

## **O ENSINO DO PORTUGUÊS A PARTIR DA LEITURA E DA PRODUÇÃO ESCRITA NUMA ESCOLA INDÍGENA DE DOURADOS-MS**

Professora Mestre Sandra Espíndola

**RESUMO:** O objetivo desse trabalho é apresentar um modelo de projeto de extensão que nasceu a partir de um projeto de pesquisa. Na extensão tem-se a oportunidade de trabalhar de forma mais efetiva e interveniente no auxílio para a sala de aula. Ao mesmo tempo que se organiza o desenvolvimento do conteúdo se organizam metodologias novas e revigorantes, aquelas que os professores da sala, muitas vezes, não dispõem de tempo e material para realizar. Nesse projeto trabalham cinco bolsistas, duas de extensão ( não-indígenas) e três indígenas do projeto “Vale Universidade Indígena”. As indígenas trabalham aos sábados pela manhã e as não-indígenas durante a semana também no período matutino. O trabalho se pauta sobre o ensino de língua portuguesa, a saber: tudo parte da leitura e da produção escrita.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação intercultural, ensino, aprendizagem do português.

**ABSTRACT:** The objective of this work is to show a model of extension project that was born from a research project. In the extension it is had chance to work of form more intervening effective and to help for the classroom. At the same time that it is organized the development of the content if organizes revigorantes and new methodologies, those that the teachers of the classroom, many times, do not have time and material to carry through. In this project five scholarship holders, two of extension (not-aboriginals) and three aboriginals of the project work “Vale Universidade Indígena”. The aboriginals also work to Saturdays morning and the not-aboriginals during the morning week. The work if guideline on the education of Portuguese language, namely: everything beginning of the reading and the written production.

## A ORIGEM DO PROJETO

Esse trabalho nasceu em meados de 2008, a partir de um projeto de pesquisa intitulado “A língua portuguesa como 2ª língua do índio da Reserva Francisco Horta Barbosa” (doravante FHB) e elaborado para investigar como ocorre o processo de línguas em contato, que acontece de forma espontânea em qualquer comunidade indígena urbana, caso da Reserva em questão. A intenção naquele momento era acompanhar a inter-relação da língua portuguesa e da língua guarani, que é a língua mais usada nessa localidade.

Nessa ocasião, uma acadêmica não-índia e uma indígena, que já atua como professora na escola, ficaram incumbidas da observação das aulas, ambas do 2º ano do curso de Letras deslocavam-se até a Reserva para realizar essas observações. Ocorreu, que, durante essas observações começou um envolvimento da pesquisadora e das colaboradoras com os trabalhos executados na sala de aula. Sentia-se a necessidade de interferir, de auxiliar a professora dessa classe, pois ela realizava um trabalho solitário e, lutava com grande dificuldade para orientar aquelas crianças no processo de continuidade da alfabetização.

Foi então que abriu o processo de seleção para bolsista de extensão e elas imediatamente quiseram migrar da pesquisa para a extensão. Juntaram-se as duas, mais uma acadêmica não-indígena do curso de Letras e duas indígenas: uma do Curso de Letras e outra do Curso de Pedagogia. Os trabalhos desse momento em diante acontecem da seguinte maneira: as duas bolsistas não-indígenas trabalham uma na sala do segundo ano (antiga 1ª série ) e a outra na sala do quarto ano ( antiga 3ª serie) das séries iniciais.

As três indígenas, todas da etnia Terena trabalham em conjunto aos sábados pela manhã. As cinco concretizam esse trabalho na mesma escola da Reserva FHB, a escola Municipal Tengatuí Marangatu. Tanto o grupo de acadêmicas indígenas quanto as duas não-índias trabalham com projetos próprios, vinculados ao projeto da coordenadora, que é submetido ao órgão que fomenta a extensão na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.

Para que tudo ocorra segundo o planejado há um acompanhamento e assessoramento da pesquisadora e coordenadora do projeto. As acadêmicas selecionam o material, preparam-no e sistematizam as aulas em conjunto com a coordenadora, acatando sugestões, mas também livres para realizar as adequações necessárias.

Inicialmente tirava-se dinheiro do bolso para a compra de algum material didático, no entanto, algum tempo depois, as acadêmicas indígenas conseguiram doação de material com a Rede de Saberes da UEMS e foi excelente e motivador para todas.

Nada disso aconteceria, entretanto se não fosse o apoio da direção e coordenação da escola, que acatou de forma solícita esse projeto, não apenas com palavras, mas com gestos de acolhimento e preocupação de oferecer auxílio à equipe no que fosse necessário e isso vem ocorrendo.

O objetivo desse trabalho é justamente mostrar o que esse projeto quer oferecer para essa comunidade, uma vez que a universidade tem, como uma de suas bases, a devolução à sociedade do produto de suas ações, por meio do envolvimento de seu corpo docente e discente.

Além de mostrar a capacidade do acadêmico, que, apesar de ainda estar na condição de aprendiz, consegue oferecer seu conhecimento para orientar e auxiliar a escola de ensino fundamental e médio no processo de ensino/aprendizagem, dessa forma demonstrando que a universidade cumpre um de seus papéis de maior relevância para o ensino, pois está exercitando a teoria num ambiente real e desafiador, como deveria ser exigido a todo curso de licenciatura.

## **O ALUNO DA RESERVA – TRÊS ETNIAS, QUATRO LÍNGUAS**

Para entender um pouco mais acerca do contexto em que esse projeto acontece é necessário conhecer um pouco do povo que vive na Reserva e nas Aldeias Jaguapiru e Bororó de Dourados/MS.

Dispostos numa área menor do que o necessário para sua sobrevivência, os índios da Reserva possuem sua língua materna e convivem com outras, sendo a considerada de prestígio a língua portuguesa. A língua nativa que predomina é o guarani, que convive, ainda, com as línguas terena e kaiuíá.

Na diacronia das línguas presentes na Reserva, sabe-se que o idioma kaiuíá praticamente se fundiu com o guarani, já o terena pertence à outra família, portanto, muito diferente das duas anteriores. Como são três etnias se inter-relacionando, cada uma com seus costumes, cultura e línguas próprias, já se espera que as diferenças surjam, e é na escola que essas diferenças aparecem mais explicitamente, sobretudo quando se pretende um ensino numa quarta língua: a língua portuguesa.

Na Reserva, existem mais de uma escola. Todas são conveniadas com a Prefeitura. Apenas uma delas tem como mantenedora a Missão Evangélica Caiuá, que segue a doutrina da Igreja Presbiteriana. A Escola *Ara Porã*, por exemplo, situa-se dentro da Aldeia Bororó, possui duas salas de aula das séries iniciais, atendendo a faixa etária que vai de seis a doze anos de idade, sendo que a maioria de suas crianças não fala o português, usam o idioma materno. Alguns nunca freqüentaram uma escola, outros repetiram cinco anos a mesma série, não obstante, a diferença de idade, estão todos na mesma sala (ESPÍNDOLA, 2002 ).

Algumas escolas da Reserva propõem um estudo bilíngue: guarani e português, outras só ensinam em português, a pedido da própria comunidade indígena que acredita ser de maior utilidade o aprendizado dessa última, uma vez que consolida-se como a língua de prestígio, aquela que vai facilitar o acesso à comunidade não-índia quando for necessário um emprego, a venda de suas mercadorias, ou a entrada na universidade.

A maioria das crianças tem no guarani sua primeira língua e usam o português de forma rudimentar, por isso quando chegam à escola enfrentam muita dificuldade para a aprendizagem da segunda língua. Foi nessa perspectiva que esse trabalho se realizou até agora, haja vista que o projeto ainda está em vigor.

Quando se acompanha o dia-a-dia da sala de aula, com todos os seus problemas para a alfabetização das crianças, é que se percebem as dificuldades que elas enfrentam para a aquisição da segunda língua, principalmente com relação à aquisição da língua escrita, pois na Reserva, o convívio com a cultura letrada é irrisória, e os meios de comunicação restringem-se a poucos.

Essa investigação ocorreu, inicialmente, nas aulas do 1º ano matutino do ensino fundamental na escola Tengatuí Marangatu da Aldeia Jaguapiru na Reserva Indígena FHB em Dourados-MS. A sala contava com 32 alunos entre 5 e 11 anos. Metade desses alunos eram da etnia Kaiuá, 25% da etnia Terena os outros 25% eram Guarani.

Procurou-se observar num primeiro momento o contexto situacional em que a criança interagia, não apenas seu contato com a língua portuguesa, mas também com as outras etnias e como isso influenciaria na aquisição escrita do português, na aquisição dos fonemas, das palavras, da escrita.

Além do acompanhamento desse processo de aquisição *in loco* das crianças, foi examinado o Projeto Político Pedagógico da escola e pôde-se perceber que, apesar da questão da terra sobrepor-se um pouco à questão do ensino, a parte que trata do ensino de língua portuguesa demonstra uma visão interacionista, pois a preocupação com

problemas como a presença constante da violência e a preservação da cultura, também aparecem, e são questões que apontam que o ensino da língua pode proporcionar um movimento para uma possível mudança no ensino da Reserva.

## **A LÍNGUA E O ENSINO NA RESERVA**

Com Saussure (1916), aprendemos que a língua é coletiva e a fala é individual, que não podemos mudar a estrutura, o sistema linguístico, mas podemos adaptá-lo às nossas necessidades. Com Labov, nos anos 60, descobrimos que a fala ocupa um lugar de destaque na comunidade lingüística e essa descoberta impulsionou toda uma mudança na concepção do ensino de línguas.

A partir dos trabalhos de Labov, e, com ele, o advento da ciência auxiliar da Lingüística, a Sociolingüística, observamos as diferentes formas de falares como algo natural e não mais passível de preconceito. Inclusive as línguas em contato, que anteriormente vinham carregadas de estereótipos, como se a língua, por ser diferente seria menor, ou mais pobre, ou mais difícil, sobretudo com relação à de prestígio.

Hoje, sabe-se que a língua é um legado histórico e social, herdamos e aprendemos aquela a que fomos expostos num primeiro momento e sabemos também que não há línguas fáceis ou difíceis, complexas ou simples, o que sabemos é que são diferentes e essas diferenças são reveladoras dos traços peculiares de quem as fala.

Os índios da Reserva FHB fazem parte de uma realidade de línguas em contato. A maioria fala guarani e português, há uns poucos que falam o idioma terena e alguns remanescentes – mais velhos – que utilizam o kaiuí. O guarani e o kaiuí meio que se fundiram com o tempo e apenas os mais velhos conseguem perceber claramente as diferenças entre eles. Prevaleceu o guarani. Em algumas escolas se ensina o guarani e o português. Alguns Terena falam ou entendem o guarani, no entanto os Guarani-Kaiuí não entendem a língua terena.

O guarani é um idioma do tronco tupi, portanto não há parentesco algum com a língua portuguesa, que é do ramo indo-europeu, proveniente do latim, de estrutura completamente diversa da língua indígena. Algumas influências do latim, principalmente proveniente do espanhol, que foi uma língua da colonização nas Américas, são observadas atualmente no guarani.

Como a dicotomia ensino e aprendizagem não pode ser dissociada do contexto em que se apresenta, pois para que haja tanto um quanto outro faz-se necessário

algumas condições fundamentais, algumas questões tornam-se pontuais, como por exemplo, formar um professor para ministrar aula de língua numa situação tão adversa tem se transformado, realmente num desafio.

Para se ter uma idéia, se nos voltarmos para a realidade não-índia, a maioria das escolas públicas que visitamos vai manifestar descontentamento em relação à alfabetização de suas crianças, mesmo em língua materna, as crianças sentem dificuldade em manusear a língua em sua modalidade escrita e também na fala, porquanto vão perceber que a modalidade que trazem de casa nem sempre vai ser aceita pela escola.

Várias também vão ser as explicações que os responsáveis por esse ensino formal oferecem. Por parte das crianças, as de sempre: carência afetiva, carência financeira, ausência de material apropriado para o desenvolvimento das atividades propostas, ausência de convivência maior com a cultura letrada, etc. e, por parte da escola, outras tantas, também velhas conhecidas, entre elas: ausência de motivação do professor, ausência de materiais adequados em sala de aula, falta de qualificação dos professores, etc. tudo isso já é bastante conhecido de todos.

Não obstante todos esses problemas, as crianças seguem em frente e a maioria vai conseguir ser alfabetizada, mesmo que de forma precária e, como se tem visto com as últimas pesquisas, grande parte vai chegar à vida adulta sem entender o que lê em sua própria língua.

E, assim, é imprescindível retomar a questão da formação, ao papel do professor, que é fundamental na aprendizagem, nas palavras da pesquisadora argentina Ana Maria Kaufman “ (...) o professor sempre deve ensinar, ler e escrever com as crianças e propor situações de leitura e escrita e fornecer informação. Sempre. Senão, alguns alunos poderão aprender, e outros, não” ( 2009, pág.12).

Segundo ela, não se pode deixar por conta, como se acreditava, pois se o aprendizado é uma construção, a psicogênese, tem que deixar a criança crescer livremente seu conhecimento. Já se viu que isso não funcionou, logo, a percepção que se tem agora é a de que o professor é um mediador imprescindível para essa construção do conhecimento. Ele, na verdade, é peça fundamental para que isso ocorra.

A professora pesquisadora Telma Weisz, que é supervisora do Programa Ler e Escrever, da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, concorda que o professor desempenha um papel relevante, e acrescenta primeiro que

“ o que garante a qualidade da Educação que acontece de fato nas escolas, é sobretudo, a qualidade do trabalho profissional dos professores, e segundo: a qualidade do trabalho profissional dos professores tem dependido essencialmente da formação em serviço, pois a inicial, tem se mostrado inadequada e insuficiente”..

Evidentemente, os cursos de formação de professores não podem se imiscuir da responsabilidade de uma auto-análise. Esse modelo que ora se utiliza, em que, nas palavras de Weisz (2009, pág. 17):

“aqueles que produzem escritas silábico-alfabética e alfabética na 1ª série e que teriam condições de acompanhar a 2ª série – pois podem ler e escrever, ainda que com precariedade – são retidos. Por outro lado, os bons copistas, e os que têm letra bonita ou caderno bem feito são promovidos”.

Se o próprio professor não sabe avaliar o que a criança sabe ou não, ou o que é importante que ela saiba, realmente, o problema da formação torna-se um fator de muita preocupação. Na realidade escolar indígena que essa pesquisa se faz, há o agravante de se ter dois tipos de professor, a saber: o indígena e o não-indígena, que, tanto um quanto o outro, poucas vezes se encontra preparado para lidar com o ensino.

Os primeiros esbarram na questão da formação que não é voltada para a língua indígena, geralmente os cursos de Letras não oferecem o ensino de línguas indígenas especificamente, ou como ensinar em culturas diferentes, a formação é em Lingüística Geral e Literatura Brasileira, além da Língua Estrangeira, aqui, no caso, Espanhol ou Inglês.

Já os cursos que se propõem a formar para o ensino indígena, especificamente, e em Dourados temos dois, nem sempre conseguem que os professores indígenas absorvam essas questões lingüísticas de forma contundente. Primeiro porque os cursos dão uma formação geral e não enfocam apenas o ensino de língua, depois por causa do pouco tempo para a formação e, por último, e não menos importante: esbarra-se na questão da cultura, pois esses professores passaram toda sua vida confinados aquele espaço, com raros contatos com a comunidade externa, dessa forma, com sérias dificuldades para compreender e absorver conhecimentos que apenas o convívio com a outra cultura é capaz de oferecer – e não apenas os didático-pedagógicos - necessários para exercerem com segurança seu papel.

Com relação aos professores não-indígenas, esses se deparam com costumes que desconhecem, com hábitos que nunca antes presenciaram, além do problema da ausência de formação específica para lidar com essa nova realidade. Esses profissionais são preparados para atuar em salas de aula não-índias, portanto, se esmeram em conseguir algum progresso numa cultura tão diferente da sua.

Voltando aos professores indígenas, um dado de bastante relevância é que esses profissionais são das três etnias: há professores da etnia Kaiuá, da etnia Guarani e da etnia Terena, cada qual falante da sua língua, como a maioria, inclusive das crianças, é Guarani-Kaiuá, os professores Terena não usam sua língua e também não dominam o idioma guarani-kaiuá. Então a língua realmente predominante é a guarani e a outra língua, aquela de prestígio, é a língua portuguesa.

Há também problemas contundentes de incompatibilidades entre as três etnias. Os índios Kaiuá e os Guarani pertencem ao tronco lingüístico Tupi-Guarani, povos historicamente migrantes e de fácil convivência com estranhos. A diferença entre esses dois povos foi diminuindo com o decorrer do tempo, inclusive a diferença lingüística.

O idioma kaiuá, por exemplo, quase que desapareceu totalmente da Reserva, absorvido pelo guarani-nhandeva, entretanto, a preocupação com a preservação da língua materna, tanto guarani quanto terena, tem se manifestado bastante nos últimos tempos, sobretudo por parte dos mais velhos. Hoje, convivem de forma razoavelmente pacífica e lutam juntos para que as melhorias aconteçam na Reserva (WENCESLAU, 1990).

Fora isso, há muitos outros problemas, como por exemplo, o confinamento dos índios a um espaço pequeno, do qual eles devem tirar seu sustento leva-os a terem uma vida que chega à miserabilidade, sem recursos para subsistir. Outra questão muito grave que vem ocorrendo já há algum tempo é o aumento da violência, gerado pelo uso abusivo de bebidas alcoólicas e de drogas. As crianças são as maiores vítimas, pois convivem diariamente com essa situação, agravada pela desagregação familiar. Segundo um indígena Guarani, as mães se separam e quando arrumam outro marido esse não quer assumir seus filhos, então, muitas abandonam as crianças com as avós.

As crianças também convivem de perto com a violência sexual, muitas mulheres, crianças e até idosos sofrem esse tipo de violência. À noite ninguém pode sair sozinho pela Reserva, segundo os próprios índios é muito perigoso. Todos esses problemas vão desaguar na escola, isso foi constatado nessas aulas do projeto, contudo as crianças querem aprender, gostam da escola, se esforçam para chegar até lá.

A preferência pela Escola Tengatui Marangatu ocorre, porque nela é adotada a língua portuguesa para o ensino, já as escolas que se localizam nas redondezas da Aldeia Bororó são bilíngues e a língua materna indígena é colocada como referência. Os pais preferem a aquisição da língua portuguesa, mesmo sabendo da possível perda da identidade lingüística de seu povo, haja vista as perspectivas que a língua de prestígio poderá vir a proporcionar a seus falantes.

No ano de 2008, a procura pela escola Tengatui Marangatu foi muito elevada, as crianças e os jovens querem estudar lá e isso acarretou falta de salas, a escola teve de adotar um horário flexível, três períodos de três horas/ aulas para poder atender a todos, dessa forma fugindo do horário padrão adotado pelas outras escolas da rede, porém foi a estratégia que os responsáveis pela escola tiveram em mãos para poder atender todos os alunos que almejavam se matricular e estudar nessa escola.

### **A EXECUÇÃO DO PROJETO NA ESCOLA INDÍGENA MUNICIPAL TENGATUÍ MARANGATU.**

Como se trata de uma escola de referência a preocupação e responsabilidade, tanto da direção quanto das coordenações da escola – a escola vai da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental - torna-se evidente, expondo o envolvimento da gestão escolar, bem como seu grau de comprometimento com essas crianças e esses jovens.

Diretor e coordenadores estão sempre em alerta para problemas extra-classe que, com certeza, vêm interferir no desempenho de seus alunos, e nos solicitaram inclusive que trabalhássemos com temas específicos, como por exemplo: a violência e as drogas.

Por tratar-se de séries diferentes optamos por organizar a execução do projeto da seguinte forma: durante a semana, as duas acadêmicas não-indígenas ocupam o horário de aula da professora titular, no caso da sala do segundo ano, como se trata de continuidade no processo de alfabetização: duas vezes por semana ela ministra as aulas do projeto, que são divididas por temas e com atividades práticas para fixação de letras e palavras da língua portuguesa.

Para que isso ocorra a professora titular fica com a minoria da sala, cerca de dez alunos, para que a acadêmica possa trabalhar com o restante – cerca de 15 a 20 crianças – que possuem bastante e médio grau de dificuldade com a língua portuguesa. São trabalhados desde vídeos, contos, poemas, músicas e rótulos para trazer o conhecimento que as crianças não conseguiram assimilar até então.

Trabalha-se, ainda com o alfabeto móvel, ditados, exercícios de ortografia, joguinhos com letras, sílabas e palavras para que as crianças consigam suprir a lacuna que ficou no ensino da alfabetização.

Já no quarto ano, acadêmica pôde avançar mais, apesar de estarem presentes na sala crianças com bastante dificuldade na escrita, ela tem conseguido um relativo sucesso, sobretudo na produção textual.

Nas aulas do sábado pela manhã, foi realizada uma reunião com os pais e optou-se por abrir 30 vagas para alunos do 3º ao 6º ano, esclarecendo que a prioridade era para aqueles com dificuldade de aprendizagem. O apoio dos pais foi incondicional e entusiasmado, inclusive frustrando aqueles pais que moravam distante da escola e seus filhos não poderiam participar, por causa da falta do ônibus ou por não ter quem os levassem.

Logo de início foi possível constatar a dificuldade das crianças com a segunda língua, aliás, mesmo aquelas que tinham no português sua língua materna, tinham dificuldades na escrita e no entendimento do funcionamento da língua portuguesa. Nessa escola, a maioria das crianças tem no português sua primeira língua, não obstante os pais serem falantes da língua indígena, seja ela guarani, kaiuí ou terena. No entanto, há aquelas para as quais sua língua materna é a indígena, respectiva à sua etnia.

Nessa escola, grande parte dos professores são da etnia Terena, é o caso da professora do quarto ano, que inclusive é falante da sua língua, e não o é do guarani. Ela usa o português em sala de aula e durante o tempo que permanece com as crianças fica evidente a ausência de uma formação mais categórica para os profissionais que atuam com o ensino de língua portuguesa num contexto de bilingüismo. Assim como fica clara a presença subjacente da estrutura da língua guarani em parte significativa das produções escritas das crianças.

As aulas do sábado, por sua vez, abrangem crianças de faixas etárias bem diferenciadas. Grande parte delas com dificuldades de toda ordem. Como as séries vão do 3º ao 6º ano procura-se trabalhar de forma mais contundente a partir de textos temáticos. Escolhe um tema como “identidade”, e a partir dessa idéia seleciona-se uma coletânea de textos que tratam do tema. Pode ser poemas, crônicas, fábulas, músicas, contos, filmes, documentários, uma tipologia o mais variada possível.

A metodologia e os recursos também são levados em conta. Após a exploração oral e escrita do texto, parte-se para as questões lingüísticas e exercícios práticos e encerra-se com uma produção escrita das crianças acerca do tema proposto inicialmente.

Um dos pontos de crucial importância é o momento da correção coletiva do texto dos alunos e a sua refacção. Findo um tema inicia-se imediatamente um novo.

Vale ressaltar que as acadêmicas se revezam na aplicação do conteúdo e as arestas são aparadas conforme vão surgindo, por exemplo, quando uma criança que está no 4º ano tem dificuldades que traz da alfabetização, propõem-se exercícios específicos para ele, com o intuito de trazê-lo ao nível dos demais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estar em contato com culturas diferentes enriquece sobremaneira qualquer ser humano, em todos os aspectos, seja emocional ou profissional, e faz com que haja um amadurecimento de concepções e até provoca mudanças de atitude e de concepção de ensino nas acadêmicas, principalmente as não-indígenas, que não faziam idéia da realidade escolar indígena. Hoje elas, com certeza, estão mais preparadas se tiverem que lidar com uma situação de ensino que exija um pouco mais de si, no que diz respeito a entender essa realidade, bem como organizar uma aula que atenda à determinadas especificidades.

No ensino então, em que se lida com seres em transformação, em crescimento, o conhecimento e os laços afetivos que se cria nessas situações ficaram evidentes com relação às acadêmicas que não são indígenas e que nem sequer conheciam essa realidade tão diversa. Para as indígenas, inclusive as que já trabalham na escola, ficou, além dos laços de afeto, uma visão mais humana do ensino, uma vez que são etnias diferentes sempre há um conflito, mesmo que seja velado.

Por fim, para todas houve um grande salto no conhecimento profissional, aprenderam como organizar uma aula, como selecionar material, como sistematizar o conhecimento e muitas outras coisas, entre elas o comprometimento que se deve ter com o ensino, a responsabilidade com as crianças, com a escola, como ser uma profissional envolvida e empenhada com sua tarefa de ensinar.

Até o momento ainda não se tem um resultado real, uma avaliação efetiva do que funcionou, do que não deu certo, do que as crianças aprenderam, que deficiência elas superaram, no encerramento do ano, provavelmente se terá esses dados, que são importantes para a avaliação do trabalho, inclusive para que ele possa ser oferecido nos anos seguintes, quiçá um projeto permanente.

O que se tem até agora, no entanto, é suficiente para dar respaldo à tarefa. A satisfação das crianças, das acadêmicas e da direção da escola são um sinal de que esse é o caminho: universidade e comunidade caminhando juntas em busca de soluções para oferecer um ensino de qualidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ESPÍNDOLA, Sandra. **Breve estudo do português oral do índio da Reserva “Francisco Horta Barbosa”** – Dourados-MS, 2002. Dissertação de Mestrado em Letras - Faculdade Júlio de Mesquita Filho (UNESP) câmpus de Assis/SP. Orientador: Professor Doutor Pedro Caruso.

KAUFMAN, Ana Maria. **A leitura a escrita e a escola: Uma experiência construtivista**. Porto Alegre: Rio Grande do Sul. Revista Nova Escola. São Paulo: Editora Abril. Junho.2009..45p.

LABOV, William. **Modelos sociolinguísticos**. Madrid: Cátedra, 1983.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo:Cultrix, 1995.

WENCESLAU, Marina Evangelista. **O índio Kayowá e a comunidade dos brancos**. São Paulo, 1990. Dissertação de Mestrado em História – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). Orientador: Professor Doutor Victor Deodato da Silva.

WEISZ, Telma. Revista Nova Escola, São Paulo: Editora Abril. Junho.2009..45p.