verbal e nominal, pronomes (pessoais, de tratamento, possessivos, demonstrativos). Estudo de vocabulário. Advérbios.	Medidas de comprimento e agrárias, volume, peso, quatro operações, tabelas, gráficos, QVL Porcentagem, fração etc.	Vegetação, características e tipos de vegetação. Importância da água, ciclo da água. Estados físicos da água, seres vivos. Fotossíntese, oxigênio (composição do ar, composição da água), interação com os seres vivos.	Descrição da localização da aldeia considerando os pontos cardeais; descrição a partir de uma foto aérea. Quadro comparativo entre o presente e o passado. Relevo do Município e do Estado.
--	--	---	---

Nos dias **9, 16 e 23 de novembro de 2004**, trabalhamos com a leitura e a escrita a partir das produções textuais dos educandos. A análise dessa produção foi feita em grupo. Os educadores levaram em conta o que as crianças conheciam ou não da escrita e quais as dificuldades encontradas em suas produções. Nesses três encontros de formação continuada, analisamos nove atividades dos educandos da Educação Infantil, dez dos educandos do 1.º ano, oito dos educandos do 2.º ano, duas dos educandos do 4.º ano e duas dos do 5.º ano. O número maior de atividades analisadas do 1.º e do 2.º ano justifica-se por serem neles que se dá maior ênfase ao processo de leitura e escrita como embasamento para os anos sucessivos. Após a análise dos textos, os educadores fizeram propostas de atividades a serem trabalhadas a partir das dificuldades encontradas. Para exemplificar o trabalho realizado, fazemos abaixo uma transcrição minuciosa do texto de uma educanda do 4.º ano:

Presado leitores,

Nós Tupinikim, moramos no município de Aracruz. Vivemos em uma área de 7.063 ha. Estamos tentando recuperar a nossa área indígena, há muito tempo, Por isso esta trazendo muitos problemas para nós índios.

Lutamos para recuperar a nossa área indígena.

Porque para temos fomento, para alimentar nós índios. Passamos por muita dificuldades e outros.

Por isso nós estamos lutando para recuperar a nossa terra Indígena, que é da onde que tiramos o nosso sustento.
BUSCAMOS O APOIO DE TODOS PARA A NOSSA LUTA.

Na análise que fizemos desse texto, constatamos que ele apresentava problemas de pontuação e de acentuação, mas que as idéias estavam bem organizadas. Sugerimos à educadora que expusesse o texto no quadro para uma análise coletiva, visando explorar o uso correto dos sinais de pontuação.

No dia **30 de novembro de 2004**, fizemos a avaliação dos encontros de formação continuada e reservamos um espaço para um momento de confraternização.

Da avaliação dos encontros de formação continuada ocorridos no final do ano de 2004 participaram dez educadores. Eles manifestaram-se satisfeitos com os encontros de formação continuada e interessados em dar continuidade no ano seguinte.

Fizemos também uma avaliação dos encontros de formação continuada com os educadores de Comboios e Pau-Brasil, nesse mesmo ano, e temos os seguintes resultados:

- ❖ Os educadores mostraram-se interessados em participar da formação continuada. Houve uma busca, por parte de alguns, por melhorar o ensino-aprendizagem de acordo com as problemáticas. Isso foi observado ao fazermos a análise dos planos de aula. Alguns educadores procuraram partilhar as suas dúvidas e a sua preocupação, pedindo sugestões de atividades para trabalhar a partir da dificuldade específica de seus educandos.
- ❖ A experiência desafiou-nos e nos levou a uma contínua busca por novos conhecimentos. Solicitamos para o ano de 2005 os encontros de formação continuada que o IPE se propôs a fazer conosco. Nas poucas vezes em que nos reunimos, os encontros transformaram-se em reuniões administrativas. Não houve, portanto, um apoio à formação, conforme tinha sido programado.

Depois da avaliação, encontramos-nos para um momento de confraternização. Cada educador levou guloseimas para compartilhar, e fizemos o jogo do Amigo X, que foi bem animado.

De **1.º a 4 de fevereiro de 2005**, reunimo-nos na UniAracruz-ES. Nesses dias de encontro estavam presentes todos os educadores Tupinikim e Guarani da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (1.º ao 6.º ano), os técnicos da Secretaria Municipal e da Secretaria de Estado da Educação, a coordenadora da Pastoral Indigenista, os formadores do IPE e mestrandas da UFES.

Esses encontros de formação continuada permitiram aos novos educadores conhecer o currículo indígena e repensar a construção e os elementos componentes desse currículo de forma a atender e a melhor organizar o trabalho da educação escolar indígena.

Nessa ocasião, foi feita a seguinte pergunta: O que se entende por currículo?

Alguns educadores deram a sua opinião:

- ❖ *Relação de informações, de dados pessoais.*
- ❖ *Determinados conteúdos que precisam ser trabalhados para então alcançar determinados objetivos.*
- ❖ *São princípios essenciais de toda ação educativa. É um documento composto dos conteúdos, os objetivos, a metodologia, os elementos de subsídios (materiais/recursos), entre outros, os quais devem estar em construção contínua. Esse documento tem intencionalidade própria do educador e da comunidade.*

Refletimos e discutimos muito sobre a implantação do 6.º ano nas escolas das aldeias. Por ser uma experiência nova, estávamos com várias questões administrativas e pedagógicas a serem resolvidas.

Estudamos os princípios da educação escolar indígena para permitir que os educadores do 6.º ano, que estavam iniciando seus trabalhos, se contextualizassem. Também foi feito o histórico da educação escolar indígena no município de Aracruz-

ES e destacado o ponto em que está o processo de construção do currículo escolar indígena no Município.

A educadora Tupinikim das turmas do 1.º e do 2.º ano da escola de Pau-Brasil, Andréa Cristina Almeida, expôs o histórico da construção do currículo indígena, utilizando um material que havia preparado para um Encontro de Formadores que aconteceu na Colômbia, em agosto de 2004, sobre o tema: Currículo, Avaliação e Material Didático.

Os educadores Mauro Luiz Carvalho, Guarani, e Alzenira Felipe Marques, Tupinikim, apresentaram a parte específica do currículo escolar indígena. Enfatizaram que o currículo é construído coletivamente e leva em conta o desejo da comunidade de ter uma educação diferenciada que atenda e desenvolva os conteúdos mínimos e o específico da cultura indígena Tupinikim e Guarani. O currículo deveria fortalecer e revitalizar a cultura: uma educação que buscasse desenvolver a autonomia, a interdisciplinaridade, a interculturalidade e o bilingüismo.

Em seguida, as educadoras Marciana Felipe Marques e Alessandra Rodrigues Cardozo, ambas Tupinikim, apresentaram as dificuldades, os avanços do processo de construção da educação escolar indígena e sugestões para a continuidade do processo. As dificuldades referiam-se à falta de material didático produzido pelos e para os indígenas; à definição de conteúdos por ano (isso porque, até então, definia-se a problemática e os conteúdos a serem trabalhados de modo geral, sem detalhar o que seria específico para cada ano); à definição do que seriam conteúdos mínimos e da especificidade que é exigida pelas comunidades indígenas; à realização de um trabalho que atendesse ao desejo da comunidade; à divulgação do trabalho e do currículo indígena; ao trabalho com a PdT e à ausência dos educandos às aulas.

Os avanços apontados foram: a formação continuada, sobretudo no que tange ao currículo e à interdisciplinaridade; o empenho na autoformação e o esforço em relacionar teoria e prática; a introdução do ensino da língua Tupi no currículo das escolas das aldeias Tupinikim e o crescimento profissional.

As sugestões foram as seguintes: definir os conteúdos por ano; aprofundar a abordagem pedagógica da PdT; rever a avaliação, suas formas e instrumentos; estudar a especificidade da Educação Infantil; trabalhar com projetos, envolvendo a comunidade e a escola; repensar as problemáticas; investir na produção de material; propor intercâmbios de práticas (entre Tupinikim e Guaraní e outros povos).

Discutimos sobre as dificuldades e sugestões a serem repensadas em termos do currículo. Em relação às problemáticas, foram feitas as seguintes considerações: elas permitem ir além do imediato, dão sentido ao ensino devido à contextualização; favorecem a busca e o esforço por ser bom profissional; contribuem para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que procura responder às necessidades de aprendizagem dos educandos de maneira intercultural e interdisciplinar.

Quanto ao processo metodológico, foi colocada a necessidade de descobrir onde está a dificuldade para transformá-lo; de repensar a própria prática, fazendo um esforço para sair do empirismo; de conhecer e rever o que o educando já domina, o que precisa aprender e, sobretudo, de que forma se está ensinando.

Em relação à avaliação e aos seus instrumentos, destacou-se ser preciso considerar o todo, a participação, a realização das atividades de sala de aula, de casa e outras; fazer uma avaliação diagnóstica (início/ano); anotar todo o desenvolvimento do educando, observando-o também na oralidade, pois avaliar é, sobretudo, refletir a própria prática, repensar a maneira de fazer e propor outras alternativas, registrar o que foi feito pelo educando e como foi feito. Foi colocado, ainda, que a relação de afetividade é muito importante para o processo de aprendizagem.

No dia **2 de fevereiro**, a formadora do IPE na área de Ciências Sociais, Graça Cota, apresentou a pesquisa que fez sobre o Ensino de Ciências Sociais nas Escolas Indígenas do Município de Aracruz – ES, nos anos de 2003 e 2004.

Para essa pesquisa, ela considerou as problemáticas, as pautas, os planos de aula, vídeos de aulas de oito educadores e 29 cadernos de educandos. De acordo com Cota, sete educadores trabalharam com objetos de conhecimento relacionados às

problemáticas e também com datas comemorativas; apenas um trabalhou somente com objetos de conhecimento relacionados às problemáticas. Ela dividiu-os em três categorias: sociedade, ambiente, tempo e espaço.

Em seguida, enfatizou a importância de contextualizar os conteúdos e desenvolver nos educandos as capacidades de observação, percepção e localização.

Durante os encontros de formação, definimos que seriam trabalhados, em primeiro lugar, a problemática “A história dos povos Tupinikim e Guarani no contexto local, regional, nacional e mundial” e o gênero textual relato histórico; em segundo lugar, a problemática “A luta pela terra dos povos Tupinikim e Guarani no contexto local, regional, nacional e mundial” e o tipo textual argumentativo; em terceiro, a problemática “A interação dos povos Tupinikim e Guarani com o meio ambiente da aldeia” e o tipo textual descritivo; em quarto, problemática: “A organização socioeconômica das aldeias Tupinikim e Guarani no contexto local, regional, nacional e mundial” e o gênero textual indicado foi o informativo.

À tarde desse mesmo dia, o encontro de formação continuada girou em torno da área de conhecimento de Ciências Naturais.

Na manhã do dia **3 de fevereiro**, as reflexões versaram sobre a Matemática.

Na tarde do dia **3** e durante o dia **4 de fevereiro**, os educadores da Educação Infantil ao 5.º ano do Ensino Fundamental reuniram-se em grupos, de acordo com a turma em que atuavam, para definir os conteúdos por problemática, por bimestre e por disciplina. Os educadores do 6.º ano reuniram-se por área, para estudar as propostas curriculares do Município e discutir sobre como dar continuidade à construção do currículo escolar indígena do 6.º ao 9.º ano. Fizeram depois o planejamento dos conteúdos por disciplina, considerando as problemáticas propostas.

No dia **1º de março de 2005**, fizemos o primeiro encontro de formação continuada do ano na aldeia de Comboios. Inicialmente, tivemos a preocupação de escutar os educadores sobre as razões desse trabalho. Para isso, elaboramos algumas

questões, como: Para que a formação continuada? Quais são as expectativas? Como relacionar a formação continuada com a prática no dia-a-dia na sala de aula?

Para responder às questões propostas, dividimos os educadores em grupo, por turma em que atuavam, dando-lhes 40 minutos para desenvolver a atividade. A plenária foi muito interessante porque pudemos constatar o desenvolvimento de alguns educadores no momento em que apresentavam suas idéias, o que faziam com mais convicção e argumentos. De acordo com as respostas de sete dos doze educadores que compunham o grupo, os encontros de formação continuada serviriam para subsidiá-los teoricamente e aportar experiências concretas que os ajudariam nas suas práticas pedagógicas. Três responderam que serviriam para dar mais segurança na sala de aula e dois disseram que os encontros de formação continuada seriam uma oportunidade de intercâmbios de experiências e de aprender juntos.

Em relação às expectativas, os educadores confirmaram as conclusões a que tinham chegado na avaliação feita no final de 2004: queriam trabalhar a Matemática e a interdisciplinaridade, analisar planos de aula, conteúdos relacionados à problemática e atividades, em sintonia com os objetivos. O que pareceu novo foi o estudo do tipo descritivo.

A discussão acerca de como relacionar a formação recebida com a prática em sala de aula gerou reflexões significativas: alguns disseram que é importante ter em mãos o caderno de anotações dos encontros de formação continuada nos momentos do planejamento coletivo e individual para facilitar a elaboração do plano de aula em vista do processo ensino-aprendizagem; outros afirmaram que é difícil lembrar de levar o caderno para os encontros de planejamento; outros, ainda, falaram que uma maneira de relacionar o que se aprende nos encontros de formação continuada com a experiência do dia-a-dia é por meio de uma participação atenta, ativa e sistematizada.

Na tentativa de atender à demanda dos educadores, no período de **15 de março a 30 de abril de 2005**, os encontros de formação continuada foram orientados para a

área de Matemática. Como esse não é o nosso objeto de estudo não os descreveremos aqui.

No dia **3 de maio de 2005**, retomamos a discussão sobre relato histórico. Pedimos aos educadores que compartilhassem as suas experiências, relatando detalhadamente como estavam trabalhando o relato histórico (os recursos utilizados, a metodologia). Propusemos as seguintes questões para orientar o trabalho: O que vocês já sabem sobre relato histórico? Quais são as dificuldades que vocês encontram para trabalhar o relato histórico?

No primeiro momento, foi feito um trabalho individual por escrito, para o qual foram reservados 50 minutos.

No segundo momento, fizemos uma plenária. Todos partilharam as suas experiências. As educadoras do 4.º e do 5.º ano apresentaram as suas experiências, como podemos ver a seguir.

A educadora Lua escreve:

Para os educandos produzirem o relato histórico, trabalhei uma história sobre a chegada dos Jesuítas, expliquei, disse que no texto é apresentado fatos verdadeiros acontecidos a muito tempo atrás.

Disse também que a história acontecida influenciou o nosso modo de viver hoje (dos Tupinikim), depois falei que aquele texto trabalhado era um relato histórico.

Trabalhei o conceito de relato histórico, depois conceituamos o mesmo no texto trabalhado, apresentei aos educandos o relato histórico e também um texto contando uma história de era uma vez...

Para produzir, primeiro os educandos fizeram uma interpretação do texto com perguntas que apresentavam a estrutura do relato histórico.

Os educandos foram divididos em trio para poder produzir o primeiro texto; já o segundo foi produzido dentro do conteúdo da Fundação da Vila de Almeida.

Para a produção, teve um momento em que construímos um relato histórico no coletivo seguindo a estrutura, e foi oral e depois escrito no quadro pela professora.

Teve também comparações de gravuras mimeografadas e uso do mapa.

A educadora Estrela relatou o seu trabalho como segue:

Primeiro, trabalhei o conceito de relato e de histórico. Depois cada um produziu seu conceito.

Logo depois, foram dados dois textos narrativos (conto e relato histórico) e fizemos uma comparação.

Reescrita do conceito a partir das observações realizadas.

Em seguida, foram dados seis textos de gêneros diferentes para eles identificarem o tipo de texto. Trabalhei as particularidades do relato histórico.

A educadora Sol descreveu o seu trabalho da seguinte maneira:

Primeiro fiz uma leitura com o trecho do texto modo de vida dos Tupinikim antes e depois do contato. Perguntas orais sobre o texto.

Depois entreguei um texto: Os aldeamentos Jesuíticos. Fizemos leitura levantando questão sobre o texto. Atividades de interpretação.

Depois passei no quadro o conceito de relato histórico. Expliquei, perguntei se eles entenderam o que é relato histórico.

Por final, pedi para eles produzir o texto.

Uma vez partilhadas as experiências dos educadores, fizemos algumas intervenções sobre o processo de uma seqüência didática. Falamos da importância da primeira produção, antes da intervenção do educador, no diagnóstico do que o educando já sabe ou ainda não sabe sobre determinado assunto.

É preciso deixar clara a importância da situação de comunicação antes da primeira produção, a fim de contribuir com o emissor e o destinatário para a compreensão do que se quer relatar. A primeira produção vai servir de referencial para análise da segunda, facilitando a percepção dos avanços e/ou retrocessos entre uma e outra.

Demos ênfase também à necessidade de se trabalhar bem o conceito de relato histórico para que o educando se aproprie dele com clareza. Uma vez trabalhado o conceito, é imprescindível abordar a função social, as características e a estrutura de um relato histórico. Essas questões podem ser abordadas por meio de atividades, considerando-se o contexto sociocultural e as capacidades cognitivas do educando.

Prosseguindo, fizemos uma análise da escrita de alguns educandos, considerando as seguintes questões: O que o educando já sabe sobre relato histórico? O que precisa ser trabalhado? Como podemos trabalhar as dificuldades dos educandos?

Por voltar do fim do século XVI deu início aldeamento Jesuítas.

(Educando A, do 4.º ano)

Na chegada do Jesuítas em 1549 obrigaram os nossos antepassado a usar roupa, sende desreitado na sua opressão.

Muitos índios foram mortos pelo os portugueses. Por doenças transmitida, saranpos, coqueluche e catapora, eles moravam numa maloca. Que morava 20 e 40 pessoas, na maloca. Os portugueses contruíram uma casa de estuque e uma de alvenaria que moravam pai mãe e filho.

RELATO HISTÓRICO

(Educandos do 5.º ano)

Em 1549, os Jesuítas vinheram para o Brasil, eles vivem nus, tinham respeitos tinham ocas de palhas, eles tinham muita caça, muitas matas, as mulheres faziam panela de barro, as mulheres faziam farinha, fazia roça, os homens caçava tatu, tamanduá, veado, capivara, ouriso cacheiro, cutia, anta, faziam canoa, arco flechas, cocar, eles pescavam, rede de balanças faziam estera, artesanato depois que os Jesuítas chegaram viram os índios nus

Eles pensaram que era pouca vergonha

Então começaram a obrigar os índios a botar roupas. E trabalhar para os Jesuítas dia e noite, as ocas, fouram sendo casas as ruas foran foirmando vilas e tudo mudou.

Analizamos os dois textos. O primeiro trazia título, mas apresentava erros de grafia de palavras e de concordância verbal e nominal; faltava-lhe articular melhor os organizadores textuais, trabalhar a pontuação e aprofundar os conteúdos relacionados ao modo de vida do povo Tupinikim no século XVI. O segundo texto não apresentava um título propriamente dito, mas o gênero textual solicitado; continha apenas um organizador temporal, apresentava erros de ortografia e de pontuação que precisavam ser mais bem trabalhados, não tinha a estrutura de um relato histórico, faltava-lhe concordância verbal e os conectores de coerência textual. De acordo com os educadores, para analisar os avanços seria preciso considerar os organizadores textuais, a escrita-ortografia e a estrutura da frase. As atividades deveriam ser definidas a partir do texto produzido pelas crianças.

À medida que os educadores colocavam as suas idéias, fazíamos perguntas a que eles respondiam.

O que vocês acham que é importante trabalhar no início? *“Alguns conhecimentos, dar subsídios para pesquisa, leitura.”* Depois disso o que vai ser feito? Como vai ser a transposição didática? *“Conversa informal, o educador deve criar formas para se remeter ao passado.”* O que é relato histórico? *“É um fato passado e verdadeiro.”*

Reapresentamos a síntese sobre relato histórico já feita anteriormente nas páginas 132-133. Sugerimos então que o educador solicitasse uma produção de relato histórico, que seria chamada de Texto 1. Com essa produção, o educador teria condições de averiguar as necessidades e dificuldades dos educandos em relação àquilo de que já se tinham apropriado. A partir da averiguação, o educador elaboraria atividades em torno do Texto 1 para que o educando avançasse e adquirisse novas capacidades em relação aos conteúdos e à estrutura.

O educador poderia elaborar com os educandos fichas em papel *kraft* contendo os organizadores textuais (temporais e espaciais), fazendo a seleção daqueles utilizados no relato histórico. Poderia ainda fazer uma comparação entre o conto e o relato histórico para marcar a distinção entre um gênero e o outro.

Depois de esclarecermos as dúvidas, fizemos uma avaliação e percebemos um avanço na apropriação do gênero relato histórico por parte dos educadores. Segundo a fala deles, o encontro de formação continuada ajudou-os a esclarecer as dúvidas que ainda tinham sobre esse gênero. Além disso, permitiu que se sentissem mais seguros para trabalhar a problemática “A história do povo Tupinikim no contexto local, regional, nacional e mundial”.

No processo de formação continuada sobre o gênero descritivo, os educadores participaram de cinco oficinas pedagógicas. Num primeiro momento, os educadores produziram o que chamamos de Texto 1, que serviu de diagnóstico para analisar aquilo de que já se tinham apropriado a esse respeito e que dificuldades ainda apresentavam. Num segundo momento, fizemos intervenções sobre os conteúdos,

de acordo com a problemática trabalhada, e sobre o tipo textual descritivo. Para a produção do Texto 2, os educadores tiveram como apoio uma ficha de controle elaborada junto com eles durante os encontros.

Foi feita então uma análise dos Textos 1 e 2 para verificar se a formação ocorrida no intervalo da produção desses textos havia contribuído para a apropriação dos conteúdos de Ciências Sociais relacionados a essa problemática e do tipo textual descritivo.

Em setembro, retomamos os encontros de formação continuada, os quais se estenderam até novembro, período em que desenvolvemos uma seqüência didática descritiva em torno da problemática “A interação do povo Tupinikim e Guarani com o meio ambiente da aldeia”. Os encontros sobre essa seqüência foram divididos em cinco oficinas pedagógicas.

A primeira oficina iniciou no dia **27 de setembro 2005**. Tivemos como pauta a apresentação de uma situação de produção; a produção do Texto 1; uma dinâmica envolvendo a descrição oral, seu conceito e suas funções; a identificação de textos; uma discussão sobre o papel do escritor na produção de um texto descritivo. Nessa oficina, apresentamos ainda uma situação de comunicação para a produção do Texto 1: produzir um texto descritivo para uma coletânea de textos sobre a problemática “A interação do povo Tupinikim com o meio ambiente da aldeia”.

Os educadores tiveram 60 minutos para realizar esse trabalho, que foi feito individualmente. Depois da produção, reunimo-nos para ler o que cada educador havia produzido. Nesse momento, não fizemos análises nem intervenções, apenas recolhemos as produções para serem digitadas, pois serviriam de referencial para a produção do Texto 2, depois das oficinas pedagógicas. Os textos 1 e o 2 das educadoras dos 4º e 5º anos encontram-se no capítulo IV desse trabalho, onde são analisados.

Após a leitura das produções dos educadores, adotamos a seguinte dinâmica: colocamos vários e distintos objetos sobre uma mesa e pedimos que cada educador escolhesse um desses objetos e sobre ele fizesse uma descrição oral, com detalhes.

Depois fizemos uma comparação da descrição feita com o conceito e as funções desse gênero textual. Conceituamos a descrição como a capacidade de retratar oralmente ou por escrito, com a maior precisão possível, um objeto, um lugar, uma situação, uma ação de modo que o receptor possa imaginar como é na realidade o elemento em foco. Dissemos que a função do texto descritivo deve considerar três questões básicas: Por quê? Para quê? Como descrever? Logo após, apresentamos o seguinte texto para leitura e discussão:

TIPO TEXTUAL DESCRITIVO

O que dizem alguns autores e/ou documentos sobre o tipo textual descritivo

Segundo Meurer (2005), “A descrição é a seqüência menos autônoma dentre todas. Dificilmente será predominante em um texto. Sua ocorrência mais característica é como parte da seqüência narrativa, principalmente na parte inicial (a situação), quando são introduzidos”.

Para Serafini (1998), “A descrição é um discurso que apresenta objetos, pessoas, lugares e sentimentos, utilizando, tanto quanto possível, detalhes concretos. A descrição evidencia a percepção que o autor tem dos objetos e dos sentimentos através dos cinco sentidos”.

Mugrabi (2002) afirma que “a seqüência descritiva visa orientar o olhar do destinatário para as características de um objeto, de um ser ou de um ambiente”.

O documento “No convívio ao domínio da língua materna: Língua Portuguesa” (1999) diz que

[...] a descrição é um modo de escrever um texto, indicando, apresentando, descrevendo algo. É uma enumeração, uma seqüência de fatos, de características de quaisquer seres: pessoas, animais, coisas, lugares, reais ou não, experimentos, observações, vivências, etc. É uma representação verbal-falada ou escrita que indica aspectos que individualizam ou distinguem o objeto de descrição de tal modo que o leitor ou ouvinte possa separá-lo, distingui-lo de outros semelhantes.

Diante desses conceitos, o que podemos perceber a respeito da descrição?

Acreditamos que a decisão por trabalhar com o gênero descritivo a problemática “A interação do povo Tupinikim e Guarani com o meio ambiente da aldeia” tem como propósito descrever o ambiente em que esse povo está inserido. Busca apontar elementos do ponto de vista físico, subjetivo, assim como as suas inter-relações com esse meio. Nesse sentido,

o conceito que nos convém adotar no desenvolvimento da problemática é o postulado por Mugrabi, pois tal conceito leva-nos a colocar em jogo um vasto léxico (palavras) que nos permitirá e aos outros também visualizar o meio natural em que vivem os Tupinikim e Guarani.

Funções do tipo textual descritivo: Por quê, para quê e como descrever?

Por quê?

- ❖ *Assegura uma função informativa (transmissão e construção de saberes). Essa função permite encarnar, objetivar localmente e globalmente os objetos, os discursos.*
- ❖ *Avalia. Através da classificação e da categorização a descrição inscreve valores.*
- ❖ *Regula-transforma. A descrição participa da gestão, do controle, da regulação das transformações, dos objetos e dos conteúdos do discurso.*
- ❖ *Textualiza. A descrição constrói a coerência do texto através das figuras utilizadas.*
- ❖ *Posiciona. Essa função situa sempre o texto, seu escritor, seus leitores num campo de práticas e em certo nível de competência.*
- ❖ *Gere a leitura e a escrita. Essa gestão da leitura e escrita pode, sem dúvida, organizar os elementos textuais para facilitar vários tipos de leitura e escrita, como no caso de pequenos anúncios, inicialmente rápidos e seletivos, eventualmente precisos e exaustivos.*

Para quê?

- ❖ *Para visualizar um objeto.*
- ❖ *Para suscitar na imaginação do leitor ou da leitora uma impressão similar à impressão visível que podem provocar as coisas descritas. Criar com as palavras a presença daquele objeto, daquela pessoa, daquele ambiente, etc. que desejamos representar e/ou visualizar.*
- ❖ *Para uma ação do fazer-ver (de uma certa maneira), de construir uma imagem do objeto tal que o leitor ou ouvinte tenha a impressão de poder representar, conhecer ou reconhecer o objeto descrito. Essa ação configura um ponto de vista sobre o objeto descrito, estruturando sua representação diante da posição (mais ou menos neutra, mais ou menos subjetiva, mais ou menos positiva ou negativa) de quem o descreve.*

Como?

A visualização (fazer-ver) do objeto descrito dá-se a partir dos elementos que constituem o processo de descrição. Esses elementos são, do ponto de vista objetivo, subjetivo, positivo, negativo, integrações com categorias mais gerais, avaliações, localizações espaciais e temporais, qualidades (formas adjetivas do substantivo), comparações, metáforas, relações

do TER e SER. Essas categorias que colocam em jogo a evolução da descrição acentuam a totalidade do objeto descrito. E esse é o maior objetivo.

O papel do escritor/escritora diante de uma situação de comunicação que traz à tona o gênero descritivo.

Se tomarmos os parâmetros do gênero descritivo, temos uma função muito específica para o escritor. Esse papel assumido pelo(a) escritor(a) no momento de sua produção faz com que ele(a) assuma de fato o papel de descritor ou descritora, ou seja, aquele ou aquela que descreve. Tendo consciência do seu papel no momento da produção acredita-se que aumentem as possibilidades de um maior número de elementos que permitirão representar o objeto descrito. Nesse sentido é fundamental que a criança se conscientize de seu papel durante o processo de produção de um gênero descritivo. E isso poderá ocorrer se o educador ou educadora construir uma situação de produção que permita à criança saber o que se descreve, para quê, para quem e como se descreve.

Em relação à identificação dos textos, apresentamos textos de vários gêneros e tipos textuais para que os educadores pudessem constatar as semelhanças e diferenças entre eles.

Organizamos três grupos para leitura dos diferentes textos, dos quais pedimos aos educadores que identificassem o gênero ou tipo textual e dissessem o que os levara a essa identificação. Estabelecemos 90 minutos para esse estudo. Apresentamos o quadro abaixo com algumas informações que poderiam ajudar na análise dos textos.

GÊNERO E/OU TIPO TEXTUAL	FUNÇÃO
Explicativo	Explicar alguma coisa.
Informativo	Informar algo ou um fato.
Conto	Distrair, despertar a imaginação.
Biografia	Conhecer a vida de alguém.
Descritivo	Descrever alguma coisa.
Relato histórico	Relatar um fato real que aconteceu no passado.

Na plenária, foram discutidos os textos apresentados.

O texto A, **Quais as consequências de uma explosão atômica?**, foi considerado um texto explicativo porque apresentava uma problematização, uma situação explicativa e uma conclusão e fazia o destinatário compreender as consequências de uma explosão atômica, aumentando assim o grau de conhecimentos.

O texto B, **Baleia achada morta é retalhada na Bahia**, foi classificado como um texto informativo porque transmitia uma notícia, informava à população em que estado a baleia foi encontrada e como as pessoas a retalharam para alimentar-se.

O texto C, **A princesa e o sapo**, foi visto como um conto porque era uma narração fictícia. Além disso, o organizador textual que nos ajudava a fazer essa identificação foi Era uma vez...

O texto D, **Maria Clara Machado**, foi identificado como uma biografia porque apresentava a história de vida de uma pessoa.

O texto E, **Como constroem suas habitações os Tupinambás, dos quais fui prisioneiro**, foi interpretado como uma descrição porque orientava o olhar do destinatário para a situação que o autor vivera. Além disso, constava de três fases: a inicial, a aspectualização e a relação.

O texto F, **O descobrimento do Brasil**, foi classificado como um relato histórico, porque falava sobre fatos verídicos acontecidos no passado e apresentava organizadores textuais espaciais e temporais.

No final do encontro, fizemos uma avaliação das atividades para verificar aquilo de que os educadores se tinham apropriado da oficina pedagógica realizada. Pedimos que se expressassem oralmente, e eles disseram que essa oficina lhes tinha dado condições de compreender melhor o conceito de descrição, as funções da descrição, e de distinguir alguns tipos e/ou gêneros de textos. Percebemos que alguns

conseguiram avançar mais que outros, mas entendemos que isso faz parte do processo de formação continuada.

No dia **18 de outubro de 2005**, realizamos a segunda oficina pedagógica. Nesse dia, a pauta do encontro foi o estudo da especificidade do tipo textual descritivo em relação ao tipo textual narrativo, a estrutura do texto descritivo, a análise de um texto descritivo e a apresentação das fases da estrutura do texto descritivo.

Para o estudo das especificidades dos tipos textuais descritivo e narrativo, apresentamos dois textos: O Gavião e o Caborê e Pau-Brasil, para leitura e análise. Pedimos que os educadores identificassem as características de cada texto e o que era específico de cada um. Para esse trabalho, definimos um tempo de 60 minutos.

Dando continuidade aos trabalhos, fizemos a plenária da qual muitos participaram ativamente. Chegamos à conclusão de que o texto O Gavião e o Caborê é um tipo textual narrativo, mais especificamente um conto; destina-se às pessoas que gostam de histórias imaginárias, e o papel do escritor é o de narrá-las. Por sua vez, o texto Pau-Brasil apresenta-se dentro da tipologia descrição: orienta a imaginação do leitor, apresentando detalhes de como é a aldeia de Pau-Brasil; é um texto destinado às pessoas em geral. Nesse texto, o papel do escritor é o de descrever uma situação. Identificamos depois as diferenças que marcavam os dois textos: um era fictício e o outro, real, um era um conto e o outro, uma descrição, bem como as semelhanças: os dois textos destinavam-se às pessoas em geral.

Mostramos então como a descrição está estruturada e refletimos sobre as fases que a compõem:

A descrição pode concretizar-se através da seguinte planificação, que comporta basicamente três fases:

A fase inicial – *Esta é a fase em que se apresenta o objeto, dando-lhe um título ou frase título.*

A fase da aspectualização – *Esta fase comporta os diversos aspectos do objeto descrito, ou seja, é o momento em que o descritor levanta todas as características, qualidades,*

impressões do objeto. Na verdade, há uma enumeração infinita de caracteres que fazem ver o objeto descrito.

A fase de relação – *Esta fase é a que fecha a enumeração que faz-ver o objeto descrito, relacionando-o a outros elementos, ou seja, ela inter-relaciona o objeto descrito com outros elementos que ajudam a entender tal descrição; ela rompe a especificidade da pura descrição para aportar a generalização da descrição.*

Em seguida, sugerimos algumas atividades a serem trabalhadas com os educandos, como segue:

Questões:

- a) Escreva o título do texto que
 - descreve uma pessoa e/ou lugar e/ou ações.
 - conta situações imaginárias.
- b) Quais são os destinatários do texto 1 e do texto 2?
 - Texto 1:
 - Texto 2:
- c) Qual é o papel do escritor em cada texto?
 - Texto 1:
 - Texto 2:
- d) Aponte características que diferenciam um texto do outro.
- e) Aponte semelhanças entre esses dois textos.

Também apresentamos um texto e um quadro que poderiam ser utilizados pelo educando para identificar o que seria a fase inicial, a fase de actualização e a fase de relação, atividade que permitiria ao educador testar a capacidade do educando em estabelecer distinção entre essas fases e orientar-se sobre como trabalhar com as dificuldades e avanços dos educandos.

O índio Tupinikim do século XVI

O índio Tupinikim do século XVI diferenciava-se de outros humanos por ter características específicas e distintas de outros povos.

Eles tinham pele avermelhada, altura média de 1,60m, corpo forte e robusto, eram mais bem dispostos e menos sujeito a doenças, chegando a viver em média 120 anos. Tinham rosto

cheio e arredondado, nariz curto e estreito, lábios finos, cabelos negros, lisos e compridos, poucos pêlos, dentes sadios e perfeitos; andavam nus e eram considerados bons nadadores. Por terem boa estatura física, eram vistos como guerreiros, valentes, corajosos; enfrentaram tudo e todos para defender o seu povo.

Essas características apontadas no índio Tupinikim do século XVI não são mais totalmente e explicitamente evidenciadas no indígena do século XXI.

Estrutura do Tipo Textual Descritivo

Fases Principais	Partes do Texto
Fase inicial	
Fase de aspectualização	
Fase de relação	

Fizemos o registro coletivo daquilo de que os educadores se haviam apropriado dessa oficina. Eles enfatizaram que o encontro de formação os tinha ajudado a compreender a estrutura da descrição e a diferenciá-la de outros tipos ou gêneros textuais. Alguns apresentaram dúvidas que foram esclarecidas coletivamente.

No dia **25 de outubro de 2005**, realizamos a terceira oficina pedagógica. Tivemos como pauta a identificação dos diferentes tipos de descrição; a apresentação de um quadro do livro de Mugarib (2002, p. 46-47), que aborda a capacidade de descrever e os subgêneros da descrição; o estudo dos adjetivos; o relacionamento das características a um objeto a ser descrito; atividades para serem trabalhadas com os educandos e o registro do que foi assimilado pelos educadores.

Na identificação dos diferentes tipos de descrição – pessoas, objetos, lugares e ações –, fizemos algumas intervenções para ajudar no processo de aprendizagem. Por exemplo:

- ❖ para descrever uma pessoa, podemos destacar seus traços físicos, atitudes e dados biográficos mais significativos;
- ❖ para descrever objetos e lugares, é importante levar em conta o lugar que ocupa o objeto ou o lugar descrito pelo sujeito, devendo-se considerar que descrição se quer fazer e como fazer;
- ❖ para descrever ações, dependemos da capacidade de observação do descritor e dos objetivos traçados no processo de descrição.

Além disso, destacamos que, em todos os tipos de descrição, os adjetivos têm um papel preponderante.

A leitura do quadro abaixo (Cf. Mugarib, 2002:46-47) foi feita coletivamente. À medida que íamos, explicávamos o conceito de cada tipologia e/ou gênero.

<i>Esferas sociais de comunicação</i> ASPECTOS TIPOLÓGICOS Capacidades verbais dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
<i>Cultura literária ficcional.</i> NARRAR Reconfiguração da ação através da criação de uma intriga no campo do verossímil.	Conto Fábula Lenda Relato de aventuras Relato mítico Romance histórico...
<i>Documentação e memorização de ações.</i> RELATAR Representação, pelo discurso, de experiências vividas situadas no tempo.	Relato de vida Testemunho Anedota Reportagem Relato histórico <i>Curriculum vitae</i>

	Biografia Diário
<i>Discussões de problemas sociais controvertidos.</i> ARGUMENTAR Justificação, refutação e negociação de tomadas de posição.	Textos de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Carta de solicitação Deliberação informal Debate regulado Editorial Ensaio...
<i>Transmissão e construção de saberes.</i> EXPOR Apresentação textual de diferentes formas de saber(es).	Texto expositivo Conferência Artigo enciclopédico Entrevista de especialista Texto explicativo Tomada de notas Resumo de textos expositivos e explicativos Relato de pesquisa Relato de experiência científica...
<i>Instruções e prescrições.</i> REGULAR COMPORTAMENTOS Regulação mútua de comportamentos.	Modo de montagem/construção de um objeto Receita Instruções diversas Regras de jogos Regulamento
<i>Transmissão e construção de saberes.</i> DESCREVER Orientação do olhar para detalhes.	Descrição de um objeto ou de um ser Descrição de uma paisagem Descrição de ações Descrição turística
<i>Literatura/poesia.</i> POETIZAR Re-construção de mundos discursivos poéticos.	Poema épico Soneto Poesia em prosa Ode Elegia Canção...

Apresentamos, então, textos e atividades que poderiam contribuir para o processo de apropriação dos adjetivos.

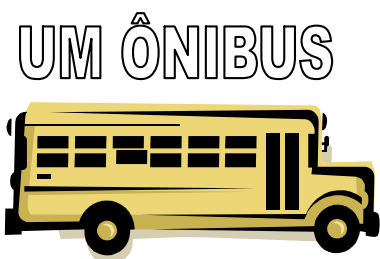
O que é descrever? É fazer com palavras um retrato daquilo que você vê.

Se for um objeto, observamos o tamanho, a cor, a forma, a utilidade, o material de que é feito, etc.

Se for uma pessoa, observamos a altura, a cor do cabelo, dos olhos, a roupa, etc.

Veja o modelo:

Este é um ônibus de excursão. Bastante espaçoso, ele tem quarenta poltronas estofadas, muito confortáveis e macias. As janelas têm cortinas que protegem os viajantes contra o sol. Na sua parte traseira, há um banheiro e um barzinho. Para distrair os passageiros, há um aparelho de som.



Para concluir o nosso encontro de formação continuada, fizemos uma avaliação, momento em que os educadores ressaltaram a importância das sugestões de atividades para trabalhar com os educandos e da identificação das tipologias e dos gêneros textuais que ajudam no processo ensino-aprendizagem.

No dia **8 de novembro de 2005**, desenvolvemos a quarta oficina pedagógica, tendo como pauta o estudo dos organizadores textuais da descrição; a realização de atividades pedagógicas envolvendo a utilização dos organizadores textuais; a descrição na matemática, por meio de atividades e o registro coletivo daquilo que os educadores aprenderam nessa oficina.

O estudo dos organizadores textuais, ou mecanismos de conexão, foi feito em três grupos de trabalho. Pedimos aos educadores que lessem o texto com atenção e levantassem as dúvidas que tinham em relação à produção do texto descritivo, particularmente em relação aos mecanismos de conexão ou organizadores textuais. Definimos um tempo de 30 minutos para a realização do trabalho. Em seguida, refletimos sobre os mecanismos de conexão e de coesão da descrição.

Mecanismos de Conexão

No caso do texto descritivo, os mecanismos de conexão, conhecidos também como organizadores textuais, são:

- ❖ *Organizadores temporais – caracterizam-se pelos termos “primeiro”, “em seguida”, “enfim”, dando a impressão de uma construção do objeto através de uma visão que vai tornando-se cada vez mais precisa, ou por uma sucessão de ações.*
- ❖ *Organizadores espaciais – os planos espaciais caracterizam-se por uma organização de informações num eixo horizontal (da esquerda para a direita, ou inversamente) ou em*

perspectiva (do mais próximo ao mais distante, ou inversamente); eles são dotados de seqüências discursivas que descrevem paisagens, cidades ou ambientes. Podem combinar-se entre si, de modo que o plano do texto é construído sob a forma de roteiro cardinal do tipo ao norte, ao sul, a leste..., à esquerda, à direita, em cima, em baixo... Os advérbios de lugar são elementos essenciais para a coesão e coerência do texto de base descritiva, pois permitem a localização espacial dos lugares e/ou pessoas descritas.

- ❖ *Organizadores conclusivos – marcam o fim de uma frase ou de uma enumeração. No caso da descrição, esses organizadores abrem espaço para as generalizações feitas na fase de relação ou no final do texto descritivo e podem estruturar-se da seguinte maneira: “enfim”, “concluindo”, “para concluir”, “finalmente”...*
- ❖ *Ênfase na adjetivação para melhor caracterizar o objeto descrito.*
- ❖ *Emprego de figuras de linguagem: metáforas, metonímias, comparações, sinestesias.*

Mecanismos de Coesão

Os mecanismos de coesão são marcados pelas anáforas e pelas formas verbais do texto. No caso do texto descritivo, o tempo verbal vai variar: o presente do indicativo, para marcar comentários diante do objeto descrito, e o pretérito perfeito do indicativo, no relato.

A plenária foi marcada pela participação ativa dos educadores e pela colocação de várias questões, sobretudo referentes aos conceitos que o texto apresenta, como metonímias, sinestesias, metáforas.

No final do encontro, avaliamos o que foi apreendido pelos educadores. Eles afirmaram que o encontro de formação continuada sobre os organizadores textuais ofereceu uma ferramenta a mais na construção do texto descritivo e que agora tinham mais condições de produzir um texto descritivo de melhor qualidade.

No dia **22 de novembro de 2005**, realizamos a quinta oficina de cuja pauta constava a utilização dos verbos na descrição; atividades envolvendo o uso dos verbos; a análise do Texto 1 a partir da ficha de controle; a produção do Texto 2; a avaliação dos encontros de formação continuada e a confraternização.

Reforçamos o conceito de verbo. Perguntamos aos educadores o que entendiam por verbo e como expunham esse conceito aos educandos. Para alguns, o verbo é uma palavra que ajuda a dar sentido à frase e/ou ao texto; para outros, o verbo designa ação. Outros não disseram nada. O conceito de verbo que trabalhamos foi: parte do discurso que inclui palavras, como ver, ouvir, falar. Classe gramatical que indica ação e que pode constituir um predicado ou determinar o número de elementos que este conterà. O verbo pode ser utilizado no infinitivo, no gerúndio, no singular, no plural, e em vários tempos (presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito, futuro do presente, futuro do pretérito e outros).

Sugerimos algumas atividades que poderiam ajudar na apropriação da descrição, sobretudo no uso dos organizadores textuais e dos verbos:

- ❖ Apresentar texto sem os organizadores textuais para os educandos completarem.
- ❖ Reforçar o conceito de verbo.
- ❖ Retirar frases de textos para identificar os verbos e seu papel na frase.
- ❖ Apresentar parte de texto sem os verbos conjugados para os educandos completarem (verbo no infinito e tempo a ser conjugado).
- ❖ Analisar textos observando a concordância verbal e o tempo do verbo.

Junto com os educadores, elaboramos a ficha de controle que serviria de referência para o que foi estudado nas oficinas pedagógicas, pensando-a da seguinte maneira:

- ❖ Verificação da presença das três fases da descrição: fase inicial, fase de aspectualização e fase de relação.
- ❖ Uso dos adjetivos.
- ❖ Uso dos organizadores textuais.
- ❖ Coerência dos conteúdos.
- ❖ Tempo verbal, concordância.
- ❖ Ortografia.

Nesse dia, não foi possível produzir o Texto 2, devido a contratempos internos. Então pedimos às educadoras que atuavam no 4.º e no 5.º ano que produzissem os textos fora do espaço dos encontros de formação continuada.

A avaliação feita pelos oito educadores presentes revelou que o processo de formação continuada contribuiu: com sugestões de atividades para trabalhar com os educandos, melhoria da prática na sala de aula e dos planos de aula, no domínio dos conteúdos, no entendimento dos diferentes gêneros textuais, na elaboração do texto descritivo, na aquisição de novos conhecimentos, na valorização do registro como meio de aprendizagem.

As atividades ou conteúdos circunscreveram-se no interior de problemáticas que esses educadores exploraram durante cada bimestre. Nesse período de formação continuada, 2004-2005, foram trabalhadas atividades/conteúdos acerca das seguintes problemáticas: “A história do povo Tupinikim no contexto local, regional nacional e mundial”, “A luta pela terra dos povos Tupinikim e Guaraní no contexto local, regional, nacional e mundial”; “A organização política do povo Tupinikim no contexto local, regional, nacional e mundial” e a “Interação do povo Tupinikim e Guaraní com o meio ambiente da aldeia”.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.

CAPÍTULO IV

4 ANÁLISE DO MATERIAL ESCRITO DA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES INDÍGENAS TUPINIKIM DAS ESCOLAS DE COMBOIOS E PAU-BRASIL

Este capítulo apresenta uma análise da pesquisa que desenvolvemos, enfatizando os conceitos abordados no Capítulo II que acreditamos relevantes para este estudo.

O processo de análise dos textos descritivo e relato histórico será sistematizado da seguinte maneira: apresentação e análise dos textos 1; apresentação dos textos 2, seguida de análise e de uma tentativa de comparação entre as duas produções tanto das educadoras quanto dos educandos. Os planos de aula das educadoras serão apresentados e analisados separadamente.

4.1 ANÁLISE DOS TEXTOS DESCRITIVOS DAS EDUCADORAS ESTRELA, LUA E SOL

Buscamos, a seguir, a identificação dos critérios propostos no Capítulo II. Para tanto, escolhemos a produção inicial que chamamos de textos 1 e a produção final, textos 2, de cada uma das educadoras do 4.º e do 5.º ano das escolas indígenas de Comboios e Pau-Brasil.

Texto descritivo 1 – Educadora Sol

Minha aldeia

Na minha aldeia tem: escola, posto de saúde, duas igrejas, uma católica e outra evangélica, temos também uma associação, um centro comunitário que usamos para reunião e onde funciona a pré-escola, e também onde as mulheres se reúne para fazer seus trabalhos.

Temos também na aldeia o rio, o mar, onde as famílias pescam e pega mariscos para seu próprio sustento.

Texto descritivo 1 – Educadora Lua

As famílias da aldeia de Comboios

As famílias da aldeia de Comboios vivem da caça, da pesca e do plantio de mandioca, e só em algumas famílias que tem pessoas empregadas dentro e fora da aldeia.

Apesar dos grandes problemas ambientais que foram causados pela empresa Aracruz Celulose e outras empresas, as famílias ainda podem caçar alguns animais na mata, como: capivara, paca, tatu, gambá, raposa, jacupemba, rolinha, sabiá, perdiz, juriti e outros.

E também pescar peixes no rio e no mar. No rio eles podem pescar o robalo, a piranha, a traíra, o cambuto, o bagre-africano, o comatan e outros, já no mar eles podem pescar o baiacu, a corvina, a arraia, o pampo, o barbudo e outros mais.

O plantio de mandioca tem uma grande importância para essas famílias, sendo um dos costumes que o povo ainda mantém e também da mandioca eles podem fazer a farinha, o beiju, a farinha de tapioca servindo para seu costume e também gerando renda.

Texto descritivo 1 – Educadora Estrela

Nós índios Tupinikim vivemos em 5 aldeias (Pau-Brasil, Irajá, Caieiras Velha, Comboios e Córrego d'Ouro) no município de Aracruz.

A aldeia de Pau-Brasil localiza-se aproximadamente a 20 km da sede do município e a 5 km da empresa Aracruz Celulose. Essa aldeia é formada por 96 famílias que vivem da agricultura e poucas trabalham fora da aldeia.

Na aldeia tem uma escola que atende crianças da educação infantil a 5º ano do ensino fundamental, além de atender os jovens e adultos.

A comunidade é administrada pelo cacique Valdeir, tendo apoio das lideranças e da comunidade.

A aldeia Pau-Brasil a cada ano cresce mais e até o final do ano mais duas crianças alegrarão a comunidade com seus nascimentos.

Ao analisar a estrutura dos textos 1 das educadoras Sol, Lua e Estrela, constatamos que apenas uma delas não deu título ao texto.

As educadoras Sol e Lua não desenvolveram a fase inicial, não introduziram o leitor para a temática que elas queriam desenvolver.

A fase inicial do texto 1 da educadora Estrela pode ser identificada nos dois primeiros parágrafos.

Quanto à fase de aspectualização, todos os três textos apresentam-na.

Essa fase pode ser identificada no texto 1 da educadora Sol pelo parágrafo:

“Na minha aldeia tem: escola, posto de saúde, duas igrejas, uma católica e outra evangélica, temos também uma associação, um centro comunitário que usamos pra reunião e onde funciona a pré-escola, e também onde as mulheres se reúne para fazer seus trabalhos.”

A educadora destacou os aspectos da sua aldeia, mostrando o que há, apontando alguns elementos que a constituem. Essa foi a maneira como ela expressou a fase de aspectualização.

No texto 1 da educadora Lua, podemos observar a presença da aspectualização nos parágrafos:

“As famílias da aldeia de Comboios vivem da caça, da pesca e do plantio de mandioca, e só em algumas famílias que tem pessoas empregadas dentro e fora da aldeia.”

“E também pescar peixes no rio e no mar. No rio eles podem pescar o robalo, a piranha, a traíra, o cambuto, o bagre-africano, o comatan e outros, já no mar eles podem pescar o baiacu, a corvina, a arraia, o pampo, o barbudo e outros mais.”

Lua indicou a aspectualização falando do estilo de vida, da maneira como as pessoas vivem, revelando uma situação interna das famílias da aldeia de Comboios.

No texto 1 da educadora Estrela, a fase de *aspectualização* pode ser observada nos parágrafos:

“Na aldeia tem uma escola que atende crianças da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental, além de atender os jovens e adultos.”

“A comunidade é administrada pelo cacique Valdeir, tendo apoio das lideranças e da comunidade.”

Esses dois parágrafos revelam algumas características, aspectos da aldeia de Pau-Brasil. No primeiro parágrafo, podemos constatar a ênfase dada à escola e à sua clientela; no segundo parágrafo, a especificidade do cacicado com o apoio das lideranças e da comunidade.

De acordo com Apothéloz, a *aspectualização* busca apreender e mostrar o objeto sob alguns dos seus aspectos. Ainda segundo Mugarib, nessa fase são elencados diferentes aspectos da *descrição*.

A fase de relação é identificada nos três textos. Sol apresentou-a no parágrafo:

“Temos também na aldeia o rio, o mar onde as famílias pescam e pega mariscos para seu próprio sustento.”

A relação estabelecida pela educadora entre a aldeia, o rio e o mar justifica-se por serem o mar e o rio elementos que estão vinculados ao contexto sócio-histórico-cultural da aldeia, ao mesmo tempo que transcendem seu espaço geográfico.

Lua inseriu a fase de relação no segundo parágrafo do seu texto, fase que geralmente se encontra no último parágrafo. Vejamos:

“Apesar dos grandes problemas ambientais que foram causados pela empresa Aracruz Celulose e outras empresas, as famílias ainda podem caçar alguns animais na mata como: capivara, paca, tatu, gambá, raposa, jacupemba, rolinha, sabiá, perdiz, juriti e outros.”

A educadora estabeleceu uma relação entre as famílias da aldeia de Comboios e os problemas ambientais causados pela Aracruz Celulose e outras empresas.

A fase de relação do texto 1 de Estrela está situada no segundo parágrafo:

“A aldeia de Pau-Brasil localiza-se a aproximadamente 20km da sede do município e a 5km da empresa Aracruz Celulose.”

No segundo parágrafo, ao estabelecer a relação da aldeia Pau-Brasil com os índios Tupinikim, com o município e a Aracruz Celulose e, no último, *“A aldeia de Pau-Brasil a cada ano cresce mais e até o final do ano mais duas crianças alegrarão a comunidade com seus conhecimentos”*, a educadora focalizou a relação da aldeia em torno das crianças que irão nascer, em direção ao futuro.

A tematização postulada por Apothéloz pode ser encontrada no texto da educadora Lua. O primeiro parágrafo faz referência ao plantio de mandioca, que é um aspecto da vida das famílias de Comboios, e o último parágrafo retoma esse aspecto tematizando-o:

“O plantio de mandioca tem uma grande importância para essas famílias, sendo um dos costumes que o povo ainda mantém e também da mandioca eles podem fazer a farinha, o beiju, a farinha de tapioca servindo para seu costume e também gerando renda.”

A afetação e a assimilação abordadas por esse mesmo autor não foram identificadas em nenhum desses três textos.

De acordo com Marquesi, a *descrição* segue duas regras: equivalência e hierarquização. Constatamos que esses textos observaram apenas a regra de equivalência, pois organizavam as relações a partir de uma linha horizontal, enquanto a regra de hierarquização prescreve uma seqüência vertical.

Ainda segundo essa autora, o descritivo tem três categorias: da designação, da definição e da individuação.

Quanto à categoria da designação presente nos textos das educadoras Lua e Estrela, a primeira indicou o modo como vivem as famílias da aldeia de Comboios ao afirmar: *“As famílias da aldeia de Comboios vivem da caça, da pesca e do plantio de mandioca, e só em algumas famílias que tem pessoas empregadas dentro e fora da aldeia”. (...) as famílias ainda podem caçar alguns animais na mata (...). E também*

pescar peixes no rio e no mar.”; a segunda nomeou as aldeias em que vive o povo Tupinikim quando escreveu: “Nós, índios Tupinikim, vivemos em 5 aldeias (Pau-Brasil, Irajá, Caieiras Velha, Comboios e Córrego d’Ouro) no município de Aracruz.”

A categoria da definição tem como objetivo tornar um objeto distinto de outro. Sendo assim, constatamos que o texto que contemplou essa categoria foi o da educadora Estrela. Esse texto define e atribui características próprias e inconfundíveis à aldeia de Pau-Brasil, o que se confirma nos parágrafos:

“A aldeia de Pau-Brasil localiza-se aproximadamente a 20km da sede do município e a 5km da empresa Aracruz Celulose. Essa aldeia é formada por 96 famílias que vivem da agricultura e poucas trabalham fora da aldeia” e “A comunidade é administrada pelo cacique Valdeir, tendo apoio das lideranças e da comunidade.”

Lua e Estrela trabalharam a categoria da individuação ao especificar, distinguir, individualizar o objeto da produção textual. A primeira distinguiu as famílias da aldeia de Comboios de outras, individualizou as famílias que estava descrevendo. A segunda apresentou a identidade, a especificidade e a particularidade do grupo, ao iniciar o texto com *“Nós, índios Tupinikim...”*. Não falou de índios em geral, mas de um povo específico, os Tupinikim. Individualizou também a aldeia que descreveu, a aldeia de Pau-Brasil.

Em relação ao microuniverso lingüístico e ao macrouniverso lingüístico, podemos tecer algumas considerações, que acreditamos pertinentes no processo de construção do conhecimento.

As educadoras Sol e Lua demonstraram certa apropriação relacionada ao microuniverso lingüístico, pois os seus textos não apresentaram problemas quanto às regras do sistema alfabético. Mas mostraram dificuldade relacionada às regras para a formação de frases.

A primeira frase do texto da educadora Sol é muito longa:

“Na minha aldeia tem: escola, posto de saúde, duas igrejas, uma católica e outra evangélica, temos também uma associação, um centro comunitário que usamos para reunião e onde funciona a pré-escola, e também onde as mulheres se reúne

para fazer seus trabalhos.” Poderia ser dividida para facilitar a leitura e torná-la mais compreensível.

Na segunda frase, o advérbio “também” deveria estar entre vírgulas.

A segunda e a quinta frase do texto da educadora Lua são longas e poderiam ser divididas, observando as regras de pontuação.

“Apesar dos grandes problemas ambientais que foram causados pela empresa Aracruz Celulose e outras empresas, as famílias ainda podem caçar alguns animais na mata como: capivara, paca, tatu, gambá, raposa, jacupemba, rolinha, sabiá, perdiz, juriti e outros.” “O plantio de mandioca tem uma grande importância para essas famílias, sendo um dos costumes que o povo ainda mantém e também da mandioca eles podem fazer a farinha, o beiju, a farinha de tapioca servindo para seu costume e também gerando renda.”

Na terceira e na última frase, seria necessário acrescentar uma vírgula depois da conjunção “e”, e depois do advérbio “também”.

O texto da educadora Estrela não apresenta problemas em relação ao microuniverso lingüístico; parece-nos que as frases foram construídas segundo as regras de pontuação e não apresentam falhas relacionadas ao sistema alfabético.

Em relação ao macrouniverso lingüístico, detectamos algumas lacunas nos textos 1 das três educadoras.

Obviamente que os organizadores textuais exercem um papel importantíssimo na articulação entre os níveis sintático, semântico e discursivo, com vistas a atribuir um sentido coerente à produção textual. Por se tratar de um texto descritivo, analisamos, particularmente, os organizadores espaciais, temporais e hierárquicos.

O texto 1 da educadora Sol não apresentou organizadores textuais.

Lua fez referência aos organizadores espaciais ao localizar onde viviam as famílias e onde estavam as pessoas que ela descreveu: “*aldeia de Comboios*”, “*dentro e fora da aldeia*”. Não identificamos os organizadores temporais e hierárquicos.

A educadora Estrela fez uso dos organizadores espaciais para situar a sua aldeia: “*a aldeia de Pau-Brasil*”, “*sede do município*”, “*fora da aldeia*”. No seu texto, não constatamos o uso dos organizadores temporais e hierárquicos.

Em relação à coesão verbal, o texto 1 da educadora Estrela, ao contrário do que constatamos nos textos das educadoras Sol e Lua, não apresentou problemas.

A educadora Sol começou o texto com o verbo na 3.^a pessoa do singular e, já na mesma frase e também na última, fez uso do verbo na 1.^a pessoa do plural: “*Na minha aldeia ‘tem’...*”; “*‘temos’ também uma associação...*”; “*‘temos’ também na aldeia o rio...*”. O texto carece ainda de concordância verbal: “*... e também as mulheres se ‘reúne’ para fazer seus trabalhos.*” “*... as famílias pescam e ‘pega’ mariscos para seu próprio sustento.*”

A educadora Lua, no primeiro parágrafo, escreveu: “*... e só em algumas famílias que ‘tem’ pessoas empregadas...*”, revelando falta de coesão verbal.

Uma característica típica da *descrição* é o uso dos adjetivos, que permite orientar o olhar ou a imaginação do leitor para o objeto descrito. Nos textos das educadoras Sol e Lua, podemos observar a presença de adjetivos que marcam o objetivo descrito, recurso que não ocorre no texto da educadora Estrela.

Sol utilizou adjetivos ao referir-se às duas igrejas, “*católica*”, “*evangélica*”, e ao “*centro comunitário*”. Lua fez uso dos adjetivos quando falou: “*pessoas empregadas*”, “*grandes problemas ambientais*”, “*grande importância*”.

Se entendemos a História no sentido etimológico que nos propõe Le Goff, com acepção de “procurar”, ou com acepção de “pertença” como nos sugere Audigier, podemos afirmar que os textos 1 das três educadoras estão relacionados com a História. No entanto, nos textos não constatamos o uso dos organizadores temporais, nem a apresentação de situação de permanência e de transformação.

Esses textos foram produzidos sem a mediação das formadoras. O objetivo foi diagnosticar o nível de conhecimento das educadoras em relação à *tipologia descritiva*.

Relembramos que, no intervalo entre a produção do texto 1 e a do texto 2, foram realizados cinco encontros de formação continuada sobre a *descrição*. Nesses encontros, foram trabalhados o conceito, a função e a estrutura da *descrição*, o uso dos adjetivos e dos organizadores textuais, atividades pedagógicas relacionadas à *descrição*, conforme está descrito no Capítulo III. Os textos 2 só foram produzidos no final da *seqüência didática* acerca da *descrição*.

Texto descritivo 2 – Educadoras Lua e Sol

***Comboios*⁵⁶**

Comboios é uma aldeia indígena Tupinikim do município de Aracruz.

Essa aldeia não é uma ilha, mas sim uma península, pois, ao lado leste da aldeia fica o mar e ao lado oeste está o rio que desemboca no mar ao lado sul e a terra é firme no lado norte da aldeia fazendo limite com o município de Linhares.

As famílias dessa aldeia vivem tranquilas porque podem pescar no rio e no mar e também caçar numa pequena área de mata nativa.

A aldeia é muito bonita com a beleza da natureza e o canto dos pássaros encantam mais ainda essa aldeia.

⁵⁶ As educadoras Lua e Sol produziram o texto 2 juntas.

Texto 2 – Educadora Estrela

Aldeia indígena Pau-Brasil

Nós, índios Tupinikim vivemos em quatro⁵⁷ aldeias (Pau-Brasil, Caieiras Velha, Irajá e Comboios, existentes no município de Aracruz, além das outras três aldeias Guarani (Boa Esperança, Três Palmeiras e Piraqueaçu).

A aldeia Pau-Brasil, está localizada aproximadamente a 20km da sede do município e a 5km da empresa Aracruz Celulose. É a única aldeia que é rodeada de eucalipto.

Nossa aldeia é formada por 102 famílias de acordo com o censo da FUNAI de 2006. A maioria vive da agricultura de subsistência, produzindo café, feijão e mandioca. De aonde é fabricada a farinha e o beju. Alguns trabalham em empreiteiras na própria Aracruz Celulose.

Há na aldeia uma escola que atende crianças da Educação Infantil ao 5.º ano (que se refere a 4.ª série do ensino fundamental), que é administrada pela Prefeitura. Além dos educadores que atendem a cada série, temos um educador que é responsável pelo reavivamento da nossa língua Tupi. Esse educador, junto com outros educadores das demais aldeias, participou da formação língua Tupi, administrada pelo professor Navarro e pelos índios Potiguara. Hoje atendemos na escola 65 crianças, com faixa etária de 4 a 13 anos. Com um quadro de funcionários de 5 educadores, entre eles o de língua Tupi, e mais duas auxiliares de serviços gerais.

Contamos também com um posto de saúde, onde temos uma equipe médica qualificada, que estão sempre à disposição da comunidade. Buscando sempre o melhor para a saúde indígena.

A nossa comunidade é liderada pelo cacique Valdeir, que foi eleito através do voto pela própria comunidade, e recebe o apoio das lideranças e da comunidade. São realizadas reuniões comunitárias para melhor atender a nossa aldeia.

A aldeia Pau-Brasil, a cada ano cresce mais e até o final do ano mais crianças nascerão para alegrar ainda mais a nossa comunidade.

Os dois textos apresentam título: “Comboios” e “Aldeia indígena Pau-Brasil”.

⁵⁷ A diferença do número de aldeias entre o texto 1 e o texto 2 da educadora Estrela deve-se ao fato de que a produção do texto 2 ocorreu depois da destruição da aldeia Córrego d'Ouro pela tropa da Polícia Federal, no dia 20 de janeiro de 2006.

A fase inicial do primeiro texto 2 começa com o parágrafo:

“Comboios é uma aldeia indígena Tupinikim do município de Aracruz.” Essa fase introduz o leitor no mundo discursivo do descritor.

A educadora Estrela iniciou o texto de modo interessante. Primeiro, ela apresentou para o leitor que os Tupinikim vivem em quatro aldeias, e ainda fez relação com o outro povo que vive na região: *“Nós, índios Tupinikim vivemos em quatro aldeias (Pau-Brasil, Caieiras Velha, Irajá e Comboios), existentes no município de Aracruz, além de outras três aldeias Guarani (Boa Esperança, Três Palmeiras e Piraqueaçu).”* No segundo parágrafo, ela introduziu o leitor no foco da sua descrição: *“A aldeia Pau-Brasil, está localizada aproximadamente a 20km da sede do município e a 5km da empresa Aracruz Celulose. É a única aldeia que é rodeada de eucalipto.”*

A fase de aspectualização, no texto das educadoras Sol e Lua, é desencadeada pelos parágrafos: *“Essa aldeia não é uma ilha, mas sim uma península, pois ao lado leste da aldeia fica o mar e ao lado oeste está o rio que desemboca no mar ao lado sul e a terra firme no lado norte da aldeia fazendo limite com o município de Linhares”* e *“As famílias dessa aldeia vivem tranquilas porque podem pescar no rio e no mar e também caçar numa pequena área de mata nativa.”*

As educadoras preocuparam-se em demonstrar aspectos da aldeia e, também, das famílias que a habitam.

A educadora Estrela desenvolveu a fase de aspectualização nos parágrafos: *“Nossa aldeia é formada por 102 famílias de acordo com o censo da FUNAI de 2006. A maioria vive da agricultura de subsistência, produzindo café, feijão e mandioca. De aonde é fabricada a farinha e o beju. Alguns trabalham em empreiteiras na própria Aracruz Celulose.”* e *“Há na aldeia uma escola que atende crianças da Educação Infantil ao 5.º ano (que se refere a 4.ª série do ensino fundamental), que é administrada pela Prefeitura. Além dos educadores que atendem a cada série, temos um educador que é responsável pelo reavivamento da nossa língua Tupi. Esse educador, junto com outros educadores das demais aldeias, participou da formação de língua Tupi, administrada pelo professor Navarro e pelos índios Potiguara. Hoje atendemos na escola 65 crianças, com faixa etária de 4 a 13 anos.*

Com um quadro de funcionários de 5 educadores, entre eles o de língua Tupi, e mais duas auxiliares de serviços gerais.”

“Contamos também com um posto de saúde, onde temos uma equipe médica qualificada, que estão sempre à disposição da comunidade. Buscando sempre o melhor para a saúde indígena.”

“A nossa comunidade é liderada pelo cacique Valdeir, que foi eleito através do voto pela própria comunidade, e recebe o apoio das lideranças e da comunidade. São realizadas reuniões comunitárias para melhor atender a nossa aldeia.”

A tematização concretiza-se no terceiro parágrafo do texto “Aldeia indígena Pau-Brasil”. Na primeira parte desse parágrafo, a educadora Estrela faz menção ao educador de língua Tupi e, na frase seguinte, desenvolve explicações sobre o educador, gerando a tematização.

O texto das educadoras Lua e Sol não apresenta a operação de tematização, e em nenhum dos textos se identificam as operações de afetação e de assimilação.

A fase de relação do texto escrito pela educadora Estrela encontra-se no último parágrafo:

“A aldeia Pau-Brasil, a cada ano cresce mais e até o final do ano mais crianças nascerão para alegrar ainda mais a nossa comunidade.” Não houve alteração dessa fase em relação ao texto 1.

Os organizadores espaciais que permeiam o texto 2 das educadoras Lua e Sol são: *“município de Aracruz”, “aldeia”, “lado leste da aldeia”, “lado sul”, “lado norte”, “lado oeste”, “município de Linhares”, “área de mata nativa.”*

No texto 2 da educadora Estrela, constatamos o uso de organizadores espaciais: *“aldeia indígena Pau-Brasil”, “município de Aracruz”, “aproximadamente a 20 km da sede do município.”*

O texto da educadora Estrela apresenta um pequeno problema relacionado ao microuniverso lingüístico quando ela escreve “beju”, ao invés de *beiju*, que seria a grafia correta.

Em relação ao macrouniverso lingüístico, apresenta problemas de concordância verbal na frase *“uma ‘equipe médica’ qualificada, que ‘estão’ sempre à disposição da comunidade.”*

Na última frase do texto 2 das educadoras Sol e Lua observa-se problema de concordância verbal: *“... e o ‘canto’ dos pássaros ‘encantam’ mais ainda essa aldeia.”*

Os adjetivos que aparecem nesse texto são: *“aldeia ‘indígena’”, “Tupinikim”, “As famílias (...) ‘tranquílas’”, “‘pequena’ área”, “mata ‘nativa’”, “a aldeia é muito ‘bonita’”.*

Os adjetivos utilizados no texto 2 de Estrela são: *“aldeia ‘indígena’”, “equipe ‘médica’”, “qualificada”, “saúde ‘indígena’”, “reuniões ‘comunitárias’”.* Percebemos uma diferença nítida entre a primeira produção e a segunda, pois, na primeira, ela não faz uso dos adjetivos e, na segunda, os adjetivos aparecem cinco vezes.

A produção dos textos 1 e do texto 2 das educadoras Lua e Sol sofreu algumas variações. Os textos 1 foram produzidos individualmente, com temas distintos. O texto 2 foi produzido em dupla. Comparando os dois textos, ou melhor, os três, notamos o esforço das educadoras em desenvolver um texto descritivo que apresentasse uma estrutura, um sentido, e que comunicasse a localização da aldeia de Comboios e suas características de maneira precisa para o leitor que desconhece essa realidade.

Como confirma Vygotsky, o pensamento é social por ser determinado pelas atividades realizadas no contexto das interações sociais. A capacidade de interagir com o outro é um elemento importante no processo de desenvolvimento do conhecimento, dos conceitos.

O texto 1 de Lua e Sol traz para o leitor conhecimentos relacionados à cultura indígena Tupinikim, enquanto o texto 2 apresenta conhecimentos vinculados à situação sociocultural e conhecimentos aprendidos nas oficinas pedagógicas acerca da *descrição*. No texto 2, trabalham com os conceitos: *“ilha”, “península”, “pontos*

cardeais”, “*município*”. Podemos dizer que houve uma interação entre a bagagem sociocultural das educadoras e aquela adquirida nos encontros de formação continuada, que revelam um processo de interação entre as funções psíquicas elementares e as funções psíquicas superiores.

Em relação às funções psíquicas superiores, queremos ressaltar a linguagem escrita e a formação de conceitos, que as três educadoras desenvolvem de modo mais significativo.

Fazendo a comparação entre o texto 1 e o texto 2 da educadora Estrela, percebemos uma evolução notável no que se refere à estrutura da descrição. O texto 1 não apresenta título, ao contrário do texto 2. A fase de aspectualização foi desenvolvida minuciosamente, dando ao leitor condições e/ou elementos para orientar-se ou visualizar o que estava sendo descrito.

Como afirma Backtin, a linguagem tem um cunho ideológico e dialógico. Parece-nos que a linguagem apresentada pelas educadoras retrata o caráter ideológico, ao focalizar os valores que permeiam a aldeia, as famílias e as características que os distinguem dos demais. Ainda, demonstra característica de algo inacabado, em processo de construção. Segundo Franchi, “A linguagem, pois, não é um dado ou resultado; mas um trabalho de construção, de retificação do ‘vivido’ [...]”.

Constatamos que a mediação ocorrida nos encontros de formação continuada favoreceu a organização e utilização da linguagem de modo abstrato à medida que as educadoras demonstraram, na produção do texto 2, elementos que não estavam contidos na produção do texto 1, por exemplo, o desenvolvimento mais detalhado da *descrição*, com elementos próprios, permitindo ao leitor visualizar, ou orientar o seu olhar para o objeto que estava sendo descrito.

O primeiro texto das educadoras Lua e Sol está assinalado pelos conhecimentos socioculturais: como vivem as pessoas na aldeia, o que se tem na aldeia; o segundo texto procura fazer a interação desses conhecimentos socioculturais com alguns conceitos do conhecimento escolar. Além dos elementos apresentados no texto 1, procura desenvolver conceitos de localização, município, ilha, península, pontos

cardeais, focalizando assim a dimensão de construção do conhecimento que caracteriza a mediação. De acordo com Vygotsky, os significados culturais só são apreendidos com a participação dos mediadores.

Ao abordarmos a interação existente entre os conhecimentos socioculturais das educadoras e os conhecimentos apreendidos nos encontros de formação continuada, faz-se necessário ratificar a importância da valorização do conhecimento prévio da pessoa. Freire (1997, p. 56) afirma: “[...] não posso de maneira alguma, nas minhas relações pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo”.

Diante dessa análise, podemos afirmar que os encontros de formação continuada que abordaram a seqüência descritiva contribuíram para que as educadoras pudessem apropriar-se de novos conhecimentos, sobretudo no que tange à produção textual em si. Notamos a importância da mediação no processo de construção do conhecimento como possibilidade de desenvolver o potencial presente em cada pessoa, numa interação com o outro, numa dinâmica de alteridade.

Segundo o nosso olhar de pesquisadora, as educadoras assumiram o papel de observadoras e descritoras. As produções textuais revelaram o específico, as marcas da identidade étnica, aquilo que faz a diferença no processo de construção do conhecimento, particularmente da educação escolar indígena diferenciada.

A hipótese que levantamos em relação aos textos 1 e 2 das educadoras que não apresentam os organizadores temporais e a situação de permanência e/ou de transformação, características próprias da História, é que talvez, nos próprios encontros de formação continuada, não demos ênfase suficiente à relação da descrição com a História, sobretudo à situação de permanência e/ou de transformação. Outro dado a ser levado em conta é a problemática que estávamos trabalhando — “A interação do povo Tupinikim e Guarani com o meio ambiente da aldeia”. Essa problemática talvez seja mais vinculada à área de Ciências Naturais.

No texto “O Índio Tupinikim no Século XVI”, do Capítulo III, p. 175, tentamos relacionar a descrição com a História. O texto apresenta alguns organizadores temporais, organizadores espaciais e situação de permanência e transformação.

Outro elemento a ser considerado é que as educadoras tiveram encontros de formação continuada sobre a descrição só em 2005. O tempo foi insuficiente para aprofundar essa tipologia, sobretudo se pensarmos como Apothéloz, que assevera ser o papel da descrição o de servir de suporte material à imaginação e à conceitualização.

4.2 ANÁLISE DOS PLANOS DE AULAS DAS EDUCADORAS ESTRELA, LUA E SOL

Plano de Aula – 23/11/2005

Educadora Sol – 4.º ano

Objetivos

- *Descrever o que eles estão vendo através da figura.*
- *Conceito da descrição.*
- *Resolução de problemas.*

Desenvolvimento

- *Conversar com os alunos sobre o conteúdo.*
- *Pedir que os alunos descrevam um objeto. Ex: a sala de aula.*
- *Dar um exemplo de Descrição.*
- *Atividades mimeografadas.*

Podemos constatar, no plano de aula do dia 23/11/2005, que a educadora Sol usa a mesma estratégia que utilizamos no processo de formação continuada. Ela segue os seguintes passos:

- Solicita que os educandos façam a descrição de uma figura.⁵⁸
- Para trabalhar o conceito de descrição, pede que os educandos falem o que sabem sobre o assunto.
- Apresenta o conceito para os educandos.
- Pede que eles descrevam a sala de aula.
- Apresenta um exemplo de descrição.
- Apresenta atividades pedagógicas sobre a descrição para que os educandos possam fazê-las.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as atividades pedagógicas devem ser diversificadas e podem ser distinguidas como atividades de observação e de análise de textos, tarefas simplificadas de produção de textos e elaboração de uma linguagem comum.

Ao pedir que os educandos façam a *descrição* de uma figura, Sol orienta-os para olhar a figura, falar, explicar como ela é, qual a sua utilidade, qual a relação que há com a problemática “A interação do povo Tupinikim com o meio ambiente da aldeia”, coloca em prática os paradigmas de seqüências introdutivas postulados por Apothéloz.

Notamos que a educadora Sol procurou colocar na sua prática pedagógica o que aprendeu nos encontros de formação continuada. Observamos também que valorizou, em sua prática, o conhecimento prévio do educando. Como afirma Freire (1988, p. 85) “[...] não podemos deixar de lado, desprezando como algo imprestável, o que os educandos [...] trazem consigo de compreensão do mundo”. Pediu-lhes que descrevessem a figura e dissessem o que sabiam sobre a *descrição*. Não parou no saber sociocultural dos educandos; levou-os a ampliar os seus conhecimentos ao estudar o conceito de *descrição*. Procurou estabelecer uma relação entre os conhecimentos da cultura indígena Tupinikim e os conhecimentos apropriados acerca da *descrição*.

⁵⁸ Aqui ela não menciona qual é a figura, mas estávamos em sala de aula quando este conteúdo foi trabalhado. A educadora trabalhou com uma figura de alguns animais alimentando-se perto de um lago, em torno do qual havia várias árvores.

Não poderíamos deixar de falar da função da descrição no processo de construção do conhecimento. De acordo com Pagoni-Andréani (1998), a descrição justifica-se pela intenção de fornecer elementos que sustentem um trabalho científico: definir, explicar, provar. Ainda, Reuter (1998) afirma que a descrição contribui na gestão da escrita e da leitura, porque organiza os elementos textuais para facilitar a leitura e a escrita.

Só pudemos fazer essa análise porque estávamos presentes na sala de aula, pois o plano de aula, na forma como está redigido, não dá elementos suficientes para que se possa compreender os procedimentos realizados. Nas aulas sucessivas, ela continuou trabalhando com a estrutura, a função da descrição, os organizadores espaciais e o uso dos adjetivos.

Plano de Aula – 18/10/2006

Educadora Estrela- 4º e 5º ano

Objetivos

- *Definir gênero descritivo e sua função.*
- *Produzir a situação de produção do texto 1.*
- *Avaliação da SEMED.*

Atividades

- *Leitura compartilhada.*
- *Retomada do quadro de cognição.*
- *Conversa sobre o gênero descritivo.*
- *O que significa descrever?*
- *Para que descrever?*
- *Como descrever?*
- *Definição coletiva de descrever.*
- *Para que se descreve? Função.*
- *Produção de uma situação de produção do texto 1 (coletivo).*
- *Avaliação da SEMED.*

A educadora Estrela retomou um quadro de cognição que havia apresentado aos educandos, cujo tema era: “Descrever uma maneira de conhecer a minha aldeia”. Nesse plano de aula, o quadro de cognição não está descrito, mas, como a educadora o utiliza no desenvolvimento da sua aula, vamos colocá-lo em anexo para que o leitor possa conferir. Com esse quadro de cognição (ANEXO G), ela retoma os seguintes aspectos: o que sabemos acerca da descrição; o que queremos saber (conceito, produção textual, função, estrutura da descrição); como vamos saber (trabalhos em grupos, leitura de vários gêneros textuais e produção textual); o que queremos fazer (mural com os textos produzidos sobre a aldeia, coletânea de textos relacionados à problemática; quando vamos fazer (durante o 4.º bimestre).

A retomada desse quadro de cognição favoreceu uma tomada de consciência daquilo que os educandos teriam que desenvolver para apropriar-se da tipologia descritiva, na medida em que se sentissem protagonistas, responsáveis pela construção do conhecimento.

Ao levantar a questão “Como vamos saber?”, a educadora Estrela apresentou a proposta de fazer a leitura de vários gêneros textuais e a produção textual. Acreditamos que essa seja uma possibilidade de desenvolver a capacidade discursiva. Backtin (2003, p. 285) afirma: “Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos”.

A conversa sobre a descrição foi uma maneira que a educadora encontrou para valorizar a oralidade, um dos gêneros do discurso. De acordo com Backtin, há dois tipos de gêneros do discurso: os primários (conversa, diálogo) e os secundários (os que são mediados pela escrita).

A educadora, ao levantar as questões “O que significa descrever? Para que descrever? Como descrever?”, orientou a conversação para que os educandos não perdessem de vista os objetivos e considerassem as operações de conexão, coesão e modalização abordadas por Adam.

A definição coletiva acerca da *descrição* e sua função, trabalhada pela educadora Estrela com os educandos, ajuda no processo de interação socioverbal. Cada um

dos educandos manifesta o seu ponto de vista e interage com a idéia do colega, produzindo novos conhecimentos. Segundo Backtin e Marcuschi, os *gêneros discursivos e/ou textuais* têm propriedades sociocomunicativas e são fenômenos sócio-históricos.

A educadora, numa conversa informal, contou-nos que estava trabalhando a seqüência descritiva como tinha sido proposta nos encontros de formação continuada.

bA situação de comunicação dos educandos foi definida coletivamente. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pode ser proposta pelo educador ou construída coletivamente.

A educadora Estrela realizou um projeto com os educandos sobre a tipologia descrição. Ela assumiu os passos da *seqüência didática*, como podemos verificar no projeto desenvolvido com os seus educandos (ANEXO G). De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly, a *seqüência didática* contribui para o processo das aquisições, permitindo aos educandos e educadores o uso de uma linguagem apropriada, uma atitude reflexiva e o desenvolvimento da capacidade de comunicar-se.

Nesta análise, confirmamos que a escola se tem revelado um espaço privilegiado para o desenvolvimento das *funções psíquicas superiores*, como possibilidade de construção do conhecimento dentro de um contexto sócio-histórico-cultural. Nesse aspecto, os encontros de formação continuada têm sido um instrumento valioso no processo de consolidação e revitalização de significações socioculturais.

Plano de aula – 22/11/2005**Educadora Lua - 5º ano****Objetivos**

- *Desenvolver a leitura e a escrita.*
- *Compreender o que é uma descrição.*

Desenvolvimento

- *Conversa informal.*
- *Escrita no quadro de giz: o que é descrever?*
- *Comentários e debates (ouvir os alunos para verificar a bagagem que eles tem em relação a descrição).*
- *Definição de uma situação de comunicação para trabalhar a descrição: produzir um texto descritivo para ser exposto no mural da escola no dia da reunião com a comunidade.*
- *Descrição escrita (formar grupos de 4 ou 5 pessoas para descrever: o mar, a restinga, o rio, a mata e a aldeia).*
- *Leitura das produções dos alunos.*
- *Escrita do conceito de descrição e da estrutura do texto descritivo.*
- *Escrita de um texto no quadro de giz: Ana Cristina, uma menina de 7 anos.*
- *Atividades sobre a descrição (as mesmas utilizadas nos encontros de formação continuada).*

A educadora Lua, no seu plano de aula do dia 22 de novembro de 2005, ao colocar a pergunta “O que é descrever?”, sondou os conhecimentos prévios dos educandos e fez interferências ao apresentar o conceito de *descrição*, a estrutura do texto descritivo, um exemplo de texto descritivo: Ana Cristina, uma menina de 7 anos, e atividades sobre descrição.

Notamos que a educadora procura valorizar os conhecimentos sobre a cultura Tupinikim apresentados pelos educandos quando favorece um debate acerca daquilo que eles sabem sobre a *descrição* e leva-os a alargar os seus conhecimentos com conceitos relacionados à disciplina de Língua Portuguesa, ao apresentar o conceito de *descrição* e a estrutura do texto descritivo.

A situação de comunicação é proposta pela própria educadora.

Lua concentra em um só plano de aula vários passos de uma seqüência didática, que, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é representada por seis passos: apresentação da situação de comunicação, primeira produção, três módulos constituídos de atividades ou instrumentos necessários para a apropriação do gênero estudado e a produção final.

Há momentos de trabalho coletivo e individual, o que favorece uma interação verbal e sociocultural, com vistas a uma apropriação de novos conhecimentos, visando ao desenvolvimento das *funções psíquicas superiores* postuladas por Vygotsky.

Podemos observar que Lua pede que os educandos façam a *descrição* de elementos da realidade em que vivem: o mar, o rio, a restinga, a aldeia. É interessante como Lua valoriza o cotidiano, pois as descrições de elementos da vida cotidiana dos educandos são importantes por ser, também, uma das mediações de interações verbais.

Constatamos que a educadora se preocupou em trabalhar com a tipologia descritiva: sondagem do conhecimento dos educandos, situação de comunicação, produção escrita em grupos, leitura das produções dos educandos, conceito de descrição, estrutura do texto descritivo, exemplo de um texto descritivo e atividades sobre a descrição.

4.3 ANÁLISE DOS TEXTOS DESCRITIVOS DOS EDUCANDOS “C” E “D”

Aldeia de Comboios

Texto 1 – Educando C – 5.º ano

A aldeia de Comboios hoje está sendo uma aldeia muito elegante. Pois nela tem escola, posto de saúde, associação, centro comunitário, igrejas e até mercearia.

Tudo está mudando para melhor pois as pessoas podem cuidar da saúde, trabalhar na própria comunidade, as crianças recebem uma boa educação e assim dá continuidade na melhoria da comunidade e uma das melhores coisas da comunidade é a construção e reformas das casas que é uma oportunidade para as famílias viver bem e com saúde.

Minha escola

Texto 1 – Educando D – 4.º ano

Minha escola onde eu estudo é muito bonita.

Eu tenho muitos colegas, eu gosto deles e eles de mim e também eu gosto muito da minha professora.

Eu gosto muito desta escola, pois tem várias salas de aulas, pátio para brincar, quadra, e muito mais.

A escola é de todos, tem muitas crianças, professores, pessoas que limpa e que faz merenda e também a diretora que sempre resolve algum problema das crianças quando brigam.

Eu gosto da minha escola, quem não gosta está perdendo muitas coisas boas que é brincar e estudar.

Do ponto de vista do microuniverso lingüístico, os educandos C e D não apresentam problemas em relação às regras do sistema alfabético, mas defrontam-se com dificuldades relacionados às regras para a formação de frases.

Na primeira frase, o educando C não faz uso de vírgulas, o advérbio “hoje” poderia estar entre vírgulas. Na segunda frase, depois da conjunção “pois”, deveria usar vírgulas para facilitar a leitura e a compreensão do texto. A frase “Tudo está mudando pois...” apresenta um problema de pontuação: o educando deveria ter colocado vírgula antes de “pois”. É uma frase longa, o que dificulta a leitura e a compreensão.

O educando D apresenta dificuldades de coesão verbal no parágrafo:

“A escola é de todos, tem muitas crianças, professores, pessoas que ‘limpa’ e que ‘faz’ merenda...”.

Percebemos a presença do organizador espacial: “aldeia de Comboios”, que corresponde ao título.

O educando C preocupa-se em escrever o que há na aldeia: “... *tem escola, posto de saúde, associação, centro comunitário, igrejas e até mercearia*” e em apresentar algumas transformações de um ponto de vista bem concreto: “*Tudo está mudando para melhor... e uma das melhores coisas da comunidade é a construção e reformas das casas...*”.

Quanto ao macrouniverso lingüístico, esses textos precisam ser revistos para que haja articulação entre os níveis sintático, semântico e discursivo de maneira coerente.

O texto 1 do educando D, do 4.º ano, apresenta somente duas fases da descrição apontadas por Mugarib (2002): fase inicial e fase de aspectualização. O educando não desenvolveu a fase de relação.

A fase inicial está na primeira frase: “*Minha escola onde eu estudo é muito bonita.*” Ele introduz o leitor no seu mundo discursivo.

A fase de aspectualização está contida nas expressões: “... *tem várias salas de aula, pátio para brincar, quadra, e muito mais.*” “*A escola é de todos, tem muitas crianças, professores, pessoas que limpa e que faz merenda e também a diretora que sempre resolve algum problema das crianças quando brigam.*”

O educando D desenvolveu a tematização a partir do segundo parágrafo, ao mostrar para o leitor afetividade em relação à escola, fato que foi retomado no terceiro e no quarto parágrafos. Ele faz a relação do tema que se propôs escrever com a afeição que sente pela escola.

Não identificamos o uso da afetação e da assimilação nos textos 1 dos educandos C e D.

O texto 1 do educando D apresenta dois adjetivos: “*Minha escola [...] é ‘bonita’, ‘... muitas coisas ‘boas’.*”

O educando preocupa-se em descrever o que há na sua escola: “*... pois tem várias salas de aulas, pátio para brincar, quadra...*”. “*... tem muitas crianças, professores, pessoas... e também a diretora...*”, e a sua relação afetiva com ela: “*Eu tenho muitos colegas, eu gosto deles e eles de mim e também eu gosto muito da minha professora. Eu gosto muito desta escola...*”.

A aldeia de Comboios

Texto 2 – Educando C – 5.º ano

A aldeia de Comboios está localizada entre o Oceano Atlântico e o Rio Comboios. Ela está à 3 Km da Vila do Riacho. Na parte sul, encontramos a Barra do Riacho e na parte norte Regência, município de Linhares.

A aldeia de Comboios é muito bonita. O terreno é arenoso, mas tem uma parte de restinga, onde restam alguns animais. Como estamos perto do Oceano Atlântico, temos a chance de ajudar a proteger as tartarugas que colocam os seus ovos na praia. Essa é parceria com o projeto Tamar.

Aqui temos uma escola muito boa, a associação indígena Tupinikim, algumas igrejas, um posto de saúde, o posto da FUNAI, uma mercearia. Aos poucos, os indígenas estão reformando as suas casas.

A aldeia de Comboios é diferente das outras aldeias, é muito bom morar aqui.

A escola de Comboios

Texto 2 – Educando D – 4.º ano

A escola de Comboios é uma escola muito bonita. Ela está bem no centro da aldeia. Da escola conseguimos ver o outro lado do rio. Em frente da escola, temos a casa de farinha e do lado direito temos a Igreja católica e o centro comunitário e do lado esquerdo algumas casas.

Eu gosto muito desta escola, pois ela tem várias salas de aulas. Temos aulas desde a educação infantil até o 7º ano. Tem turmas que funcionam de manhã e à tarde. Há muitas crianças que estudam nessa escola, somos mais de 130 crianças. Temos uma diretora, uma pedagoga, um secretário, duas merendeiras, duas que fazem limpeza, 5 educadores daqui

da aldeia de Comboios que trabalham de manhã e vários educadores que trabalham à tarde com as turmas de 6º e 7º ano e vêm de outras aldeias. Gosto daqui também porque tem um pátio para brincar e uma quadra para a gente jogar bola ou fazer outras brincadeiras.

A escola de Comboios é maravilhosa, aqui a gente aprende e brinca todos os dias. É a maior escola dentre todas as escolas indígenas do município de Aracruz.

Os textos 2 dos educandos C e D trazem os elementos da estrutura da descrição: fase inicial, fase de aspectualização e fase de relação.

A fase inicial do texto 2 do educando C encontra-se no primeiro parágrafo:

“A aldeia de Comboios está localizada entre o Oceano Atlântico e o Rio Comboios. Ela está à 3 km da Vila do Riacho. Na parte sul, encontramos a Barra do Riacho e na parte norte Regência, município de Linhares.”

O educando C descreveu a aspectualização nos parágrafos:

“A aldeia de Comboios é muito bonita. O terreno é arenoso, mas tem uma parte de restinga, onde restam alguns animais. Como estamos perto do Oceano Atlântico, temos a chance de ajudar a proteger as tartarugas que colocam os seus ovos na praia. Essa é parceria com o projeto Tamar.”

“Aqui temos uma escola muito boa, a associação indígena Tupinikim, algumas igrejas, um posto de saúde, o posto da FUNAI, uma mercearia. Aos poucos, os indígenas estão reformando as suas casas.”

Esse educando procurou demonstrar para o leitor características próprias da aldeia de Comboios, localizando-a, e descreveu o que havia na aldeia. Ele desenvolveu a categoria da definição, o que fazia a sua aldeia ser diferente das outras. Ainda individualizou a sua aldeia no processo de descrição da localização, desenvolvendo a categoria da individuação e a categoria de designação, ao nomear a aldeia que estava descrevendo. Essas categorias são postuladas por Marquesi (2004).

E a fase de relação está contida no último parágrafo: *“A aldeia de Comboios é diferente das outras aldeias, é muito bom morar aqui.”* Ele relaciona a aldeia de Comboios com as outras e marca a diferença.

O educando C utiliza alguns adjetivos na descrição da aldeia de Comboios que o ajudam a qualificá-la e diferenciá-la. Esses adjetivos são: *“bonita”, “arenoso”, “boa”, “indígena” e “diferente”*.

O educando C demonstrou apropriação da tipologia descritiva, sobretudo se comparamos a produção do texto 1 com a do texto 2. Nota-se a presença de conceitos no texto 2 (*pontos cardeais, Oceano Atlântico, restinga*), que não constavam no texto 1.

Esse educando apresentou capacidade de localização espacial, ao fazer uso de organizadores espaciais, como *“A aldeia de Comboios está localizada entre o Oceano Atlântico e o Rio Comboios; “à 3 km da Vila do Riacho”; “na parte sul”; “Barra do Riacho”; “na parte norte”; “Regência”; “município de Linhares”*.

Observamos o processo de transição das funções psíquicas elementares para as funções psíquicas superiores, na medida em que o educando demonstra a apropriação de espacialidade da sua própria aldeia. A linguagem utilizada visa à comunicação da localização, do como e do que se tem na aldeia. Apresenta uma linguagem que visa orientar o olhar do leitor sobre a realidade socioespacial da aldeia de Comboios.

O texto 2 do educando D apresenta a fase inicial no parágrafo:

“A escola de Comboios é uma escola muito bonita. Ela está bem no centro da aldeia. Da escola conseguimos ver o outro lado do rio. Em frente da escola, temos a casa de farinha e do lado direito temos a igreja católica e o centro comunitário e do lado esquerdo algumas casas”.

Identificamos a fase de aspectualização no texto do educando D no primeiro e segundo parágrafos:

“A escola de Comboios é uma escola muito bonita. Ela está bem no centro da aldeia. Da escola conseguimos ver o outro lado do rio. Em frente da escola, temos a casa de farinha e do lado direito temos a Igreja católica e o centro comunitário e do lado esquerdo algumas casas.”

“... pois ela tem várias salas de aulas. Temos aulas desde a educação infantil até o 7.º ano. Tem turmas que funcionam de manhã à tarde. Há muitas crianças que estudam nessa escola, somos mais de 130 crianças. Temos uma diretora, uma pedagoga, um secretário, duas merendeiras, duas que fazem limpeza, 5 educadores daqui da aldeia de Comboios que trabalham de manhã e vários educadores que trabalham à tarde com as turmas de 6.º e 7.º ano e vêm de outras aldeias. Gosto daqui também porque tem um pátio para brincar e uma quadra para a gente jogar bola ou fazer outras brincadeiras.”

No primeiro parágrafo, o educando, além de apresentar a fase inicial, descreve aspectos que orientam a imaginação do leitor sobre a localização da escola de Comboios.

A maneira como o educando D descreveu a escola de Comboios torna-a inconfundível em relação às outras escolas indígenas do município de Aracruz – ES. O educando preocupou-se em descrever o funcionamento da escola e o que havia nela. Podemos afirmar que D desenvolveu a categoria de designação no primeiro parágrafo, pois condensou, num recorte lexical, a designação da escola de Comboios. No segundo parágrafo, também enunciou o que para ele era essencial nessa escola, marcando a categoria da definição, e ainda desenvolveu a categoria da individuação, no último parágrafo, quando afirmou: *“É a maior escola dentre todas as escolas indígenas do município de Aracruz”*. Ele a distinguiu das outras e o fez de modo que o leitor não viesse a confundi-la com as demais.

Essa última frase marca, também, a fase de relação. O educando D comparou a escola de Comboios com outras escolas indígenas do município de Aracruz, ou seja, estabeleceu uma relação, e ainda fez uso de adjetivos: *“É uma escola muito ‘bonita’”; “igreja ‘católica’”; “centro ‘comunitário’”; “a escola de Comboios é ‘maravilhosa’”; é a “‘maior’ escola”*.

Ele orientou-se espacialmente ao situar a escola de Comboios: *“Ela está bem no centro da aldeia. Em frente da escola, temos a casa de farinha, do lado direito temos a igreja católica e o centro comunitário e do lado esquerdo, algumas casas.”*

De modo geral, esse educando demonstrou no texto 2 domínio do microuniverso lingüístico (ortografia, pontuação) e capacidade discursiva, visto que o texto apresenta coerência, coesão e modalização.

Quanto ao horizonte temático, o educando focalizou-o ao definir a escola de Comboios; quanto ao horizonte espacial e temporal, D situou-o ao localizar a posição da aldeia; quanto ao horizonte axiológico, ele revelou-se distante, no primeiro parágrafo, ao falar da escola de Comboios sem envolver-se; ao mesmo tempo, manifestou-se muito próximo ao afirmar: *“Eu gosto muito desta escola... Gosto daqui também porque tem um pátio para brincar e uma quadra para a gente jogar bola ou fazer outras brincadeiras”*.

Segundo Backtin, o enunciado é caracterizado por três horizontes: espacial e temporal, axiológico e temático. O educando D não desenvolveu o horizonte temporal, que está vinculado ao horizonte espacial.

Após análise dos textos 1 e 2 das educadoras Estrela, Lua e Sol e dos educandos C e D, bem como dos planos de aula, podemos afirmar que toda ação sociodiscursiva está intrinsecamente vinculada ao contexto sócio-histórico-cultural. Apoiados em Backtin (2003), podemos dizer que o enunciado é uma unidade de comunicação verbal concreta que deve ser considerada dentro desse contexto no processo de interação verbal.

As educadoras e os educandos manifestaram nas suas produções o processo de construção do conhecimento e o percurso de maturação da tipologia descritiva. Como Reuter (1998), consideramos que a descrição contribui para:

- a construção do saber, na medida em que fornece informações básicas sob uma forma figurada;
- a avaliação com cunho argumentativo, ideológico e axiológico;
- a regulação-transformacional, ao participar da gestão, do controle, da regulação das transformações, dos objetos e dos conteúdos do discurso;
- a textualização, ao favorecer os mecanismos de coerência;
- o posicionamento num campo específico;
- a gestão da leitura e da escrita.

Constatamos, porém, que em nenhum dos textos das educadoras e dos educandos houve relação com o tempo histórico, o uso de organizadores temporais e a situação de permanência e/ou transformação.

Diante da lacuna apresentada, sentimos a necessidade de contribuir para processo de apropriação da descrição em relação à História. Para isso, decidimos elaborar um texto que pudesse servir de referência para os educadores indígenas:

4.4 TEXTO DESCRITIVO E ANÁLISE DA PESQUISADORA

A pequena aldeia Piraqueaçu

A aldeia Piraqueaçu está localizada próxima ao rio que tem o mesmo nome. Ela tem uma área de 50 hectares.

Até final de 1999, essa aldeia era uma área ecológica que pertencia ao município de Aracruz - ES. Nos primeiros meses de 2000, o prefeito, num ato ilegal, doou essa área para a Mineradora Thotan.

A previsão da empresa era instalar-se na região para a retirada de algas calcárias, visto que a área se situa bem ao lado norte do Piraqueaçu.

No dia 20 de junho de 2000, houve uma reunião em Caieiras Velha, da qual participaram as lideranças indígenas, representantes da FUNAI, da PASTORAL INDIGENISTA, do IBAMA, do CIMI, da ACEAMA, deputados, vereadores e defensores do meio ambiente, para uma auditoria pública a fim de refletir sobre a possibilidade de implantação da Mineradora Thotan.

Todos se manifestaram contra a implantação dessa empresa e, a partir de então, organizaram uma manifestação pública para ser realizada no dia 26 de junho de 2000, em frente à Assembléia Legislativa.

Como tinha sido decidido, no dia 26 de junho de 2000, reuniram-se em frente à Assembléia Legislativa cerca de 200 indígenas com o apoio das diferentes entidades presentes na auditoria do dia 20 de junho de 2000.

Depois da manifestação, a Mineradora teve que paralisar o processo de implantação na área.

Os índios Tupinikim e Guarani, inconformados com a lentidão da Justiça, no dia 4 de agosto de 2000 reuniram-se na área para defendê-la. Instalaram-se na região, construíram pequenas barracas, plantaram mandioca, aipim, milho, árvores frutíferas, feijão-guando.

As condições de vida eram muito precárias, pois faltavam alimentos, água, luz. O que não faltou foi a solidariedade entre os indígenas e os seus parceiros.

No dia 7 de agosto de 2000, as lideranças indígenas e os parceiros reuniram-se com os Procuradores do Meio Ambiente e da Defesa Indígena, debaixo de uma barraca de plástico preto, na área Piraqueaçu, para comunicar aos órgãos governamentais a determinação dos índios Tupinikim e Guarani de defender a área.

Inicialmente a área foi ocupada pelos Tupinikim e Guarani.

Depois que os indígenas ganharam a causa, a área passou a ser chamada aldeia Piraqueaçu.

Hoje, a aldeia Piraqueaçu é habitada apenas pelos Guarani. Há oito famílias com 33 pessoas, segundo o censo da FUNAI 2006. O cacique é Pedro da Silva.

Atualmente, a aldeia é bem arborizada, com muitas árvores frutíferas, horta comunitária, um campo de futebol, um salão de confecção de artesanatos e trajes indígenas. É uma aldeia pequena e muito bonita. É a menor de todas as aldeias indígenas do Espírito Santo.

No texto, observam-se as três fases postuladas por Mugrabi (fase inicial, fase de aspectualização e fase de relação).

O título “A pequena aldeia Piraqueaçu” e o primeiro parágrafo constituem a fase inicial.

A fase de aspectualização está nos parágrafos:

“Até o final de 1999, essa aldeia era uma área ecológica que pertencia...”.

“A previsão... a área se situa bem ao lado norte do Piraqueaçu.”

“No dia 20 de junho de 2000, houve... para uma auditoria pública, a fim de refletir sobre a possibilidade de implantação da Mineradora Thotan.”

“Todos se manifestaram contra...”.

“Como tinha sido decidido, no dia 26 de junho de 2000, reuniram-se em frente...”.

“Depois da manifestação, a Mineradora...”.

“Os índios Tupinikim e Guarani, inconformados com a lentidão da Justiça, ...”.

“As condições de vida eram muito precárias...”.

“No dia 7 de agosto de 2000, as lideranças indígenas, os parceiros, ...”.

“Inicialmente a área foi ocupada pelos Tupinikim e Guarani.”

“Hoje, a aldeia Piraqueaçu é habitada apenas pelos Guarani.”

“Atualmente, a aldeia é bem arborizada...”.

A fase de relação está na frase:

“É a menor de todas as aldeias indígenas do Espírito Santo.”

Há dezessete adjetivos contidos nesse texto, que contribuem para qualificar, caracterizar e identificar os elementos que ajudam no processo de descrição: *“pequena”* aldeia; algas *“calcárias”*; lideranças *“indígenas”*; auditoria *“pública”*; manifestação *“pública”*; Assembléia *“Legislativa”*; *“diferentes”* entidades; *“pequenas”* barracas; árvores *“frutíferas”*; feijão-*“guando”*; as condições de vida eram muito *“precárias”*; órgãos *“governamentais”*; a aldeia é bem *“arborizada”*; horta *“comunitária”*; aldeia *“pequena”* e muito *“bonita”*; a *“menor”* de todas as aldeias.

Constatamos a presença de nove organizadores espaciais: *“Aldeia Piraqueaçu”*; *“município de Aracruz”*; *“região”*; *“lado norte do Piraqueaçu”*; *“Caieiras Velha”*; *“em frente à Assembléia Legislativa”*; *“debaixo de uma barraca de plástico preto”*; *“área Piraqueaçu”*; *“Espírito Santo”*.

Há doze organizadores temporais nesse texto: *“até o final de 1999”*; *“nos primeiros meses de 2000”*; *“no dia 20 de junho de 2000”*; *“a partir de então”*; *“26 de junho de 2000”*; *“no dia 26 de junho de 2000”*; *“4 de agosto de 2000”*; *“7 de agosto de 2000”*; *“inicialmente”*; *“depois”*; *“hoje”*; *“atualmente”*.

As situações de permanência/transformação encontradas nesse texto são: *“essa aldeia era uma área ecológica que pertencia ao município de Aracruz – ES”*; *“o prefeito, num ato ilegal, doou essa área para a Mineradora Thotan”*; *“a previsão da empresa era instalar-se na região para a retirada de algas calcárias”*; *“todos se manifestaram contra a implantação dessa empresa”*; *“organizaram uma manifestação pública”*; *“depois da manifestação, a Mineradora teve que paralisar o processo de implantação na área”*; *“os índios Tupinikim e Guarani (...) se instalam na região, constroem pequenas barracas, plantam mandioca, aipim, milho, árvores*

frutíferas, feijão-guando”; “as lideranças indígenas, os parceiros reuniram-se com os Procuradores do Meio Ambiente e da Defesa Indígena (...) para comunicar aos órgãos governamentais a determinação dos índios Tupinikim e Guarani em defender a área”; “inicialmente, a área foi ocupada pelos Tupinikim e Guarani”; “depois que os indígenas ganharam a causa, a área passou a ser chamada aldeia Piraqueaçu”; “hoje a aldeia Piraqueaçu é habitada apenas pelos Guarani”; “atualmente, a aldeia é bem arborizada, com muitas árvores frutíferas, horta comunitária, um campo de futebol, um salão de confecção de artesanatos e trajes indígenas”.

Os conceitos que não apareceram nos textos anteriores poderão ser aprofundados com os educandos. São eles: “área ecológica”; “algas calcárias”; “auditoria pública”; “Assembléia Legislativa”; “entidades”.

A vinculação com a História pode ser observada por meio da estrutura da descrição, do uso de adjetivos, da presença dos organizadores espaciais e temporais e das situações de permanência e transformação presentes no texto. A interação entre o descritivo e a História favorece a apropriação de novos conceitos que contribuem para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, sobretudo no que tange à capacidade de abstração, de comunicação oral e escrita e de memória lógica.

4.5 ANÁLISE DOS RELATOS HISTÓRICOS DAS EDUCADORAS ESTRELA, JÚPITER E MARTE

Os textos 1 e 2 das educadoras foram produzidos durante os encontros de formação continuada, em 2004. Podemos observar os nomes que não conferem com os das autoras dos textos descritivos analisados anteriormente, com exceção do da educadora Estrela. O texto 1 é como um diagnóstico para averiguação das capacidades adquiridas e dos limites a serem superados.

Essas produções textuais referiam-se à problemática “A história do povo Tupinikim e Guarani no contexto local, regional, estadual, nacional e mundial”.

Na análise do *relato histórico*, consideramos os conteúdos trabalhados durante os encontros de formação continuada e o referencial teórico. A análise dos textos 1 e 2 foi feita seguindo duas estruturas de relato histórico para facilitar a compreensão das educadoras, visto que nos encontros de formação continuada foi trabalhada a estrutura: situação inicial, complicação, dinâmica das ações, resolução e fase final, com base em Mugaribí (2002).

Considerando que todo conhecimento está em processo de construção, Mugaribí (2004) apresenta uma outra estrutura do relato histórico: situação inicial, sequência de ações e/ou eventos e consequências.

Acreditamos que a segunda opção apresentada é a que melhor atende a especificidade do relato histórico.

Texto 1

Transformações que ocorreram no modo de vida dos Tupinikim a partir do século XVI

Estrela, Júpiter e Marte (educadoras do 4.º e do 5.º ano)

No século XVI, o nosso povo Tupinikim vivia no litoral brasileiro que ia do sul da Bahia até o Paraná.

Viviam nus, seus corpos eram pintados com tintas extraídas de plantas nativas, como o jenipapo e o urucum. Usavam ornamentos feitos de penas, como o cocar, e colares, brincos feitos de sementes e pedaços de madeira.

Com o contato entre índios e os portugueses em 1500, a vida do nosso povo Tupinikim começou a sofrer transformações.

Os portugueses introduziram aos povos indígenas vestimentas.

A organização familiar foi modificada: antes era uma única casa feita de palha onde vivia uma família composta de 20 a 40 pessoas.

Hoje cada família vive em sua própria casa feita de alvenaria ou estuque.

Antes da chegada dos portugueses, nós, índios, não tínhamos necessidade de ter um líder exclusivo; cada casa tinha uma pessoa para ser obedecida. Com o passar do tempo surgiu a necessidade de ter um cacique por aldeia, para estar lutando pelos nossos direitos perante os não-índios.

Nós, Tupinikim, após muitas lutas, ficamos restritos a um espaço pequeno localizado no município de Aracruz que fica ao norte do Estado do Espírito Santo. Espaço este que dividimos em quatro aldeias: Comboios, Irajá, Pau-Brasil e Caieiras.

No ano de 1967, tivemos que ceder parte do nosso território para os índios Guarani que vieram do Rio Grande do Sul em busca da Terra sem Males.

Desde então até os dias de hoje pode-se observar as várias mudanças ocorridas na cultura do nosso povo indígena, que busca recuperar valentemente nossos antigos costumes.

O título do texto 1 dado pelas educadoras Estrela, Júpiter e Marte foi “Transformações que ocorreram no modo de vida dos Tupinikim a partir do século XVI”.

As educadoras Estrela, Júpiter e Marte apresentaram a fase inicial nos dois primeiros parágrafos:

“No século XVI, o nosso povo Tupinikim vivia no litoral brasileiro que ia do sul da Bahia até o Paraná.” Neste parágrafo elas situaram o povo Tupinikim no século XVI, no litoral brasileiro do sul da Bahia até o Paraná, localizando-o no tempo e no espaço.

“Viviam nus, seus corpos eram pintados com tintas extraídas de plantas nativas, como o jenipapo e o urucum. Usavam ornamentos feitos de penas, como o cocar, e colares, brincos feitos de sementes e pedaços de madeira.” Neste parágrafo elas demonstraram como era o estilo de vida dos Tupinikim.

A complicação iniciou no terceiro parágrafo:

“Com o contato entre os índios e os portugueses em 1500, a vida do nosso povo Tupinikim começou a sofrer transformações.”

“Os portugueses introduziram aos povos indígenas vestimentas.”

“A organização familiar foi modificada: antes era uma única casa feita de palha onde vivia uma família composta de 20 a 40 pessoas.” Esses parágrafos revelam as transformações ocorridas no modo de vida dos Tupinikim depois do contato com os portugueses.

A dinâmica das ações evidenciou-se na segunda parte do sétimo parágrafo:

“Com o passar do tempo surgiu a necessidade de ter um cacique por aldeia, para estar lutando pelos nossos direitos perante os não-índios.” O povo Tupinikim reagiu à situação de complicação, organizando-se politicamente.

Não consideramos a resolução e a situação final como um estado de equilíbrio diferente da situação inicial.

Os parágrafos seis, *“A organização familiar foi modificada: antes era uma única casa feita de palha onde vivia uma família composta de 20 a 40 pessoas”*, e oito, *“Nós, Tupinikim, após muitas lutas, ficamos restritos a um espaço pequeno localizado no município de Aracruz que fica ao norte do Estado do Espírito Santo. Espaço este que dividimos em quatro aldeias: Comboios, Irajá, Pau-Brasil e Caieiras”*, apontam as consequências da situação inicial. Devido ao contato com os portugueses, hoje o povo Tupinikim vive em casas de estuque ou alvenaria e estão confinados em quatro aldeias no município de Aracruz – ES.

O nono parágrafo apresenta uma ação:

“No ano de 1967, tivemos que ceder parte do nosso território para os índios Guarani que vieram do Rio Grande do Sul em busca da Terra sem Males.”

Esse texto 1 não contempla totalmente a estrutura que propusemos, apoiadas em Mugrabi (2002), nos encontros de formação continuada: situação inicial, complicação, dinâmica das ações, resolução e situação final. Apresenta uma mistura entre essa estrutura e uma outra, postulada também por Mugrabi (2004), que compreende três fases: fase inicial, ações e/ou eventos e consequências. Portanto, o que identificamos como fase de complicação pode ser analisado como uma sequência de ações.

Se avaliarmos o texto 1 com base na segunda estrutura proposta, vamos perceber que as educadoras tiveram êxito na produção, pois apresentaram a fase inicial, eventos e/ou ações e consequências.

Em relação ao microuniverso lingüístico, constatamos que as educadoras dominavam o sistema alfabético, mas demonstraram algumas dificuldades relacionadas às regras de formação de frases, a pontuação. Por exemplo, na frase “Usavam ornamentos feitos de penas, como o cocar, e colares, brincos feitos de sementes e pedaços de madeira.” As educadoras colocaram uma vírgula depois de cocar e, em seguida, a conjunção “e”. Não seria necessária a conjunção nesse caso. Já na frase “A organização familiar foi modificada: antes era uma única casa feita de palha onde vivia uma família composta de 20 a 40 pessoas”, os dois pontos poderiam ser substituídos por um ponto.

Quanto ao macrouniverso lingüístico, as educadoras demonstraram conhecer a importância dos organizadores espaciais e temporais, do tempo dos verbos, mas precisam ainda apropriar-se dos organizadores lógico-argumentativos, da dinâmica de coerência e coesão de uma produção textual.

Os organizadores espaciais presentes no texto 1 são: “litoral brasileiro”, “sul da Bahia”, “Paraná”, “município de Aracruz”, “norte do estado do Espírito Santo”, “Comboios”, “Irajá”, “Caieiras”, “Pau-Brasil”, “Rio Grande do Sul”.

Os organizadores temporais que estão contidos no texto 1 são: “no século XVI”, “em 1.500”, “hoje”, “em 1967”, “desde então”, “até os dias de hoje”.

Os organizadores lógico-argumentativos que marcam a causa, a oposição e a conclusão não são encontrados nesse texto.

O tempo do verbo no relato histórico pode ser o presente histórico, o pretérito imperfeito e o pretérito perfeito, alternados (MUGRABI, 2004). O tempo dos verbos encontrados nesse texto no pretérito imperfeito são: vivia, ia, viviam, eram, usavam, tínhamos, tinha; no pretérito perfeito: começou, introduziram, foi, surgiu, tivemos, vieram e, no presente: vive, ficamos, fica, dividimos, pode, busca. Constatamos o

uso de sete verbos no tempo pretérito imperfeito, seis no pretérito perfeito e seis no presente, além dos verbos que estão no infinitivo e no gerúndio.

O texto 1 do gênero relato histórico sobre as transformações que ocorreram no modo de vida dos Tupinikim a partir do século XVI revela uma seqüência de acontecimentos do passado do povo Tupinikim que contribui para manter viva a memória coletiva e histórica, permitindo uma contínua ressignificação da História.

Nesse texto, constatamos a situação de transformação vivida pelo povo Tupinikim a partir do século XVI desde o primeiro até o último parágrafo.

O enunciado do texto 1 apresenta uma situação sócio-histórico-cultural do povo Tupinikim, ajudando o leitor a situar-se quanto aos horizontes espacial e temporal, temático e axiológico. As educadoras demonstraram o seu ponto de vista e envolveram-se no relato histórico, ao usar a primeira pessoa do plural, “nós”.

A atividade lingüística é um dos aspectos do meio social (BRONCKART, 1996). Contribui na elaboração de um novo conhecimento. Essa relação que se estabelece entre a atividade lingüística e o contexto sócio-histórico-cultural dá à atividade lingüística um cunho ideológico e dialógico a partir da realidade concreta, como podemos observar no texto das educadoras Estrela, Marte e Júpiter.

Texto 2

Transformações que ocorreram no modo de vida dos Tupinikim a partir do século XVI

Estrela, Júpiter e Marte

No final do século XVI, o nosso povo Tupinikim vivia no litoral brasileiro que ia do sul da Bahia até o Paraná.

Viviam nus, seus corpos eram pintados com tintas extraídas de plantas nativas, como o jenipapo e o urucum. Usavam ornamentos feitos de penas, como o cocar, e os colares e brincos feitos de sementes e pedaços de madeiras.

A partir de 1500, a vida do nosso povo Tupinikim começou a sofrer transformações devido ao contato entre os portugueses que aqui chegaram pensando ser as Índias. Com a chegada dos jesuítas em 1549 teve início os aldeamentos jesuíticos, que tinham como objetivo catequizar os índios, que eram considerados seres sem espírito.

Eles impuseram aos nossos antepassados vestimentas, por acharem que era pecado andar nu.

Nesses aldeamentos, haviam índios de todas as tribos, todos sendo desrespeitados na sua expressão cultural e nas suas diferenças.

Muitos dos nossos antepassados, durante os aldeamentos foram mortos por doenças transmitidas pelos portugueses, como a varíola, sarampo, coqueluche, catapora e outras.

A partir do contato com os portugueses, teve-se a necessidade de uma pessoa como cacique para falar em nome da comunidade. Antes isso não era necessário, cada maloca tinha um líder. Nos aldeamentos o líder não tinha autoridade, tudo era decidido pelos missionários jesuítas.

Com os jesuítas a organização familiar foi modificada: onde antes era uma única maloca feita de palha e vivia uma família composta de 20 a 40 pessoas, passaram a viver em casas feitas de estuque ou alvenaria, e a família era formada somente pelo pai, mãe e filhos.

O casamento poligâmico foi proibido e começou-se a realizar somente casamentos monogâmicos.

Os aldeamentos duraram 210 anos, tendo fim com a expulsão dos jesuítas em 1759.

Enfim, os aldeamentos provocaram grandes transformações na cultura e no modo de vida de nossos antepassados, que até hoje é visto em seus descendentes que buscam corajosamente resgatar parte de sua cultura.

O texto 2 das educadoras Estrela, Júpiter e Marte mantém o mesmo título: “Transformações que ocorreram no modo de vida dos Tupinikim a partir do século XVI”.

A fase inicial é bem semelhante à do texto 1, com exceção do início do primeiro parágrafo, que, no texto 1, apresenta “No século XVI” e, no texto 2, “No final do século XVI”.

A complicação pode ser identificada do terceiro ao oitavo parágrafos:

“A partir de 1500, a vida do nosso povo Tupinikim começou a sofrer transformações devido ao contato entre os portugueses que aqui chegaram pensando ser as Índias. Com a chegada dos jesuítas em 1549 teve início os aldeamentos jesuíticos, que tinham como objetivo catequizar os índios, que eram considerados seres sem espírito.”

Eles impuseram aos nossos antepassados vestimentas, por acharem que era pecado andar nu.”

Nesses aldeamentos, haviam índios de todas as tribos, todos sendo desrespeitados na sua expressão cultural e nas suas diferenças.”

Muitos dos nossos antepassados, durante os aldeamentos foram mortos por doenças transmitidas pelos portugueses, como a varíola, sarampo, coqueluche, catapora e outras.”

A partir do contato com os portugueses, teve-se a necessidade de uma pessoa como cacique para falar em nome da comunidade. Antes isso não era necessário, cada maloca tinha um líder. Nos aldeamentos o líder não tinha autoridade, tudo era decidido pelos missionários jesuítas.”

Com os jesuítas a organização familiar foi modificada: onde antes era uma única maloca feita de palha e vivia uma família composta de 20 a 40 pessoas, passaram a viver em casas feitas de estuque ou alvenaria, e a família era formada somente pelo pai, mãe e filhos.”

O casamento poligâmico foi proibido e começou-se a realizar somente casamentos monogâmicos.”

A complicação apresenta-se, no texto 1, bem mais complexa, com dados que transcendem a primeira produção.

A resolução encontra-se no penúltimo parágrafo:

“Os aldeamentos duraram 210 anos, tendo fim com a expulsão dos jesuítas em 1759.” Com o fim dos aldeamentos, parte da complicação foi resolvida.

A situação final pode ser observada no último parágrafo:

“Enfim, os aldeamentos provocaram grandes transformações na cultura e no modo de vida de nossos antepassados, que até hoje é visto em seus descendentes que

buscam corajosamente resgatar parte de sua cultura.” Essa fase é explicitada pela determinação do povo Tupinikim na luta pela revitalização da cultura.

As ações que estão presentes no texto 2 são semelhantes, mas com um nível de desenvolvimento que supera as do texto 1. Eis as ações que marcaram a produção do texto 2:

“A partir de 1500, a vida do nosso povo Tupinikim começou a sofrer transformações devido ao contato entre os portugueses....”.

Eles impuseram aos nossos antepassados vestimentas...”.

Nesses aldeamentos, haviam índios de todas as tribos...”.

(...) durante os aldeamentos foram mortos por doenças transmitidas pelos portugueses, como a varíola, sarampo, coqueluche, catapora e outras.”

A partir do contato com os portugueses, teve-se a necessidade...”.

Com os jesuítas a organização familiar foi modificada...”.

O casamento poligâmico foi proibido e começou-se a realizar somente casamentos monogâmicos.”

Os aldeamentos duraram 210 anos, tendo fim com a expulsão dos jesuítas em 1759.”

As conseqüências estão marcadas no último parágrafo:

“Enfim, os aldeamentos provocaram grandes transformações na cultura e no modo de vida de nossos antepassados, que até hoje é visto em seus descendentes que buscam corajosamente resgatar parte de sua cultura.”

Os organizadores espaciais que marcam a textualidade nessa produção são: *“litoral brasileiro”, “sul da Bahia”, “Paraná”, “Índias”*; os organizadores temporais são: *“no final do século XVI”, “a partir de 1500”, “em 1549”, “antes”, “em 1759”*; há somente um organizador lógico-argumentativo, *“enfim”*, que marca a fase conclusiva.

Para Bronckart (1994), há quatro tipos de discurso, que ele define como narração, relato interativo, discurso teórico e discurso interativo. O discurso presente no relato histórico está mais vinculado à narração. Ela é marcada pela presença de anáforas pronominais e nominais. Nesse texto, a anaforização pode ser identificada com um único pronome pessoal na 3.^a pessoa, no quarto parágrafo, *“eles”*; com os pronomes

possessivos, “nosso”, “seus”; com o pronome relativo “que”, que é repetido sete vezes.

Comparando os textos 1 e 2 das educadoras Estrela, Júpiter e Marte, observamos que o texto 2 apresenta as duas estruturas do relato histórico, e o texto 1, uma estrutura completa e outra incompleta: faltam a resolução e a situação final.

O texto 2 oferece mais dados históricos relacionados às transformações ocorridas no modo de vida do povo Tupinikim a partir do século XVI, conforme Kaufman e Rodriguez (1993, p. 35), que afirmam: “[...] a progressão temática do texto permite-nos tanto conhecer os laços que vinculam as condições necessárias para a realização de fatos concretos quanto estabelecer as distintas etapas de uma seqüência de acontecimentos”.

As reflexões que fizemos anteriormente sobre a descrição em torno das funções psíquicas superiores, da linguagem, da textualização e da mediação são pertinentes, também, no processo de produção do relato histórico. Ao longo dos encontros, esses conceitos foram tomando consistência e contribuindo no processo sócio-histórico-cultural de busca do passado para ressignificá-lo no presente.

4.6 ANÁLISE DOS PLANOS DE AULAS DAS EDUCADORAS ESTRELA, LUA E SOL

Plano de Aula – 7/3/2005

Educadora Sol – 4.º ano

Objetivo

Identificar as permanências e transformações no modo de vida dos povos indígenas a partir dos aldeamentos jesuítos.

Desenvolvimento

- *Leitura compartilhada texto história dos povos indígenas – 500 anos de luta no Brasil. Pág. 52 livro história vivência e construção.*
- *Conversar sobre o texto.*
- *Comparação de gravura e informações do texto.*
- *Pedir aos alunos que observe as figuras e descrevam o que estão vendo oralmente.*
- *Passar no quadro um trecho de um texto sobre os aldeamentos jesuíticos.*
- *Explicar o texto.*
- *Introduzir o conceito de permanência, pedindo aos alunos que identifiquem os elementos da cultura Tupinikim no século XVI, que permanecem entre eles até os dias atuais.*
- *Como os índios viviam antes da chegada dos jesuítas?*
- *Qual o povo que teve o primeiro contato com os índios?*
- *O que foi imposto pelos jesuítas no modo de vida do nosso povo Tupinikim no século XVI?*
- *Quais são os elementos da cultura Tupinikim que ainda permanecem entre nós?*
- *Formação de palavras com as sílabas da palavra ín/di/o.*
- *Formação de frases de algumas palavras retirada do texto.*
- *Correção das atividades no quadro de giz.*

O plano de aula da educadora Sol apresentou um objetivo: *Identificar as permanência e transformação no modo de vida dos povos indígenas a partir dos aldeamentos jesuíticos.* Parece-nos que, para atingir esse objetivo, seriam necessários vários dias de aulas, mesmo porque ela coloca: “*no modo de vida dos povos indígenas*” e, só no Brasil, são cerca de 220 povos indígenas. De outro lado, ela relaciona o seu objetivo com a especificidade da História: as permanência e transformação no modo de vida dos povos indígenas a partir dos aldeamentos jesuíticos.

A educadora propôs uma leitura compartilhada em sintonia com o objetivo definido. A conversa sobre o texto, tratando-se de leitura compartilhada, pode não ser feita, mas, nesse caso, talvez seja pertinente, por se tratar de um texto que está vinculado à questão indígena.

O recurso utilizado pela educadora, “*comparação de gravura e informações retiradas do texto*”, contribui para o estudo da espacialidade e da temporalidade, favorecendo

melhor compreensão do processo de permanência e transformação vivido pelos povos indígenas e/ou outros povos desde o período da colonização aos dias atuais.

No plano de aula, não aparece explicitamente o gênero relato histórico. Detectamos que há uma interação entre gêneros e tipologias textuais, quando a educadora escreve *“pedir aos alunos que observem as figuras, descrevam o que estão vendo oralmente”* e quando solicita que expliquem um texto sobre os aldeamentos jesuíticos.

A educadora trabalha o conceito de permanência relacionado com a realidade sociocultural: *“identifiquem os elementos da cultura Tupinikim no século XVI que permanecem até os dias atuais”*. Para atingir tal escopo, ela faz algumas perguntas para orientar os educandos: *“Como os índios viviam antes da chegada dos jesuítas? Quais são os elementos da cultura Tupinikim que ainda permanecem entre nós? Qual o povo que teve o primeiro contato com os índios?”* Ela procura trabalhar também as transformações, ao levantar os questionamentos: *“O que foi imposto pelos jesuítas no modo de vida do nosso povo Tupinikim no século XVI?”*

As atividades propostas foram incompatíveis com o objetivo estabelecido e com o nível de educandos do 4.º ano. Além disso, a formação de palavras e frases descontextualizadas não contribuíram para o processo de construção do conhecimento de modo crítico, nem para a interação entre os conteúdos e os gêneros e tipologias textuais.

De modo geral, o plano de aula da educadora Sol apresenta situação de permanência e/ou transformação, conteúdos da disciplina de História relacionados aos gêneros e tipologias textuais. Ela trabalha com o conceito de permanência. Sabemos que a História tem uma dialética, um tempo social e uma oposição entre passado e presente (BRAUDEL,1992).

Objetivos

- *Produzir textos (relato histórico).*
- *Ler e escrever números até milhar.*

Desenvolvimento

- *Conversa informal sobre a produção do relato.*
- *Passar as seguintes questões no quadro:*
 - *Em que ano os jesuítas vieram para o Brasil? Qual o objetivo? Qual foi o seu trabalho? O que aconteceu neste período de trabalho com os indígenas? Por que e quando foram expulsos? Como os indígenas ficaram?*
- *Comentários em cima de cada resposta.*
- *Dividir os alunos em trio (3) para construir o relato.*
- *Atividade de matemática elaborada pela professora.*

O plano de aula da educadora Lua apresenta os objetivos e o desenvolvimento que ela se propôs realizar acerca do relato histórico. Constatamos que a oralidade foi valorizada em sua aula: *“conversa informal sobre a produção do relato”*.

A educadora iniciou um processo de mediação ao elaborar algumas questões que pudessem orientar a reflexão dos educandos, em vista da produção textual de um relato histórico. Com as perguntas *“Em que ano os jesuítas vieram para o Brasil?”*, *“Qual era o objetivo?”*, *“Qual foi o seu trabalho?”*, *“O que aconteceu neste período de trabalho com os indígenas?”*, *“Por que e quando os jesuítas foram expulsos?”*, *“Como os indígenas ficaram?”*, a educadora procurou sondar o conhecimento dos educandos a respeito do processo histórico vivido pelos seus antepassados.

A produção textual do relato histórico realizada em grupo é uma possibilidade de interação de conhecimentos. A escrita de um texto de gênero específico é uma etapa complexa que exige tempo e reflexão. Acreditamos que seja esse o motivo que levou a educadora a não desenvolver outras atividades pedagógicas relacionadas ao relato histórico.

Objetivos

- *Apontar as transformações que ocorreram no modo de vida dos Tupinikim a partir do contato com os portugueses.*
- *Produzir um relato histórico.*

Atividades

- *Continuação da aula anterior.*
- *Conversa sobre o modo de vida dos Tupinikim no século XVI.*
- *Deixar que os alunos relatem oralmente sobre o tema.*
- *Leitura de um texto descritivo sobre o modo de vida dos Tupinikim no século XVI. Elaborado por Marli e Andréa. (educadoras Tupinikim)*
- *Trabalho de grupo: cada grupo se responsabilizará por um tema para a produção de um texto descritivo.*
- *Grupo 1 – Localização e moradia (organização da aldeia).*
- *Grupo 2 – Vestuário, ornamentos e alimentação.*
- *Grupo 3 – Organização familiar*
- *Grupo 4 – Organização política*
- *Grupo 5 – Artesanatos, instrumentos musicais, instrumentos para caça e pesca.*
- *Apresentação do grupo.*
- *Levantamento de questões para introduzir o assunto sobre a chegada dos portugueses nas terras indígenas.*
- *Até quando o nosso povo viveu dessa forma que vocês acabaram de descrever?*
- *Relato oral feito pela educadora sobre a chegada dos portugueses.*

O plano de aula da educadora Estrela apresenta como objetivos: *Apontar as transformações que ocorreram no modo de vida dos Tupinikim a partir do contato com os portugueses e produzir um relato histórico.*

A educadora propôs uma conversa, na qual cada educando teve oportunidade de manifestar a sua opinião, as suas idéias e os seus conhecimentos acerca do modo de vida dos Tupinikim no século XVI. Mais uma vez, constatamos a importância da oralidade para os Tupinikim no processo de construção do conhecimento. É uma maneira de fazer memória histórica do processo vivido pelos antepassados.

O relato foi feito oralmente. Na escrita, foi produzido um texto descritivo por cinco grupos diferentes. Nesse processo, constatamos a importância da descrição na interação com outros gêneros textuais e com a História. Segundo Audigier (2003), a descrição mostra, coloca em palavras uma realidade visível, ou que se tornou visível.

O levantamento de questões sobre a chegada dos portugueses em terras indígenas e a pergunta que continua a inquietar “*Até quando o nosso povo viveu dessa forma que vocês acabaram de descrever?*” são fios condutores que permeiam o processo sócio-histórico dos povos desta terra.

4.7 ANÁLISE DOS RELATOS HISTÓRICOS DOS EDUCANDOS “A” E “B”

A história dos índios antigamente

Texto 1 – Educando A – 5.º ano

Quando os Portugueses chegaram no Brasil, em 1500, fizeram os índios daqui escravos, e então os índios serviam os Portugueses. Os índios viviam da caça e da pesca e ao ter contato com os Portugueses tudo mudou tiveram que usar roupas e não podiam mais falar sua língua, foram obrigados a falar português. As matas, os rios, e os animais foram sumindo pois enquanto os índios retiravam da natureza que era necessário para sua sobrevivência os portugueses queriam acumular riquezas. Então desde do século XVI muitas coisas mudou na vida dos indígenas.

O texto 1 do educando A tem como título “A história dos índios antigamente”. O título não é coerente com o conteúdo desenvolvido, pois retrata muito mais a chegada dos portugueses.

A estrutura do texto não apresenta a forma de relato histórico, que, como afirma Mugarbi (2004), é semelhante a uma sequência descritiva, pois se trata de uma descrição de ações: há uma situação inicial, os eventos (agrupamento de ações) e as consequências (o objeto é situado espacialmente e temporalmente, ou colocado em relação a outros objetos).

O educando A apresentou dificuldades do ponto de visto do micro e do macrouniverso lingüístico. As dificuldades que revelou estão relacionadas à falta de domínio das regras do sistema de formação de frases e de textualização.

O único organizador espacial presente no texto é “*no Brasil*”, e os organizadores temporais são “*em 1500*”, “*século XVI*”. Os dois organizadores lógico-argumentativos identificados são “*pois*” e “*então*”, marcando a oposição.

No texto 1, o educando A demonstrou que conhece um pouco de História, no que tange à chegada dos portugueses, e procurou relatá-la situando-a no tempo e no espaço. É interessante o modo como A situou o leitor no processo de transformações que houve depois da vinda dos portugueses para o Brasil.

A história do povo Tupinikim

Texto 2 – Educando A

O povo Tupinikim já vivia aqui no Brasil, quando os portugueses chegaram em 1.500. Com a chegada dos portugueses, os nossos antepassados começaram a sofrer muito, pois eram obrigados a servir os portugueses, como escravos.

Ainda no século XVI, chegaram os jesuítas que deram início aos aldeamentos. O primeiro aldeamento foi em Santa Cruz e em seguida Nova Almeida.

Depois da chegada dos portugueses e dos jesuítas tudo mudou. O modo de vida dos nossos antepassados foi se transformando. Antes viviam nus, viviam da caça e da pesca, viviam em contato com a natureza, moravam em ocas e depois tiveram que colocar roupas, viviam em aldeamentos, trabalhavam para os portugueses e os jesuítas, também pegaram muitas doenças que antes não existiam.

Mais tarde, em 1759, os jesuítas foram expulsos pelo Marquês de Pombal. Foi ele também que proibiu ao nosso povo de falar a língua nativa, pois naquela época o povo Tupinikim falava o Tupi.

Com medo dos castigos, aos poucos os nossos antepassados foram deixando de falar o Tupi e é por isso que hoje já não falamos mais a nossa língua.

A nossa história é uma história de muita luta, mas não desistimos. Muita coisa mudou na nossa vida desde que os portugueses aqui chegaram no século XVI.

O texto 2 apresenta avanços significativos em relação ao texto 1. O texto estrutura-se com uma situação inicial, uma seqüência ou agrupamento de eventos e/ou ações, e situa a História do povo Tupinikim espacialmente e temporalmente.

O título é “A história do povo Tupinikim”.

A situação inicial pode ser identificada no primeiro parágrafo:

“O povo Tupinikim já vivia aqui no Brasil, quando os portugueses chegaram em 1.500, os nossos antepassados começaram a sofrer muito, pois eram obrigados a servir os portugueses, como escravos.”

Os eventos ou seqüência de ações estão presentes nos parágrafos:

“Ainda no século XVI, chegaram os jesuítas que deram início aos aldeamentos. O primeiro aldeamento foi Santa Cruz e em seguida Nova Almeida.”

“Depois da chegada dos portugueses e dos Jesuítas tudo mudou. O modo de vida dos nossos antepassados foi se transformando. Antes viviam nus, viviam da caça e da pesca, viviam em contato com a natureza, moravam em ocas e depois tiveram que colocar roupas, viviam em aldeamentos, trabalhavam para os portugueses e os Jesuítas, também pegaram muitas doenças que antes não existiam.”

“Mais tarde, em 1759, os jesuítas foram expulsos pelo Marquês de Pombal. Foi ele também que proibiu ao nosso povo de falar a língua nativa, pois naquela época o povo Tupinikim falava o Tupi.”

As conseqüências estão presentes nos parágrafos:

“Com medo dos castigos, aos poucos os nossos antepassados foram deixando de falar o Tupi e é por isso que hoje já não falamos mais a nossa língua.”

“A nossa história é uma história de muita luta, mas não desistimos. Muita coisa mudou na nossa vida desde que os portugueses aqui chegaram no século XVI.”

As situações de permanência e/ou transformação estão presentes no parágrafo:

“Com a chegada dos portugueses, os nossos antepassados começaram a sofrer muito.”

“Os jesuítas deram início aos aldeamentos...”

“Depois da chegada dos portugueses e dos jesuítas tudo mudou; antes, os nossos antepassados viviam nus, viviam da caça e da pesca, viviam em contato com a natureza, moravam em ocas e depois tiveram que colocar roupas, viviam em

aldeamentos, trabalhavam para os portugueses e os jesuítas, também pegaram muitas doenças que antes não existiam.”

“Os nossos antepassados foram deixando de falar o Tupi e é por isso que hoje já não falamos mais a nossa língua.”

A análise que fazemos leva-nos a afirmar que o educando A superou as dificuldades apresentadas no texto 1 em relação ao micro e ao macrouniverso lingüístico. Entretanto, ainda se observam algumas lacunas relacionadas à pontuação, sobretudo, ao uso da vírgula.

O educando relatou com sentido lógico a história do povo Tupinikim. Em alguns momentos, tomou distância do texto usando a 3.^a pessoa; em outros, envolveu-se usando a 1.^a pessoa. Parafraseando Reuter e Tauveron (2000), um relato expõe uma seqüência causal de eventos pertinentes em relação a um protagonista que tem um objetivo ou resolve um problema.

Para relatar a história do povo Tupinikim, utilizou os verbos no presente histórico, no pretérito imperfeito e no pretérito perfeito. Os verbos utilizados no presente histórico foram: *falamos, é, desistimos*; no pretérito imperfeito: *vivia, viviam, mudou, moravam, trabalhavam, existiam, falava*; no pretérito perfeito: *chegaram, começaram, eram, deram, foi, tiveram, pegaram, foram, proibiu*. Além desses, utilizou também vários verbos no gerúndio, no particípio e no infinitivo.

Estão presentes no texto organizadores espaciais, *“no Brasil”, “em Santa Cruz”, “Nova Almeida”*; organizadores temporais, *“em 1.500”, “no século XVI”, “mais tarde”, “em 1759”*; e organizadores lógico-argumentativos, *“pois”, “é por isso”, “e depois”*, marcando a oposição. Braudel e Audigier asseveram que, no texto, podem ainda ser usados os tempos longo, médio e curto. O educando A usou apenas o tempo longo.

Índios

Texto 1 – Educando B – 4.º ano

Naquela época, os índios viviam da caça, tinham armas que era arco e flecha e também tinham canoa. Eles andavam nus.

Com a chegada dos portugueses em 1500 trouxeram roupas e vestiram os índios, mas começaram a derrubar matas e acabar com as caças. Poluindo também os rios, aos índios ensinando eles a falar o português e proibindo a falar a sua própria língua e assim muitos índios morreram de doenças até existir os poucos índios que tem hoje.

O texto 1 do Educando B apresenta o título “Índios”.

A fase inicial encontra-se no primeiro parágrafo:

“Naquela época, os índios viviam da caça, tinham armas que era arco e flecha e também tinham canoa. Eles andavam nus.”

As ações são marcadas no segundo parágrafo:

“Com a chegada dos portugueses em 1500 trouxeram roupas e vestiram os índios, mas começaram a derrubar matas e acabar com as caças. Poluindo também os rios, aos índios ensinando eles a falar o português e proibindo a falar a sua própria língua...”

A consequência é destacada na frase:

“... e assim muitos índios morreram de doenças até existir os poucos índios que tem hoje.”

Não há organizadores espaciais no texto de B, mas existem organizadores temporais, “*naquela época*”, “*em 1500*”, e organizadores lógico-argumentativos, “*mas*”, “*assim*”, “*é por isso*”, que sinalizam a oposição.

O educando B demonstrou domínio das regras do sistema alfabético, mas apresentou dificuldades em relação às regras de formação de frases, sobretudo no que tange à pontuação. Revelou, ainda, problemas referentes ao macrouniverso lingüístico, particularmente no processo de textualização (coerência, coesão e modalização).

Os índios e a chegada dos portugueses

Texto 2- Educando B – 4.º ano

Até 1500, os índios viviam nus, caçavam e pescavam para a sua alimentação. Iam e vinham de canoa pelo rio. Naquela época tinha peixes e caças em abundância.

Os portugueses chegaram em 1500 e disseram que descobriram o Brasil, mas os nossos antepassados já viviam aqui bem antes deles chegarem.

Desde que os portugueses chegaram, começaram a destruir a mata, acabar com as caças, poluir os rios e ainda trouxeram muitas doenças que antes não eram conhecidas pelos nossos antepassados. E muitos morreram, pois não sabiam como se curar.

Antes éramos 55.000 Tupinikim que moravam do sul da Bahia até o estado do Paraná. Hoje, estamos reduzidos no município de Aracruz, estado do Espírito Santo e somos apenas cerca de 2.500 Tupinikim. Antes, os nossos antepassados falavam o Tupi e hoje nós só falamos a língua portuguesa porque um tal de Marquês de Pombal proibiu o uso das línguas indígenas. Por isso, que estamos tendo aulas de Tupi na escola, para ver se a gente re-aprende a nossa língua.

O texto 2 do educando B sofreu alteração no título, “Os índios e a chegada dos portugueses”, em relação ao texto 1, cujo título era “Índios”.

O educando preocupou-se em desenvolver com mais precisão o que ele anuncia no título.

A fase inicial está no primeiro parágrafo:

“Até 1500, os índios viviam nus, caçavam e pescavam para a sua alimentação. Iam e vinham de canoa pelo rio. Naquela época tinha peixes e caças em abundância.”

A sequência de ações e/ou eventos que perpassam esse texto 2 estão presentes nos parágrafos:

“Desde que os portugueses chegaram, começaram a destruir a mata, acabar com as caças, poluir os rios e ainda trouxeram muitas doenças que antes não eram conhecidas pelos nossos antepassados. E muitos morreram, pois não sabiam como se curar.”

“Antes éramos 55.000 Tupinikim que moravam do sul da Bahia até o estado do Paraná.”

“Hoje, estamos reduzidos no município de Aracruz, estado do Espírito Santo e somos apenas cerca de 2.500 Tupinikim. Antes, os nossos antepassados falavam o Tupi e hoje nós só falamos a língua Portuguesa porque um tal de Marquês de Pombal proibiu o uso das línguas indígenas.”

A consequência de parte do problema é apresentada no final do último parágrafo:

“... estamos tendo aulas de Tupi na escola, para ver se a gente re-aprende a nossa língua.”

Em relação ao microuniverso lingüístico, o educando B não apresentou dificuldades de ortografia, mas precisa trabalhar a pontuação, como podemos observar nas frases seguintes:

“Antes éramos 55.000 Tupinikim que moravam do sul da Bahia até o estado do Paraná”.

Constatamos uma diferença significativa entre o texto 1 e o texto 2. No texto 1, não há organizadores espaciais; no texto 2, identificamos cinco: *“Brasil”, “sul da Bahia”, “estado do Paraná”, “município de Aracruz”, “estado do Espírito Santo”*. Quanto aos organizadores temporais, o texto 1 apresenta dois: *“naquela época”, “em 1500”*; o texto 2 apresenta cinco: *“até 1500”, “naquela época”, “em 1500”, “antes”, “hoje”*. Ainda podemos observar que há três organizadores lógico-argumentativos: *“pois”, “mas”, “por isso”,* indicando a oposição.

O educando B deu início ao texto utilizando a 3.^a pessoa do plural. Ele não se implicou no texto. No quarto parágrafo, ele se envolveu no texto quando utilizou a 1.^a pessoa do plural e escreveu:

“Antes éramos 55.000 Tupinikim.... Hoje, estamos reduzidos no município de Aracruz... e somos apenas cerca de 2.500 Tupinikim. ... nós só falamos a língua portuguesa... estamos tendo aulas de Tupi...”.

O texto do educando B apresenta os verbos no pretérito imperfeito, no pretérito perfeito e no presente histórico. Os verbos identificados no presente histórico são: *estamos, somos, falamos, re-aprende*; no pretérito imperfeito são: *viviam, caçavam, pescavam, iam, vinham, tinha, moravam, falavam, sabiam*; no pretérito perfeito são: *chegaram, disseram, descobriram, começaram, trouxeram, morreram, proibiu*.

As anáforas identificadas no texto 2 do educando B estão presentes por meio de um único pronome possessivo, “nossos”, e do pronome relativo “que”, que é repetido cinco vezes no texto.

O educando apresenta as situações de permanência e/ou transformação do primeiro ao último parágrafo. Ele aponta como eram os índios antes da chegada dos portugueses e as mudanças que ocorreram depois.

Diante dessa análise, podemos observar que o diagnóstico feito na produção do texto 1 apontava, sobretudo, para os conhecimentos socioculturais do povo Tupinikim, que também são imprescindíveis no processo de conhecimento. Essa é uma forma de desenvolver conhecimentos cotidianos mais esquematizados sobre o mundo social (NONNON, 1998).

O prognóstico feito na produção do texto 2 indica um avanço significativo nas produções textuais das educadoras e dos educandos, o que nos leva a afirmar que, à medida que os encontros de formação, no intervalo entre as duas produções, procuraram trabalhar com as lacunas encontradas no texto 1, contribuíram para a passagem das funções psíquicas elementares para as funções psíquicas superiores, e a mediação exerceu um papel importante nesse processo.

4.8 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES INDÍGENAS TUPINIKIM DAS ESCOLAS DE COMBOIOS E PAU-BRASIL

A análise das produções textuais e dos planos de aulas contribuiu para que verificássemos os impactos que os encontros de formação continuada causaram na prática pedagógica das educadoras do 4.º e de 5.º ano. Podemos afirmar que, em níveis diferenciados, as educadoras procuraram levar para o seu cotidiano da sala de aula os aportes teóricos e práticos desenvolvidos nesses encontros. O que nos confirmou, também, a importância da formação continuada foi o resultado que identificamos na análise dos textos dos educandos.

A análise dos dados apresentada mostra-nos os avanços e os limites no processo de formação continuada com os educadores indígenas Tupinikim, no município de Aracruz – ES. Temos consciência dos passos dados e do empenho das educadoras.

Podemos dizer que houve grande avanço na apropriação dos gêneros e tipologias textuais e dos conteúdos de História. Desenvolveram capacidades de interagir com os diferentes gêneros e tipologias textuais, trabalhando conceito, função, estrutura, história do povo Tupinikim. Constatamos esses avanços nos planos de aula e, também, na produção dos educandos.

A prática pedagógica das educadoras do 4.º e do 5.º ano das escolas de Comboios e Pau-Brasil impulsiona-nos a investir na formação continuada, por ser ela um dos meios indispensáveis para apropriação de novos conhecimentos, crescimento da capacidade de abstração, domínio da leitura e da escrita, desenvolvimento das capacidades de descrever, relatar, explicar, argumentar, comparar, situar-se no tempo e no espaço, entre outras. Além disso, ajuda a construir a memória coletiva de um povo que busca revitalizar a sua identidade étnica, a sua cultura, e contribui para a formação da consciência de cidadãos comprometidos com a luta e a vida do seu povo.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos ter respondido à questão norteadora de nossa pesquisa: “Em que medida os encontros de formação continuada sobre os gêneros textuais e os conteúdos de História na aldeia de Comboios têm contribuído para a prática pedagógica dos educadores indígenas Tupinikim do 4.º e do 5.º ano?”

No último item do capítulo anterior (4.8), apontamos, sinteticamente, o saldo dessa nossa trajetória: a convicção, agora fundamentada, de que a formação continuada dos educadores das escolas de Comboios e Pau-Brasil foi um elemento fundamental na aquisição de conhecimentos e habilidades necessárias à construção de uma educação indígena mais qualificada, voltada para a construção de uma cidadania comprometida com a identidade étnica e com a luta pela vida do povo Tupinikim.

A formação continuada sobre os gêneros e tipologias textuais e os conteúdos de História tem relevância no processo de significar a prática pedagógica dos educadores, procurando criar formas de oferecer aos educandos uma educação de qualidade que seja inter, cultural e disciplinar.

Além desse saldo maior, observamos alguns elementos que poderão auxiliar-nos na qualificação de futuros processos de formação de educadores.

Verificamos que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores não acontece só durante os encontros de formação continuada, mas também no cotidiano, no contexto sócio-histórico-cultural em que o educador vive e atua.

Constatamos, ainda, que a experiência de formação dos educadores indígenas Tupinikim que atuam no 4.º e no 5.º ano do Ensino Fundamental, nas escolas de Comboios e Pau-Brasil, tem contribuído para que eles desenvolvam as suas capacidades psíquicas superiores dentro de um contexto sócio-histórico.

Houve maior apropriação do gênero relato histórico em sintonia com a História por parte dos educadores e educandos. Esse gênero foi trabalhado mais intensamente no processo de formação continuada.

Verificamos que os educadores e os educandos conseguiram apropriar-se da descrição no âmbito da Língua Portuguesa, mais no seu aspecto literário. Houve dificuldades de trabalhar com os organizadores temporais e com a situação de permanência e/ou transformação relacionada à História, dificuldades que talvez possam ser solucionadas com um trabalho mais intenso de interdisciplinaridade.

Notamos que o processo de formação continuada com os educadores indígenas Tupinikim do município de Aracruz – ES tem contribuído para desenvolver conceitos acerca dos gêneros e tipologias textuais e da História.

É importante ressaltar que, à medida que os educadores indígenas Tupinikim se apropriam de novos conceitos, buscam fazer a transposição didática, de modo que essa prática pedagógica lhes permite verificar no cotidiano escolar as contribuições do processo de formação continuada. Observamos, assim, que o processo de formação continuada tem sido produtivo. Cada educador vive o seu processo de apropriação e desenvolvimento de suas capacidades psíquicas superiores em níveis diferenciados, mas o importante é que eles estabelecem uma relação de entre-ajuda nos encontros de planejamentos, para levantar e tirar dúvidas. Os encontros de formação continuada têm sido um espaço privilegiado para socializar os avanços e os impasses vivenciados na sala de aula.

Acreditamos que a mediação e a linguagem exercem um papel essencial nos encontros de formação, porque contribuem para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores postuladas por Vygotsky.

Esperamos que as contribuições oferecidas por esta pesquisa possam subsidiar outros pesquisadores e interessados no assunto ao refletirem acerca do que vêm realizando e de quais as possibilidades de trabalhar com os gêneros e tipologias textuais e com os conteúdos da História, na prática pedagógica e na viabilização de encontros de formação continuada que orientem a produção textual de forma crítica e coerente, contribuindo para o processo de fortalecimento da identidade étnica, da revitalização da cultura e da memória histórica dos povos indígenas.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, Jean-Michel. **Éléments de linguistique textuelle**: théorie et pratique de l'analyse textuelle. Liège: Mardaga, 1990.

ÂNGELO, Francisca Novatino. A educação escolar indígena e a diversidade cultural no Brasil. In : GRUPIONI, Donizetti. **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: MEC/SECAD, 2006. p. 207-216.

APOTHÉLOZ, Denis. Eléments pour une logique de la description et du raisonnement spatial. In : REUTER, Yves (ed.) **La Description** : théories, recherches, formation, enseignement. Paris : Presses Universitaires du Septentrion, 1998. p. 16-31

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

AUDIGIER, François. Brève introduction aux didactiques de l'Histoire et de la Géographie. In: FAUNDEZ, Antonio ; MUGRABI, Edivanda. **Ruptures e continuités en education**: aspects théoriques et pratiques. Ouagadougou: Presses Universitaires de Ouagadougou, 2003. p. 111-154.

_____. La description dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie au plus près du réel. In REUTER, Yves (ed.) **La description** : théories, recherches, formation, enseignement. Paris : Presses Universitaires du Septentrion, 1998. p. 229-245.

BACKTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Le marxisme et la philosophie du langage**: essai d'application de la méthode sociologique en linguistique. Paris: Les Éditions de Minuit, 1977.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2004.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade** - lembranças de velhos. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Justiça. Decreto nº 1.775/96. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 08 jan 1996.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília, 2002.

_____. Despacho do Presidente da FUNAI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 17 fev. 2006. p.1-20.

_____. Portaria nº 60. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 08 de jul. 1992.

_____. Portaria nº 490. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 08 maio 1993.

_____. Resolução 03/99. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 17 de nov. de 1999.

_____. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, 1998.

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a história**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. **Reflexões sobre a história**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **História e ciências sociais**. 6.ed. Lisboa: Presença, 1990.

BRONCKART, Jean-Paul. **Le fonctionnement des discours**. Paris: D&Nistlé, 1994.

_____. **Activité langagière**: textes et discours. Paris: D&Nistlé, 1996.

CABRINI, Conceição et al. **Ensino de história**: revisão urgente. São Paulo: EDUC, 2000.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CIMI. **Campanha de demarcação das terras Tupinikim e Guarani**. Aracruz, 1996.

_____. **Outros 500**: construindo uma nova história. São Paulo: Salesiana, 2001.

CNBB. **Texto Base da Campanha da Fraternidade 2002**. São Paulo: Salesiana, 2002.

COMISSÃO DE CACIQUES E LIDERANÇAS TUPINIKIM E GUARANI. **Boletim Informativo**, Vitória, p. 1-4. Fev. 2006.

_____. **Boletim Informativo**, Vitória, p.1-4. Jun.2006.

COSTA, Maria Luiza Guedes. **Um estudo gramsciano da linguagem na relação pedagógica**. 1989. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Currículo Programa:

Pós-Graduação Educação e Currículo, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1989.

COTA, Graça. **A pedagogia do texto e o ensino-aprendizagem das ciências sociais**. Vitória: IDEA, 2002.

_____. **Educação escolar indígena**: a construção de uma educação diferenciada e específica, intercultural e bilíngüe entre os Tupinikim do Espírito Santo. 2000. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2000.

DOLZ, Joaquim. NOVERRAZ, Michèle. SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ e Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. p.95-128.

FAUNDEZ, Antonio. A pedagogia do texto em algumas palavras. **Intercâmbios**, Vitória, ano 7, n. 12, jul. 1999. Informativo Semestral do Instituto para o Desenvolvimento e Educação de Adultos.

_____. A la recherche de la qualité em éducation. In: FAUNDEZ, Antonio; MUGRABI, Edivanda. **Ruptures et continuités em education**: aspects théoriques et pratiques. Ouagadougou: Presses Universitaires, 2003. p. 193-200.

FERREIRA(b), Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004. p.190.

FERREIRA(a), Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy L.; FERREIRA, Mariana K. L. (Org.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

FRANCHETTI, Paulo. **História literária**: um gênero em crise. Campinas: Ed. Unicamp, ano. Disponível em: <http://www.letras.puc-rio.br/catedra/revista/Sem_18.html>. Acesso em: 17 set. 2006.

FRANCHI, Carlos. Linguagem: atividade constitutiva. **Almanaque – Cadernos de Literatura e Ensaio**, São Paulo, n. 5, p. 9-27, 1977.

_____. Linguagem – atividade constitutiva (1977). **Revista do Gel**, São Paulo, p. 37-74, 2002. Número especial “Em memória de Carlos Franchi (1932-2001)”.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FUSARI, José Cerchi; RIOS, Terezinha Azerêdo. Formação continuada dos profissionais do ensino. **Cadernos Cedes: Educação Continuada**, Campinas, n. 36, p.37-45, 1995.

GADOTTI, Moacir. Interdisciplinaridade: atitude e método. In: GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 221-226.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **Parâmetros curriculares nacionais indígenas**: caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEF, 2002a.

_____. **As leis e a educação escolar indígena**. Brasília: MEC/SEF, 2002b.

_____. **Quem são, quantos são e onde estão os povos Indígenas e suas escolas no Brasil**. Brasília: MEC/SEF, 2002c.

_____. **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

JESUS, Nilma do Carmo de. **O resgate da cultura Tupinikim**. 2002. 99 f. Monografia (Especialização em Pedagogia e Orientação Educacional) – Departamento de Educação, Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz, Aracruz, 2002.

INEP/MEC. Educação indígena no país cresce 17,5% em apenas dois anos. **Em questão**, Brasília, n. 410, 15 mar. 2006. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/noticias/em_questao/.questao/eq410>. Acesso em: 16 mar. 2006.

KAUFMAN, Ana Maria. Rodriguez, Maria Elena. **Escola** leitura e produção de textos. Porto alegre: Artes médicas, 1993.

KOSIK, Karel. **A Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1994.

LAHIRE, Bernard. Décrire la réalité sociale? Place et nature de la description em sociologie. In: REUTER, Yves. (ed.) **La Description** : théories, recherches, formation, enseignement. Paris : Presses Universitaires du Septentrion, 1998. p. 171-190

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. (org.). **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARQUESI. Sueli Cristina. **A organização do texto descritivo em língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MATOS, Kleber Gesteira; MONTE, Lindenberg Nietta. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006. p. 69-114.

MELIÁ, Bartolomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 49, p. 11-17. 2000. (Educação Indígena e Interculturalidade).

MONIOT, Henri. **Didactique de l'Histoire**. Paris: Édition Nathan, 1993.

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. Política e planejamento lingüístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. In: GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006. p. 131-154

MUGRABI, Edivanda. **A pedagogia do texto e o ensino-aprendizagem de línguas**. Vitória: IDEA, 2002.

_____. **Notas sobre o gênero relato histórico e sobre sua didática**. Documento de trabalho. Vitória: fev. 2004

MUGRABI, Edivanda; COTA, Graça. La pédagogie du texte et l'interdisciplinarité. In: FAUNDEZ, Antonio; MUGRABI, Edivanda. **Ruptures et continuités en education: aspects théoriques et pratiques**. Ouagadougou: Presses Universitaires de Ouagadougou, 2003. p. 215-231.

NONNON, Elisabeth. L'activité descriptive comme démarche d'investigation dans le cadre d'une construction de connaissances. In: REUTER, Yves. (ed.). **La Description: théories, recherches, formation, enseignement**. Paris: Presses Universitaires du Septentrion, 1998. p. 85-104

PAGONI-ANDRÉANI, Maria. De la description à l'explication: analyse d'un processus de construction des connaissances. In: REUTER, Yves (Éd.). **La description: théories, recherches, formation, enseignement**. Paris: Presses Universitaires Septentrion, 1998. p. 105-122.

REDE ALERTA contra o deserto verde. **Nota à população**. Vitória: set. 2006

REUTER, Yves. La description em questions. In: _____. REUTER, Yves. **La description: théories, recherches, formation, enseignement**. Paris: Presses Universitaires du Septentrion, 1998. p.33-59.

_____. TAUVERON, Catherine. **Diversité Narrative**. Repères n° 21 Nouvelle Série 2000. Paris: Département Didactiques des disciplines, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard ; BRONCKART, Jean-Paul. **Vygotsky aujourd'hui**. Paris: D&Niestlé, 1985.

_____ e DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP : Mercado de Letras, 2004

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO INDÍGENA, 1., 1995, Aracruz. **Resumos...** Aracruz: IDEA, 1995. Mimeografado.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

VALENTE, Wagner Rodrigues. A formação em serviço do professor coordenador pedagógico a partir da troca de experiências e como possibilidade para a produção de conhecimento. **Caderno de Formação**, São Paulo, n. 2, p. 1 - 8, nov. 1996.

VYGOTSKI, Liev Semiónovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, 2000. (Obras escogidas, v. 3).

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.