

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS-UFGD  
FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA- FAIND  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE**

Waneide Garay Duarte

**CURRÍCULO DE LÍNGUA MATERNA NA ESCOLA INDÍGENA DA  
RESERVA DE SASSORÓ**

DOURADOS-MS

2022

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS-UFGD**  
**FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA- FAIND**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE**

Waneide Garay Duarte

**CURRÍCULO DE LÍNGUA MATERNA NA ESCOLA INDÍGENA DA  
RESERVA DE SASSORÓ**

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade da Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação e Territorialidade.

Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade

Orientador: Prof. Dr. **Cássio Knapp**

DOURADOS-MS

2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).**

D812c	<p>Duarte, Waneide Garay.</p> <p>Currículo de língua materna na escola indígena da reserva de Sassoró. / Waneide Garay Duarte. – Dourados, MS : UFGD, 2022.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Cássio Knapp.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação e Territorialidade) – Universidade Federal da Grande Dourados.</p> <p>1. Educação escolar indígena. 2. Currículo de língua materna. 3. Guarani e Kaiowá. 4. Reserva indígena de Sassoró. I. Título.</p>
-------	---

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.**

**©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA –FAIND  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E  
TERRITORIALIDADE



## WANEIDE GARAY DUARTE

### *CURRÍCULO DE LÍNGUA MATERNA NA ESCOLA INDÍGENA DA RESERVA DE SASSORÓ*

Esta dissertação foi julgada e aprovada pela presente banca examinadora para a obtenção do título de Mestra em Educação e Territorialidade pela Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados.

Dourados, 31 de janeiro de 2021.

**Prof. Dr. Eliel Benites**  
Diretor da Faculdade Intercultural Indígena/FAIND

#### BANCA EXAMINADORA

**Prof. Dr. Cássio Knapp**  
Orientador/PPGET/UFGD

**Profª. Drª Denise Silva**  
Membro externo/PPGLetras /UFGD

**Prof. Dr. Andrébio Márcio Silva Martins**  
Membro Interno /PPGET/UFGD

### **Dedicatória**

*Dedico esta dissertação ao meu povo Guarani e Kaiowá, à minha família e a todos os professores indígenas que sempre buscam fazer a diferença na escola e na comunidade.*

*Uma sociedade que não consegue  
comandar a educação dos próprios filhos  
é uma sociedade dominada.*

(Wilmar da Rocha. D'Angelis, Linguista,  
2013)

## Agradecimentos

Primeiramente à *Nhanderuete* nosso maravilhoso Deus e Pai, por ter colocado no meu caminho cada pessoa que contribuiu nesta minha trajetória; pela vida, pela saúde, pela fé e por ter me dado forças e condições de chegar até aqui; e que o Senhor recompense muito a todos aqueles que fizeram petições a meu favor! Obrigada, *Pai*, pela sua ininterrupta presença e bonança na minha vida, tenho ciência de que sempre tudo e todos estão sob os Teus planos e Tuas mãos! Que o Seu nome seja eternamente louvado!

A *toda* a minha família que amo muito, a nuclear e a extensa; não é possível existir palavras que poderiam expressar, o quanto os amo. Aqui estão os que estão mais diretamente ligados a minha trajetória do mestrado:

Aos meus filhos e ao meu esposo, Rosenildo Romeiro por ter me apoiado sempre; a este inclusive nos cuidados com nossa pequena Agata desde a inscrição, provas e primeiras etapas do mestrado, e àqueles por ter compreendido minha ausência como mãe; foram dias sem ter fins de semana, feriados e férias até a conclusão desta dissertação.

A minha mãe, Sidelina Flores Garay (e a sua casa, *hogaygua*), pelo apoio e por cuidar da minha pequena Agata todas as vezes que precisei, visto que comecei o mestrado com minha bebê ainda pequena.

Ao meu pai, Dilson Duarte Riquelme (e a sua casa, todos *hogaygua*), pelo apoio e inúmeras contribuições nesta trajetória.

A minha irmã, Zuleine Garay Duarte, pelo apoio e por ter ficado com minha filha Yanne, todas as vezes que precisei ir ao curso presencial.

Ao meu orientador Cássio Knapp, por ter acolhido esta proposta de pesquisa e acompanhado até o fim, com suas fundamentais e valiosas orientações.

Aos diretores das escolas onde trabalho que foram os gestores durante estes anos da minha trajetória como pesquisadora, diretor da escola Municipal Indígena Ubaldo Arandu Kue-mi; Ezaul Martins e diretor da escola estadual indígena Jasy Rendy; Everton Aparecido Rodrigues, pelo apoio de ambos e também compreensão pela ausência no trabalho devido as aulas presenciais do curso e dedicação à pesquisa. E também a todos (as) os coordenadores e colegas de trabalho, pois estar num saudável ambiente de trabalho é muito importante para a escrita de uma pesquisa.

As professoras Roziléia Duarte Castelão (minha prima) e Janaina Pereira Montiel (minha coordenadora na escola Jasy), por sempre estar disponível todas as vezes que precisei

seja por conta de palavras da nossa língua, ou para consultar materiais didáticos ou responder questões relacionadas à minha pesquisa.

A minha prima Edilaine Duarte Castelão e minha tia Cleonice Duarte, e minha colega e amiga Bety Gonçalves, por ter contribuído com arquivos e disponibilizado materiais didáticos importantes.

Aos meus interlocutores, pela disponibilidade que muitos não teriam; minha tia Ana Maria Duarte Urtado, aos professores Valmir Nunes, Janaina Pereira e Dilson Duarte, pela disponibilidade de participar e contribuir durante as minhas entrevistas...e a minha saudosa vó D. Delmira Riquelme, exemplo de pessoa que ficará para sempre em minha memória.

A Maria Romero (tia do meu esposo e mãe da minha sobrinha), Mara Lucia L. Romero (minha cunhada), Denice Veron ( que faz parte da minha família cristã, amiga e esposa do meu primo) e Everton Fernandes ( meu primo), a estes todos pela amizade e grande consideração e palavras de ânimo; a primeira por ter nos recebido ( eu, meu esposo e minha bebê) em casa em uma das estadias por Dourados durante o curso, à mesma a aos dois últimos por incansavelmente pedir por mim a Deus, para que desse tudo certo até a conclusão deste trabalho . A todos os meus parentes (tias, tio, primas, primos e *hogaygua*) e do meu esposo que também contribuíram positivamente, pois o *pertencimento* a um grupo, um lugar, uma parentela é muito importante para a caminhada acadêmica!

A secretária da escola Ubaldo em Tacuru, Juliana Nara de Lima Moura, e ao professor Cleber Montiel, por ter disponibilizado os arquivos referentes à escola em estudo.

Aos professores Andérbio Márcio Silva Martins e Daniel Valério, pelas valiosas contribuições na banca de qualificação, e por ter contribuído com minha formação também com disciplinas ministradas no curso, junto com o professor Cássio Knapp.

Aos colegas de mestrado da primeira turma do PPGET, Alessandra Morais Silva, Francieli Aparecida Zenatti, Sônia Pavão e os demais; uma turma diferente, com indígenas e camponeses em uma só turma, compartilhando experiências e lutas pela terra e pela vida, onde me senti muito bem acolhida.

Aos professores doutores que ministraram aulas para nós: Walter Roberto Marschner, Antonio Dari Ramos, Andréia Sangali, Rodrigo Simão Camacho, Rosa Sebastiana Colman, Levi Marques Pereira, Raquel Alves de Carvalho, Regiani Magalhães de Oliveira Yamazaki, e os demais professores que participaram, sendo muito importantes para a trajetória de pesquisa e escrita, e para a minha formação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade da Faculdade Intercultural Indígena, UFGD, pelo privilégio de eu fazer parte da primeira turma de mestrado, ingressando no primeiro semestre de 2019.

Aos docentes que se disponibilizaram para fazer parte da minha banca, com suas importantíssimas críticas construtivas e sugestões: Andérbio Márcio Silva Martins e Denise Silva.

Esta dissertação só foi possível de ser construída, pois pude contar com todos e todas vocês... Muito obrigada!

Aguyje!

## Resumo

Esta pesquisa é uma análise do currículo de língua materna na escola Indígena Ubaldo Arandu Kue-mi, da Reserva de Sassoró, em Mato Grosso do Sul. A pesquisa foi realizada a partir de documentos como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e o Projeto Pedagógico da escola. Abordamos inicialmente o modo de viver dos Guarani e Kaiowá em seus territórios tradicionais até a chegada do SPI e da Missão Evangélica Caiuá; o processo da educação escolar indígena e a interculturalidade no estado de MS e em Sassoró. O objetivo deste trabalho é analisar o ensino de língua materna quanto aos avanços e as estagnações, verificar os conteúdos ofertados aos discentes, a referência utilizada pelos docentes e as contribuições destes quanto a produção própria de materiais didáticos na língua materna; e por fim, refletir quais os caminhos possíveis para continuarmos avançando na educação escolar indígena intercultural e bilíngue. Utilizamos estudos bibliográficos, de documentos, entrevistas com docentes e observação da realidade local quanto ao currículo. É necessário que os Guarani e Kaiowá sejam protagonistas à frente de seus próprios projetos para a efetivação no avanço ao ensino de qualidade na escola, de modo que a língua materna obtenha o status de língua plena.

**Palavras-chave:** Educação escolar indígena; Currículo de língua materna; Guarani e Kaiowá; Reserva Indígena de Sassoró.

## **Abstract**

This research is an analysis of the mother tongue curriculum at the Ubaldo Arandu Kue-mi Indigenous School, in the Reserva Sassoró, in Mato Grosso do Sul. The research was carried out from documents such as the National Curricular Reference for Indigenous Schools (RCNEI), the National Curricular Common Base (BNCC), and the school's Pedagogical Project. We initially approached the way of life of the Guarani and Kaiowá in their traditional territories until the arrival of the SPI and the Caiuá Evangelical Mission; the process of indigenous school education and interculturality in the state of MS and in Sassoró. The objective of this work is to study the teaching of the mother tongue in terms of advances and stagnation, to verify the contents used by teachers and as contributions to the production of didactic materials in the mother tongue; and finally, they reflect the possible ways to continue advancing in intercultural and bilingual indigenous school education. We used bibliographic studies, documents, interviews with teachers and observation of the local reality regarding the curriculum. It is necessary for the Guarani and Kaiowá to be protagonists in front of their own projects for the effective advancement of quality teaching at school, so that the mother tongue obtains the status of full language.

**Keywords:** Indigenous school education; Mother tongue curriculum, Guarani and Kaiowá, Reserva Indígena Sassoró.

## **NHE'Ê MBYKY (resumo em guarani)**

Ko tembiapo mbo'e syry ha'e mba'erehegua há mbaeixapa onhembohasa mbo'eroy Ubaldo Arandu Kue-mi pe, tekoha Sassoró pe, Mato Grosso do Sul pe, ojehexa guie kuation RCNEI, BNCC ha PP mbo'eroy pegua. Ore ropyguara mbaeixapa raka'e Guarani há Kaiowá reko yma guare guekohape, oquahepeve Missão Evangélica ha SPI oje'eha, mbaeixapa raka'e oquahe MS ha Sassoro pe mi arandu mbo'eroy rupigua. Onheguahese ko tembiapo rupive ojehexauka hagian moopevepa oho porã há moopa ikatu oho porãve pe arandu onhembohasava nhande nhe'e pegua, mba'epa onhembohasa, mamogui ojepe'a mi kuation onhembohasa arã, ha mbaeixagua tape rupi ikatu pea oho porãve nhande mbo'eroy pe. Rohexa mi kuation tembiapo mbo'esyry ojehai ma akue, ambue kuation nhe'e, ronhomongeta mi mbo'ehára ndive há rohexa ave mbaeixapa ojehe pe mbo'eroype mi kuation arandu onhembohasa rehegua. Tekoteve Guarani ha Kaiowá voi onhemotenonde mba'epa ha'e oipota pe mbo'eroype onhembo'eva oho porãve haguã, ikatu haguaixa nhane nhe'e onhemomba'eguasu ha ojeporu ambue nhe'eguaixa ave.

**Nhe'e apytere:** Tekombo'e mboeroy ava mba'e; Nhande nhe'epagua mba'ekuaa onhembohasava; Guarani ha Kaiowá, Tekoha Sassoró.

## Lista de Figuras

Figura 1- Missão Evangélica de Sassoró e sala de aula .....	24
Figura 2- Ubaldo Castelão .....	26
Figura 3- Missionários formados pela Missão .....	29
Figura 4- Exemplo de roça na Reserva de Sassoró .....	34
Figura 5- Escola Ubaldo Arandu Kue-mi .....	45
Figura 6- foto de Ubaldo Castelão .....	46
Figura 7- Capa de materiais didáticos .....	103
Figura 8- Cartilha 1 .....	103
Figura 9- Cartilha 2 .....	105
Figura 10- Cartilha 3 .....	105
Figura 11- Cartilha 4 .....	106
Figura 12- Cartilha 5 .....	107
Figura 13- Cartilha experimental .....	108
Figura 14- Capa de material .....	109
Figura 15- A primeira parte do material .....	110
Figura 16- A parte final da obra Guanguigue .....	111
Figura 17- Capa do livro .....	112
Figura 18- Livro guarani rembi'ute .....	113
Figura 19- Ilustração do livro .....	115
Figura 20- Texto da página 31 do livro .....	115
Figura 21- Atividade de caça-palavras .....	116
Figura 22- Atividade de palavras cruzadas .....	116
Figura 23- Atividade para produzir texto .....	118
Figura 24- Atividade para completar palavras .....	118
Figura 25- Material de alfabetização .....	119
Figura 26- Obra Língua, Arte e Lazer .....	120
Figura 27- Ilustração da mesma obra .....	121
Figura 28- Material sobre os Tekoha .....	122
Figura 29- Ilustração do mesmo material .....	123
Figura 30- Ilustração do mesmo material .....	124

## Lista quadros

Quadro 1- Projeções de crescimento populacional Sassoró.....	37
Quadro 2- As turmas e os estudantes matriculados da Escola Ubaldo	85
Quadro 3- Da situação dos professores de L1 .....	86
Quadro 4- Conteúdos ministrados para a pré-escola .....	89
Quadro 5- Conteúdos desenvolvidos para o 1 <sup>a</sup> ano .....	90
Quadro 6- Conteúdos desenvolvidos para o 2 <sup>a</sup> ano .....	91
Quadro7- Conteúdos desenvolvidos para o 3 <sup>a</sup> ano .....	92
Quadro 8- Conteúdos desenvolvidos para o 4 <sup>a</sup> ano .....	94
Quadro 9- Conteúdos desenvolvidos para o 5 <sup>a</sup> ano .....	96
Quadro 10- Conteúdos desenvolvidos para o 6 <sup>a</sup> ano .....	98
Quadro 11- Conteúdos desenvolvidos para o 7 <sup>a</sup> ano .....	100
Quadro 12- Conteúdos desenvolvidos para o 8 <sup>a</sup> ano .....	100
Quadro 13- Conteúdos desenvolvidos para o 9 <sup>a</sup> ano .....	101

## Lista de siglas

BNCC- Base Nacional Comum Curricular  
CIMI- Conselho Indigenista Missionário  
CONAE- Conferência Nacional de Educação  
CONSED- Conselho Nacional de Secretários de Educação  
DCNs- Diretrizes Curriculares Nacionais  
EJA- Educação para jovens e adultos  
FAIND- Faculdade Intercultural Indígena  
FNE- Fórum Nacional de Educação  
FUNAI- Fundação Nacional do Índio  
IES- Instituição de Ensino Superior  
IMIL- Instituto Mexicano de Investigaciones Linguisticas  
LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC- Ministério da Educação  
MS- Mato Grosso do Sul  
PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais  
PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa  
PNE- Plano Nacional de Educação  
PNFEM- Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio  
SED- Secretaria Estadual de Educação  
SPI- Serviço de Proteção ao Índio  
SPILTN- Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais  
RCNEI- Referencial Nacional para as Escolas Indígenas  
PP- Projeto Pedagógico  
SIL- Summer Institute of Linguistic  
UEMS- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
UFGD- Universidade Federal da Grande Dourados  
UFMS- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
UNDIME- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

<b>Introdução .....</b>	<b>17</b>
<b>Capítulo 1. O povo Guarani e Kaiowá e o Contexto da Reserva de Sassoró .....</b>	<b>20</b>
1.1 Do território tradicional à delimitação de terras e a presença do SPI e Missões...	20
1.2 A organização social e econômica da comunidade atualmente .....	30
<b>Capítulo 2. A escola indígena: A interculturalidade em MS e na escola de Sassoró</b>	<b>39</b>
2.1 A educação escolar indígena .....	39
2.2 A escola Ubaldo, currículo e PP da escola .....	45
2.3 A interculturalidade nos espaços de ensino de MS e a concepção de professores .....	50
<b>Capítulo 3. O currículo de Línguas na Escola Indígena: Do RCNEI à BNCC .....</b>	<b>57</b>
3.1 O Referencial Nacional para as escolas indígenas e o ensino de línguas .....	57
3.2 A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de línguas para a escola indígena ...	66
<b>Capítulo 4. Os conteúdos e os materiais didáticos .....</b>	<b>84</b>
4.1 O corpo discente e docente da escola .....	84
4.2 Os conteúdos ministrados .....	88
4.3 Os materiais utilizados .....	102
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>127</b>
Referências .....	132

## INTRODUÇÃO

Faço parte do povo Guarani/Kaiowá de Mato Grosso do Sul, minha mãe é filha de paraguaio com mulher Kaiowá, e meu pai, que é descendente de indígenas Guarani, por sua vez, pelo lado materno, seu avô também é paraguaio; assim, não descendo somente de Kaiowás. Nasci e fui criada na Reserva de Sassoró, que faz parte do município de Tacuru-MS, mas já passamos com minha família nuclear a morar por Caarapó (na cidade), e pela Retomada Takuara, no município de Juti, embora não ficamos nem por um ano em cada lugar. Fui alfabetizada em língua portuguesa, na sala de aula da escola da Missão Caiuás, por uma professora missionária indígena, com cartilhas de alfabetização em português.

Aprendi a ler e escrever logo no primeiro ano do ensino fundamental, e em seguida fui matriculada por meus pais a estudar na escola da cidade, onde pouco me comunicava com os colegas e professores; compreendia o português, mas não era fluente, e sendo a única indígena no meio dos brancos, me sentia muito discriminada, até falava que morava em fazenda, pois me sentia intimidada a admitir que era de uma aldeia indígena. Nos próximos anos continuei na mesma escola, sofrendo muito psicologicamente, estando diariamente no meio de pessoas que não eram do meu povo, e não falavam a minha língua.

As coisas mudaram um pouco, quando comecei a cursar a 5ª série do Ensino Fundamental, pelo simples fato de ter colegas da minha aldeia estudando junto comigo. Falávamos em nossa língua uns com os outros dentro da sala de aula. Porém, indo de mudança com a família para Juti-MS, e depois Caarapó-MS, no ano de 2003 a 2005, frequentei a escola da cidade de novo, mas nessa época, sendo um pouco mais comunicativa com os colegas não indígenas. Voltamos para casa, em Sassoró, no segundo semestre de 2005; sendo assim, cursei o ensino fundamental e terminei o Ensino Médio no meu município mesmo, em Tacuru-MS, na escola estadual Cleto de Moraes Costa, desta vez, com colegas da minha aldeia na mesma sala de aula.

Quatro anos depois de sair do ensino médio, consegui uma vaga na primeira colocação por cotas para indígenas pela nota do Enem, para cursar Química, pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), na cidade de Naviraí, mas que desisti em menos de três meses, devido a dificuldades financeiras e outras circunstâncias, como falta de apoio no cuidado e sustento dos filhos, na época ainda muito dependentes por possuírem pouca idade. No mesmo ano, consegui uma vaga pelo vestibular do curso da Universidade Federal da

Grande Dourados (UFGD) na Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu*, posteriormente concluindo o curso na habilitação de Linguagens, no ano de 2017.

Comecei a lecionar em 2010, para uma sala de EJA, embora, de tempo em tempo, algumas vezes fiquei fora da sala, por motivo de conflito político interno na comunidade, mas sempre retornando para a sala através de processos seletivos, até que fui efetivada, fazendo uma prova de concurso público municipal, em fevereiro de 2019- mesmo ano em que fiz a seleção e ingresso no Programa de Pós Graduação em Educação e Territorialidade pela Faind- tomando posse do concurso em janeiro de 2020. Nesse concurso havia apenas uma vaga para a disciplina de Arte, onde um dos requisitos era ter a licenciatura intercultural indígena, e éramos duas concorrentes, onde eu alcancei a nota suficiente e assim fui aprovada. Junto comigo foram efetivados outros sete colegas, pela área de pedagogia, onde um dos requisitos era ter o curso de Pedagogia ou Ará Verá. Também sou professora convocada na escola estadual na mesma Reserva indígena, desde 2018 até o presente momento, no começo lecionando a disciplina de língua portuguesa, e posteriormente nas disciplinas de línguas, espanhol e inglês. Ser professora do ensino médio foi um grande desafio pra mim no início, e onde todo resultado positivo do trabalho é muito gratificante, como por exemplo, ver alunos do 3ª ano terminarem o curso, e ingressarem em uma faculdade.

A Licenciatura intercultural indígena me fez enxergar a educação de um ângulo diferente, pois antes, pensava que a educação indígena deveria ser igual à educação ocidental, com a mesma metodologia, mesmo conteúdo, mesma língua, preparando o indivíduo para o mercado de trabalho. A partir de então comecei a me preocupar com a educação escolar da minha comunidade, compreendendo que a primeira língua do estudante deve ser considerada e respeitada, a cultura, e os meios próprios de aprendizagem, as especificidades. Desde então tenho analisado a trajetória de como está sendo levado a educação escolar na minha comunidade, na teoria e principalmente na prática.

A princípio, para mim, a escola indígena nada tinha de diferente comparando com a escola convencional, para mim, era simples: fazer o planejamento, preparar as aulas utilizando os livros didáticos oferecidos pela secretaria de educação, e lecionar preparando os alunos para a vida, para o mercado de trabalho e para um mundo diferente do que vivemos dentro da Reserva indígena. Sem levar em consideração as especificidades do meu povo, sua cultura, seu objetivo, sua língua. E ainda a grande dificuldade que o indígena tem de compreender e se apropriar da segunda língua, a língua portuguesa. Assim na minha trajetória acadêmica surgiu o meu interesse em ajudar a “sanar” esse empecilho na escola indígena, interesse em observar

e detectar o que impede que a escola na prática de aproxime do que está no papel, assim comecei a estudar acerca da escola e do seu currículo, e de suas práticas de ensino e aprendizagem, para que assim, se possa ver a médio e a longo prazo, os pequenos sendo alfabetizados na nossa língua, e os docentes se engajar nesta luta de valorizar nossa cultura, nosso modo de ser, nossa língua dentro e fora da escola.

Sendo assim, este projeto de pesquisa tem por objetivo maior analisar o currículo da Escola Municipal Indígena Ubaldo Arandu Kue-mi, em 2019 ( ano em que não estávamos em pandemia, mas com aulas 100 % presencial), e como específicos, descrever a prática pedagógica em sala de aula, o PP da escola, e verificar, na perspectiva dos professores e professoras indígenas, quais as dificuldades e os pontos positivos no que diz respeito ao ensino de língua materna, atualmente uma disciplina da educação convencional, que chegou nas Reservas com a implantação do Serviço de Proteção ao Índio - SPI e da Missão Evangélica Caiuá. O estudo foi realizado na escola já mencionada, na Aldeia Sassoró, município de Tacuru, Mato Grosso do Sul - MS. A metodologia utilizada é pesquisa qualitativa, envolvendo pesquisa de campo e documental, observação e entrevistas informais com os professores no que diz respeito a práticas de ensino e aprendizagem da primeira língua, que é o guarani; os avanços e estagnações.

O planejamento deste trabalho propõe sua divisão em quatro partes. No capítulo primeiro, uma contextualização desde o território tradicional à criação da Reserva Indígena pelo SPI e da entrada da Missão Evangélica Unida neste território, com seus objetivos de alfabetizar e evangelizar o indígena. No segundo capítulo, descreveremos a visão dos professores da escola Ubaldo acerca das práticas de interculturalidade na escola dos dias atuais. No capítulo terceiro a análise sobre o ensino de línguas a partir do RCNEI à BNCC, no que esses documentos podem contribuir quanto ao ensino de língua maternas em nossa escola. No quarto capítulo, sobre os conteúdos ofertados na escola Ubaldo e quais materiais, recursos didáticos utilizados pelos docentes nas aulas da disciplina de língua materna, para isso iremos fazer a descrição e a análise do ensino do ano de 2019, visto que foi o último ano de aulas presenciais, antes da chegada da pandemia do coronavírus covid-19.

## **1. O POVO GUARANI E KAIOWÁ E O CONTEXTO DA RESERVA INDÍGENA DE SASSORÓ**

Esse capítulo tem por objeto apresentar e contextualizar a presença da população Guarani e Kaiowá no então sul de do Estado de Mato Grosso e parte do que era o território do Paraguai. O foco de nossa apresentação será as características principais que identificam esses povos e a chegada do Serviço de Proteção ao Índio e a Missão Evangélica Caiuá. Após faremos uma contextualização do contexto social da Reserva Indígena de Sassoró.

Em uma segunda parte, iremos contextualizar sobre o processo da educação escolar indígena e a interculturalidade, desde a década de 1980 até os tempos atuais; como se deu a criação da escola Ubaldo, da Reserva Sassoró, em seu processo histórico, sua organização social, e por fim iremos analisar o Projeto Pedagógico da escola Ubaldo, relacionando-a com o currículo, que consta no conteúdo do PP da escola em estudo, e também a concepção de professores indígenas.

O objetivo deste capítulo é compreender o contexto histórico desde a chegada do SPI e as “Missões” no território indígena, as suas consequências nos dias atuais e compreender a partir da análise da organização social e econômica da Reserva de Sassoró a comunidade indígena que vive neste local; pois para se pensar as demandas de uma comunidade quanto a seus projetos de educação escolar indígena é necessário conhecer ao menos razoavelmente quem é esta comunidade, quem são a clientela da escola de Sassoró.

### **1.1 Do território tradicional à delimitação de terras e a presença do SPI e Missões**

De acordo com Benites (2014, p. 40), os Kaiowá e Guarani<sup>1</sup> são historicamente conhecidos como povo da mata ka'aguygua ou ka'aygua (os da mata). Os Kaiowá e Guarani se relacionavam com a natureza harmoniosamente não a explorando de forma agressiva. No manejo dos recursos respeitavam a vitalidade do solo. Historicamente a agricultura era de itinerância, faziam suas derrubadas, que eram queimadas, cultivadas e depois de dois ou três anos deslocavam-se para outro espaço, deixando que aquela terra se recuperasse (BENITES, 2014, p. 155).

---

<sup>1</sup> Na literatura acadêmica os Guarani enquanto etnia são conhecidos como Ñandeva ou Nhandeva. No Mato Grosso do Sul essa etnia se autodenomina somente como Guarani. Assim, no texto ora estaremos falando dos Guarani enquanto etnia, ora enquanto Povo no sentido do grande povo Guarani que reúne outras etnias aparentadas que no Brasil são: Kaiowá, Mbyá e Ñandeva ou Nhandeva.

Afirma Schaden que os Guarani são portadores de cultura característica de região florestal, em que as atividades de subsistência incluem as lides da caça em combinação com o amanho da terra, se estabelecendo, sempre que possível, no seio da mata, evitando a paisagem aberta dos campos. As suas aldeias, longe de constituírem conglomerados compactos de habitações, consistem em casas isoladas, mais ou menos distantes umas das outras, espalhando-se pelas clareiras abertas na floresta (SCHADEN, 1974, p. 13).

Os Guarani são conhecidos por diferentes nomes, segundo Grunberg (2008): Chiripá, Kainguá, Monteses, Baticola, Apyteré, Tembekuá e outros. Porém, a denominação com que se designam a si mesmos é Avá, que significa, em Guarani, “pessoa”. Como se vê, os Guarani se denominam a si próprios com palavras que em sua língua significam que eles são verdadeiras e autênticas pessoas e têm consciência de serem gente e povo (GRUNBERG, 2008, p. 9).

A floresta (ka’aguy) compõe, na cosmologia Kaiowá, o espaço que ficam fora dos lugares ocupados pelas casas e roças. É pensada enquanto uma cobertura vegetal que não recebeu a ação transformadora intensiva do homem (PEREIRA, 2016, p. 68). Viviam, antes da chegada da colonização pelos não indígenas, em aldeias de duas, três ou quatro casas grandes, onde habitavam mais de 100 pessoas. Podemos ainda encontrar algumas dessas casas entre os Kaiowá que no Paraguai são denominados como Pãi Tavyterã. Tradicionalmente, sua cerâmica era de notável beleza estética e sua arte plumária muito delicada e atrativa; porém, tudo isto desapareceu quase por completo (GRUNBERG, 2008, p. 12)

O povo Guarani e Kaiowá é um dos grupos indígenas que ainda sobrevivem no Brasil, Paraguai, Bolívia e Argentina, existem grupos indígenas da mesma família linguística como Mbya e Chiriguano. Todos são falantes de sua língua materna e mantém sua identidade.

Antes da colonização, moravam em uma casa grande (oga pisy), coletivamente, compartilhando entre si seus alimentos, seus hábitos, suas crenças. O teko porã, o jeito bom de viver, era vivido nesse contexto. A roça tradicional ficava a um ou dois quilômetros de suas casas, assim, os animais da caça não eram espantados pelas pessoas.

A agricultura do Povo Guarani gerava amplos excedentes que motivavam grandes festas e a distribuição dos produtos, conforme determinava a economia de reciprocidade (GRUNBERG, 2008, p. 10).

Atualmente, ainda que se encontram reduzidos em um território diminuto, os Guarani seguem vivendo onde sempre viveram, apesar de inumeráveis pressões, ameaças e mortes. Habitam desde dois mil anos atrás esse vasto território. Diversos grupos Guarani foram se

estendendo por esta parte da América, mediante sucessivas migrações aliadas ao crescimento demográfico, que começaram há uns dois mil anos atrás e que continuam até a atualidade (GRUNBERG, 2008, p. 13)

Segundo levantamentos antropológicos e historiográficos como de Thomaz de Almeida, (2001) e Fabio Mura (2006), por exemplo, famílias indígenas Kaiowá da bacia do rio Iguatemi (incluindo os rios Yhovy, Ypyta e demais córregos) viviam de modo relativamente autônomo e se encontravam assentados de forma dispersa no território (tekoha guasu), onde se dedicavam à lavoura, pesca, caça, coleta de fruta e mel.

Historicamente, a presença Kaiowá no agora sul de Mato Grosso do Sul é bastante antiga, Moraes (2020) relata que:

na década de 1770 os colonizadores portugueses já identificavam os indígenas que ocupavam as regiões do Vale do rio Iguatemi, nas proximidades do forte de mesmo nome, com as características e etnônimo (fonético) praticamente idêntico ao dos Kaiowá atuais. Esta afirmação é válida, também, para muitos grupos que ocupavam terras na região dos rios Amambai, Ivinhema/Rio Brilhante e Vacaria, até as imediações do rio Anhanduí, o que faz intuir que a história dos Kaiowá, nas áreas supracitadas, incluindo a Vacaria, se estende por um período não inferior a 250 anos. (MORAES, 2020, p. 21).

A partir do acontecimento da Guerra do Paraguai (1864-1870), a história dos Guarani e Kaiowá nessa região, se transforma de forma mais radical e está fortemente marcada pelos rumos da exploração econômica: inicialmente, da erva-mate, a seguir a implantação dos projetos agropastoris e de colonização, a soja e sua correspondente mecanização, na década de 1970, e, finalmente, a cana-de-açúcar, a partir da década de 1980. Ao mesmo tempo em que viram suas terras de ocupação tradicional sendo transformadas e as matas derrubadas, os Guarani são percebidos pelos novos colonizadores como importante Reserva de mão-de-obra nas diversas etapas dessa exploração regional. (GRUNBERG, 2008, p. 14).

Assim, o modo de vida tradicional guarani vai deixando de ser inviável, de acordo com Schaden:

A família elementar vai-se tornando cada vez mais - a unidade fundamental de produção e consumo. A economia, deixando de ser auto-suficiente, obriga o homem a sair da aldeia e a trabalhar nos ervais, a fim de ganhar o dinheiro de que precisa para obter umas tantas coisas que veio a considerar indispensáveis e que somente a civilização lhe pode proporcionar. Pelo fato de cada homem adulto isoladamente ganhar o seu dinheiro segundo os serviços que presta ao patrão, rompe-se a primitiva produção grupal (SCHADEN, 1974, p. 28).

De acordo com o mesmo autor, a exploração de erva-mate interferiu menos, ao que parece, na vida dos Kaiowá e Guarani do que iniciativas posteriores. Tampouco constituíram problema mais sério as primeiras fazendas de gado que no final do século XIX e início do século XX, se instalaram nas regiões de campos entre Amambai, Ponta Porã e Bela Vista. Pois, como já dito acima, os Kaiowá e Guarani localizavam suas aldeias, preferencialmente, nas regiões de matas. Assim, a maior parte dos estudiosos da História desse período consideram que os Kaiowá e Guarani seguiram dispondo dos espaços de suas aldeias no decorrer desse período de exploração da erva-mate (GRUNBERG, 2008, p. 14).

O processo de perda territorial, conforme Grunberg (2008), e consequente do confinamento em espaços extremamente exíguos de um contingente populacional muito superior ao padrão historicamente conhecido pelos Kaiowá e Guarani, impôs profundas limitações a sua economia. O esgotamento dos recursos naturais inviabilizou a circulação, o “oguatá” (caminho) fundamentais para a qualidade de vida numa aldeia Kaiowá e Guarani.

A aldeia era composta por um complexo de casas, roças e mata, que manteve, historicamente, características muito semelhantes, especialmente no que se refere à distribuição e organização socioeconômica, política e religiosa. Esses núcleos familiares eram relativamente autônomos, caracterizando-se pela mobilidade que, ao mesmo tempo em que se constituía uma estratégia de manejo ambiental, evitando o esgotamento dos recursos naturais, era também importante recurso para a superação de eventuais conflitos e disputas políticas (GRUNBERG, 2008, p. 17)

A partir de 1910 começou um processo de mudança em relação à ocupação do território, estes indígenas encontrando dificuldades para se assentarem e viver de forma autônoma, visto que justamente neste ano, o Estado instituiu um órgão tutor para lidar com as questões relativas aos indígenas e os trabalhadores. (BENITES, 2009, p. 26).

Trata-se do órgão Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN)<sup>2</sup> foi idealizado por Marechal Cândido Rondon, quando esteve com indígenas no então sul de Mato Grosso, para a criação de linhas telegráficas. O SPI foi criado no governo de Nilo Peçanha, pelo Decreto nº. 8.072, em 20 de junho de 1910, dentro do contexto de aculturação e com o ideal de proteger os indígenas e afastá-los das catequeses católicas. (KNAPP, 2016, p. 58).

---

<sup>2</sup> O Serviço de Proteção ao Índio, carregou a sigla de Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN) até 1918, quando o órgão passou a se constituir como órgão próprio da administração pública ficando com a sigla SPI.

O SPI inicia suas atividades junto aos Guarani, na região de Dourados, Mato Grosso do Sul, em 1915, quando o monopólio dos ervais da Companhia Matte Laranjeira sofre uma primeira queda, a Lei nº 725, de 25 de setembro de 1915, abre a possibilidade de vendas de áreas a terceiros, porém nunca superiores a dois lotes de 3.600 ha. Cabe mencionar que cada agricultor poderia possuir dois lotes.

Dias antes os Kaiowá ganham a sua primeira Reserva de terras. Esta primeira Reserva é a de Amambai, com um total de 3.600 ha. (Decreto Estadual de nº 404, de 10/09/1915, ofício nº 180). Sofrerá também a primeira redução, antes mesmo de ser medida, assim, a Reserva de Amambai, Benjamin Constant, ficou com uma área de 2429 ha. O decreto estadual de nº 401, de 3 de setembro de 1917, cria uma segunda Reserva de 3.600 ha. de terras para “colônia dos índios de Dourados”. (BRAND, 1993, p. 66).

Assim, entre os anos de 1915 e 1928, o Serviço de Proteção aos Índios, SPI, demarcou oito pequenas extensões de terra para usufruto dessa população indígena no então sul de Mato Grosso, perfazendo um total de 18.124 há. A criação destas áreas também teve como objetivo confinar os inúmeros núcleos populacionais guarani dispersos em amplo território no atual Estado de Mato Grosso do Sul. (GRUNBERG, 2008, p. 15).

É nesse contexto que em 14 de novembro de 1928 é registrado pelo decreto estadual nº 825/1928 a Reserva Indígena de Sassoró. De acordo com projeções mais atuais (2011) com 2.300 pessoas em 1.923 ha que correspondia a uma média de 4,18 hectares por família (com uma média de 5 pessoas por família) (CAVALCANTE, 2013).

Um fato marcante após a criação das Reservas no então sul de Mato Grosso, foi a presença de missionários da Missão Evangélica Caiuá, que se instalou em 1928, nas proximidades da Reserva de Dourados, com o emblema “Porta da Esperança”; sendo sua sede fundada em Dourados, e expandindo-se a partir da década de 1940 para Reservas como a de Amambai e Iguatemi, sendo as sedes construídas perto, ou ao lado, de cada Reserva, e na década de 1960 para a Reservas Porto Lindo, Taquaperi e Sassoró. (BENITES, 2009, p. 28)

**Figura 1:** A igreja na Missão de Sassoró, e as salas de aula, que funcionaram até 2019.



**Fonte:** Fotografia de arquivo pessoal, 2021.

A Missão Evangélica foi formada a partir de representantes das seguintes igrejas: Presbiteriana dos Estados Unidos (IPEUA), Presbiteriana do Brasil (IPB), Presbiteriana Independente (IPI) e Metodista (IM), com o objetivo de criar postos de evangelização e assistência para oferecer assistência física, intelectual, social, moral e espiritual aos povos indígenas, ou seja, “evangelização, saúde e educação” (TROQUEZ, 2006, p.63)

Dessa maneira, de acordo com alguns estudiosos, estes agentes e missionários passaram de fato a interferir diretamente na organização social, política e educativa dos Kaiowá, guiados claramente por ideias etnocêntricas e preconceituosas, considerando as famílias Kaiowá desorganizadas, tendo uma educação atrasada e uma religião inadequada, de modo que não estavam conforme os preceitos e normas da lógica colonialista e cristã. Com base nessa concepção, os funcionários do SPI procuraram buscar parcerias com instituições religiosas para realizar atividades de evangelização e de educação escolar, tendo a função de educar em moldes não indígenas (no karai reko) e ensinar a ler e escrever, isto é, alfabetizar os kaiowá (BENITES, 2009, p. 30). Sendo este o primeiro processo educativo oferecido durante a República aos indígenas Guarani e Kaiowá.

Segundo Meliá (1979), um dos intentos da sociedade nacional para alfabetizar os índios, era que o Estado procurava sua integração. Nessa perspectiva, traria as seguintes vantagens aos índios serem alfabetizados: elevar o nível do índio, para se igualar ao “civilizado”; possibilitar a leitura da Bíblia e de outros livros religiosos; possibilitar a leitura

de livros onde está contido o caráter "nacional" e também os livros onde está contida instrução técnica de várias ordens (MELIÁ, 1979, p. 58-59).

A aldeia ou Reserva de Sassoró encontra-se no interior de um amplo território (tekoha guasu). Na década de 1970, cada família extensa que foi expulsa e obrigada deixar a sua aldeia tradicional foram assentar-se nesta Reserva, tendo seu lugar de origem específico (tekoha) na margem dos rios Mbarakay, Yhovy, Ypytã e Iguatemi (rio este coletor desta bacia hidrográfica), englobando os espaços conhecidos como os tekoha Pyelito Kue, Mbarakay, Mboiveve, Jaguapiré, Jukeri, Karaguatay, entre outros<sup>3</sup> (BENITES, 2009, p.29).

Como dito, a Reserva Indígena de Sassoró é uma das Reservas delimitadas pelo Estado através do SPI, No início, viviam praticamente duas grandes famílias extensas (BENITES, 2009, p. 33). Essas famílias extensas eram lideradas por Guilherme Centurião, proveniente do Tekoha Tacuru Tindy, terra que atualmente pertence a fazendas vizinhas que fazem divisa com o córrego Kaiowá. As famílias lideradas por Centurião eram aproximadamente constituídas por quinze casas, correspondendo a cerca de 50 pessoas.

Guilherme Centurião foi o primeiro “capitão”<sup>4</sup> indicado na Reserva Sassoró. Durante o seu mandato, relatam os mais antigos moradores da Reserva, os policiais indígenas por ele coordenados começaram a agir de forma muito violenta, até mesmo sendo acusados de assassinatos na Reserva e na região. Motivo pelo qual foram destituídos do cargo, afastando-se da aldeia por muito tempo, retornando ao Tacuru Tindy. Desse modo, as práticas truculentas realizadas pelo primeiro capitão e auxiliares provocaram muito pavor na Reserva de Sassoró. Em virtude desse clima de terror e medo, muitas famílias se recusaram a assentarem-se nessa Reserva (BENITES, 2009 p. 33).

Diante disto, o SPI indicou outro indígena para ocupar o cargo de capitão, que foi João da Silva. Em seguida, o lugar foi assumido por Ubaldo Castelão, que era líder de uma família extensa proveniente do Tekoha Pyelito kue<sup>5</sup> (BENITES. 2009, p. 33).

**Figura 2:**Ubaldo Castelão, à esquerda.

---

<sup>3</sup> Ver mais em Barbosa da Silva, 2005.

<sup>4</sup> A figura do Capitão foi trazida pelo SPI para dentro da organização social dos Guarani e Kaiowá nas Reservas demarcadas pelo Estado. Esta figura acabou, dentro de cada contexto, tomando espaços de lideranças ao se relacionar com as organizações não indígenas, e conseqüentemente, passou a ocupar o espaço próprio das lideranças dos chefes de família extensa. Soma-se a esse fato que as Reservas passaram a acolher diferentes famílias extensas, o que também fragmentou o papel de lideranças de cada família.

<sup>5</sup> O Tekoha Pyelito kue até hoje é uma área reivindicada pela comunidade Kaiowá fica no limite com a Reserva de Sassoró na divisa pelo Rio Yhovy.



Fonte: Arquivo pessoal compartilhado em 2020 por E. D. C; neta de Ubaldo.

A nossa escola da Reserva Sassoró leva o nome de Ubaldo, dando menção à “sabedoria de Ubaldo”. Ubaldo Castelhão foi um dos capitães que trabalhou a favor de seus patrícios, incentivando a prática da agricultura, educação e todo tipo de serviços sociais; nessa época também havia chegado a Missão Evangélica Caiuá; em seu mandato a bebida alcoólica e os bailes eram controlados, de modo que nenhum indígena possuía permissão para beber em público (PP, 2015).

Mesmo com o SPI extinto e em 1967 sendo substituído pela Fundação Nacional do Índio (Funai), não alterou significativamente a situação dos indígenas, pois muitos funcionários do SPI continuaram nos quadros da Funai, essa, por sua vez, tinha a função de apoiar as ações dos governos (até então militares) na integração dos povos indígenas à sociedade nacional e, principalmente, facilitar as ações para a colonização da Amazônia, foi nesse sentido que esse quadro permaneceu inalterado (KNAPP, 2016, P. 60).

A partir da década de 1970 diversas famílias Guarani e Kaiowá passaram a retornar aos seus tekoha tradicional, iniciando um processo de luta pela retomada jurídica destes territórios.

A partir da década de 1980, os Guarani e Kaiowá, com forte apoio de setores da sociedade civil, recuperam a posse de 11 terras de antigas aldeias, que juntas somam um total de 22.450 ha, hoje já devidamente demarcadas e de posse desses índios. Inúmeras outras comunidades que, também, perderam suas terras durante o processo de colonização, estão exigindo do governo o mesmo procedimento, apoiadas no texto da Constituição Federal de 1988. (GRUNBERG, 2008, p. 16).

De fato, temos nesta região a Reserva de Sassoró, que foi demarcada em 1928 pelo SPI, e outras terras, como Jaguapiré e Paraguassu, que foram recuperadas através de um processo de reivindicação das próprias famílias indígenas, sendo reconhecidas pela União no início dos anos de 1990 (BENITES, 2009, p.31). Em especial aqui citamos a demarcação da Terra Indígena Jaguapiré reconhecida pela União definitivamente 1992 se trata de um tekoha também no município de Tacuru e que para sua formação reuniu muitas famílias que estavam então na Reserva de Sassoró.

Quanto a visão de vários estudiosos acerca dos impactos da presença e intervenção da Missão Evangélica nas aldeias, podemos também olhar de um outro ângulo, uma outra visão. Desde que tive consciência de mim mesma, como pessoa, como ser humano, as minhas experiências pessoais e contatos com o pessoal da Missão foram boas, desde a minha infância.

Como já mencionei anteriormente, foi na escola da Missão que aprendi a ler e a escrever, a minha professora da pré-escola se chamava Linda, da família Sanches, que atualmente mora em Dourados, MS, e a do primeiro ano do ensino fundamental se chama Ester Valério, que hoje reside em Amambai, MS; professora e missionária indígena da etnia Kaiowá; com quem aprendi a ler logo no primeiro ano, antiga “1ª série”, foi nesse período e com a missionária Ester também que aprendi a ler a Bíblia e a me deslumbrar com as histórias que nela contém, e posteriormente também livrinhos com histórias na minha língua materna. Também aprendi a cantar cantigas em português e em kaiowá, com o hinário “Japorahei Joa”, que até hoje é utilizado pela igreja da Missão, e também músicas avulsas, próprias para crianças.

Frequentei a escola da Missão até o final da 1ª série, quando fui matriculada no ano seguinte por meus pais para estudar na escola da cidade, porém, continuei a frequentar a igreja da Missão até a minha adolescência, onde também tive aulas de violão e teclado com a professora missionária Maria Lúcia Coelho P. Nesse espaço também praticávamos esportes, como o futebol e o vôlei entre adolescentes e jovens e adultos que frequentavam e eram adeptos a esportes.

Geralmente havia um “pastor” karai e sua família que residiam em uma das casas no local, e na outra casa a família de missionário indígena, assim foi por anos, e as famílias se

mudavam para outras “Missões” localizadas em outras Reservas, quando não voltavam para suas respectivas cidades natais; sendo substituídos por outros, pastor e missionário e suas respectivas famílias; esse quadro só mudou até a chegada das missionárias, onde eram três mulheres, não indígenas; que permaneceram em meados de 2005 a 2008; a missionária Maria Lúcia Coelho P; Elizane Silvério e Sirnei Moreira de Vargas, residindo em uma das casas, e cuidando dos trabalhos da igreja e também da escola, enquanto na outra casa, veio a família de um missionário indígena, e depois substituído por outra família; e foi nessa época que tive o meu primeiro filho, em 2008, aos 17 anos e depois me casei, posteriormente também deixei de frequentar a Missão.

**Figura 3:** Missionários indígenas; Ester Valério, com diploma à esquerda.



**Fonte:** Arquivo compartilhado por C. D; em 2021.

Assim, o fato de o indígena ter sido obrigado a viver dentro de Reservas demarcadas pela SPI, acarretaram vários conflitos na vida do indígena, como a miséria, as doenças, a bebida alcoólica e os conflitos internos, e, apesar de ser apontada quase que por unanimidade pelos estudiosos com o objetivo de alfabetizar para evangelizar à religião cristã protestante e depois “integrar” o indígena à sociedade envolvente, a Missão, a meu ver, também foi um meio de evitar que os jovens e muitos adultos continuassem na bebida alcoólica, por exemplo, e a saber lidar com os conflitos sociais e pessoais, e aqui onde vivemos, em nenhum

momento, até hoje presenciei algum missionário advertindo alguma pessoa a menosprezar a sua cultura; além de ser evidente que a comunidade só possuía assistências através da Missão, como medicamentos e carros para se locomover até os postos de saúde e hospitais da cidade; e muitos dos indígenas que posteriormente se tornaram professores em suas Reservas foram alunos na Missão, e a própria possui escolas em parceria com prefeituras, e também até os dias atuais parte dos agentes de saúde que trabalham nas Reservas, pela Sesai, sua remuneração é provida pela Missão Evangélica, ou seja, esses fatores contribuíram para que a instituição fosse aceita nas comunidades indígenas.

Neste sentido afirma Rossato que a desestruturação da família extensa, deixou muitos jovens no abandono, faz com que as igrejas abram a “possibilidade de construção de uma nova comunidade, fundadas nos irmãos da mesma igreja”, ou seja, passou a “pertencer novamente, encontrou um “lugar”, que não encontrava mais na comunidade e nos familiares (BRAND, 1997, p. 205 apud ROSSATO, 2002, p. 26).

## **1.2 Organização social e econômica da comunidade atualmente**

Neste tópico pretendemos apresentar as formas de organização social da Reserva de Sassoró, apontando como se dá o uso da terra por alguns moradores da Reserva. Nossa intenção aqui, é demonstrar o modo predominante pelo qual a comunidade se mantém e o modo utilizado por uma pequena parcela da comunidade entre aqueles que mantêm uma pequena produção agrícola e alguns que são assalariados, este último, maior foco de nosso estudo.

Para isso escolhemos três sujeitos para apresentar o que suas famílias produzem, duas agricultoras e um agricultor, todos indígenas, falantes da língua materna. Como primeiro critério; moradores que pertencem a este local, nasceram aqui ou vieram a morar na Reserva há pelo menos duas décadas; segundo critério: que realizam a agricultura como prática tradicional. Compreender esses meios de organização e sobrevivência é importante para entender qual o público da escola Ubaldo, pois a organização social, a família, a moradia, a segurança alimentar, tudo determina quem estamos recebendo cotidianamente como nossos discentes.

Para os Kaiowá, a perda da terra é indissociável do processo simultâneo de distanciamento das práticas religiosas ou, da inversão de suas finalidades; para os conversos ao pentecostalismo, os antigos líderes religiosos tiveram uma participação ativa na dissolução do tempo ideal, “quando era tudo índio puro”. Seriam alguns dos próprios xamãs ou rezadores

que em determinado momento, voltaram-se contra suas próprias comunidades, passando a promover morte e destruição através da feitiçaria (PEREIRA, 2016, p. 66). Quando discutia com este mesmo autor, um xamã de Guyra Roka, sobre a destruição ambiental na região para dar lugar à agricultura e à pecuária, terminou sua fala dizendo: “acabou tudo, acabou mata, bicho, peixe... A vida do índio ficou triste” (PEREIRA, 2016, p. 69).

A comunidade que vive na Reserva Indígena Sassoró é uma das que se formaram a partir de várias famílias que possuíam seus tekoha, seus meios de vida e sobrevivência em território tradicional. Para Milton Santos “o território é onde todas as ações humanas acontecem, a reprodução simbólica do ser humano” (2002, p. 8) e, portanto, a perda do território significa perder o espaço para essa reprodução. Gallois diz que, “transformaram-se drasticamente os conhecimentos que sustentavam tal qualidade de vida, mesmo se alimentaram ao longo de milênios formas particulares de conhecer e se relacionar ao meio social e ambiental” (2005, p. 3).

Assim, as práticas agrícolas relatadas aqui precisam ser observadas no que tange ao processo de perda territorial, a partir da demarcação da Reserva, o que conseqüentemente acarretou também na transformação desta qualidade de vida que fala Gallois, ou que chamamos de teko porã.

Complementarmente a isso Carvalho e Costa nos auxiliam a pensar no processo contra-hegemônico da nossa produção agrícola, que afirma assim Carvalho e Costa (2012, p. 31), “a agricultura camponesa, é expressão de um modo de se fazer agricultura distinto do modo de produção capitalista dominante [...] é própria na maneira de produzir e de viver”. Pode-se, portanto, considerar o indígena também como um camponês em contraposição a um modelo de objetificação do território enquanto somente posse, sendo que, sua agricultura é voltada para a soberania alimentar das comunidades, no processo tradicional de reciprocidade comentado anteriormente.

Essas produções não trazem malefício ao meio ambiente, pois os povos originários deixavam a terra “descansar”, para depois voltarem a estes local, esse processo levava até duas décadas. Esse era um meio para que a terra continuasse sem males o yvy marane’y, segundo os nossos antepassados.

Podemos entender que cada frente de expansão produziu um conjunto próprio de choques territoriais e, como isso, provocou novas ondas de territorialização de por parte dos povos indígenas (LITTLE, 2002, p. 4). Essas frentes de expansão se tratam do alargamento de fronteira no Brasil colonial e imperial, que foram quinhentos anos de confronto, extinção,

migrações forçadas, etc. de centenas de povos indígenas e invasores portugueses, espanhóis e franceses.

Ressaltamos que “terras indígenas é uma categoria jurídica que foi estabelecida pelo Estado, para lidar com os povos indígenas [...] Durante os 57 anos de existência (1910 a 1967), o SPI demarcou 54 áreas indígenas” (LITTLE, 2002, p. 13). Com a criação da Funai em 1967, e a promulgação do Estatuto do Índio em 1973, pela Lei nº 6.001, os territórios indígenas ganharam outro dispositivo de reconhecimento, e a partir de 1980, ganharam força política mediante um processo de organização interna de sua sociedade, alianças regional e nacional (LITTLE, 2002, p. 14).

Com relação a demarcação de terras para os indígenas, de acordo com Coelho e Camacho (2018 p. 18), “José Sarney foi o primeiro presidente a assumir o cargo depois da ditadura [...] Toda a constituinte aconteceu no seu governo, que declarou 39 áreas como terras indígenas, e homologou 67 terras indígenas”. Para Little “a noção de terras públicas, por outro lado, é associada diretamente ao controle do Estado. Nessa concepção a terra pertence, ao menos formalmente a todos os cidadãos do país. Porém é o aparelho do Estado que determina o uso dessas terras”. (2002, p. 4).

Atualmente, a Reserva de Sassoró, não possui dentro da área demarcada florestas, rios, de maneira suficiente, pois não tem áreas de pesca. A terra, por sua vez, não é mais uma terra abundante em fertilidade. Em vez de florestas, na maior parte da extensão da Reserva, pode-se ver apenas braquiária, que se encontra em todo o território de MS, devido a este estado ser dominado por (alguns) grandes criadores de gados. Há ainda vegetações na Reserva, que no máximo chegam a formar bosques, mas que de ano em ano é atingido por grandes queimadas, que surgem iniciadas por alguém dentro da Reserva mesmo, e que até ser controlado, já queimou grande parte da vegetação local.

A maioria das famílias dessa Reserva passou a depender do assistencialismo do governo, da cesta básica e do Bolsa Família. Na Reserva são poucas as pessoas que têm renda mensal, cujas fontes são: assalariamento por serviços nas escolas, pelo município (e recentemente pelo Estado, pois existe uma escola estadual que foi inaugurada em 2018), como professores, zeladores, cozinheiras, guardas e gestores; e também por serviços no posto de saúde, pela Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), como agentes de saúde, agentes de saneamento e técnicos de enfermagem. Há ainda alguns que são beneficiários do Instituto Nacional do Serviço Social (INSS), como aposentados e pensionistas (de viuvez ou de menor) a maioria aposentadoria rural ou recebe Benefício de Prestação Continuada.

Há que se comentar ainda que, a forma de distribuição de cargos remunerados, nos casos de contratação para serviços de saúde e de educação, que não levam em consideração um processo seletivo de concurso, leva à concentração do poder político e econômico na parentela dominante (PEREIRA, 2016, p. 42). Essa situação ocorria na Sassoró, mas já faz em média uma década, que esse quadro vem mudando, pois adotou-se o processo seletivo para contratações, deixando a distribuição de cargos e serviços muito mais desconcentrada, oferecendo oportunidades para as famílias que vêm se preparando.

Por parte do governo, existem alguns projetos de desenvolvimento voltados para as comunidades indígenas. Segundo Gallois “tais programas, como todos sabem, são dos mais diversos e contraditórios [...] no entanto, como menos pessoas sabem, continua persistindo no Brasil, uma distância considerável entre os excelentes dispositivos legais existentes e a prática cotidiana nas aldeias (2005, p. 2).

É de responsabilidade do governo assegurar e executar meios para o bem-estar das comunidades indígenas, que perdeu o seu direito ao usufruto da totalidade de seus territórios tradicionais, onde havia suas florestas, terras férteis e rios, suficientes para suprir suas necessidades básicas. E, o mais importante, eram locais onde por muito tempo foram reproduzidos seus hábitos, sua cultura, seu conhecimento, que era passado de uma geração à outra. Perderam seus territórios, como diz Milton Santos (2002, p.8) “o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida”.

Ainda assim, podemos apontar que existe algum plantio na Reserva. Uma das famílias referências em cultivo de alimentos, é uma família grande, a dona da casa, A.M.<sup>6</sup> afirma que faz essa prática desde criança. A família não faz comercialização dos produtos da sua terra, sendo destinado para o consumo e doação. Os alimentos cultivados são: mandioca, melancia, abacaxi e também frutas como manga e maracujá. Também cultivam alface e cebolinha para consumo da família. O preparo da terra para a roça é feito através de trator e combustível fornecidos pela prefeitura. As sementes, ou mudas, segundo eles, foram também obtidos por doação, quando começaram a plantar.

Os Kaiowá reconhecem a correlação entre propriedades do solo e aspectos da vegetação; são detentores de conhecimento teórico e práticos que permitem a classificação

---

<sup>6</sup> Estive nas casas dos moradores aqui mencionados no segundo semestre de 2019, com o objetivo de ter conversa informal, para transcrever as informações que me forneceram, em um artigo e posteriormente nesta dissertação. Vale ressaltar que a agora saudosa moradora ‘D.R.’, não está mais entre nós, devido a complicações por causa do covid-19, no segundo semestre de 2020; foi um exemplo de fé, amor e humildade, sábia e guerreira, sempre será lembrada por nós.

dos tipos de solo segundo sua coloração, características físicas e químicas (PEREIRA, 2016, p. 69).

A moradora D.R. também faz o cultivo da roça todo ano, plantando mandioca, abacaxi, e às vezes milho, exceto, neste no ano de 2019, quando teve problemas de saúde. O preparo do solo é feito também por trator, que pertence à aldeia, e foi adquirido pela liderança da época, Ambrósio e Ubaldo, por meio de negociação de madeiras. Neste caso o combustível é fornecido pela Funai. Também cultiva árvores frutíferas, como manga, jabuticaba e banana. Essa moradora é beneficiária do INSS, recebendo aposentadoria por idade, e por tempo de trabalho rural.

O morador D.D cultiva mandioca de ano em ano, e tem também plantado alface, tomate, abóbora e melancia no local onde mora, para o consumo da família. Para o preparo da terra, afirma ele que compram combustível, e paga a diária para que um trator (e motorista) de fora da Reserva possa vir preparar o solo sendo que geralmente sua roça é maior do que da maioria dos agricultores da Reserva. Ele afirma que há períodos em que a família também recebe o trator da aldeia, usando o combustível fornecido pela Funai, para o preparo e plantio da mandioca. O dono da casa é assalariado, também por prestar serviços temporários à escola. Estes são apenas alguns exemplos que temos de famílias indígenas agricultoras, que plantam para o consumo, doação ou troca entre membros familiares ou da comunidade. Nos últimos dois anos( 2020 e 2021), os moradores da Reserva Sassoro foram beneficiados com o preparo e plantio mecanizado, três máquinas, em média, que vieram trabalhar para ajudar no preparo da roça, com 20 a 30 litros de combustível por morador que estivesse interessado para plantar, desde a máquina até a mão de obra paga pela prefeitura, o morador tendo que apenas se responsabilizar pelas ramas, no caso do plantio de mandioca, pois até o plantio foi mecanizado.

**Figura 4:** Exemplo do como é feito o plantio atualmente em Sassoró.



**Fonte:** Arquivo de R. R, 2021.

No modelo tradicional, as atividades estavam organizadas de acordo com o calendário anual que regulava a vida produtiva e religiosa; hoje cada vez mais o ritmo é estabelecido pela demanda de trabalho nas usinas, fazendas de agropecuária, ou pela possibilidade de poder contar com um serviço público ou, em alguma outra atividade remunerada na cidade, geralmente na construção civil (PEREIRA, 2016, p.75).

Na Reserva Sassoro, para suprir a necessidade da família, a maioria dos pais de família se vêem obrigados a trabalhar (changa) fora, nas usinas, ou nas fazendas vizinhas, ou mesmo longe de casa, ficando assim dias (até meses, no caso de contratos pelas usinas) longe da família e da comunidade. Esses contratos que duravam até dois meses e dez dias, ocorreu até meados de 2010; e nos anos seguintes até atualmente, no mês de janeiro e fevereiro sempre

saem duas ou três turmas que vão para a colheita de maçã, no estado do Rio Grande do Sul, ou em Santa Catarina, trabalhadores que voltam em média depois de 40 a 45 dias. E desde o tempo das usinas sempre teve jovens kaiowá também, entre os pais de família, saindo para trabalhar, muitas vezes deixando a vida escolar por causa do trabalho. Há também famílias inteiras que se mudam para as cidades, como em Iguatemi, Eldorado, Itaquiraí e Naviraí, para que o homem trabalhe e traga o sustento para casa, geralmente nos mandiocais ou nos frigoríficos.

Percebemos que a prática de agricultura na Reserva Sassoró, não é mais realizado de modo tradicional, atualmente dependem do preparo mecanizado, assim, os moradores que conseguem plantar, esperam o trator e o combustível que a prefeitura ou a Funai fornece. Antigamente era feito de outro modo, segundo Levi Marques Pereira, “o uso do fogo enquanto técnica para limpar e preparar o uso do solo é associado ao trabalho masculino de roçar e queimar – okopi e ohapi (okaipa) (PEREIRA, 2004 p. 2). O autor ainda complementa que “acontece que a introdução das gramíneas na região, aliada à constante presença do fogo, quebrou esse ciclo regenerativo, introduzindo um grave problema ambiental” (PEREIRA, 2004 p. 3).

Os Kaiowá se ressentem muito da impossibilidade atual do pleno exercício da mobilidade, já que a região toda está tomada por fazendas e os campos de guavira desaparecem em vários municípios (PEREIRA, 2016, p 76). Também afirma Pereira que “o trabalho remunerado e o trabalho interno se inserem na lógica de subordinação e dependência em relação ao estado nacional [...] o segundo remete à autonomia que os kaiowá tentam, em alguma medida, assegurar entre seus pares através de sua economia de reciprocidade” (PEREIRA, 2016, p. 78).

Em nossas vivências e observações pôde-se registrar que para o plantio ainda há a prática de queimar o local que posteriormente o trator irá preparar o solo, principalmente em locais onde será plantado pela primeira vez, mas que em locais que são abandonados depois, germina a braquiária, que toma proporções cada vez maiores. Assim, essa situação presente na Reserva vem se agravando, em relação a escassez recursos naturais, em contrapartida, a população vem sendo cada vez mais numerosas dentro de pouco espaço de território.

Assim, este mesmo ressentimento apontado por Pereira, com relação a diminuição dos espaços para a vivência dos Kaiowá, também é refletida por moradores da Reserva que não conseguem ter acesso ou condições para realizar o plantio. Mesmo quando a Funai ou a prefeitura conseguem oferecer o combustível, as diárias para os motoristas precisam ser pagas

pelo agricultor, no caso do morador plantar em área maior; o que inviabiliza em muitos casos a realização de plantios em maior extensão.

**Quadro 1:** Projeções de crescimento populacionais.

Reserva de Sassoró-Anos	1991	2008	2011	2021	2031
População	2.692	2.178	2.300	2.700	3.000

Quadro elaborado de acordo com dados do Cimi e Funasa.

De acordo com a Secretaria de Saúde Indígena - SESAI, em dados mais recentes, a população da Reserva Sassoró é de 2.422 pessoas, conforme dados de 2014. Segundo Cavalcante (2013), a projeção do crescimento da população indígena em Reservas, com dados do Cimi e Funasa entre elas, a de Sassoró; entre 1991 até 2031, fica assim: 2.692 em 1991, 2.178 em 2008, 2.300 em 2011, 2.700 em 2021 e 3.000 em 2031. Esses dados indicam que o território que já é diminuto tem projeções de ficar ainda mais escasso<sup>7</sup>. Aqui ainda não há o loteamento de terras, mas o espaço já fica escasso para que se tenha uma boa área para plantar e morar no mesmo local. As casas estão mais concentradas nos locais onde há o encanamento de água potável, há alguns poucos espaços menos habitados, mas sem água encanada, sendo inviável possuir moradias nesses locais.

Se tratando da autonomia quanto a sustentabilidade, pode-se afirmar que as famílias já não a têm, como tradicionalmente possuíam. Além do solo estar prejudicado em questão de fertilidade e as gramíneas estarem tomando cada vez uma maior proporção, as famílias dependem do preparo mecanizado para a prática da agricultura, como já apontamos. As entidades até o presente momento identificadas, que contribui diretamente com as famílias, para que possam cultivar a terra, são a Funai e a Prefeitura Municipal de Tacuru. Em outros casos o morador que se empenha para fazer o cultivo da terra, precisa utilizar da renda que a família possui, para que lhe seja preparado a roça de forma mecanizada.

Segundo Gallois,

[...] existem várias maneiras de produzir e distribuir, extremamente sofisticadas e que precisam ser conhecidas. Reconhecer o destino de excedentes, seu uso em redes de relações sociais e políticas, entre famílias, entre comunidades, entre moradores de certas terras indígenas, não se trocam apenas produtos, se trocam conhecimentos, experiências, alternativas de futuro. [...] O importante é a relação, é o fortalecimento dessa rede, e em

<sup>7</sup> Cavalcante (2013) ainda registra que entre os anos de 1991 a 2008 os dados demográficos apresentam um decréscimo, em razão de que muitas famílias migraram para outros tekohas como a Terra Indígena Jaguapiré, já contado anteriormente.

muitos lugares o que é rompido com as políticas públicas, é justamente essa rede de troca, que encerra os mais importantes valores culturais e sociais, além das instâncias de poder que não são suficientemente reconhecidas. (GALLOIS, 2005, p. 5).

Pode-se afirmar que com a situação atual do confinamento<sup>8</sup> da comunidade Guarani e Kaiowá em 2000 hectares de extensão de terra fica inviável a prática de agricultura tradicional, e o tradicional modo de vida. Dependendo de projetos governamentais para sua sobrevivência, mas que geralmente não atende suas reais demandas. As políticas de autonomia e sustentabilidade devem partir dos indígenas para suas comunidades, “fortalecer a capacidade dos índios, de suas comunidades e organizações, em desenhar e gerir projetos [...] implementando no âmbito de rede de relações locais” (GALLLOIS, 2005 p.7).

Assim, com esta seção podemos compreender a organização social da maior parte da comunidade em estudo, a proveniência das famílias e conseqüentemente compreender o sujeito que será o nosso aluno a ser alfabetizado, posteriormente irá para as séries finais do ensino fundamental e ensino médio; e também refletirmos possíveis projetos que poderão estar atrelados ao projeto pedagógico da escola. A seguir iremos falar sobre a educação escolar indígena intercultural, de um modo mais geral, no estado de MS, e do local, que é a escola da comunidade com a percepção dos docentes; e também do próprio projeto pedagógico da escola.

---

<sup>8</sup> Existe um debate teórico sobre o conceito de confinamento proposto por Brand (1993 e 1997) inicialmente em seu trabalho de mestrado, a crítica é que a ideia de confinamento parece não expressar a capacidade de os indivíduos continuarem a se reproduzirem socialmente e culturalmente, em outras palavras tira a capacidade de protagonismo dos indígenas, por esse motivo, o Pereira (2007), prefere utilizar a expressão áreas de acomodação, já em um debate sobre a territorialização Bueno (2011) fala sobre “territorialização precária”.... Nosso objetivo aqui não é aprofundar este debate, assim mesmo quando nos expressamos como por exemplo “a terra fica inviável”, não estamos concordando com a ideia de incapacidade dos Kaiowá e Guarani de sobreviver (ainda que essa sobrevivência não seja conforme sua cultura tradicional), por isso ressaltamos que também apontamos que existe algumas formas de plantio na Reserva, ainda que isso ocorre fora do modo Guarani e Kaiowá de plantar, e isso portanto, gera novas formas de territorialização na Reserva. Em síntese, ainda que estamos a par do debate em torno do conceito de confinamento, é mais efetivo, em alguns momentos, se utilizar desta expressão.

## **2. A ESCOLA INDÍGENA: A INTERCULTURALIDADE EM MS E NA ESCOLA DE SASSORÓ**

A interculturalidade é um elemento presente, analisado e discutido por muitos pesquisadores e docentes, e, relacionado ao debate que pretendemos fazer aqui, se deu início desde que foi reconhecido aos povos indígenas as suas diferenças culturais, linguísticas, direitos esses reconhecidos pela Constituição de 1988.

Nos últimos anos tem-se protagonizado pelos próprios indígenas, nos movimentos, nas gestões e nos espaços nas escolas, pois atualmente os próprios são professores em suas escolas. Neste capítulo iremos refletir sobre a educação escolar, de um modo geral e em Mato Grosso do Sul desde a década de 1980 até os tempos atuais; como se deu a criação da escola Ubaldo; e a educação intercultural na Escola Indígena Ubaldo Arandu Kue-mi, localizada no município de Tacuru, em Mato Grosso do Sul.

Para isso, foi feita uma interlocução com professores indígenas dessa escola. E por fim iremos analisar o Projeto Pedagógico da escola Ubaldo, relacionando-a com o currículo, que consta no conteúdo do PP da escola em estudo.

### **2.1 A Educação Escolar Indígena**

O Estado de Mato Grosso do Sul é povoado por numerosos indígenas, sendo esses da etnia Guarani, Kaiowá, Terena e Kadwéu, as etnias mais populosas. Segundo Cavalcante (2017).

Os Kaiowa e os Guarani são dois grupos indígenas bastante numerosos, juntos somam cerca de 50.000 mil pessoas que vivem na região sul de Mato Grosso do Sul, estado que concentra a segunda maior população indígena do Brasil. São cultural e linguisticamente muito próximos, entretanto distinguem-se etnicamente. (CAVALCANTE, 2017, p. 93-94).

O Estado de MS já vem contando com formações específicas de professores indígenas para atuar em suas escolas, como o Magistério Ará Verá, organizado pela Rede Estadual de Ensino e a Licenciatura Intercultural Indígena, pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), e também nos últimos anos tem crescido a procura de estudantes indígenas por cursos em outras áreas e universidades, como UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul) e UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul).

Com este trabalho, pretendemos compreender a opinião dos professores indígenas, sendo dois que têm como formação a licenciatura intercultural, e um formado através de

curso regular de Pedagogia, nosso critério foi fazer as entrevistas com docentes que esteja atuando em média, a uma década em sala de aula, e que leccione no ensino fundamental, da pré-escola ao quinto ano; acerca da ideia de interculturalidade e como tem trabalhado isso na escola e em sala de aula. Vale ressaltar que nesse tempo onde a pesquisa está sendo realizada, que é o ano de 2020, estamos vivenciando a pandemia do novo coronavírus, o covid-19, que já trouxe muitas perdas no mundo, no Brasil e no estado de MS, e têm mudado nossa rotina, na universidade, nas escolas e na comunidade. Na escola as aulas, depois de suspensas, continuaram de modo remoto, com entrega de atividades quinzenais, impressas pela escola e entregue aos nossos alunos, e assim foi encerrado o ano letivo. Assim, com os professores interlocutores desse trabalho, a conversa informal e a entrevista foram feitas via online, onde em seguida lhes enviei as questões sobre a interculturalidade, e depois de respondidos e devolvidos a mim, transcrevi no caderno de campo.

Antes, contudo iremos fazer breves apontamentos da história da Educação Escolar Indígena, apresentando as fases como alguns estudiosos dividem. Isso é fundamental para compreendermos a trajetória das lutas, conflitos e movimento até chegarmos na educação intercultural que reconhecemos hoje.

Podemos dividir a história da Educação Escolar Indígena em fases, de acordo com Souza (2013, p. 44, apud FERREIRA, 2001). A primeira de quatro fases é a da época do Brasil colonial, quando a escolarização dos indígenas esteve a cargo dos missionários católicos jesuítas. A segunda fase é marcada pela criação do Serviço de Proteção ao Índio em 1910, órgão que se transformou na Fundação Nacional do Índio em 1967, em articulação com missões religiosas como o SIL (Summer Institute of Linguistic); a terceira fase é marcada pelo surgimento de organizações indigenista, entre as décadas de 1960 e 1970. A quarta fase é marcada pelas iniciativas tomadas pelos próprios movimentos indígenas, a partir da década de 1980 (SOUZA, 2013, p. 44).

D'Angelis (2012) propõe uma outra categorização para “contar” essa História; (a) “*escola de catequese*”; (b) “*As Primeiras Letras e o Projeto Civilizatório*”, este se divide em dois momentos: (I) “*Fase Pombalina*” e (II) “*O Império, a Primeira República e as Ditaduras*”; (c) “*O ensino Bilíngue*”, dividido também em dois momentos (I) “*A FUNAI, o SIL e a educação bilíngue de transição*” e (II) “*O Indigenismo Alternativo, o Movimento Indígena e as Escolas Indígenas*” (D'ANGELIS, apud KNAPP, 2016, p. 46).

No primeiro momento, a “*escola de catequese*”, servia apenas para a catequização e conversão dos indígenas ao cristianismo, e também como mão de obra para a colonização.

Esse momento é marcado pela chegada dos primeiros jesuítas (1549), e perdura até a expulsão da Companhia de Jesus, tanto da colônia portuguesa (1759) como da colônia espanhola (1767). Na mesma época, houve também outras congregações religiosas, como franciscanos, carmelitas, capuchinos, beneditinos, oratorianos, entre outros (NOBRE, 2005 apud KNAPP, p.46)

Ainda de acordo com o autor, “O acesso à cultura escrita pelos Guarani, no século XVII, estava voltado, pelo menos inicialmente, para a produção de materiais que objetivavam a conversão dos indígenas à religião cristã. Dessa forma, as primeiras práticas da escrita giraram em torno de traduções de textos religiosos. “Por meio do jesuíta Francisco Jarque, que compilou informações de outros religiosos, somos informados de que um cacique da redução de Loreto compôs *Platicas y Sermones en su lengua e*, uma vez concluída a redação dos sermões, ofereceu aos padres seus textos”. O uso posterior da escrita, no entanto, vai além dessa função inicial. (NEUMANN, 2007, p. 72 apud KNAPP, 2016, p. 48)

O segundo período da Educação Escolar Indígena para as sociedades indígenas no Brasil vai do século XVIII até o século XX, e é denominado de “*As Primeiras Letras e o Projeto Civilizatório*”. Esse período ainda se caracteriza por dois momentos: a “*Fase Pombalina*” e “*O Império, a Primeira República e as Ditaduras*”. A fase ‘pombalina’ remete ao diretório pombalino, em 1757; sua função era gerir os antigos aldeamentos, e assim desintegrar as antigas missões comandadas pelas congregações eclesiais. (KNAPP, 2016, p. 55)

Segundo o mesmo autor, “De acordo com o Diretório, deveria ter duas escolas públicas em todos os povoados, uma para os meninos onde se ensinaria a doutrina cristã, a ler, a escrever e a contar; outra para meninas, onde além de serem instruídas na doutrina cristã, aprenderiam a ler, a escrever, a fiar, a fazer renda e todos os mais “ministérios” próprios daquele sexo” (NOBRE, 2005, p. 2 apud KNAPP, 2016 p. 56).

Essas políticas “trouxeram, ao universo do índio, além da presença efetiva do colono, autoridades e instituições que representavam oficialmente a coroa portuguesa” (BRAGA, 2005, p. 22 apud KNAPP, 2016, p.56).

Durante esse período foi proibido o uso da língua materna em toda a Colônia, tornado obrigatório o uso da língua portuguesa, e também houve a proibição de construções de casas coletivas, e houve o favorecimento de casamento entre não indígenas e indígenas, política que perdurou até meados do século XIX. (KNAPP, 2016, p. 56)

A segunda fase do segundo período da educação escolar indígena, é denominada “*O Império, a Primeira República e as Ditaduras*” e vai do século XIX até meados do século XX. Somente quase 50 anos após a destituição do Diretório que outra normativa foi criada: o Decreto nº 426, de 1845, constituído por uma série de medidas que perduraram até a Independência. Assim, haveria um Diretor Geral de Índios em cada província, um Diretor em cada aldeia e também um Missionário, em cada aldeia. E foi nesse período que foram concedidas terras aos colonos, para assim, com essas primeiras grandes marchas para a ocupação de territórios indígenas, auxiliassem na assimilação e aculturação do indígena. (KNAPP, 2016, p. 57)

O órgão Serviço de Proteção ao Índio foi idealizado por Marechal Cândido Rondon, quando esteve com indígenas no então Mato Grosso do Sul, para a criação de linhas telegráficas; o SPI foi criado no governo de Nilo Peçanha, pelo Decreto nº. 8.072, em 20 de junho de 1910, dentro do contexto de aculturação e com o ideal de proteger os indígenas e afastá-los das catequeses católicas. (KNAPP, 2016, p. 58)

Segundo Knapp (2016), “o terceiro período da história da Educação Escolar Indígena é denominado “*O ensino Bilíngue*”, dividido em duas fases “*A FUNAI, o SIL e a educação bilíngue de transição*” e “*O Indigenismo Alternativo, o Movimento Indígena e as Escolas Indígenas*”. Esse período compreende os anos de 1970 até o século XXI. A partir desse momento, “elege-se oficialmente o ensino bilíngue como forma de respeitar os valores tribais” (NOBRE, 2005, p. 4), e, em 1973, cria-se ainda o Estatuto do Índio sob a Lei 6001/73, que tornou obrigatório o ensino das línguas maternas em escolas indígenas (NOBRE, 2005). Percebe-se, com isso, que apenas com a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) ocorreram algumas mudanças nas ações governamentais relacionadas à educação escolar nas sociedades indígenas. (KNAPP, 2016, p. 60)

Foi por meio de programas de formação de professores e monitores que se desenvolveu a política da FUNAI, reconhecendo a importância da oferta do ensino bilíngue no país, e, dentre os inúmeros processos, uma escolarização que deveria respeitar as línguas indígenas desenvolvidas nas comunidades indígenas. No final da década de 1950, destaca-se a entrada no Brasil do grupo de pesquisadores-missionários do *Summer Institute of Linguistics*, (SIL), sendo por ele o primeiro programa de estudo bilíngue efetivamente realizado no país. (KNAPP, 2016, p.61)

O SIL foi criado a partir de uma experiência com instituições religiosas como *Instituto Mexicano de Investigaciones Lingüísticas* (IMIL), em decorrência a atividades desenvolvidas

pelo Projeto Tarasco, um programa de educação pública no México dirigido à população Purepecha, falantes de Tarasco (BARROS, 1996, p.34, apud KNAPP, 2016, p. 62). Embora a aliança entre as duas instituições tenha o mesmo caráter integracionista e civilizatório a partir da conversão evangélica, o IMIL defendia o uso de textos políticos ou de leis do governo nas línguas indígenas, enquanto o SIL adotava apenas a tradução do novo testamento. (BARROS, 1996 p.35 apud KNAPP, p. 62)

O objetivo do SIL não era diferente da “integração indígena”, do antigo Serviço de Proteção ao Índio,

Os **programas bilíngües transicionais** (ou bilingüismo de substituição) constituem em um verdadeiro “cavalo de tróia”, usando a língua indígena apenas como ponte de passagem para a língua majoritária. São programas que alfabetizam na língua indígena, enquanto estabelecem, nas crianças, o hábito escolar, e introduzem, paulatinamente a língua majoritária, primeiro na oralidade para, em seguida, chegar à escrita. Não são programas comprometidos com o fortalecimento da língua materna indígena – ao contrário, correspondem ao tipo de programa que se usa em projetos integracionistas (D’ANGELIS, 2005, p. 19, apud KNAPP, 2016, p. 66).

A segunda fase desse período foi “*O Indigenismo Alternativo, o Movimento Indígena e as Escolas Indígenas*” desenvolvidos, inicialmente, por organizações não governamentais indigenistas, surgidas no final da década de 1970 e, aos poucos, com participação de algumas universidades. É marcada por projetos que ocorreram, a princípio, paralelos às ações do Estado para a Educação Escolar Indígena (KNAPP, 2016 p. 69-70).

Esse período está marcado pelas primeiras Assembleias Indígenas, que com articulações, formaram um grupo grande em relação a busca pelos direitos indígenas; a Constituição Federal de 1988 possuem direitos conquistados que resultaram dessas assembleias. [...] foram elaborados materiais didáticos específicos, currículos diferenciados, condizentes com os projetos de autodeterminação das comunidades indígenas.[...] a partir da década de 1970 começam a ser produzidos diversos e importantes estudos, pesquisas e diagnósticos da Educação Escolar Indígena no país, assim, a Educação Escolar Indígena passa a ser também tema de reflexões acadêmicas, passo importante na busca por diretrizes que possam dar rumo às propostas pedagógicas nas escolas indígenas (KNAPP, 2016, p. 71).

Segundo Souza (2013, p. 45) a história de escolarização dos povos indígenas foi marcada pela concepção colonial de negar a diversidade, aniquilar culturas e adquirir mão de obra indígena à sociedade inicialmente colonial, depois nacional. Ainda de acordo com a autora, as culturas indígenas foram em muitos casos, substituídas por cosmovisões, saberes e valores ocidentais, o poder dos mais velhos e das lideranças questionados, e assim, quanto

mais distantes de seus territórios tradicionais e de sua cultura, mais estariam perto de serem ‘civilizados’ (SOUZA, 2013, p. 45).

No contexto colonizador de que os índios eram “selvagens”, “não civilizados” foram criados os estereótipos em relação à cultura e identidade indígena, os quais continuam sendo reproduzidos com discursos com expressões de subalternização e exclusão, pautados nas diferenças culturais. É em oposição a esse modelo que se constrói uma concepção pautada na de identidade, comunidade, sujeito, escola, diferença, alteridade indígena, levando em consideração a historicidade da colonialidade do ser, do saber e da ciência (SOUZA, 2013, p.54). Assim, a primeira e a segunda fase estiveram caracterizadas pela imposição dos valores culturais ocidentais como sendo a verdadeira, em relação ao saber e ao ser.

Nos processos de integração e assimilação, no primeiro caso, as línguas e as culturas indígenas deveriam ser eliminadas, para deixar de serem índios; no processo de integração, o uso da língua indígena e da cultura era utilizado como processo de transição, para servir de ponte, de passagem para a outra língua que é a portuguesa, e assim, integrar-se à sociedade nacional (SOUZA, 2013, p.58).

Para Cavalcante (2017)

O Estado abandonou a política assimilacionista e reconheceu o direito originário dos povos indígenas sobre suas terras de ocupação tradicional. Entretanto, na prática, o que se vê é que os ideais assimilacionistas continuam muito vivos no discurso e nas práticas estatais e, sobretudo, nos discursos produzidos pelas elites agrárias e econômicas do país. (CAVALCANTE, 2017, p. 86).

Assim, os modelos de educação de desde o começo do contato com os colonizadores, foram desenvolvidos com objetivo de integrar o indígena à sociedade, um quadro que começou a mudar nas últimas décadas do século XX, com os movimentos indígenas e organizações que começaram a surgir.

No contexto da escola em estudo neste trabalho, atualmente a gestão e todo o quadro docente é formado por indígenas, exceto três professores concursados que estão nas séries finais do ensino fundamental, como ocorre em todas as escolas de áreas indígenas; o projeto político da escola é elaborado pela comunidade escolar, e nossos professores passaram pelos cursos de Licenciatura Intercultural Teko Arandu e Normal Médio Ará Verá. Porém, como a escola foi recentemente emancipada como indígena, ainda precisamos de formações continuadas, oficinas de elaboração de materiais em língua indígena, mais envolvimento da comunidade e nhanderu e nhandesy, entre outros elementos que possam afastar de fato que os ideais assimilacionistas estejam presentes no ambiente escolar.

## 2.2 A Escola Ubaldo, currículo e PP da escola (2015)

**Figura 5:** Escola Municipal Indígena Ubaldo Arandu Kue-mi.



**Fonte:** Arquivo pessoal, 2021.

A educação escolar em Sassoró se iniciou com a chegada da Missão. Como já expomos, com a chegada do antigo e extinto SPI, também houve a presença da Missão Evangélica Caiuás, cujo objetivo era evangelizar e alfabetizar os povos indígenas. Em 1928, esta Missão se instalou, primeiro nas proximidades da Reserva Indígena de Dourados, com o emblema “Porta da Esperança”. Ela se expandiu para regiões como Amambai e Iguatemi, em 1940, e em meados da década de 1960, estendeu suas ramificações para as aldeias Ramada (Sassoró), Porto Lindo e Taquapiry (BENITES, 2009, p.29).

Em 1968, a Missão Evangélica Caiuá foi construída nas adjacências da Reserva de Sassoró, numa pequena área que teria sido doada pelo fazendeiro Senhor Idomeno Moraes de Souza, próximo ao córrego Kaiowá ou arroio Guasu, na estrada ervateira que ligava ao porto Sassoró. Ela teve como primeiro missionário chefe Benedito Troquez: como primeiras professoras-missionárias, Jandyra Dominoni e Maria Aparecida da Silva (Cida), ministrando aulas bilíngues, isto é, em língua kaiowá e português, até o final da década de 70 (BENITES, 2009, p.34).

A educação escolar, no interior da Reserva Sassoró, portanto mantida pela Funai, começou a ser implantada desde a década de 1980, com duas professoras que falavam a língua materna. De acordo com o PP da escola Ubaldo (2015):

A partir dos anos 1980 começou a funcionar uma escola na aldeia, construída pela Funai. O nome da escola do Porto Indígena era ‘Sala Posto Sassoro’, a escola tinha duas salas, o ensino oferecido era da primeira série a quarta série. Tinha de 45 a 50 alunos matriculados, nesta escola tinha duas professoras, Luzia Montiel e Lorença Fernandes. (PP, 2015 p. 9).

Isso aconteceu especificamente em 1982. A professora Luzia Montiel, atualmente é coordenadora pedagógica (2020) da escola e vereadora, eleita em 2016. Também já foi diretora da escola. Ainda segundo o PP:

[...] nesta época a escola da Ramada também já se encontrava em funcionamento, com uma sala multisseriada com 1ª série no período da manhã e 3ª e 4ª série no período da tarde. O primeiro professor foi Idêncio Nunes. Lecionou [...] de 1982 a 1985 [...] o professor Dilson Duarte Riquelme de 1986 a 1988. (PP, 2015, p. 9).

Ambos esses professores são indígenas e falantes da língua materna. O professor Dilson retornou à sala de aula em 2013, depois de ter sido eleito vereador, em 1988, passou a ser liderança da aldeia, “chefe de posto”, fazendo documentos pessoais como certidões de nascimento, de casamento, RG, etc. pela Funai. Também já foi vigia da escola, por curto período, e leciona até os dias atuais na escola Ubaldo, agora reconhecida como escola indígena.

No local onde hoje se encontra a escola polo, centralizou-se a escola, segundo o PP, em 1992, “aumentando assim, o número de professores indígenas: Aceldo Montiel, Ezaul Martins e Elizeu Martins. Em 2001 foi implantado o ensino [...] de 5ª a 8ª série” (PP, 2015, p. 10).

**Figura 6:** Foto de Ubaldo Castelão.



**Fonte:** Arquivo de E.D. C; neta de Ubaldo.

A escola Ubaldo Arandu Kue-mi foi reconhecida como escola indígena em 2005, com o decreto municipal de nº 020/2005, através do projeto de lei dos professores indígenas Ezaul Martins e Alfredo Martins Garay, este da Aldeia Jaguapiré; ambos na época, vereadores do município. O professor Ezaul atualmente (2020) é diretor da escola Ubaldo, desde o ano de 2018. O nome da escola, Ubaldo arandu kue-mi significa “a sabedoria de Ubaldo”, enfatizando que Ubaldo foi uma liderança exemplar, que apoiava a educação e o bem-estar de sua comunidade.

O atual Projeto Pedagógico da escola foi estudado e reescrito entre os anos de 2014 e 2015, depois de várias reuniões feitas com a participação da direção da escola, com a secretaria de educação, professores e também membros da comunidade. Segundo o mesmo, até hoje tem professores que estão ensinando em português, apesar de que os professores de 1º ao 4º ano são indígenas falantes da língua materna. Embora conste que:

[...] a escola indígena na aldeia Sassoró assume o papel fundamental, a partir da preocupação de construir uma nova forma de manter a identidade e se estabelecer como povo diferente no contexto homogeneizador . Direcionado pelos professores indígenas, a escola surge como espaço de diálogo das identidades e conhecimento (PP, 2015, p. 10).

A meta a ser alcançada, pela escola, é levar em consideração, além do ensino formal, o ensino tradicional, para que a cultura indígena e a identidade sejam preservadas:

[...] é necessário desconfigurarmos o tipo de escola formal estabelecida e [...] construir espaços estratégicos que possibilitem as práticas educativas com metodologias tradicionais Guarani e Kaiowá, como casa da cultura, centros comunitários, espaços tradicionais de ensino, aproveitar o espaço cultural e o viveiro de mudas já existentes, resgatar, fortalecer e revitalizar as práticas culturais (PP, 2015, p. 11).

O documento ainda fala que a participação do Nhanderu e dos mais velhos é fundamental na pesquisa para recuperação e compartilhar a memória e o conhecimento tradicional de nosso povo. A escola Ubaldo, atende mais de 900 alunos do ensino fundamental, de acordo com o PP.

[...] os conteúdos deverão ser ministrados prioritariamente na língua guarani e kaiowá concomitante com a língua portuguesa. O planejamento coletivo deve ser feito pelo grupo de professores nos momentos de atividades pedagógicas, que são características metodológicas adquiridas ao longo do tempo no processo de construção coletiva da escola indígena (PP, 2015, p. 12).

Nesse sentido, ainda afirma que:

O conhecimento não é passado só através de livros didáticos, mas construídos juntos, entre escola e comunidade. [...] Como a educação guarani e kaiowá é centrada na família e nos mais velhos, a Educação escolar precisa trabalhar para fortalecer as competências da família e o papel dos mais velhos no processo de educativo das novas gerações (PP, 2015, p.14).

Os meios para a construção da nossa escola, garantido no PP, é através da investigação, oralidade, experimento, pesquisa de campo e bibliográfica. Também é garantido que,

[...] a abordagem do conteúdo tem que partir sempre do conhecimento tradicional para o conhecimento ocidental [...] A prática de ensino realizado pelos professores indígenas deverá ser a partir dos temas definidos previamente de forma coletiva nos momentos de estudos pedagógicos e planejamento coletivo (PP, 2015, p.14).

Ainda ressalta que,

Outro aspecto que é necessário na formação dos alunos é a sustentabilidade e a autonomia. Serem pessoas que produzem principalmente a alimentação e que não dependa dos programas assistencialistas externos. Planejar a economia interna da aldeia para ser uma aldeia sustentável (PP, 2015, p. 15).

A língua materna como língua de instrução e alfabetização é um direito dos nossos alunos, e isso faz com que o aprendizado ocorra de modo natural. Diz o PP (2015) que “no 3<sup>a</sup> ano do ensino fundamental passa a ser introduzido o português como segunda língua. Assim como se trabalha em guarani, é trabalhado também em português” (PP, 2015, p. 15). De forma contraditória o mesmo documento afirma que “até hoje tem professores que estão ensinando em português, apesar de que os professores de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries são indígenas falantes da língua materna” (PP, 2015, p. 15).

No mesmo sentido, o PP garante que a alfabetização e demais etapas do ensino fundamental a nossa língua materna seja a primeira língua. O ensino das culturas afro-brasileira, africana e indígena também estão garantidas pelo mesmo, afirmando que esse ensino (dessas culturas) deve estar presente em conteúdo, projetos e metodologias nas diferentes áreas do conhecimento constitutivas no currículo escolar. Também fala da ruptura do ensino quanto identidade guarani:

Existe um corte muito grande na metodologia de trabalho da pré-escola ao 5<sup>a</sup> ano com os de 6<sup>a</sup> a 9<sup>a</sup> ano. Em vez de continuar trabalhando o fortalecimento da identidade guarani kaiowá e o seu compromisso com a transformação da realidade em que vive passa bruscamente a estudar os conhecimentos ocidentais sem nenhum gancho com sua vida e com sua história (PP, 2015, p. 33).

O PP também garante a formação dos alunos fora do ambiente da sala de aula, nas mais diversas áreas, e também no que diz respeito às práticas culturais:

Visando atender aos princípios da diversidade e da responsabilidade pelo aprendizado do aluno, o Mbo'eroi EMIUAK oferece ou deve oferecer atividades extracurriculares [...] Teatros, Músicas, Esportes, desenvolvimento de Jornais [...] Práticas culturais como a dança tradicional, jeroxy, purahei, guaxiré.” (PP, 2015, p. 35).

Por fim, as formações continuadas para os profissionais da educação têm acontecido todos os anos, tanto dentro da escola, na aldeia, como os que são oferecidos na escola da cidade, pela secretaria municipal de educação e parceiros. Isso também é expresso no documento “os técnicos e docentes participarão de capacitações oferecidas pela secretaria municipal de educação e as que ocorrem em parcerias com outros órgãos (UFGD, UCDB e SED)” (PP, 2015, p. 43).

Em relação a avaliação dos estudantes, consta no PP, que não pode ser de caráter eliminatória, mas o diálogo constante e a busca da solução coletiva entre professores e alunos “para a avaliação, deve ser levado em conta as diferenças individuais no interior da turma, cada um com suas histórias próprias de vida, que definem o comportamento do aluno e o seu envolvimento nas atividades escolares” (PP, 2015, p. 49).

Ainda consta no documento que o professor deverá ter o registro das suas atividades, planejamento, e o acompanhamento individual dos seus alunos. O docente sempre deve estar avaliando o sucesso ou não da sua prática pedagógica.

Refletindo acerca de tudo o que dissemos até aqui, estamos caminhando para que a nossa escola - reconhecida como indígena recentemente - cuja comunidade escolar é praticamente formada por corpo docente indígenas Kaiowá e Guarani, e gestada pelos mesmos, sendo estes todos graduados, a maioria pós-graduados, falantes da língua guarani, com contínuas formações continuadas, sendo assegurado nosso direito de metodologias de ensino próprios, inserção da nossa cultura, nossos saberes, nossa língua como língua de instrução, inclusive no nosso projeto político pedagógico - se torne de fato uma escola indígena, e não uma escola convencional dentro de uma área indígena, pois podemos observar que até o próprio PP de 2015 afirma que ainda há professores que lecionam tendo a língua portuguesa como prioritária, sendo que até o 3<sup>a</sup> ano, o ensino deve ser somente em língua materna. Porém, para que isso se concretize, a gestão, os docentes, e a comunidade deve se engajar para esta finalidade, pois uma ou algumas pessoas apenas, não poderia fazer isso acontecer, ressaltando que a escola está presente para atender os projetos da comunidade, e não o oposto.

### **2.3 A Interculturalidade nos espaços de ensino em MS e a concepção de professores**

Em nosso país, as bases legais e os novos conceitos sobre a educação escolar indígena com base no reconhecimento das diferenças étnicas e culturais, abrem possibilidades para discutir, refletir e realizar diferentes projetos de educação escolar indígena, de acordo com o interesse e necessidade de cada povo (SOUZA, 2013, p. 71).

De acordo com Nascimento (2020), a Interculturalidade constitui-se como um modelo educativo destinado aos povos indígenas brasileiros, denominado Educação Escolar Indígena Específica, Diferenciada, Intercultural e Bilíngue, e vem sendo utilizada como um conceito, no sistema educativo brasileiro, desde os anos 1980 e ganhando mais visibilidade a partir dos anos 1990. (NASCIMENTO e QUADROS, 2020, p. 73)

Os autores ainda ressaltam que “as políticas interculturais direcionadas às minorias étnicas foram construídas sobre conhecimentos oriundos da antropologia, tendo como princípio base a ideia do relativismo cultural e visando romper com as práticas integracionistas e assimilacionistas, pois a principal característica da interculturalidade é o respeito à diferença. Esse respeito aponta para um tratamento igualitário, onde não há uma sobreposição de uma cultura sobre a outra. Neste sentido, “a educação intercultural se baseia, principalmente, na formação de professores, voltada para o respeito à diversidade, e em materiais didáticos que contemplem a pluralidade de culturas” (COLLET, 2001, p.07 apud NASCIMENTO e QUADROS, 2020, p.74).

A escola indígena pós-constituição de 1988 é pautada, pelo menos nos níveis legais e nas reflexões acadêmicas que se fazem da escolarização indígena, pela desconstrução dos antigos paradigmas e modelos que são implantados historicamente no processo de produção da identidade Kaiowá e Guarani, no período da relação colonial durante o percurso da história e da colonialidade (BENITES, 2014, p. 74).

O desejo do Kaiowá e Guarani pela escola refere-se à possibilidade de um espaço onde possamos iniciar nosso exercício da autonomia, buscando caminhos para reafirmar e fortalecer os valores tradicionais, em diálogo de outros saberes. (BENITES, 2014, p. 77).

De acordo com Cavalcante, “[...] há que se registrar que, embora haja exceções muito positivas, ainda predominam as ações pautadas pela ideia de interculturalidade funcional, que é compatível como o modelo neoliberal, pois, embora promova o diálogo e a tolerância entre os diferentes, não toca nas causas das assimetrias vigentes” (TUBINO, 2005 apud CAVALCANTE, 2017, p. 98). O autor se refere ainda que antes, cabia, para os indígenas a “integração”, pois o Estado Imperial, “implantou uma série de medidas indigenistas específicas que visavam *civilizar e integrar* os índios à sociedade brasileira, e optou-se pela construção de uma identidade nacional branca e europeia, na qual não havia espaço para os índios” (CAVALCANTE, 2017, p.90).

Ao se referir ao povo Guarani e Kaiowá de MS e suas reivindicações pelo seu território, Lourenço (2011) afirma que:

Registrrou-se então o desespero desses povos, que enfrentavam pela primeira vez o problema da posse da terra, sendo pressionados a abandonar seu *tekohá*, “lugar onde se realiza o seu sistema de vida, a sua cultura, o seu jeito de ser (*kaiovareko*), o chão sagrado que espelha a sua própria identidade” (TETILA, 1994, p.162 apud LOURENÇO, 2011, p. 150).

Segundo a autora, os movimentos indígenas sempre estiveram entrelaçados, desde a década de 1970, aos problemas sociais vivenciados no Brasil, e o direito à diferença, em defesa às especificidades de cada segmento da sociedade nacional, foi uma das conquistas nesse processo, segmento onde está compreendido os territórios indígenas. (LOURENÇO, 2011, p. 151)

No caso dos Guarani e Kaiowá de MS, depois de conflitos conceituais das diferenças, em 1980,

Registrrou-se como experiência de educação alternativa, oferecida pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a alfabetização em português de um grupo de mulheres na área de Caarapó.

A partir de 1985, aconteceu a alfabetização na língua materna de um grupo de despejados da aldeia do Jarará, como estratégia para mantê-los unidos na luta pela ocupação definitiva de sua terra; houve também a capacitação básica de um grupo de alfabetizadores na língua materna, como forma de apoio e assessoria às iniciativas de escolas indígenas alternativas e comunitárias (Jarará, Juti, Caarapó, Rancho Jacaré, Amambai, Pirakuá, grupo do Jaguapiré, Paraguassu e Sassoró) (Giroto, 2001). Essas experiências possibilitaram o desenvolvimento do espírito crítico das lideranças indígenas em torno de uma educação diferenciada, esboçando os primeiros passos para a criação de um Movimento de Professores Indígenas Guarani/Kaiowá. (LOURENÇO, 2011, p. 152).

De acordo com Rossato, Sousa e Souza “O movimento de professores indígenas sucedeu cronologicamente o movimento indígena e a conquista do direito à educação diferenciada, reconhecida na Constituição de 1988”. (ROSSATO, SOUZA e SOUSA, 2018, p. 8).

A necessidade de habilitação formal em cursos oficiais começou a de fato ocorrer em 1999, com a formação de 30 indígenas através do Proformação, um programa do MEC para habilitar professores leigos. A formação específica e diferenciada passou a se concretizar com a criação do Curso Normal Médio Intercultural Ára Verá/SED/MS, em 1999, e a Licenciatura Intercultural Teko Arandu UFGD/FAIND, em 2006, ambos na modalidade de alternância. Em 2011, a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) atendeu a reivindicação indígena e criou a Faculdade Intercultural Indígena/FAIND/UFGD que abriga o Curso Teko Arandu” (ROSSATO, SOUZA e SOUSA, 2018, p.13).

Atualmente, em todas as áreas indígenas Guarani e Kaiowá oficialmente demarcadas há escola com anos iniciais, inclusive em algumas terras retomadas. Em 15 áreas funcionam os anos finais do ensino fundamental e 05 áreas tem ensino médio, num total de, aproximadamente, 20 mil alunos (ROSSATO, SOUZA e SOUSA, 2018, p. 14).

Hoje, quando falamos em interculturalidade, nos referimos a um ambiente mais amplo; assim, optar pela interculturalidade é optar por um estado que inclua grupos vulneráveis, pela criação de culturas políticas enraizadas nas culturas de base e pela vigência das cidadanias diferenciadas culturalmente que se reúnem em torno de uma cultura política comum. Ou seja, é optar por justiça distributiva e justiça cultural. Dessa forma, a interculturalidade, enquanto atitude e opção filosófica sustenta-se de maneira direta na ética do reconhecimento e na hermenêutica do diálogo. (TUBINO, s/d, p.08-09, apud FERREIRA e QUADROS, 2020, p. 75).

Cavalcante, sobre a proposta de interculturalidade como meio de diálogo afirma que,

Tal qual a ferramenta da interculturalidade é utilizada na tentativa de produção de relações culturais e epistêmicas horizontais, a interculturalidade também possa ser utilizada como ferramenta para um diálogo que possibilite uma relação horizontal quando o assunto em discussão for a disputa entre os povos indígenas e, sobretudo, o agronegócio por terras de ocupação tradicional indígena (CAVALCANTE, 2017, p. 88).

Assim, é necessário que se promova um diálogo intercultural, e se reconheça a forma que o Guarani e Kaiowá se relaciona com o território, com esse primeiro passo, diz o mesmo autor que “será possível que de fato os povos indígenas recebam ao menos uma parte de suas terras de ocupação tradicional e, assim, consigam ter uma vida pouco mais semelhante àquela que compreendem como modelo ideal” (CAVALCANTE, 2017, p. 98).

Dito isso, passamos a relatar a perspectiva dos professores indígenas sobre a Interculturalidade a partir de um trabalho resultado de umas das disciplinas do mestrado na escola Ubaldo Arandu Kue-mi.

Aguilera Urquiza, se referindo às universidades públicas de MS e pesquisas que realizou com acadêmicos indígenas, diz que:

Não há por parte das IES uma significativa prática de interculturalidade. Acreditamos na educação superior na perspectiva da interculturalidade, pois esta pode contribuir para que os estudantes indígenas possam compreender melhor a situação e os desafios de suas comunidades na atualidade. Para diminuir os efeitos do colonialismo e enfrentar o preconceito seria oportuno a inclusão dos conhecimentos indígenas nas matrizes curriculares das universidades, assim como ensaiar práticas concretas de colaboração intercultural (AGUILERA URQUIZA, 2018, p. 59).

O autor se refere mais às IES que não tem um curso específico voltado para a comunidade indígena, pois as que têm Licenciatura Intercultural visa atender as demandas dos povos indígenas, embora cada vez mais essas IES deverão promover o diálogo entre as

diversas culturas, incluir conhecimentos indígenas e dar espaço e oportunidade às práticas indígenas, para que seja um espaço que não dê oportunidade ao colonialismo.

É nesse contexto de espaço e formação que procuramos compreender a opinião dos professores da escola indígena acerca da interculturalidade e da sua prática na escola/sala de aula. São três os professores que participaram da entrevista para este trabalho: A professora A (PA)<sup>9</sup>, formada pela Licenciatura Intercultural indígena Teko Arandu, habilitada em Linguagens, o professor B (PB), formado em Pedagogia, e o professor C (PC) também formado pelo Teko Arandu, na área de Ciências Humanas.

No que diz respeito ao conceito de Interculturalidade, a professora A afirma que:

Na minha opinião, a interculturalidade é onde os alunos consigam interagir naturalmente sem menosprezar os outros, sem excluir raça, religião e principalmente dar a importância à nossa língua, valorizar a nossa escrita, visando dessa forma preservar a nossa identidade cultural; também não excluindo o português, porque usamos para nos comunicarmos no mundo afora, ou seja, sempre lembrando aos alunos que a nossa 2ª língua é o português (PA, entrevista concedida em 12/2020).

O professor B fala que a interculturalidade na escola indígena:

Tem lugar quando duas ou mais culturas entra em interação na rotina vivida na escola. É ter respeito pela diversidade pela raça, cores e o modo de ser. Então é importante orientar os alunos a respeitar essa situação, e unir grupos uma sociedade. Por fim, a interculturalidade também possui vários elementos, modo de falar, o jeito, o comportamento, cultura diferente, entre outros. (PB, entrevista concedida em 12/2020).

O professor C, sobre a questão da Interculturalidade na escola fala da seguinte forma:

É a entrada da cultura não indígena dentro da comunidade kaiowá e guarani. E na escola, essa cultura não indígena é conteúdo de interculturalidade para os alunos que vive e presencia no dia a dia, principalmente com os professores não indígenas que ainda trabalham dentro da sala de aula, esses não dominam a nossa língua materna. (PC, entrevista concedida em 12/2020).

Sobre fazer acontecer a Interculturalidade na sala de aula/ escola, a professora A enfatiza que:

Sim, em todos os momentos eu consegui e vi o resultado, pois os alunos em nenhum momento reclamaram e gostaram de fazer mais e mais. Exemplos: Fiz um livro didático com quase 200 atividades onde esse livro serviu para os demais professores da escola Ubaldo. Nesse livro contém atividades em guarani como cruzadinhas, caça palavras, trava-línguas, cores, calendário,

---

<sup>9</sup> Visando preservar a identidade dos professores que prontamente se dispuseram a participar das entrevistas, usarei dessa forma para identifica-los nesse trabalho: professor A, B e C.

textos variados, nomes de animais, estações e frutas. (PA, entrevista concedida em 12/2020).

Já o professor B fala que a escola recebe muitas crianças que residiram na cidade, e assim, passaram nessas escolas de modelo convencional:

Sim, na sala de aula trabalhamos e lidamos com crianças que têm o hábito diferente. A cultura é diferente, o jeito de ser. Na sala o professor sabe o comportamento de cada um, o jeito de falar, brincar, interagir, e o modo de ser, como a criança é. Então podemos relatar que na sala de aula existe diversidade. Para nós professores, é um desafio lidar e educar de maneira correta, na perspectiva da educação escolar indígena. Porém, atualmente já temos bastante crianças que estudava na cidade e vem se deslocando na aldeia, esses já vêm com bagagem e também a cultura diferente que traz dentro do tekoha. (PB, entrevista concedida em 12/2020).

O professor C, sobre trabalhar a interculturalidade na sala de aula em suas aulas, na área de humanas:

Sim, através de conteúdos alicerçados pela nossa história, e conteúdos através da História, culinária, pintura, por exemplo- que fala especificamente sobre a cultura africana, europeus, e de outras nações que hoje faz 'colônia' em nosso território, como japoneses, franceses, coreanos, etc. (PC, entrevista concedida em 12/2020).

Analisando o PPP da escola, podemos ver que ela fala de como deve ser a educação:

[...] os conteúdos deverão ser ministrados prioritariamente na língua guarani e kaiowá concomitante com a língua portuguesa. O planejamento coletivo deve ser feito pelo grupo de professores nos momentos de atividades pedagógicas, que são características metodológicas adquiridas ao longo do tempo no processo de construção coletiva da escola indígena (PP, 2015, p. 12).

De acordo com o mesmo documento, podemos verificar que ela visa desconfigurar o modelo formal de educação, construir espaços estratégicos que possibilitem as práticas guarani e kaiowá, e que a escola seja um espaço de diálogo entre as identidades e conhecimento (PP, 2015, p.10).

Temos hoje as escolas indígenas, com professores e gestores indígenas, mas isso não é sinônimo de que o ensino seja de fato bilíngue e as culturas, a majoritária e a minoritária, estejam em diálogo no dia a dia das escolas e da comunidade.

Tubino defende uma proposta de interculturalidade crítica, interculturalidade que aponte para a construção de uma sociedade que assuma as diferenças culturais como elementos constitutivos das sociedades democráticas, sendo capazes de construir relações

igualitárias entre os diferentes grupos sociais. (TUBINO, 2005, apud NASCIMENTO e QUADROS, 2020, p. 81)

Podemos ver nas falas dos entrevistados que os três fazem a ideia de relação da cultura indígena e acultura ocidental, também podemos perceber que mencionam a cultura afro, que também faz parte da minoria oprimida que luta por seus direitos, como os povos indígenas. Na questão de inserir a interculturalidade na sua prática do dia a dia em sala de aula, cada um relata de que forma faz isso, de acordo com o seu entendimento e sua prática no ensino cotidiano, até é mencionado na fala da professora A sobre a importância, a valorização e respeito tanto da língua materna, como da segunda língua, que é a língua portuguesa; e a produção de material didático na língua materna, visto que na nossa escola, todo início de ano, a secretaria entrega vários materiais, mas em língua portuguesa; assim, produzir material em guarani é de fundamental importância para a nossa escola.

De acordo com Nascimento e Quadros (2020), cada professor trabalha de acordo com suas convicções, assim, seria necessário formação, um curso de aperfeiçoamento; cada um sendo responsável pela sua compreensão, transposição e aplicação na escola, a escola não consegue uma orientação pedagógica para que se vivencie a interculturalidade. (NASCIMENTO e QUADROS, 2020, p. 81).

Deste modo, neste capítulo, procuramos fazer uma breve contextualização da educação escolar indígena, a percepção dos três professores acerca da interculturalidade na sala de aula; contextualizamos a criação da escola da reserva de Sassoró e o mais atual projeto pedagógico da escola, que está estabelecido no RCNEI, que é um documento importantíssimo para as escolas indígenas, que exemplifica de forma concreta e sugere como deve ser o ensino nas escolas, desde ao de língua indígena e portuguesa como segunda língua, à outras áreas do conhecimento. Mas o nosso foco permanece ao ensino de línguas. Iremos então, a seguir, realizar uma análise em relação a este tipo de ensino ( que é o da primeira língua, e também a segunda língua) este importante documento, que é o RCNEI, e também a BNCC, que é a base para a educação nacional.

### **3. O ENSINO DE LÍNGUAS NA ESCOLA INDÍGENA: DO RCNEI À BNCC**

No bojo da expansão das políticas públicas para a Educação Escolar Indígena após a Constituição Federal de 1988, momento no qual se transforma a proposta de escolarização para os Povos indígenas, surge em 1998 o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), que é um documento que tem como objetivo apresentar sugestões de como deve ser o ensino nas escolas indígenas. Pautada na dinâmica da realidade local, o RCNEI é uma base para as escolas que se autodenominam indígena possam propor currículos voltados a suas realidades.

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que pretende definir as principais diretrizes da Educação Básica no Brasil. Embora a ideia de construir diretrizes curriculares mínimas para a educação fundamental esteja expresso também no Art. 210 da Constituição de 1988, é somente em 2017 que se regulamentou a implantação da Base Nacional Comum Curricular no país.

Assim, este capítulo terá por objetivo versar sobre como que estes documentos, que pretendem orientar a educação no Brasil, constroem a perspectiva para pensarmos o ensino de línguas em uma escola indígena. Para tanto, apresentaremos tanto o contexto dos dois documentos, quando a descrição do funcionamento do ensino da língua a partir destes textos orientadores.

#### **3.1 O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e o ensino de línguas**

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, como falamos, é um documento publicado pelo Ministério da Educação em 1998, ele é um documento que se tornou referência ao apresentar experiências concretas sobre a escolarização indígena, apresenta um bom referencial teórico construído a partir de uma vasta bibliografia desenvolvida por antropólogos, linguistas, historiadores, pedagogos, dentre outros.

Ainda que o documento não tenha conseguido solucionar os problemas que envolvem a aplicação e o reconhecimento de um currículo diferenciado para as escolas indígenas, uma vez que ele não tem força de regulamentação, é preciso reconhecer os avanços no que ele se propõe.

É notável a preocupação que o documento ressalta no sentido de respeitar as culturas, as tradições e as especificidades das diversas comunidades; indicando, sobretudo, opções para os encaminhamentos pedagógicos das escolas como, por exemplo, conteúdos escolares, objetivos, construção

curricular, registro escolar, produção pedagógica, avaliação e organização do trabalho pedagógico, espaço e agrupamento dos alunos. (KNAPP, 2020, p. 73).

O RCNE/Indígena está dividido em duas partes, sendo a primeira parte, “Para começo de Conversa”, que reúne os fundamentos históricos, antropológicos e legais, da proposta de educação escolar indígena. A segunda parte, “Ajudando a Construir os Currículos das Escolas Indígenas”, fala sobre a prática curricular dos professores índios e não-índios diretamente ligados às ações de implementação e desenvolvimento dos projetos pedagógicos de cada escola indígena.

O Referencial pode ser aplicado nos anos iniciais e também nos anos finais do Ensino Fundamental, pois contém princípios e fundamentos gerais do ensino para várias áreas de estudo presentes no ensino fundamental, e não orientações programáticas fechadas em uma "grade".

Em síntese o RCNE/Indígena propõe:

- explicitar os marcos comuns que distinguem escolas indígenas de escolas não-indígenas;
- refletir as novas intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas brasileiras;
- apresentar os princípios mínimos necessários, em cada área de estudo do currículo, para que se possam traduzir os objetivos que se quer alcançar em procedimentos de sala de aula.

O Referencial tem a função formativa e não normativa, deste modo, cada escola tem a capacidade de elaborar seus planejamentos construindo seu próprio referencial de análise e avaliação do que está sendo feito, de acordo com as suas demandas, necessidades e objetivos locais.

O Documento foi construído em uma perspectiva coletiva, incluindo especialistas e a comunidade indígena, como aponta o próprio documento:

Para preparar a primeira versão do documento, o MEC constituiu uma equipe formada por um conjunto de educadores vinculados, em sua maioria, a ações de implantação e assessoria às escolas indígenas e à formação de professores índios. Paralelamente, através de um roteiro de discussão curricular, um significativo grupo de professores indígenas foi convidado a enviar suas reflexões para subsidiar a elaboração do texto. Foram também consideradas, na elaboração do texto, propostas curriculares de algumas Secretarias de Educação e de Organizações Não-Governamentais entendidas como paradigmáticas. (BRASIL/MEC, 1998 p. 15).

Feito a redação desta primeira parte, o documento foi submetido à avaliação por um conjunto ainda mais amplo, de educadores, indígenas e não indígenas que estão envolvidos com a questão da educação escolar indígena. Assim, o texto original foi ainda mais enriquecido e aprimorado.

Os desafios que os professores indígenas e os povos indígenas enfrentam exige dos atuais educadores uma postura e trabalho adequado e responsável. A escola deve ser um espaço de pesquisa e de produção de conhecimento. Como também, propor uma reflexão crítica por parte de todos que participam dela.

Por se tratar de um referencial para todo o Ensino Fundamental os objetivos e conteúdos indicados são amplos e detalhados, o suficiente para permitir sua recriação e aplicação em contextos distintos e em graus variados de aprofundamento, dependendo do momento e do lugar em que se encontrem os grupos de alunos.

Ao desenvolver seu trabalho nas escolas indígenas, os professores têm que, diariamente, fazer escolhas e tomar decisões que exigem ações de planejamento, registro e avaliação. Como por exemplo:

- Que assunto vou trabalhar hoje com meus alunos?
  - Os alunos vão estudar em grupos ou individualmente?
  - Que tempo vou dedicar ao assunto escolhido?
  - Vamos fazer pesquisa na aldeia ou a aula vai ser apenas dentro da sala de aula?
  - Como vou avaliar o que os alunos aprenderam com essa atividade?
- (BRASIL/MEC, 1998, p. 57).

A concepção do objetivo presente no RCNE/Indígena é necessário ressaltar que é bastante diferente da ideia de objetivos terminais, ou finais, muito presente na cultura escolar. Sob a perspectiva de "objetivos terminais" já se define, no começo do processo, onde se quer chegar e quanto tempo tem que se gastar para isso. Assim, todos os estudantes devem aprender da mesma forma, no mesmo ritmo e no mesmo tempo: os alunos que não vão aprender são reprovados e tem que começar tudo novamente, e assim sucessivamente. Não é esta a concepção de objetivos apresentada neste documento.

Tem sido comum entre a comunidade e os professores indígenas apontar a comunidade educativa como referência para a identificação e escolha de práticas pedagógicas mais adequadas às escolas indígenas. E como vem sido demonstrado ao longo do Referencial, o respeito à comunidade educativa é sempre mencionado como dimensão ética de particular importância, enfatizada como fonte de conhecimento de um conjunto de atores que, junto ao

próprio professor, deve conduzir o planejamento curricular. São os mais velhos, as lideranças políticas, os pais e outros parentes, os curandeiros, xamãs ou pajés, os artesãos, os agentes de saúde e agentes agroflorestais, além dos outros professores, quem fornecem o apoio necessário à construção do currículo, como propõe o documento.

Assim, também mudar a lógica da avaliação, da nova proposta de escola indígena, deixa de ser um instrumento de negação e exclusão, para ser um instrumento positivo de apoio, incentivo e afirmação.

O RCNEI, como apontamos, apresenta sugestões para incorporação dos currículos de todas as áreas do conhecimento. Nesse sentido, o documento tem uma parte específica para tratar da linguagem, que é o que nos interessa aqui. Assim, o texto define a compreensão do trabalho com a linguagem de forma bastante ampla.

O homem usa a linguagem para expressar seus pensamentos, suas emoções e sentimentos, seus sonhos, seus desejos e intenções; pode usá-la para convencer e para construir discursos políticos; para fazer poesias, descrições, fatos. É a linguagem, também, que nos permite criar narrativas, cantos, rezas e mitos, espaços onde buscamos dar sentido para a nossa própria existência. (BRASIL/MEC, 1998, p. 113).

Desse modo, podemos entender que o documento percebe a importância do uso e desenvolvimento da linguagem em diversos aspectos. Com relação às línguas faladas no Brasil, o RCNEI também reconhece essa diversidade linguística.

Sendo o Brasil um país multilíngue, muitos brasileiros se espantam quando ouvem falar no grande número de línguas indígenas existentes no país. Isto acontece porque, com frequência, encontramos na imprensa e nos livros didáticos uma informação errada: "os índios falam tupi (ou tupi-guarani)". Mas, assim como não há um índio genérico, e sim muitos povos ou etnias indígenas distintas, não há apenas uma língua indígena. (BRASIL/MEC, 1998, p. 115).

Da mesma forma ainda, o RCNEI reconhece que a diversidade linguística do Brasil é plural e, imprime qual o papel que a língua portuguesa exerce historicamente em cima das línguas indígenas.

Para que a língua portuguesa se tornasse a língua de maior poder lingüístico e, por isso, a língua oficial do país, foi preciso que ela lutasse contra as línguas indígenas, numa guerra lingüística que começou há muitos anos e que continua até hoje. Quando os portugueses chegaram ao Brasil, havia de 6 a 10 milhões de índios e aproximadamente 1.300 línguas indígenas. Hoje, a população indígena no país não chega a 300.000, tendo restado, como se sabe, apenas cerca de 180 línguas nativas. (BRASIL/MEC, 1998, p. 117).

Neste sentido, o RCNEI ainda dispõe sobre a diversidade que pode ser encontrada também dentro das comunidades indígenas.

É, frequentemente, muito complexa e heterogênea, portanto, a situação sociolinguística vivida pelas sociedades indígenas, como também muito heterogêneo pode ser o repertório verbal de cada um de seus membros. ["Repertório verbal" refere-se ao número de línguas usadas por um indivíduo: os sujeitos monolíngues têm apenas uma língua no seu repertório verbal, os bilíngues têm duas, os trlíngues, têm três, etc.] Não é raro encontrar, numa mesma aldeia, indivíduos monolíngue em língua indígena, monolíngues em língua portuguesa, bilíngues/multilíngues ativos (a pessoa entende e fala duas ou mais línguas) e bilíngues/multilíngues receptivos (a pessoa entende duas ou mais línguas, mas não fala todas elas). (BRASIL/MEC, 1998, p. 116).

Aqui chamamos atenção que em Sassoró, ainda que seja inexpressivo o número de sujeitos monolíngues em língua portuguesa, pois é difícil identificar esses sujeitos, encontramos facilmente o que o documento vai chamar de "bilíngues receptivos". Isso é, pessoas que embora entendam alguma coisa da língua portuguesa, costumam somente se expressar em língua guarani. E é para essa comunidade que estamos refletindo sobre a função do ensino de língua na escola de Sassoró.

Aqui o RCNEI estabelece qual a importância do desenvolvimento de uma língua indígena na escola indígena, ao passo que a escola tem, "a função de atribuir-lhe o status de língua plena e de colocá-la, pelo menos no cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa, um direito previsto pela Constituição Brasileira". (RCNEI, 1998, p. 118).

A escola teria, portanto, o papel de ampliar o uso das línguas indígenas, de modo que, a língua portuguesa já estaria, como sugere o documento, bastante presente na sociedade nacional. Contudo, mesmo o RCNEI adota que somente nos últimos anos a escola passou a adotar uma nova perspectiva de ensino da língua materna.

A história da educação escolar indígena revela que, de um modo geral, a escola sempre teve por objetivo integrar as populações indígenas à sociedade envolvente. As línguas indígenas eram vistas como o grande obstáculo para que isso pudesse acontecer. Daí que a função da escola era ensinar os alunos indígenas a falar e a ler e escrever em português. Somente há pouco tempo começou-se, em algumas escolas, a utilizar as línguas indígenas na alfabetização, ao se perceber as dificuldades de alfabetizar alunos em uma língua que eles não dominavam, o português. (BRASIL/MEC, 1998, p. 119).

A forma como o Referencial Curricular sugere que seja desenvolvido a língua indígena nas escolas, onde existam falantes da língua indígena, é utilizar estas línguas indígenas como línguas de instrução oral na escola.

Primeiramente, a língua indígena deverá ser a língua de instrução oral do currículo. Chama-se de "língua de instrução" a língua utilizada na sala de aula para introduzir conceitos, dar esclarecimentos e explicações. A língua indígena será, nesse caso, a língua através da qual os professores e os alunos discutem matemática, geografia, etc... Esse tipo de procedimento permite que os alunos que têm pouco domínio do português possam aprender melhor e mais rapidamente os novos conhecimentos de fora, necessários devido ao contato com a sociedade envolvente. (BRASIL/MEC, 1998, p. 119).

Consequentemente, a sugestão do RCNEI é de que a língua indígena passa também a fazer parte da língua de instrução escrita para a criança “naquelas situações que digam respeito aos conhecimentos étnicos e científicos tradicionais ou à síntese desses com os novos conhecimentos escolares de fora”. (BRASIL/MEC, 1998, p. 119). Assim, o documento complementa:

Além de ser a língua de instrução, a língua indígena deve também entrar no currículo, no caso de comunidades bilíngues, como uma de suas disciplinas: língua indígena como primeira língua. Nesses casos, ela será objeto de reflexão e de estudo, tanto no nível oral quanto no escrito, o que contribuirá para que os alunos conheçam com mais profundidade sua própria língua e ampliem sua competência no uso da mesma. Quando a língua indígena for escrita, ela aparecerá em cartilhas, gramáticas, dicionários, antologias de textos etc. O fato de terem suas línguas tradicionais publicadas, descritas e documentadas - assim como acontece com as línguas de prestígio no mundo inteiro - tem sido motivo de orgulho e satisfação para muitos povos indígenas. (BRASIL/MEC, 1998, p. 120).

O que o documento expressa como sentimento de orgulho e satisfação para os sujeitos indígenas que percebem a função social e de prestígio para uso de suas línguas maternas, é o que é definido como *Política linguística* consciente para o fortalecimento das línguas minoritárias. Neste caso, ainda, o RCNEI também estabelece que sozinha uma escola não terá capacidade de fazer com que uma língua sobreviva ou desapareça.

É importante ficar claro que os esforços escolares de manutenção e revitalização linguísticas têm suas limitações porque nenhuma instituição, sozinha, pode definir os destinos de uma língua. Assim como a escola não foi a única responsável pelo enfraquecimento ou pela perda das línguas indígenas, ela também não tem o poder de, sozinha, mantê-las fortes e vivas. Para que isso aconteça, é preciso que a comunidade indígena como um todo - e não somente o professor - deseje manter sua língua tradicional em uso. A escola, assim, é um instrumento importante, mas limitado: ela pode apenas contribuir para que essas línguas sobrevivam ou desapareçam. (BRASIL/MEC, 1998, p. 120).

Uma que as línguas indígenas, como línguas faladas por um número menor, e no contexto social em que uma segunda língua (no caso a portuguesa) expressa forte influência

na vida das pessoas, tem possibilidade de desaparecer. Simas (2009, p. 51) aponta que primeiro, tem-se uma comunidade indígena monolíngue em sua língua materna, depois, diante da necessidade de comunicar-se com o branco, torna-se bilíngue, ou seja, passa a falar a sua língua e o português; por fim, passa a ser monolíngue, agora em língua portuguesa, ocupando o espaço que antes era da língua nativa, na comunicação familiar e nos ritos.

Muitos pesquisadores têm definido que a adoção de políticas linguísticas em uma comunidade indígena pode contribuir com o planejamento que uma determinada comunidade possa ter para com a sua língua materna, ou a forma como esta comunidade irá lidar com a segunda língua. Portanto, a noção de política linguística leva em consideração qual planejamento consciente cada comunidade irá adotar.

Podemos chamar de política linguística o planejamento que uma comunidade, ou mesmo a forma como a política pública do Estado atua para com as línguas vivenciadas pelas pessoas. O termo política aqui tem relação com a postura, a atitude, a orientação e/ou principalmente a escolha que é tomada com relação as línguas. (KNAPP, 2020, p. 133).

O RNCEI também oferece subsídios para o trabalho com a língua portuguesa, mesmo em realidades onde a língua indígena é a língua materna das crianças na escola. Isso mostra que o Documento não faz uma defesa monolíngue das línguas indígenas, mas pensa a entrada da língua portuguesa, a partir de uma realidade de soma, isso é, onde a língua portuguesa será adicionada na vida dessas crianças.

Como sugestão do trabalho na oralidade com a língua portuguesa o documento propõe que sejam pensados no uso dessa língua em vários cenários.

Com o objetivo de favorecer o desenvolvimento da oralidade, o professor deve reservar um tempo, em sua sala de aula, para que os alunos contem e comentem fatos que aconteceram com eles; para conversar e trocar ideias e opiniões com os alunos sobre assuntos variados; para conversar sobre ideias polêmicas; para que os alunos descrevam, por exemplo, o processo de construção de uma casa, as partes de uma planta, uma brincadeira infantil; para pedir que os alunos façam dramatizações sobre histórias conhecidas, sobre situações do cotidiano (caçadas, pescarias, festas tradicionais...) ou sobre situações imaginárias (um problema de saúde, uma situação de compra e venda, uma conversa ao telefone ou pelo rádio, uma solicitação de informação no banco...). (BRASIL/MEC, 1998, p. 131).

Portanto, também a aposta do documento é sugerir o trabalho com uma segunda língua a partir das situações reais de uso.

Muitos professores começam a trabalhar a segunda língua fazendo, junto com seus alunos, listas de palavras. Existem, no entanto, maneiras mais

produtivas e interessantes de começar a aprender uma nova língua, seja ela o português ou uma língua indígena, já que palavras isoladas, fora de um contexto real de uso, tendem a ser logo esquecidas. Através da dramatização de diálogos curtos, por exemplo, o aluno pode começar a aprender a interagir socialmente também na segunda língua. Na sua primeira língua, o aluno já sabe, por exemplo, como dizer que está com fome ou como pedir uma informação, mas, na segunda língua, ele não sabe fazer essas coisas. (BRASIL/MEC, 1998, p. 132).

O RCNEI apresenta uma discussão importante ao considerar a expressão oral, como uma competência comunicativa que merece ser desenvolvida também na escola, primeiramente na primeira, e posteriormente na segunda língua. Assim o Referencial, apresenta uma série de sugestões de conteúdos e habilidades a serem trabalhados, como propostas para desenvolver situações reais da ampliação do uso:

- Contar acontecimentos e experiências pessoais.
- Compreender e saber recontar histórias e notícias narradas oralmente ou lidas.
- Dramatizar situações reais ou imaginadas.
- Descrever fatos, objetos, lugares, pessoas etc.
- Dar e compreender instruções.
- Pedir e dar esclarecimentos.
- Dar exemplos sobre os assuntos tratados.
- Explicar conceitos com as próprias palavras.
- Dar opinião sobre um assunto.
- Identificar a opinião do outro em relação a um assunto.
- Ler em voz alta textos curtos, previamente preparados.
- Aprender a interagir socialmente na segunda língua, isto é, aprender Como;
  - Apresentar-se e apresentar outra pessoa.
  - Cumprimentar e despedir-se.
  - Dar, pedir e entender informações pessoais (onde mora, ida de, preferências, situação familiar etc).
  - Dar, pedir e entender sugestões.
  - Dar e pedir permissão.
  - Convidar, aceitar e recusar um convite.
  - Expressar, verbalmente, sentimentos e sensações (alegria, tristeza, dor, surpresa, indignação, raiva etc). (BRASIL/MEC, 1998, p. 133-134).

O RCNEI é bastante feliz ao considerar que ao contrário de sociedades urbanas, onde o contexto com a linguagem escrita aparece desde cedo na vida das crianças, isso pode não acontecer nas comunidades indígenas.

Quando se trata de sociedades como as indígenas, que não têm tradição de escrita, ou que têm uma tradição de escrita muito recente, perceber por que e para que a leitura e a escrita existem é algo que acontecerá mais devagar. Algo que acontecerá, especialmente se essa escrita for em língua indígena, à

medida que funções sociais importantes para a leitura e a escrita forem sendo criadas. (BRASIL/MEC, 1998, p. 134).

Nesse sentido, a linguagem escrita só irá fazer sentido se as crianças visualizarem atividades em que a linguagem escrita aparecerá contextualizada aos seus cotidianos.

Desde o momento em que a criança começa a interessar-se pela leitura pela escrita, ela já estará lidando com textos. A criança já poderá demonstrar a intenção de ler um texto mesmo antes de conhecer o valor de cada letra. Isso acontece, por exemplo, quando, diante de um texto escrito, ela começa a "lê-lo" em voz alta, criando um texto que imagina possa estar escrito naquele papel. Ela também pode manifestar a intenção de escrever textos antes de dominar o sistema de escrita. Já será um texto de sua autoria, por exemplo, algum relato breve que ela pede para o professor ou para algum adulto escrever por ela. Da mesma forma, já pode constituir um texto algum relato ou descrição que a criança, em sua fase inicial de aquisição de escrita, representa por meio de um desenho, ao qual associa alguma(s) palavra(s) escrita(s). É por esse motivo que o desenho livre deve ser muito explorado em sala de aula. (BRASIL/MEC, 1998, p. 136)

Simas (2009, p. 143), em sua pesquisa na escola dos Potiguara, em Monte-Mór, afirma que há um movimento dialógico de distanciamento em relação ao discurso oficial do RCNEI, haja vista ensinarem, em sua maioria, uma língua descontextualizada, com palavras ou sentenças isoladas, e fora de uma situação de uso da linguagem e não trabalharem a leitura do texto de forma crítica e relacionada com o conhecimento de vida dos alunos, confirmando assim, a hipótese de que o ensino de línguas é pautada no método tradicional de ensino.

O Referencial enfatiza a necessidade do desenvolvimento oral e escrito da língua indígena e portuguesa, seja como L1 seja como L2. Porém, a atenção reservada no capítulo ao desenvolvimento do Português oral e escrito é muito mais expressiva; a língua indígena escrita é ainda uma utopia, um desafio, na melhor das hipóteses um processo em construção. É um processo que, para ter alguma perspectiva de êxito, não pode ficar confinado exclusivamente na escola (MONSSERAT, 2001, p. 135-136 apud KNAPP, 2020, p. 125).

Assim, podemos refletir que o RCNEI é um documento que dá subsídios para que a língua materna seja a língua de instrução na escola, e o conhecimento de nossa cultura esteja inserido na escola de forma real, para que faça sentido ao aluno; e ainda que a língua portuguesa seja inserida aos poucos, também para que o aluno se aproprie dela.

Porém, na escola indígena em estudo na Reserva Indígena de Sassoró, a língua materna tem sido apenas uma disciplina dentro do currículo da escola, em tempos de aulas presenciais, as aulas eram ministradas duas vezes na semana nas séries iniciais, e apenas uma vez na semana nas séries finais.

Já a língua portuguesa, a língua da sociedade majoritária, tem tido mais vantagens quanto ao espaço no currículo desta escola, pois são pouquíssimos os professores que não a usam - a grande maioria dos docentes prepara e ministra suas aulas em língua portuguesa, sem ressaltar a pré-escola, a escrita e leitura geralmente são em língua portuguesa. Exceto a língua de comunicação em sala de aula, o docente usa a língua materna, pois aqui na aldeia Sassoró nos comunicamos em guarani, no âmbito familiar, na comunidade, na escola e na cidade, quando estamos entre indígenas.

Por outro lado, é necessário enfatizar que, diferente de alguns anos atrás, hoje em dia também nos falamos pelas redes sociais em guarani, independente da faixa etária, inclusive entre os adolescentes da nossa comunidade. Isto pode ser um elemento facilitador no processo de ampliação do uso da língua materna escrita.

Para além disso, para que a nossa primeira língua tenha o espaço necessário na escola e na comunidade, e não apenas em algumas aulas dentro do currículo, certamente formações continuadas, oficinas de produção de materiais e engajamento da comunidade escolar e da comunidade em geral seria válido, pois a escola foi implantada para atender a demanda da comunidade indígena, para ser um espaço de subsídio para atender aos seus projetos.

Sobre estes aspectos, trataremos no próximo capítulo da dissertação, por ora, é preciso analisar outro instrumento que tem gerado debates sobre o ensino na língua portuguesa e como fazer nas escolas indígenas. Estamos falando aqui da Base Nacional Comum Curricular.

### **3.2 A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de línguas para a escola indígena**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que define as principais diretrizes da educação básica brasileira. No documento a BNCC se propõe a definir que a educação deve promover o desenvolvimento global dos alunos para serem capazes de contribuir com a formação de uma sociedade igualitária, ética e sustentável.

Nesse aspecto o documento pretende apontar quais são as competências e habilidades que são essenciais para que todos os estudantes tenham o direito de aprender durante a vida escolar na Educação Básica.

Documento que normatiza e define a construção das ‘aprendizagens essenciais’ que os alunos brasileiros precisam desenvolver no decurso das etapas e modalidades da Educação Básica, garantindo-lhes os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE). (CARTH, 2018, p. 01).

Desse modo, se entende no documento sobre a formação integral no sentido de que compreende a educação enquanto processo formativo, deve atuar pelo desenvolvimento dos indivíduos nas suas diferentes dimensões: física, intelectual, social, emocional e simbólica. Isso quer dizer que a educação integral, proposto como conceito fundante da BNCC, busca para além do desenvolvimento cognitivo, as demais dimensões do desenvolvimento humano.

Como expomos no início, a Base Nacional Comum Curricular teve como semente já na Constituição Federal de 1988, quando no Art. 210 se tem a menção de se ter “fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental”. Importante também é frisar que é o mesmo Art. 210 em seu parágrafo segundo que vai garantir os Povos indígenas que em suas escolas sejam garantidos o uso de suas línguas maternas e seus processos próprios de aprendizagem.

Paradoxal, entretanto, é perceber que após quase trinta anos quando da homologação final do documento da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio em 2017, não há nenhuma menção específica ao ensino de línguas indígenas ou mesmo de língua portuguesa para as escolas indígenas no documento.

Assim, ao olharmos para a linha do tempo da BNCC veremos que após a proposta contida na Constituição de 1988, o Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, vai propor a regulamentação de uma Base Nacional Comum para a Educação Básica.

Como reflexo da política educacional da década de 1990, e fortemente vinculada a concepção de uma Base Comum, entre os anos de 1997 e 1998 são consolidados, em dez (10) volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental apontados como referenciais de qualidade para a educação brasileira. Foram feitos para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos, sobretudo no desenvolvimento do currículo. Em especial o volume 10 trata da Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

Tal volume, escrito na perspectiva da Interculturalidade, tenta quebrar com estereótipos e superar as visões “exóticas” e “folclóricas” acerca da cultura. Ainda que a abordagem da pluralidade cultural apareça como tema transversal no currículo, neste caso há o receio de se impor a proposta de trabalho apenas como complemento, não como algo central (CANEN, 2000).

Já nos anos 2000 são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em quatro partes, com o objetivo de cumprir o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias.

É instituído em 2008 e funciona até 2010 o Programa Currículo em Movimento que busca melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio.

Nos dias 28 de março e 01 de abril é realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), com a presença de especialistas para debater a Educação Básica. O documento fala da necessidade da Base Nacional Comum Curricular, como parte de um Plano Nacional de Educação.

O Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica lançam entre o final de 2009 até o início de 2012, uma série de Resoluções que pretendem incidir sobre a definição de um currículo comum, é: a de Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; a Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino; a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, fixa a Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; a Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Neste âmbito é importante registrar o Ministério da Educação lança em 2012 a Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as ações do Pacto e definindo suas Diretrizes Gerais. E no ano seguinte a Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, institui o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM). Estes atos auxiliam a criação de uma identidade sobre a definição de um objetivo comum acerca dos currículos.

Já em entre 19 e 23 de novembro de 2014 é realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) que resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira e é um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular.

Também é em 2014, a partir da Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, que temos regulamentado o (novo) Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos. Destacamos aqui que o PNE tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e 4 (quatro) delas falam sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O ano de 2015 se apresenta como definidor para o início da consolidação da BNCC. Em 16 de setembro de 2015 é disponibilizado a primeira versão da BNCC, e de 2 a 15 de

dezembro do mesmo ano houveram mobilizações das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNCC.

Em 3 de maio de 2016 a 2ª versão da BNCC é disponibilizada e de 23 de junho a 10 de agosto deste ano aconteceram vinte e sete Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram esses seminários. A partir de agosto começa a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo com base na segunda versão.

Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE passa a elaborar parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, que seriam encaminhados ao MEC. A partir da homologação da BNCC começa o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares.

Finalmente em 20 de dezembro de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é homologada pelo Ministério da Educação e dois dias após o Conselho Nacional de educação apresenta a Resolução Nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

A partir de março de 2018 educadores se reúnem para compreender e planejar a implantação, bem como os impactos para a Educação Brasileira a partir da BNCC correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Ainda em abril, o Conselho Nacional de Educação lança um processo de audiências públicas sobre a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio. Processo que é aprofundado nas escolas no mês de agosto do mesmo ano.

Em 14 de dezembro de 2018, o MEC homologa o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio.

Importante destacar que o Art. 11 da Lei 13.415/2017, estabelece o prazo de dois anos, contados da data de homologação da BNCC, para que os Estados realizem adequações visando a implantação da BNCC. E, como reflexo disso em 30 de outubro ocorreu o lançamento da versão impressa do Currículo de Referência de MS – Educação Infantil e Ensino Fundamental, documento norteado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Feita esta digressão, resta destacar que a BNCC é construída em cima de competências e habilidades. Ela estabelece dez competências gerais que deverão ser trabalhadas da educação infantil ao ensino médio. Dessa forma, o objetivo é que as escolas deixem de ser

apenas transmissoras de conteúdo, mas auxiliem o estudante a lidar com as questões emocional, cultural, tecnológica, socioambiental, responsabilidades, criatividade, entre outros.

Na BNCC, a competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. O Documento define as competências reconhecendo que “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013 apud BRASIL, 2017, p. 8).

Assim, as dez competências gerais estabelecidas na BNCC são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. *Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.*
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e

coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 8 - 9 *grifo nosso*).

Destacamos a competência quatro, pois ela se refletirá diretamente nas propostas de ensino de línguas que nos interessa sobremaneira neste texto.

Assim, para a BNCC, o desenvolvimento das habilidades, são pensadas no sentido de colocar o estudante como sujeito ativo do processo. Estes são convidados a identificar problemas, compreender os conceitos, propor e testar soluções, interagir com seus colegas. Desta forma, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades que se espera que sejam desenvolvidos entre os estudantes. Conhecer e debater essas habilidades servem para construção do currículo das escolas, representa uma possibilidade.

A área de linguagens na BNCC, dentro Ensino Fundamental, é composta pelos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Artes, Educação física, Língua Inglesa. Assim, a crítica maior ao texto é que este não apresenta diretamente uma reflexão sobre a escola indígena ou sobre as línguas indígenas, nem sobre a forma de se trabalhar o português como segunda língua.

Ainda assim, antes de aprofundar esta análise vamos descrever quais são as competências e habilidades esperadas para a área de Linguagens, segundo a BNCC.

São seis as competências específicas para essa área, no ensino fundamental:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de

práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2017, p. 67).

Assim, a língua portuguesa deve proporcionar aos alunos experiências que contribuam para o desenvolvimento do letramento, possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais, na oralidade, na escrita e em outras linguagens.

Os eixos de integração considerados de língua portuguesa pelo documento são os mesmos já consagrados pelos documentos na área, correspondentes à prática de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão – textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses).

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2017, p. 72).

O eixo da Produção de textos na BNCC compreende a prática de linguagens relacionadas à interação e a autoria, seja individual ou coletiva, do texto escrito, oral ou multissemiótico com diferentes finalidades e projetos.

Da mesma forma que na leitura, as habilidades de produção não deverão ser desenvolvidas de forma descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produções de textos que circulam nos campos de atividade humana.

O eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral. Por exemplo: aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas, peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias etc. Essas são as diversas situações que podem ocorrer com ou sem contato face a face.

Assim, as competências específicas da Língua Portuguesa para o ensino fundamental, segundo o documento, são:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BRASIL, 2017, p. 87).

Os objetos de conhecimento para a Língua Portuguesa estão organizados em cinco eixos, distribuídos em unidades temáticas, que, por sua vez, estão atrelados às habilidades, de forma que promovam progressão das aprendizagens, podendo estar relacionados aos processos cognitivos e socioemocionais, assim como apresentar crescente sofisticação e complexidade ao longo das etapas. (BNCC, 2017, p. 97).

A progressão dos conhecimentos e habilidades ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores, pela ampliação das práticas de linguagem, da experiência estética e intercultural dos estudantes, considerando desde seus interesses e suas expectativas até o que ainda precisam apreender, das regularidades às irregularidades, dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos. (BNCC, 2017, p.97)

Mediante o que estabelece a BNCC, o ciclo da alfabetização, processo em que as crianças aprendem, em diferentes contextos sociais que representam meios de apropriação de conhecimentos, deve ser finalizado até o segundo ano do Ensino Fundamental e ocorrer na perspectiva do letramento, em que a diversidade textual esteja no centro do processo. Cabe o aprofundamento de conhecimento dos sistemas ortográficos e gramaticais, com foco, também, na diversidade textual ao terceiro, quarto e quinto anos. (BNCC, 2017 p. 97)

São muitas as habilidades descritas na BNCC, aqui citaremos algumas. Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, para a Língua Portuguesa, pois o documento, como já foi dito, não menciona o ensino de línguas indígenas, e nem o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua.

(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor. (BRASIL, 2017, p. 95-97).

A maioria da clientela de nossa escola são estudantes de renda baixa, falantes da língua materna e sem muito acesso a vários tipos de gêneros textuais, embora um bom número das casas desta Reserva deva possuir um aparelho de televisão e algumas famílias com acesso à internet, sendo assim, é na escola que os alunos do ensino fundamental possuem contato com alguns tipos de texto de função social; raramente têm acesso a jornais impressos, revistas, etc.

Quanto a histórias em quadrinhos, por exemplo, o aluno poderá criar a partir do 5º ou do 6º ano, pois nossos alunos indígenas apresentam ainda muita dificuldade nas séries mais iniciais, devido ao método de ensino ser o convencional, como português como primeira língua; no 4ª ano os alunos têm a capacidade de criar histórias em quadrinhos mais simples, com diálogos com poucas palavras, isso ajuda a estimular a sua escrita e criatividade de contar histórias através de HQ. Recontar textos orais será de mais facilidade para o estudante

indígena; vale ressaltar que nossa cultura e nossos saberes são passados oralmente; então o aluno terá mais habilidade de recontar uma história, seja já conhecida, seja lida no momento pelo professor.

As habilidades descritas para o 1º e 2º ano do ensino fundamental são:

(EF01LP01) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página. (EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses. (EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas. (EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação. (EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala. (EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais. (EF02LP05) Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n). (EF01LP11) Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas. (EF01LP12) Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco. (EF01LP14) Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação. (EF02LP10) Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles, e formar antônimos de palavras encontradas em texto lido pelo acréscimo do prefixo de negação in-/im-. (EF02LP11) Formar o aumentativo e o diminutivo de palavras com os sufixos -ão e -inho/-zinho. (EF12LP07) Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido. (EF01LP20) Identificar e reproduzir, em listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros. (BRASIL, 2017, p. 99-111).

As habilidades acima descritas, para o 1º e 2º ano, podem ser aplicadas no ensino de língua portuguesa como na língua materna, que é o guarani, no caso de alunos da escola da Reserva Sassoró; reconhecer que os textos são lidos da esquerda para a direita, escrever palavras e frases de forma alfabética, utilizar letras maiúsculas e minúsculas, e reconhecer a separação de palavras por meio de espaços em branco e saber utilizar as pontuações como ponto final, ponto de interrogação, de exclamação, vírgula, etc.

Esta tem sido uma grande dificuldade para a maioria dos estudantes indígenas, por isso é necessário que o docente dessas séries dê mais importância e tempo para atividades voltadas para essas habilidades, pois o não desenvolvimento da mesma faz com que no futuro, no ensino médio e até no ensino superior, o estudante tenha grandes dificuldades em se expressar

através da escrita, então, quanto mais bem trabalhado for essas habilidades, mais bem sucedido será o aluno como escritor e leitor; enfatizando que até o branco tem dificuldade na escrita, então para o indígena a dificuldade será maior ainda, devido ao grau de dificuldade de que primeiro terá de se apropriar de sua própria língua primeiro, depois da segunda língua.

Usar sempre letra maiúscula em início de frases e em substantivos próprios, fazer a comparação de palavras, ler e escrever com marcas de nasalidade, relacionar letras em formato imprensa e cursiva, utilizar sinais de acentuação e pontuação – e seus efeitos na entonação- identificar e reproduzir cantigas, parlendas, trava-línguas, canções, rimas; e também listas, agendas, receitas, etc. são competências que devem ser desenvolvidas ainda nas séries iniciais, até o segundo ano, para que seja uma base para futuramente ser melhor desenvolvido ainda nas próximas séries.

Representar graficamente as entonações de uma frase, apenas será possível para estudantes que tiverem essas competências bem desenvolvidas, como já foi dito, para que seja bom escritor/leitor. Assim, o que o aluno aprender nas séries iniciais será uma base para toda a sua vida acadêmica, por isso é muito importante o estímulo da escrita livre e autônoma, pois o método de “copiar” e “repetir” apenas não faz com que a criança associe essa escrita descontextualizada com sons, significados e expressões.

As habilidades do 3º ao 5º ano do ensino fundamental são:

(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado. (EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura. (EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global. Estratégia de leitura (EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos. (EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto. (EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso. (EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual. (EF35LP12) Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema. (EF03LP03) Ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos lh, nh, ch. (EF05LP03) Acentuar corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. (EF03LP05) Identificar o número de sílabas de palavras, classificando-as em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas. Construção do sistema alfabético (EF03LP06) Identificar a sílaba tônica em palavras, classificando-as em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.

(EF03LP07) Identificar a função na leitura e usar na escrita ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e, em diálogos (discurso direto), dois-pontos e travessão. (EF05LP05) Identificar a expressão de presente, passado e futuro em tempos verbais do modo indicativo. (EF03LP10) Reconhecer prefixos e sufixos produtivos na formação de palavras derivadas de substantivos, de adjetivos e de verbos, utilizando-os para compreender palavras e para formar novas palavras. (EF03LP11) Ler e compreender, com autonomia, textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem etc.), com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. (EF04LP09) Ler e compreender, com autonomia, boletos, faturas e carnês, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero (campos, itens elencados, medidas de consumo, código de barras) e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto. (EF03LP17) Identificar e reproduzir, em gêneros epistolares e diários, a formatação própria desses textos (relatos de acontecimentos, expressão de vivências, emoções, opiniões ou críticas) e a diagramação específica dos textos desses gêneros (data, saudação, corpo do texto, despedida, assinatura). (EF04LP15) Distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.). (EF35LP19) Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras. (EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. Formação do leitor literário/ Leitura multissemiótica (EF35LP22) Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto. (EF35LP29) Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas. (BRASIL, 2017, p. 112- 135).

Compreender o que se lê é uma habilidade que terá de ser desenvolvida a partir do 3<sup>a</sup> ano, em textos curtos; o estudante também poderá ter a autonomia de escolher livros disponíveis na biblioteca, para leitura individual, compartilhar o que leu, a sua opinião, e o porquê de ter escolhido o livro selecionado.

Em todos os textos que lê, o aluno deverá ter a capacidade de identificar a ideia central do texto, mesmo que em poucas palavras. Essas séries (do 3<sup>a</sup> ao 5<sup>a</sup>) ano, é onde o professor deve trabalhar muito a leitura e compreensão dos textos, de diferentes gêneros; a esta altura o aluno já deverá ter se apropriado da escrita, e estas continuarão a ser enfatizadas, como o parágrafo, letras maiúsculas e minúsculas, pontuações, acentuações, concordância, etc. O professor também irá começar a inserir o uso do dicionário em sala de aula, para que o aluno consulte as palavras, sua grafia e significado, esclarecer dúvidas. Nesses anos, o professor deverá trabalhar os diversos gêneros textuais, como textos instrucionais, boletos, faturas e

carnês; reproduzir gêneros epistolares e saber utilizar a estrutura deste tipo de texto; saber identificar fatos de opiniões em textos informativos, jornalísticos, publicitários, etc.

Ao participar/ouvir uma palestra, ao estudante deverá saber recuperar as ideias principais do que ouviu. E também ler e compreender textos literários de diferentes gêneros e extensões, mesmo sem ilustrações; além de ter autonomia de ler textos e mesclar palavras com imagens e recursos gráficos e visuais.

Todas as habilidades mencionadas para o 3<sup>a</sup> até o 5<sup>a</sup> ano, para se aplicar na escola indígena, será um tanto desafiador, pois não são numerosos os estudantes que desenvolvem a maior parte das habilidades citadas antes de passar para o 6<sup>a</sup> ano, mas cabe ao docente planejar bem como irá abordar e trabalhar cada gênero, de uma forma que seja contextualizada à realidade do aluno, de forma que para este seja prazeroso ter o contato com a leitura.

Do 6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental, ou seja, nas séries finais; o adolescente tem mais e diversificadas situações comunicativas para participar, onde interage com mais interlocutores, e se amplia o número de professores, responsáveis por cada um dos componentes curriculares. Estes são algumas das habilidades para estes anos, de acordo com o documento da BNCC:

(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso. (EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros. (EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc. (EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo

mediático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor. (EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc. (EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, podcasts noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, vlogs, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – podcasts e vlogs noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros. (EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma. (EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens). (EF69LP21) Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, expor uma problemática ou “convocar” para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos. Produção de textos Textualização, revisão e edição . (EF69LP24) Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc., como forma de criar familiaridade com textos legais – seu vocabulário, formas de organização, marcas de estilo etc. -, de maneira a facilitar a compreensão de leis, fortalecer a defesa de direitos, fomentar a escrita de textos normativos (se e quando isso for necessário) e possibilitar a compreensão do caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo. (EF69LP29) Refletir sobre a relação

entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, podcasts e vídeos variados de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguística características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros. Relação entre textos (EF69LP30) Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão. (EF69LP31) Utilizar pistas linguísticas – tais como “em primeiro/segundo/terceiro lugar”, “por outro lado”, “dito de outro modo”, isto é”, “por exemplo” – para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo dos textos. (EF69LP34) Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, produzir marginálias (ou tomar notas em outro suporte), sínteses organizadas em itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido (com ou sem comentário/análise), mapa conceitual, dependendo do que for mais adequado, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações e um posicionamento frente aos textos, se esse for o caso. (EF69LP38) Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou slides de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissemiose, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea. (EF69LP39) Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, a partir do roteiro, abrindo possibilidades para fazer perguntas a partir da resposta, se o contexto permitir, tomar nota, gravar ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos. (EF69LP40) Analisar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras, dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação – abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento –, os elementos paralinguísticos (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento. (EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. (EF06LP01) Reconhecer a impossibilidade de uma

neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/ imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos. (EF67LP08) Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, gifs, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet etc. Produção de textos Estratégias de produção: planejamento de textos informativos. (EF67LP20) Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas. Produção de textos Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição (EF67LP21) Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, podcasts científicos etc. (EF67LP22) Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações. (EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto. (EF08LP06) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores). (EF09LP05) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo. (EF08LP07) Diferenciar, em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, apropriando-se da regência de verbos de uso frequente. (EF09LP06) Diferenciar, em textos lidos e em produções próprias, o efeito de sentido do uso dos verbos de ligação “ser”, “estar”, “ficar”, “parecer” e “permanecer”. (EF08LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, verbos na voz ativa e na voz passiva, interpretando os efeitos de sentido de sujeito ativo e passivo (agente da passiva). (EF08LP14) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual. (BRASIL, 2017, p. 141- 191)

As habilidades do 6<sup>a</sup> ao 9<sup>a</sup> ano, será uma sequência do que foi desenvolvido até o 5<sup>a</sup> ano, se aprofundando nos estudos e contato com os gêneros textuais diversificados, e sua estrutura, leitura e compreensão e reprodução. A BNCC em nenhum momento cita o ensino em língua materna.

Como pontuamos, portanto, o ensino da língua portuguesa não é pensado na BNCC em uma realidade onde esta é a segunda língua. Da mesma forma, considerando que a BNCC tem sua versão preliminar e depois foi revisada, de acordo com Araújo e Nazareno (2017),

enquanto na BNCC preliminar tínhamos nos objetivos de aprendizagem uma proposta de conhecimento mais denso sobre as culturas indígenas, em suas peculiaridades em torno de distintas concepções de história, de temporalidades, de cosmologias, na BNCC revisada percebemos um recuo nesta proposta, cuja ênfase recai sobre os direitos adquiridos pelos povos indígenas na contemporaneidade em detrimento do passado indígena, essencial na composição cultural brasileira.

Por fim, cabe destacar que o estado de Mato Grosso do Sul, a partir da produção da BNCC também produziu um documento, aqui chamado de “Currículo de referência de Mato Grosso do Sul” que está dividida em vários capítulos e subtópicos: do primeiro ao terceiro capítulo, A introdução, a Educação de MS, os Temas Contemporâneos e os Estudos das Histórias de Cultura Indígena e Afro-brasileiras; o que é considerado importante, pois garante a inserção do estudo dessas culturas em todas as escolas, os Direitos da Criança e do Adolescente, Educação em Direitos Humanos, Educação ambiental, nutricional e assim por diante. No quarto capítulo fala sobre a Educação Integral, no quinto capítulo, sobre as Avaliações- a institucional e a do desempenho dos estudantes.

O sexto capítulo fala sobre a formação continuada, o sétimo capítulo sobre a educação infantil, no oitavo capítulo sobre o Ensino Fundamental, que se subdivide em vários tópicos: Avaliação, Estrutura do ensino fundamental, área de linguagens e suas competências, Arte e suas competências, Educação física e suas competências, Língua inglesa e suas competências, Língua espanhola e suas competências, Matemática e suas competências, Ciências da natureza e suas competências, Ciências humanas e suas competências, Geografia e suas competências, História e suas competências.

Assim, a BNCC sugere o ensino em língua portuguesa, como se esta fosse a primeira língua de todo estudante brasileiro, sem especificar nem a escola das aldeias indígenas, nem as escolas do campo e outros povos que possuam especificidades. Na maior parte das habilidades a serem desenvolvidas, as mesmas poderão ser aplicadas à escola indígena, no que se refere à área de linguagens, mesmo que não seja exatamente nas mesmas faixas etárias previstas, pois como já citamos, o estudante indígena deverá primeiro se apropriar da escrita de sua própria língua, depois da segunda língua (a língua portuguesa), o que não possibilitará que o aluno aprenda como se fosse falante da língua portuguesa.

Feito esta reflexão, iremos ao próximo capítulo, descrever e analisar o ensino de línguas na escola Ubaldo, a partir de registros de conteúdos do ano de 2019 na disciplina de língua materna, refletindo sobre o que estabelece os documentos descritos e analisados nesta

seção, principalmente o RCNEI e o PP da escola, pois são os documentos que norteiam o ensino na escola indígena.

#### **4. OS CONTEÚDOS E OS MATERIAIS DIDÁTICOS UTILIZADOS NA ESCOLA.**

Este capítulo tem como objetivo descrever e analisar o ensino de língua materna na escola Ubaldo: o conteúdo ofertado nesta disciplina e os materiais que cada professor utiliza para ministrar suas aulas. Iniciaremos descrevendo brevemente as turmas e também o corpo docente da escola; passaremos pela descrição dos conteúdos e dos materiais; e ao final, algumas reflexões e apontamentos acerca do ensino de língua materna.

É importante ressaltar que esta descrição se refere ao ano de 2019, ano anterior a pandemia do novo coronavírus, denominado covid-19, o último ano em que as aulas foram ofertadas de forma presencial em todo o ano escolar, por isso a justificativa de não abordarmos nem o ano de 2020 nem o ano de 2021. Nossa intenção é mostrar o cenário da escola indígena sem os problemas e as dificuldades extras que a pandemia proporcionou.

Após o início da pandemia, as aulas passaram a ser realizadas de forma remota, isso aconteceu desde 19 de março de 2020 com o decreto municipal nº 21 de 18 de março de 2020, até o início do segundo semestre, mais precisamente em 23 de agosto de 2021. Após esse período a oferta das aulas aconteceu com 50% das turmas, de forma que cada turma intercalava a semana em aula, denominado como aula de forma híbrida, até que no início de outubro de 2021 voltou a ser remoto novamente, se encerrando assim o ano letivo.

Registramos ainda, que nosso objetivo é descrever um ano escolar, para avaliarmos em cada bimestre as atividades realizadas nas disciplinas de língua materna. Nesse sentido, não foi preciso descrever o ou os anos anteriores a 2019.

Assim, a descrição das atividades realizada neste trabalho se deu através dos registros dos diários de classe que foram disponibilizados por meio da secretaria municipal de educação.

Na escola Ubaldo funciona nove salas de aula (período matutino do 5<sup>a</sup> ao 9<sup>a</sup> ano e vespertino da pré-escola ao 4<sup>a</sup> ano), na parte da manhã seis salas de aula são ocupadas do prédio da Escola Estadual, atendendo algumas turmas do 6<sup>a</sup> ao 9<sup>a</sup> ano. A escola Ubaldo ainda funciona como polo da Escola Ramada, esta bem menor, com cerca de 40 estudantes.

##### **4.1 O corpo discente e docente da escola Ubaldo Arando Kue-mi**

Os alunos da escola Ubaldo são crianças e adolescentes indígenas Kaiowá e Guarani, todos falantes da língua materna e moradores da Reserva indígena de Sassoró. No quadro

abaixo, apresentamos o quantitativo de estudantes vinculados a cada uma das turmas em 2019.

**Quadro 2-** As turmas e os estudantes matriculados da Escola Ubaldo

<b>ESCOLA UBALDO E SUAS EXTENSÕES EM 2019</b>	<b>TURMAS - Nº DE ESTUDANTES</b>
PRÉ	A-33 B-35
1ª ANO	A-25 B-26
2ª ANO	A-24 B-25 C-24
3ª ANO	A-33 B-27
4ª ANO	A-30 B-29
5ª ANO	A-26 B-22 C-30
6ª ANO	A-31 B-24
7ª ANO	A-20 B-22 C-22
8ª ANO	A-33
9ª ANO	A-26 B-23
PRÉ a 2ª ANO (SALA MISSÃO)	20
3ª e 4ª ANO (SALA MISSÃO)	15
PRÉ a 2ª ANO (SALA RAMADA)	29
3ª A 5ª ANO (SALA RAMADA)	12

Dados elaborados a partir dos diários de classe da escola.

Assim, como demonstrado no quadro a Escola Ubaldo possuía no ano de 2019, 590 estudantes. Somam-se a isso 35 estudantes matriculados na sala de extensão da Missão, e 41 estudantes na sala Ramada. Assim, o ano de 2019 a escola no seu total continha 666 estudantes. Ressaltamos que a sala de extensão da Missão foi fechada no ano de 2020.

A escola possui mais de 30 docentes indígenas, todos graduados, sendo que a maior parte já possui inclusive pós-graduação. No entanto, nosso foco aqui é descrever os professores que lecionam a disciplina de língua materna, que no ano de 2019 foi ofertada em 4h semanais do 1º o 5ª ano do Ensino Fundamental e 1h semanal do 6ª ao 9ª ano. A seguir descrevemos os docentes da disciplina de língua materna da escola em estudo:

- Pré-escola: A professora A<sup>10</sup>, docente de língua materna da pré-escola é formada na área de Linguagens pelo Teko Arandu, e pós-graduada em educação especial pela Faculdade Integradas do Vale do Ivaí, UNIVALE. A Univale possui unidade em Amambai –MS, onde muitos dos professores da Reserva Sessoró realizaram cursos de pós-graduação.
- 1ª ano: O professor B, que leciona para a turma do 1ª ano é formado em Pedagogia pela União das Instituições Educacionais de São Paulo Uniesp (unidade em Amambai-MS ) e pós-graduado em Educação Infantil pela UNIVALE;
- 2ª ano: A professora C, que leciona para a turma do 2ª ano, possui magistério Ara Verá, é graduada em Geografia pela Faculdades Integradas de Naviraí FINAV, e em Direito pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS;
- 3ª ano: Nesta série leciona a professora C, a mesma da turma do 2ª ano.
- 4ª ano: Nestas séries leciona a professora A, a mesma que leciona para a pré-escola.
- 5ª ano: O professor D é formado em Pedagogia, pela Uniesp de Amambai-Ms e pós-graduado em Educação Infantil pela UNIVALE.
- 6ª ano: No ano de 2019, ocorreu a troca de professores durante o decorrer do ano letivo, sendo que a docente que lecionou no 1ª e 2ª bimestre, a professora E, é formada em Ciências Humanas pela Licenciatura Intercultural Indígena- Teko Arandu, UFGD, pós-graduada em Educação Intercultural pela mesma universidade (Faind-UFGD); o professor F; é formado em Ciências Humanas pela Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu e pós-graduado em Educação Infantil pela UNIVALE.
- 7ª ano: Nestas séries trabalharam os mesmos professores que lecionaram para o 6ª ano, docentes cuja troca ocorreu no 3ª bimestre.
- 8ª ano e 9ª ano: O professor G que trabalha nestas séries possui formação pelo Magistério Ará Verá é graduado em Letras pela Finav e pós-graduado em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto Rhema Educação.

**Quadro 3:** Situação dos professores de língua materna:

<b>PROFESSOR</b>	<b>SITUAÇÃO</b>
A	CONTRATADO
B	CONTRATADO

<sup>10</sup> Usaremos aqui em vez de nome e sobrenome as letras A até G, para identificar os professores de língua materna da escola Ubaldo, a fim de preservar a identidade real de cada pessoa.

C	EFETIVA
D	CONTRATADO
E	EFETIVA
F	CONTRATADO
G	EFETIVO

Sistematização elaborada pela pesquisadora a partir da situação funcional dos professores.

Destes docentes da disciplina de língua materna, conforme o quadro acima da situação dos professores: dos 7 professores, 3 são concursados e 4 são contratados temporariamente, trabalhando através de seletivas realizadas no começo do ano ou por prova de títulos; 6 possuem pós-graduação, 1 docente em Educação Especial, sendo que na escola Ubaldo temos em média 37 alunos especiais com laudo (há outros, mas que não possuem laudo) sendo atendidos, por duas professoras que se especializaram nessa área. Desses 6 já mencionados, 4 possuem pós em educação infantil, se especializando nessa área pois já atuam com as séries iniciais; e 1 professora possui pós em Educação Intercultural, pela Faculdade Intercultural Indígena - Faind.

Para o primeiro ciclo, dos 4 docentes: um possui o curso de magistério normal médio Ara Verá, 2 possuem curso de pedagogia e a única sem formação na área A, é habilitada em linguagens. Assim, podemos afirmar que para a pré-escola ao 5º os docentes possuem uma formação adequada.

No segundo ciclo são 3 docentes, nenhum tem formação na área de linguagens do Teko Arandu, curso que habilitaria para docência neste nível, ainda assim o professor G possui formação no Ará Vera e curso de letras, esta formação parece indicar uma proximidade melhor para o trabalho com o ensino da língua materna do 6º ao 9º. Embora alguns professores não possuem formação para atuar no ensino de língua materna, principalmente os docentes que atuam no segundo ciclo do Ensino Fundamental, não podemos afirmar que a falta de formação é um empecilho para o desenvolvimento do ensino da língua materna, levando em consideração que todos apresentam formação acadêmica, incluindo cursos de pós-graduação.

Não parece ser o ideal para o desenvolvimento do ensino da língua materna é a pouca carga horária desta disciplina. Ainda que no primeiro ciclo podemos considerar que apesar da disciplina de língua materna ter 4h, imaginamos que toda língua de instrução dos docentes é a língua materna, assim estas 4 horas seriam reservadas para o trabalho de alfabetização e letramento. O fato de do 6º ao 9º haver apenas 1h de língua materna, coloca a L1 como se fosse língua estrangeira dentro da escola indígena, assim, a língua materna vai perdendo o

espaço a partir do sexto ano, e o foco do ensino segue mais nas disciplinas do saber e da educação convencional.

Porém, mesmo que de imediato houvesse mudança na carga horária da disciplina em questão, isso não mudaria essa falta de progressão nos conteúdos ofertados, pois para que haja um bom desenvolvimento em cada faixa etária, série, turma, etc. antes será preciso que seja traçado um bom planejamento coletivamente pela equipe escolar e comunidade interessada. E certamente, além do plano traçado, serão necessários bons recursos, principalmente materiais didáticos que auxiliem os professores em suas aulas.

Ou seja, é necessário a mudança em um conjunto de fatores, e não simplesmente aumentar as horas de aulas da disciplina de língua materna na escola indígena, para que seja feita um desenvolvimento adequado das habilidades de língua materna: a escrita, a leitura e compreensão e a oralidade.

#### **4.2 Os conteúdos ministrados na escola**

Os diários de classe feitos pelos professores oferecem a assessores e outros atores institucionais informações que podem subsidiar a formulação de políticas educacionais, linguísticas e sociais, incentivar pedagogicamente a produção e posterior discussão, durante e após os processos educacionais nas escolas e cursos de formação, cumprem uma importante função, com o sentido de trazer para o plano institucional a dimensão heterogênea e ricamente variada do cotidiano dos sujeitos que fazem a escola indígena. (BRASIL/MEC, 1998, p. 67)

Segundo o PP da escola, a língua materna é tratada como primeira língua, no processo educativo oral e escrito de todos os conteúdos curriculares; onde são sistematizados todos os outros conhecimentos. A língua materna é a forma de expressar a nossa felicidade e registrar os nossos valores como a liberdade, os pensamentos, as emoções, os sonhos, desejos, intenções, mitos, contos, história, nossa cultura, dança: sambo, (nhe'ërory), poesia, nhe'ënga (piada), música guaxire, kotyhu, porahei, guahu, reza, modo de ser Kaiowá e Guarani, tradições, músicas e história universal. (PP, 2015, p. 27)

Assim, a escrita em nossa língua materna deve ser, de acordo com o projeto pedagógico, um meio onde podemos fortalecer a nossa identidade como indígena. Neste capítulo iremos ver como se dá essa relação da valorização da língua materna na escola em estudo, partindo do que os documentos, como o PP e o RCNEI garantem, ou, sugerem para a escola indígena.

A seguir faremos uma descrição dos conteúdos que foram ofertados no ano de 2019 na disciplina de língua materna e observados nos diários de classe dos professores que tivemos acesso:

**Quadro 4.** Conteúdos desenvolvidos para a Pré-escola

	<b>1º bimestre</b>	<b>2º bimestre</b>	<b>3º bimestre</b>	<b>4º bimestre</b>
<b>Atividades</b>	Pu'ae; Papapy 1 há 10 peve; Mombe'u mbohapy kure'i rehegua; Mbosa'yha: sa'yju, moroti, pytä, hovy; Nhande rete rehegua rera; Yva aju rera kuera; Jahai kuaa avakaxi rera ha sandia rera; Emboojaju hagian pu'ae; Purahei xe sandia rehegua; Tuixa há mixi; Jahai kuaa "j" upei embosa'y; Mbarakaja rera há purahei.	Pu'ae há ta'anga onhepyruva ixugui; Mombe'u; Vixo ombo'ava; Vixo y pegua; Embojoaju; Papapy; Puraheí; Ara ro'y rehegua; Embo'apu'a pu'aekuéra; Embopara umi ta'anga kuéra; Ara poty; Ara haku; Avá rembiporu.	Vixo kuera- mbarakaja , guyra, pira; Papapy; Pu'ae kuera- a , e , i, o, u, y; Nhe'e pehengue- ha, mba, ja, nha, sa; Nhemombe'u kurupi rehegua; Avá rembiporu kuéra; Purahei; Emongorá pu'ae kuera.	Mboparaha, omongora haguã pu'ae; Vixo ikanguea; Temity kuera: ,mandi'o, avati,sandia, kumanda, pakova; Jasy ha Kuarahy; Mba'e jajoguava puelo pe; Nhe'e oguerahava ka, nha, mba, ja, va, pa, xa; Guavira rehegua nhemombe'u; Tembi'u rera kuera: arro, so'o, fexão; Mba'e ryru oveveva, yvy rupigua; Papapy; Vixo ogaygua, ka'aguy pegua, oveveva ha y pegua.
Aulas previstas	38	35	48	43

Quadro elaborado a partir dos diários de classe.

No 1ª bimestre, a docente trabalhou as vogais, os números de 1 a 10, a história dos três porquinhos, as cores: o branco, o preto e o verde, as partes do nosso corpo, o nome das frutas, escrever o nome do abacaxi, música “Xe sandia” (minha melancia), grande e pequeno, vamos escrever o “j” e colorir, o nome do gato e por último, a cantiga sobre o gato.

No 2ª bimestre a docente trabalhou os seguintes conteúdos: as vogais e as letras iniciais dos nomes das figuras, histórias, animais que botam ovo e animais aquáticos, ligar os números, cantigas, inverno, verão e objetos de uso indígena.

No 3ª bimestre foi trabalhado sobre os animais, o gato, o pássaro e o peixe, números, vogais e as sílabas *ha*, *mba*, *ja*, *nha* e *as*; história sobre Kurupi, objetos de uso indígena, cantiga e “circule as vogais”.

Já no 4ª bimestre, foram registrados no diário de classe os seguintes conteúdos: Para colorir, circular as vogais, animais que possuem ossos, plantas da roça: mandioca, milho e melancia, feijão de corda, banana, a história do Sol e Lua, os objetos que compramos na cidade, palavras que são escritas com *mba* e *nha*, histórias sobre guavira, alimentos como arroz, feijão e carne, meios de transporte aéreo e terrestre, os números, os animais de estimação, selvagens, aquáticos e as aves.

Assim, a professora trabalhou os conteúdos de alfabetização inicial em guarani, os mesmos que pode ser trabalhado em língua portuguesa, como as vogais, o alfabeto, as cores, os animais, as cantigas etc. todos esses conteúdos podem-se observar também nas aulas de disciplinas que são ministradas na língua portuguesa, porém esta última seguindo um referencial padrão já estabelecido.

Na pré-escola, por ser o ano inicial em que o aluno ingressa na escola, é mais trabalhado a oralidade, a ludicidade, as cantigas, a coordenação motora, isso explica o fato de os conteúdos não estarem focados na sequência do alfabeto, por exemplo, pois o objetivo não é que o aluno saia no final do ano lendo e escrevendo, mas sim dando início ao seu contato com o ensino através da escola.

**Quadro 5.** Conteúdos desenvolvidos para o 1ª Ano

	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
Atividades	Tembiapokue: Jaikuaa porã haguan Pu'ae: A, E , I , O, U, Y. ; Jaikuaa porã haguan hera	Nhemandu'apy achegety; Jajapopy ta'anga; Mymba kuera ra'anga; Pu'ae rehegua;	Ta'anga nhepinta; Ta'anga nhembohera; Yvoty nhepinta; Nhe'epy cachi rehegua;	Vicho kuera rehegua; Nhe'epy ype rehegua; Mitã kunha ha kavara;

	kuera; Che rera ñepyrũ; Ajapo haguã ta'anga ha hera; Xe mbo'chara omombe'u historinha ore ava mba'e.	Pu'ae guive osenva rehegua	Nhe'e nhemoi porã; Yvyra ha ysau nhepinta	Papyva pira ryepype gua; Heta ta'anga rehegua; Ta'anga nhembohera; Pu'ae nhemongora
Aulas previstas	34	36	46	39

Quadro elaborado a partir dos diários de classe.

No primeiro ano, no 1ª e 2ª bimestre, o professor B ministrou aulas em guarani em um processo de alfabetização, como as iniciais de nomes próprios e comuns, vogais, alfabeto, desenhar e pintar, histórias contadas de nossa cultura; ou seja, conteúdos voltados para que o aluno seja alfabetizado.

No 3ª e 4ª bimestre, pode-se perceber que as atividades que mais foram trabalhado são a pintura de desenhos e narração de histórias, e também escrever os nomes das figuras e circular vogais. Pode-se perceber que o docente utilizou um empréstimo da língua portuguesa: *nhe-* pinta ou seja, do verbo pintar, colorir; geralmente seria utilizado as palavras *nhembosa'y* ou *mbojega*. Assim, no ano todo foi trabalhado os mesmos conteúdos, voltados para que o aluno conheça as vogais, as letras iniciais e conheça as histórias, o que deveria surtir efeito na vida do aluno quanto a alfabetização, porém, são poucos casos em que o aluno vai do 1ª ao 2ª ano do ensino fundamental sabendo decifrar o mundo das letras. Isso pode estar acontecendo devido a essa confusão na mente do pequeno aluno, aonde ele vem de casa falando apenas em guarani, e desde a pré-escola, 4 horas por dia, durante 5 dias por semana, vê e ouve e é ensinado mais com métodos e materiais em português do que em guarani, tendo este último apenas 4 aulas semanais como espaço a ser trabalhado.

**Quadro 6.** Conteúdos desenvolvidos para o 2ª Ano

	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
Atividades	Pu'ae; Pundive; Achegety; Papapy; Arapokoindy rehegua; Jasy kuera rera;	Achegety; Vaka( va-ve-vi- vo-vu-vy); Ñe'e ñemboja'o; Ehai pu'ae ndaipori hape; Jahai kuaa haguã	Papapy; Tatu; Jajapo ñe'e; Jaheka ñe'e; Jahai ñe'e oguerkova y; O gui osenva ñe'e;	Jajohu ñe'e; Jahai pu'ae ambu'a rehegua; Papapy rera guaranipe ha karai ñe'epe; Monde rehegua

	Ñe'e ñemboja'o; Tahíi ha ñakyrã; Maravichu rehegua; Ñe'e ñemoi porã; Ñe'e ñembojoaju; Ta'angá rera jeheka; Jaikuaa hagian mbaeixaguapa ta'angá rera; Jehai hagian vicho oiva réra; Jaipapa.	ta'anga rera; Jaheka ta'anga rera; Jaheka ñe'e oguerkova MB ha ND; Jajapo ñe'e; Jajapo ñe'e oguerkova (ka- ke-ki-ko-ku-ky); Jajapo ñe'e oguerkova (ta-te- ti-to-tu-ty); Ñe'e mbyku anguja rehegua; Jajapo ñe'e oguerkova (pa- pe-pi-po-pu-py); Jaipapa papapy kuera; Jahai ñe'e oguerkova y; Emboja'o ñe'e; Ñande rete rera	Ehai ñe'e oguerkova j; Tatá rehegua ñemombe'u py; Ñe'e achegety; Ekambia ta'anga hera rehe; Gua'a; Jasy kuera rehegua ñe'e; Eipapa.	ñe'e; Jahai ta'anga rera ijyke rehe; Mbaeixagua taigui oñepyrú koáva vicho rera; Jari rehegua ñe'e; Ehai ñe'e oguerkova R, RR, ha V; Ype rehegua ñe'e; Hacha( ha-he-hi- ho-hu-hy); Ejapo ñe'e oiporuva: ha, he, hi, ho, hu, hy; Araroguekui jave ijajuma yva kuera; Mymba rera kuera; Emboja'o ñe'e; Tahíi rehegua ñe'e; Arajere rera; Mitã akahatã.
	38	35	48	43

Quadro elaborado a partir dos diários de classe.

### Quadro 7. Conteúdos desenvolvidos para o 3º ano

	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
Atividades	Pu'ae; Pundie; Achegety; Papapy; Arapokoindy rehegua; Jasy kuera rera; Ñe'e ñemboja'o; Tahyi há ñakyrã; Maravichu kuera;	Vaka ( va- ve- vi- vo-vu-vy) Ñe'e ñemboja'o; Ehai pu'ae ndaipori hape; Jahai kuaa hagian ta'angá rera; Jaheka ñe'e oguerkova MB ha ND;	Ñe'e jejapo; Ñe'e ñemoi porã; Jajapo: ja-je-ji-jo- u-jy; Emboja'o ñe'e; Jajapo ñe'e oguerkova K; Eipe'a ñe'e; Jajapo ta'anga réra;	Ñandu rehegua ñe'e; Vicho ha hembí'use kuera; Ehai ta'anga kuera réra; Eheka ha ejohu ko'áva ta'anga rerá; Eheka ha ejohu

	Jaikuaa haguã mba'echaguapa ta'angá rera; Jehai hagian vicho oiva réra; Jaipapa.	Jajapo ñe'e; Jajapo ñe'e oguerekova ( ka- ke-ki-ko-ku-ky); Jajapo ñe'e oguerekova (pa- pe-pi-po-pu-py); Ñe'e mbyky anguja rehegua; Jajapo ñe'e oguerekova (ta-te- ti-to-tu-ty); Jajapo papapy kuera; Emoi tai ndaipori hape; Jahai ñe'e ogurerekova y; Emboja'o ñe'e; Ñande rete réra.	Jaipapa; Emoi porã ñe'e; Ñe'e achegety; Mbarakaja ha jagua; Tatu; Gua'a; Ka'i niko.	ko'áva ta'anga réra; Emõi porã ñe'e; Emboja'o ñe'e; Eheka mba'eixaguapa itepa ta'anga réra; Mitã akahatã; Jagua Rex rehegua ñe'e; Ñeti (ña-ñe-ñi-ño- ñu-ñu); Ñamoi rehegua; Kumanda (nda- nde-ndi-ndo-ndu); Anguja (nga-nge- ngi-ngo-ngu-ngy).
	38	31	47	43

Quadro elaborado a partir dos diários de classe.

Nas turmas do 2ª e 3ª ano, tendo a mesma docente, os conteúdos ministrados foram de alfabetização em língua guarani, os conteúdos semelhantes; podemos afirmar que idênticos no 1ª e 2ª bimestre: no 1ª bimestre, vogais, consoantes, alfabeto, números, dias da semana, os meses do ano, separação de sílabas, o que é o que é, nome das figuras; e no 2ª bimestre: alfabeto, as sílabas da “família” do V, separação de sílabas, completar as palavras com vogais, escrever os nomes das figuras, escrever palavras com as sílabas (ka, ke, ki, ko, ku, ky), escrever palavras com as sílabas (ta, te, ti, to, tu, ty), historinha sobre Anguja (rato), escrever as palavras com as sílabas (pa, pe, pi, po, pu, py), os números, escrever palavras com “y”, separação de sílabas e partes do nosso corpo.

No 3ª bimestre, foram trabalhados na turma do 2ª ano números, escrever palavras, escrever palavras com “y”, palavras escritas com “o”, escrever palavras com “j”, histórias sobre o fogo, alfabeto, “Gua'a” (arara), Tatu, histórias sobre Jasy, e contar os números. No último bimestre, foi trabalhado caça-palavras, escrita da vogal “a”, nome dos números, texto

sobre “monde” (armadilha para animais), escrever palavras, as iniciais dos nomes dos animais, texto sobre “jari” (vovó), escrever palavras com r, rr e v, texto sobre “ype”(pato), as sílabas da família do h, escrever palavras com essas sílabas; outono, a estação das frutas, os nomes dos animais, separar as sílabas, texto sobre a formiga, as estações do ano e “criança travessa”.

Já na turma do 3ª ano, no 3ª bimestre foi trabalhado: escrever palavras, ordenar as sílabas, escrever as sílabas da família do “j”, separar as sílabas, escrever palavras com a letra k, tirar letras das palavras, escrever os nomes das figuras, ordenar as sílabas, o alfabeto, o gato e o cachorro, o tatu, a arara e o macaco. No 4ª bimestre, a professora trabalhou os seguintes conteúdos: história sobre a aranha, os animais e seus alimentos, escrever os nomes das figuras, caça-palavras, ordenar as palavras, separe as sílabas, criança travessa, história sobre o cachorro Rex, as sílabas da família do ñ, história sobre o vovô, feijão de corda (kumanda- nd), as sílabas da família do ng (anguja-rato).

Podemos afirmar que os conteúdos e as atividades que a docente possivelmente aplicou dentro da sala de aula são, de alguma forma, interessantes para se alfabetizar os estudantes, a dúvida que fica é que neste ano, o processo de alfabetização já deveria estar concluído. Assim, não é ideal é o número de aulas que são usadas para este trabalho, pois a língua materna possui como se fosse outra disciplina, ou uma língua estrangeira, e o ideal é que todas as disciplinas e aulas até o 3ª ano do ensino fundamental fossem somente na primeira língua do aluno, ou seja, em guarani . Outra questão a ser refletida é que falta uma progressão, uma referência quanto a conteúdos destinadas a cada série.

**Quadro 8.** Conteúdos desenvolvidos para o 4º ano

	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
Atividades	Pu'ae ; Nhe'endy arapokoindy rehegua; Mba'e ipytuheva ha naipytuheiva; Mymba rera kuéra; Jeheka nhe'e ;	Sa'yha; Nhe'e oguerahava nh, s, mb, nd, k, guy; Emboja'o haguan nhe'e; Jeheka nhe'e; Mymba	Nhemombe'u : tapiti ha karumbe; Nhe'e pehengue MB,ND,NH,H,K,X,KUA; Emoi porã nhe'e; Emboja'o umi nhe'e; Nhemombe'u: kure oga vare'a; Mbaraka jeporu; Purahéi; Takua jeporu;	Nhemombe'u tapiti ha karumbe; Nhe'e pehengue:MB,NG,NH,KUA,GUA,HA, XA; Emboja'o koã nhe'e; Kure oga vare'a rehegua, embojev ko'ã nhe'e . Puso (') Nhe'e oguerekova puso ('); Jajapo haguã nhe'e; Verbo( ha'eteguava) kuera rehegua;

	Embojehe'a nhe'e pehegue rejapo haguã nhe'e ; Aravopapaha; Kyre'y haguã: jagua/jakare; Yva aju rera; Ohai kua'a haguã ta'anga rera; Nhemonhe'e haguã ta'anga rera; Nhemonhe'e haguan: guyra xovy rehegua .	rera; Kujererã; Tete rehegua; Joka akã; Jeheka nhe'e; Nhe'e kurusu.	Puso ('); Verbo (nhe'eteva) reghegua; Kokue rehegua; Tera ojoha'e ixagua; Nhe'endy arapokoindy rehegua; Nhemombe'u : pyta jovai kurupi rehegua; Papapyva; Mbokaja= mba-mbe-mbi- mbo-mbu-mby.	Kokue; Tera ojoha'e ixagua =oké,oke; Papapyva kuera; Porandu/interrogação; Sinais de pontuação= kyguai, virgula, kyndyi, ponto de exclamação; Tataurã há nhamoi rehegua; Ha'eteguava: os prefixos a, re, o, va, nha, ro, pe; Kunha poty; Ditado guaranipe.
Aulas previstas	40	30	48	46

Quadro elaborado a partir dos diários de classe.

Na turma do 4<sup>a</sup> ano, foram trabalhados os seguintes conteúdos: no 1<sup>a</sup> bimestre; vogais, os dias da semana; seres vivos e não vivos, os nomes dos animais, caça palavras, formar palavras a partir de sílabas, as horas, para brincar, para se distrair: jagua/jakare( cachorro/jacaré, este dá a entender que é uma brincadeira ou uma musiquinha, para a descontração da turma), os nomes das frutas, escrever os nomes das frutas, leitura das palavras, leitura sobre o pássaro preto.

No 2<sup>a</sup> bimestre, estes foram os conteúdos propostos pela professora: as cores, palavras com *nh*, *s*, *mb*, *nd*, *k* e *guy*, separação de sílabas, caça palavras, os nomes dos animais, trava línguas, sobre o corpo (humano), quebra-cabeça, palavras cruzadas.

No 3<sup>a</sup> bimestre foi trabalhado: a história sobre o coelho e a tartaruga, as sílabas da família do *mb*, *nd*, *nh*, *h*, *k*, *x* e *kua*; ordenar as palavras, separe as sílabas, história sobre o

porco faminto, uso do *mbaraka*<sup>11</sup>, canto, uso do *takua*, uso do apóstrofo, verbo, sobre a roça, palavras sinônimas, os dias da semana, história sobre o Kurupira, números, sílabas da família do *mb*.

No 4ª bimestre, foi trabalhado os seguintes conteúdos: história sobre o coelho e a tartaruga, as sílabas das famílias do *mb*, *ng*, *nh*, *kua*, *gua*, *ha* e *xa*; separar as sílabas, história sobre o porco faminto, apóstrofo, palavras que usam apóstrofo, “vamos escrever palavras”, verbos, roça, palavras com escritas semelhantes, frases interrogativas, história sobre Tataura e Nhamoi, os prefixos, história sobre kunha poty ( kunha significa mulher e poty, florida), e ditado em guarani.

**Quadro 9.** Conteúdos desenvolvidos para o 5º ano

	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
Atividades	Maitei; Ambuechagua maitei; Ñe'endy arapokoindy rehegua; Moñe'era; .kami .nika .kokue .kirito .ñe'eraka; Eñapyti ko'ã ñe'e; Emoimba hendive mb, nd; Embohovai ambue ñe'epe.	Mbaeixagua rembohovai haguã ambue ñe'e; Já'e haguã ñe'e ambue ñe'epe; Ja'e haguã ñambohovai haguã ko'ã porandu; Eñapyti ko'ã porandu; Eñapyti ko'ã papapy.	Jahaipami achegety; Ñe'endy arajerehegua; Maitei rehegua; Embohera ta'anga; Eheka ñe'e; Emoiru tete rehegua; Emoiporã ñe'e; Rejapo hagian ñe'e; Emoimba ñe'e he'iseva; Ehai ñe'e onhepyruva nt,nd,y; Ñe'endy arapokondy; Ñe'endy pehegue ojeporuva; Embohovai guaranipe ha	Ñe'endy kete rehegua; Ñe'endy ambue ñe'epe ha guaranipe; Ñe'endy ambue ñe'epe ha guaranipe; Ñe'endy ararojere rehegua; Ñe'endy kuatiangatu ta'anga rehegua; Ñe'endy vy'apope rehegua; Tembiapo ambue nhe'endy onhembohasava va'ekue nhande nhe'epe; Ara pokoity; Papaha jasy ko'y; Irundy yvy ypy; Irundy

<sup>11</sup> O *mbaraka* e o *takua* são instrumentos que fazem parte da cultura indígena para os rituais de *jeroky*, dança e canto de nossa cultura. O *mbaraka* é confeccionado a partir de cabaças, o *takua* a partir da taquara.

			portugue pe; Verbo em guarani ojeporuva; Nhe'e guarani kaiowa ha ambue nhe'epe.	tembiechara ha apopyra jasy rehegua.
Aulas previstas	39	35	45	42

Quadro elaborado a partir dos diários de classe.

Nesta turma foram trabalhados os seguintes conteúdos: No 1<sup>a</sup> bimestre; saudação, todos os tipos de saudação, leitura, completar as palavras com *mb* e *nd*, perguntas e respostas.

No 2<sup>a</sup> bimestre: perguntas e respostas, “amarrar” (*enhapyti*), no sentido de estruturar as perguntas, estruturar os números.

Já no 3<sup>a</sup> bimestre: “vamos escrever o alfabeto”, as estações do ano, saudações, escreva o nome das figuras, caça-palavras, escrever as partes do corpo, ordenar as palavras, escrever o significado das palavras, escreva palavras com as sílabas *nt*, *nd* e *y*, dias da semana, conjunto das sílabas que são usadas em nossa língua, palavras em guarani e kaiowá.

No 4<sup>a</sup> bimestre: Neste bimestre, foi muito trabalhado pelo docente o *nhe'endy*, algo que equivaleria à poesia ocidental, palavras que exprimem sentimento de dor, alegria, admiração, aplauso, irritação etc; em outro sentido, *nhe'endy* significa conjunto de palavras, glossário, vocabulário, por exemplo, ao se tratar de *nhe'endy ararojere rehegua* são o conjunto dos nomes das estações do ano; já o *nhe'endy vy'a pope rehegua*, se refere a expressões ou palavras de alegria, assim se faz entender conforme o professor deixou registrado em seu diário de classe. Também foi trabalhado os dias da semana, a contagem dos meses do ano e quatro trabalhos, atividades sobre os meses do ano.

Assim, de um modo mais geral, da pré-escola ao 5<sup>a</sup> ano, pode-se observar que no decorrer dos bimestres os docentes em algumas partes registraram no diário de classe as atividades realizadas, não propriamente conteúdos, deixando claro assim que é necessário no início do ano letivo a equipe escolar (professores, coordenadores, e até mesmo direção e responsáveis pelos alunos) traçar metas, objetivos, planos para cada bimestre do ano, para que um conteúdo seja continuidade do anterior; caso contrário, o docente trabalhando individualmente, fica mais difícil que se chegue em um resultado satisfatório quanto ao trabalho desenvolvido.

É necessário salientar que a dificuldade se torna maior devido a não possuímos nenhum referencial para esta disciplina, nem materiais em nossa língua de forma suficiente,

embora muitos profissionais podem afirmar que podemos falar de qualquer tema, conteúdo ou área em nossa língua sem problemas nenhum, como em qualquer outra língua existente no país e no mundo.

Outro ponto que é necessário refletir é a questão da grafia utilizada, pode-se observar a necessidade de um comum acordo entre os docentes e equipe escolar de qual grafia adotar: Por exemplo, da pré-escola ao 5ª ano, nas turmas onde inicia-se a vida escolar do aluno, foi utilizado as letras NH, já no 2ª, 3ª e 5ª ano foram utilizados a letra Ñ; assim também acontece com as letras X e CH, pois um docente ou um acadêmico compreenderia a diferença e adotaria para si em tipo de grafia, mas para o pequeno aluno que está iniciando seu contato com as letras, os textos, etc. isso seria um sério problema, sendo que a própria tentativa de alfabetizar o aluno até o 3ª ano, em guarani e em português concomitantemente já se torna confuso para a criança.

O trabalhar coletivamente inclui compartilhar conhecimento, saberes tradicionais, materiais didáticos possuídos, metodologias de ensino, e materiais de autoria própria e mesmo estratégias que já deram certo. A supervisão da coordenação pedagógica é de grande auxílio para os professores, principalmente nesta disciplina, de língua materna, onde não possuímos referenciais e nem materiais necessários para o trabalho, o que traz um pouco mais de temor e insegurança para o professor que assume esta responsabilidade. Nessa parte, podemos afirmar que neste ano em que estamos concluindo esta pesquisa, temos avançado muito, pois a equipe de coordenadores da escola esteve sempre disponível para o diálogo, para o suporte e orientações sempre que o professor precisava.

O RCNEI afirma que a escola indígena é comunitária, pois conduzida pela comunidade, de acordo com as suas concepções, projetos e princípios: tanto no currículo quanto ao calendário, ou seja, a pedagogia, os objetivos e conteúdos e os momentos utilizados para a educação escolarizada. (BRASIL/MEC, 1998, p. 24)

A partir do sexto ano o ensino de língua materna acontece em 1 hora aula semanal:

**Quadro 10.** Conteúdos desenvolvidos para o 6º ano

	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
Atividade	Nhepyrumby; Ma'erã rari ipora; Nhembosarai tekotee pegua; Teorã.	Tekorã; Porahei; Tembipuru; Ava Kuera reko tee; Tembiaporã; Porahei rari ndivegua;	Ñe'teva ñembohenda; ñe teva hasaha; tembiaporã.	Ñe'ejoaju; Ñe'ejoaju moneiva; Ñe'ejoaju mbotoveva; Ñe'ejoaju porandeva; Ñe'ejoaju momarãva; Ñe'ejoaju Potapyva;

		Jeporavopyrã.		Ñe'ejøjaju apoukapyva; Ñe'ejøjaju mo'ãva.
Aulas previstas	10	10	11	10

Quadro elaborado a partir dos diários de classe.

Em um primeiro olhar, percebemos que neste ano, para esta turma ocorreu a mudança de docente na metade do ano. Assim, a professora E atuou nos dois primeiros bimestres e o professor F nos dois últimos semestres. Uma maior observação poderia identificar se a troca de docentes foi positiva ou negativa para a turma, contudo não é este nosso objetivo, ainda assim, observamos que a troca de docente pode acarretar na quebra do planejamento escolar.

Ainda pontuamos que, com relação as atividades descritas, no primeiro e segundo bimestre a forma como estão descritas as atividades nos leva a compreender de que o que foi trabalhado foram elementos sobre a cultura, como: Porahei (canto e reza) ou Ma'erã rari ipora (sambo).

Sobre isso cabe observar em primeiro lugar que estas atividades descritas, se foram trabalhadas enquanto elementos que fazem parte da história ou da cultura dos Guarani e Kaiowá são elementos que necessitariam mais tempo para serem trabalhos com os estudantes. Imaginamos, por exemplo, a complexidade e a quantidade de tempo que deveriam ser tomados para estudar, ou trabalhar com o Porahei.

Em outra medida, portanto, observamos que existe uma dificuldade em entender que a disciplina de ensino da língua materna não é uma disciplina sobre a cultura indígena. Desenvolver atividades que envolvem o aprendizado ou desenvolvimento de competências comunicativas orais e escritas na língua Guarani no sexto ano escolar envolvem mais do que a abordagem sobre a cultura.

Este elemento nos faz perceber que não havia, no ano de 2019, um efetivo acompanhamento ou assessoria dos coordenadores pedagógicos da escola. Os docentes não podem ser responsabilizados individualmente se não existe uma orientação daquilo que deve ser desenvolvido dentro da sala de aula.

Sobre este ponto, a partir de 2021 eu já pude perceber um maior acompanhamento e uma maior orientação da equipe pedagógica. Registro a partir deste ano houve uma mudança na equipe pedagógica da escola, ao passo que, neste momento percebo uma maior colaboração entre a direção e os professores, fato que tem, na minha visão, vem refletido em sala de aula.

Ainda sobre os terceiros e quarto bimestre, a partir do novo docente que assumiu a turma, temos que registrar que não compreendemos o que aparece descrito no diário escolar. Nossa hipótese é de que são atividades descritas no Guaraní Paraguaio, uma vez que desconhecemos as palavras. Fato que reforça nossa observação sobre a falta de acompanhamento da gestão escolar.

**Quadro 11.** Conteúdos desenvolvidos para o 7º ano

	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
Atividades	Nhepyrumby; Mba'erã rari iporã; Nhembosarai tekotee pegua; Tekorã.	Tekorã; Porahei; Tembiporu; Ava Kuera reko tee; Tembiaporã; Porahei rari ndivegua; Jeporavopyrã.	Ñe'erape; Ñe'eteva ñemohenda; Ñe'eteva moambueha; He'iseva.	Ñe'ejoaju; Ñe'ejoaju mbotoveva; Ñe'ejoaju poranduva; Ñe'ejoaju momarãva; Ñe'ejoaju Potapyva; Ñe'ejooaju apoukapyva; Ñe'ejooaju mo'ãva.
Aulas previstas	8	9	12	9

Quadro elaborado a partir dos diários de classe.

Nesta turma do 7ª ano, sendo os mesmos docentes, os conteúdos são os mesmos, em seus respectivos bimestres, ou seja, os professores E e F utilizaram as mesmas atividades para cada série do 6ª e 7ª ano, do 1ª ao 4ª bimestre, sem exceções. Caso semelhante ocorreu nas turmas do 2ª e 3ª ano, mas somente nos 1ª e 2ª bimestres, as atividades de uma série sendo utilizadas em outra turma.

**Quadro 12.** Conteúdos desenvolvidos para o 8º ano

	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
Atividades	Mombe'upy (texto); Jahaíkuaa haguã; Nhamonhe'e kuaa haguã; Nhaporandu kuaa	Mombe'upy; Nhamonhe'e kuaa haguã; Jahaí kuaa haguã; Nhaporandu kuaa haguã;	Mombe'upy; Jahaíkuaa haguã; Ñamonhe'e kuaa haguã; Ñaporandu kuaa haguã;	Mombe'upy; Jahaíkuaa haguã; Ñamonhe'e kuaa haguã; Ñaporandu kuaa haguã;

	haguã; Nhambohovai kua haguã.	Nhambohovai kua haguã.	Ñambohovai kua haguã.	Ñambohovai kua haguã.
Aulas previstas	10	07	11	12

Quadro elaborado a partir dos diários de classe.

**Quadro 13.** Conteúdos desenvolvidos para o 9º ano

	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
Atividades	Mombe'upy Jahaíkuaa haguã; Nhamonhe'e kuaa haguã; Nhaporandu kuaa haguã; Nhambohovai kua haguã.	Mombe'upy Jahaíkuaa haguã; Nhamonhe'e kuaa haguã; Nhaporandu kuaa haguã; Nhambohovai kua haguã.	Mombe'upy; Jahaíkuaa haguã; Ñamonhe'e kuaa haguã; Ñaporandu kuaa haguã; Ñambohovai kua haguã.	Mombe'upy; Jahaíkuaa haguã; Ñamonhe'e kuaa haguã; Ñaporandu kuaa haguã; Ñambohovai kua haguã.
Aulas previstas	10	08	12	11

Quadro elaborado a partir dos diários de classe.

No 8ª e 9ª ano, do 1ª ao 4ª bimestre, os conteúdos “para conhecermos histórias, para lermos, para perguntarmos e para respondermos” são idênticos, sem progressão ou continuidade, dando a compreender que o docente trabalhou os mesmos conteúdos e atividades o ano inteiro, ou que este docente trabalha com atividades sem planejamento antecipado, para deixar registrado em diário de classe em duas séries, em todos os bimestres.

Podemos destacar primeiramente que a partir das análises dos registros do diário de classe que ao 6ª e 7ª ano foram ensinados elementos da cultura, certamente trabalhando a parte da escrita, e no 8ª e 9ª ano, narração/leitura de histórias pelo professor e atividades escritas sobre perguntas e respostas.

A segunda questão a ser apontada são as faltas de estratégias para desenvolver as competências e habilidades da língua em estudo, certamente foi muito trabalhado a escrita, mas não foi trabalhada a parte da oralidade. Outro ponto é, assim como ocorreu nas séries iniciais, a necessidade de um comum acordo entre as grafias, mas no caso do 6ª ano até o 9ª ano, isso pode-se observar em cada série, as diferenças dos primeiros bimestres em relação aos dois últimos, as grafias adotadas.

Os motivos para que assim tenha ocorrido, todas essas questões apontadas, não podemos responsabilizar somente o professor, como foi dito, mas a supervisão pedagógica

deixou a desejar; justamente nas séries finais, onde há apenas uma aula de 50 minutos na semana, um bom planejamento bimestral e pesquisa e organização das atividades sendo feitas com antecedência certamente já mudaria esse fato que ocorreu de maneira positiva.

### **4.3 Os materiais utilizados escola**

Afirma o RCNEI que muitos recursos são usados, em várias escolas indígenas, para as criações coletivas dos alunos ou dos professores, para a criação de materiais escolares de sua própria autoria; no caso dos professores, em oficinas de produção durante formações continuadas. Assim se tem produzido materiais ligados à cartografia, sobre a reflexão sobre o meio ambiente, narrativas míticas e as músicas. (BRASIL/MEC, 1998, p. 69)

Ainda sobre a produção de conhecimentos específicos através de materiais próprios, o Referencial para as escolas indígenas pontua que:

Todo professor deve desenvolver-se como um potencial pesquisador de vários assuntos de interesse escolar e comunitário, para poder produzir conhecimento em vez de apenas utilizar o conhecimento produzido por outras pessoas, como ocorre mais comumente. Para isso, há que aprender a fazer levantamentos, sistematizar e analisar as informações reunidas, interpretar esses conhecimentos e promover a pesquisa como processo de ensino e aprendizagem na escola. (BRASIL/MEC, 1998, p. 81)

O projeto pedagógico da nossa escola também fala que o fruto de cada trabalho pedagógico deverá ser sistematizado e organizado para ser utilizado como material pedagógico e disseminado na comunidade escolar e aldeia, ou seja, a valorização do que já foi feito pelos docentes nas suas práticas pedagógicas, sistematizando e utilizando na escola e na comunidade. (PP, 2015, p. 15)

O mesmo documento afirma também que a escola trabalha com temas geradores, definidos pelos docentes junto com a coordenação pedagógica, temas relacionados com a sustentabilidade, identidade, meio ambiente e gestão territorial. E determina que ao invés de trabalhar com um texto que não tem sentido para o Guarani e Kaiowá, escolhem palavras chaves que tem haver com o tema e com a realidade da comunidade; com isso criam textos e os transformam em material didático. (PP, 2015, p. 20)

Por outro lado, os materiais impressos utilizados pelos professores responsáveis pela disciplina de língua materna, da escola indígena Ubaldo Arandu Kue-mi são poucos, o que temos são alguns materiais que foram publicados e usados pela Missão Evangélica Kaiowá, cartilhas de alfabetização e de leitura, histórias e fábulas; da coleção “Te’yi nhe’e”, materiais esses que foram publicados desde 1963, com a 4ª edição sendo a mais recente, em 2005; e

também a cartilha de alfabetização “Javy’a jalee-vy”, edição experimental de 1992, que foi supervisionado por Margarida Gennari Bernardes, da Missão Evangélica Caiuá de Dourados, MS, conceituada a primeira versão por Estácia de Souza, da Missão Evangélica Caiuá de Taquapiry, MS, desenhos livres e adaptados por Marluce Ribeiro Martins, Missão de Caarapó, e George Sanches, Kaiuá de Dourados, MS.

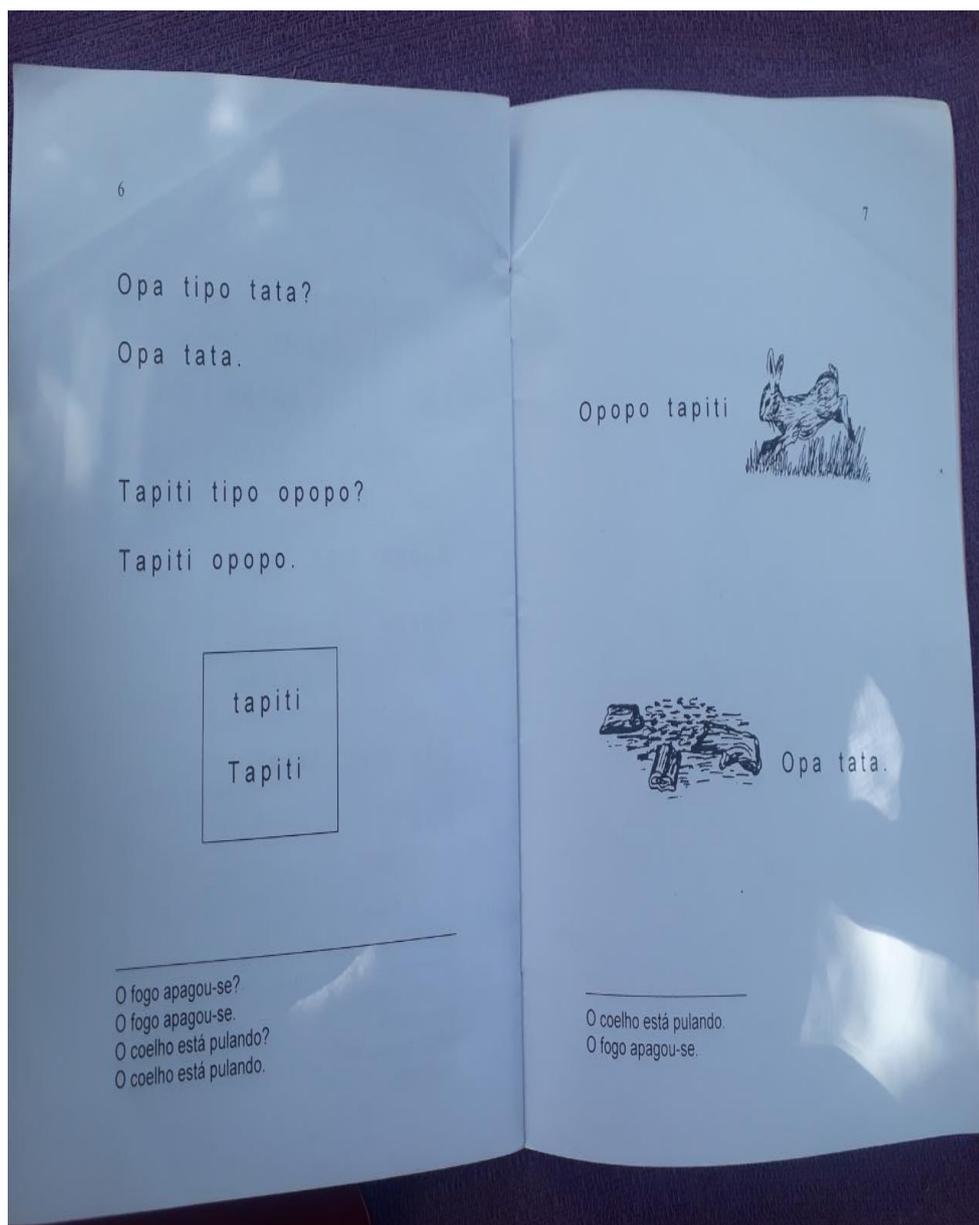
Vejamos alguns exemplos dos materiais descritos:

**Figura 7.** Material didático.



**Fonte:** Arquivo pessoal, 2021.

**Figura 8:** Cartilha 1, Te'yi nhe'e , página 6 e 7

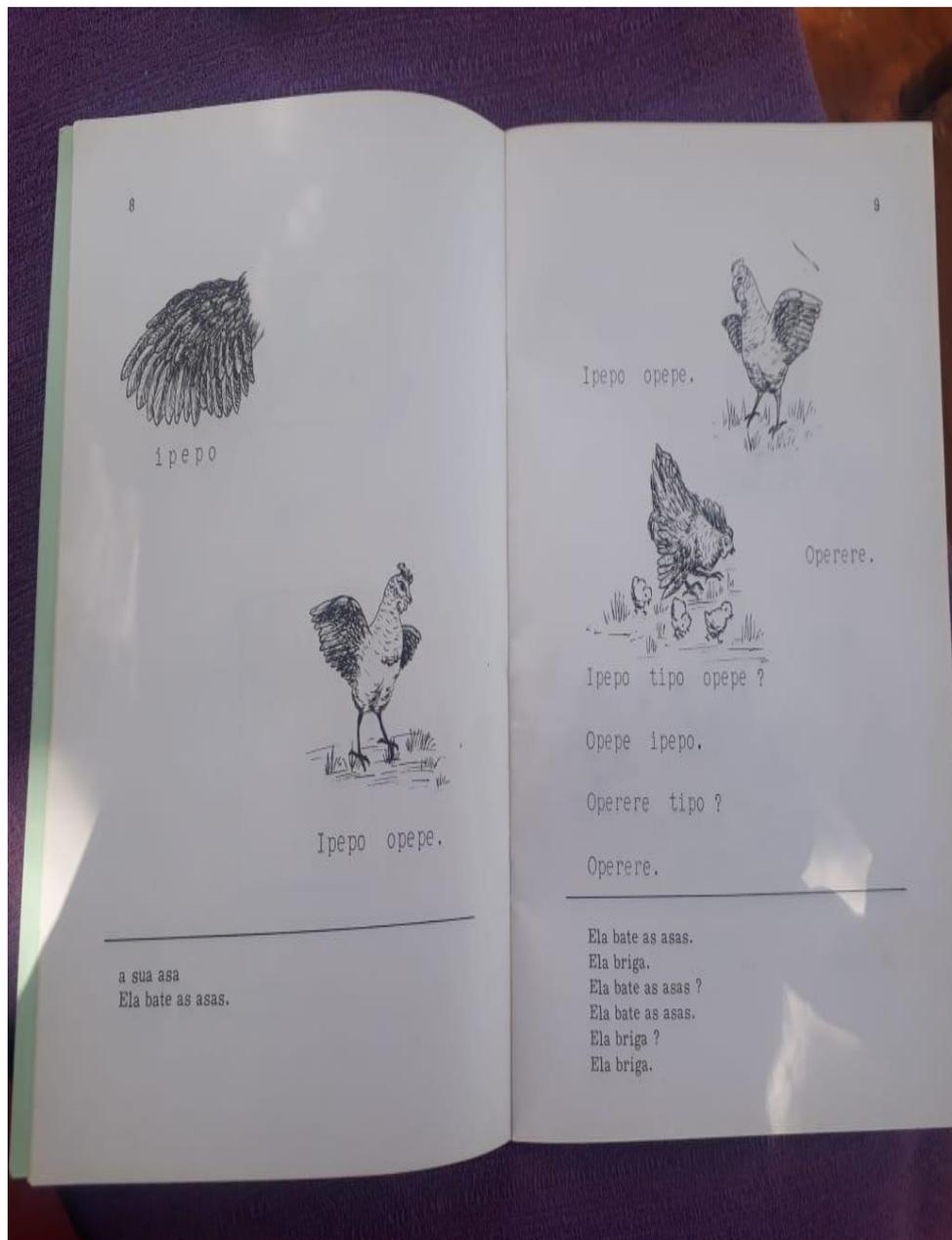


**Fonte:** Arquivo pessoal, 2021.

Na imagem podemos ver como é o conteúdo do material, com frases que possuem o fogo e o coelho como elementos principais, frases que rimam e sem muita contextualização enquanto mensagem que um texto pode passar; este é um tipo de método de alfabetização, que foi trazido pela Missão.

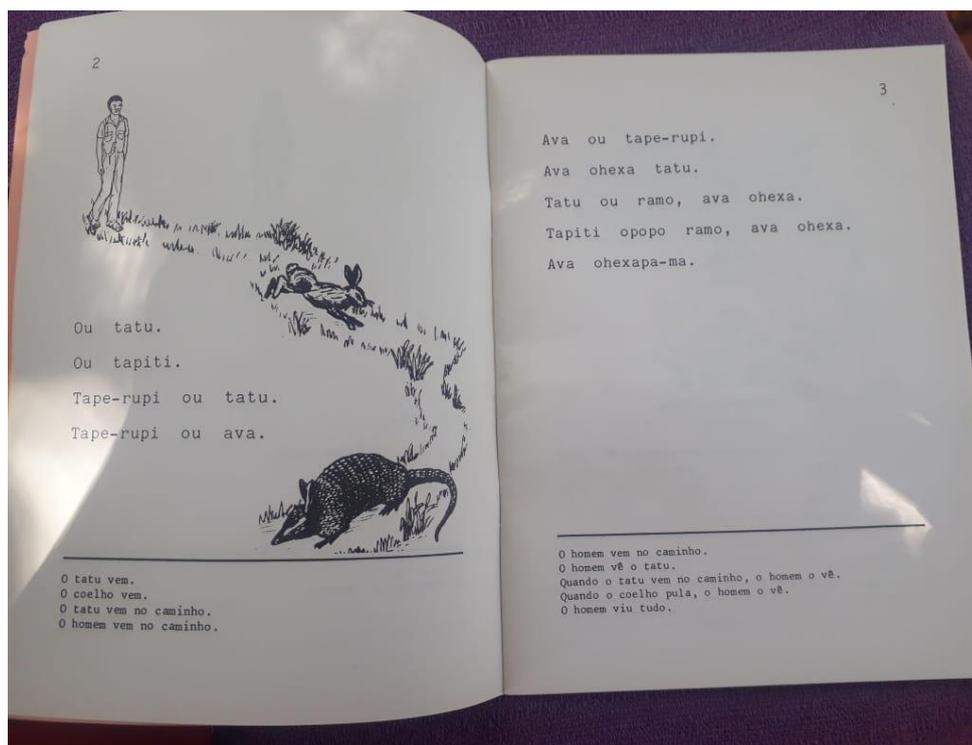
Na figura 9, também pode-se ver a rima das palavras, frases sem contextualização, com a letra p como sendo a principal: ipepo, que significa asa e opepe, que quer dizer bate as asas. O que é comum neste material é a tradução que ele disponibiliza no final da página.

**Figura 9:** Imagem de duas páginas da p. 8 e 9 da cartilha 2, Te'yi nhe'e:



**Fonte:** Arquivo pessoal, 2021.

**Figura 10,**Cartilha 3, Te'yi nhe'e, página 2 e 3

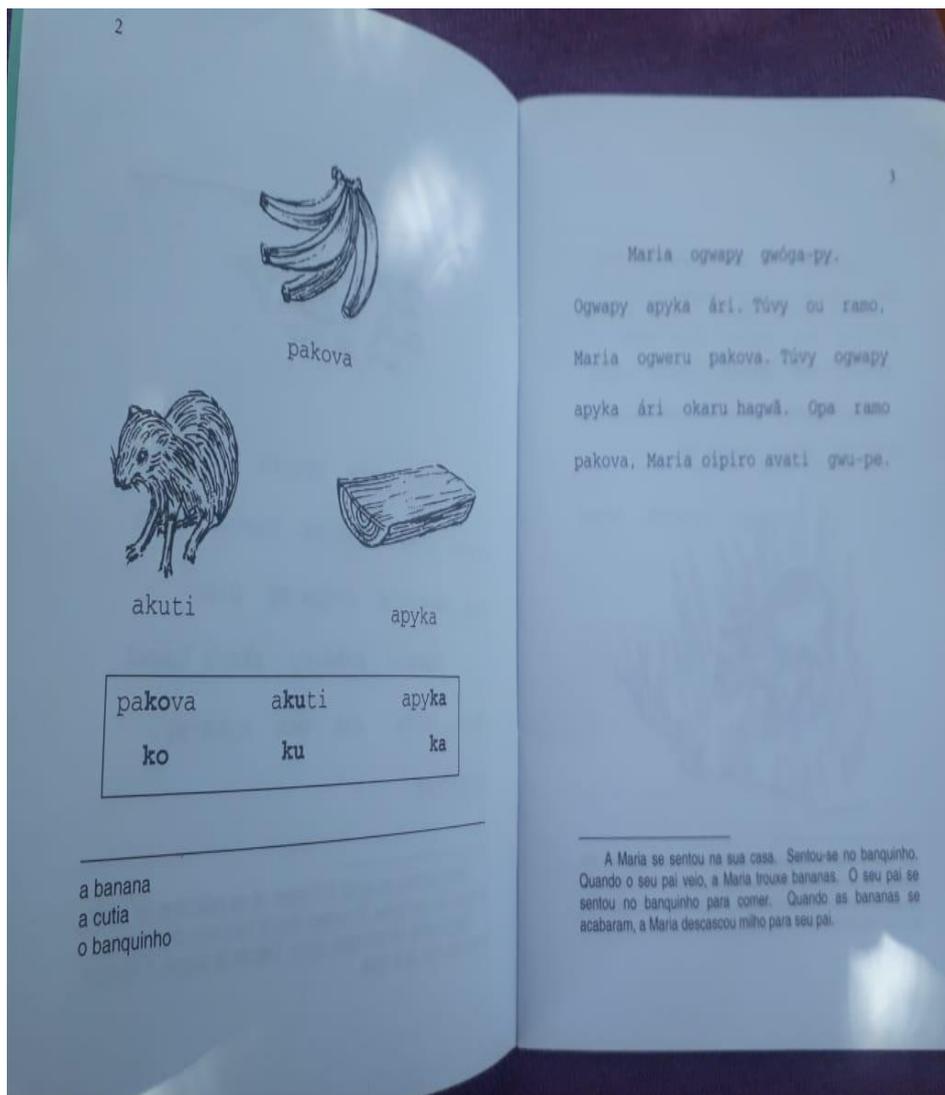


Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

Outro elemento que observamos nos materiais é o uso de um linguajar mais antigo, isso pode se explicar devido ao fato do material ter sido produzido há bastante tempo e a língua é dinâmica, ela sofre mudanças com o decorrer do tempo; porém que em algumas reservas indígenas/retomadas ainda é utilizada pelos indígenas kaiowás. Por exemplo, *opepe*, *tipo* e *gwoy*, presentes nesses materiais, são vocabulários que podemos ouvir somente dos kaiowá mais antigos, na reserva de Sassoró e outros territórios indígenas da região.

Como já foi dito, em cada página no material Te'yi nhe'e, está escrito a tradução dos textos em português, em forma de nota de rodapé; e os textos também são acompanhados por desenhos que ilustram os textos.

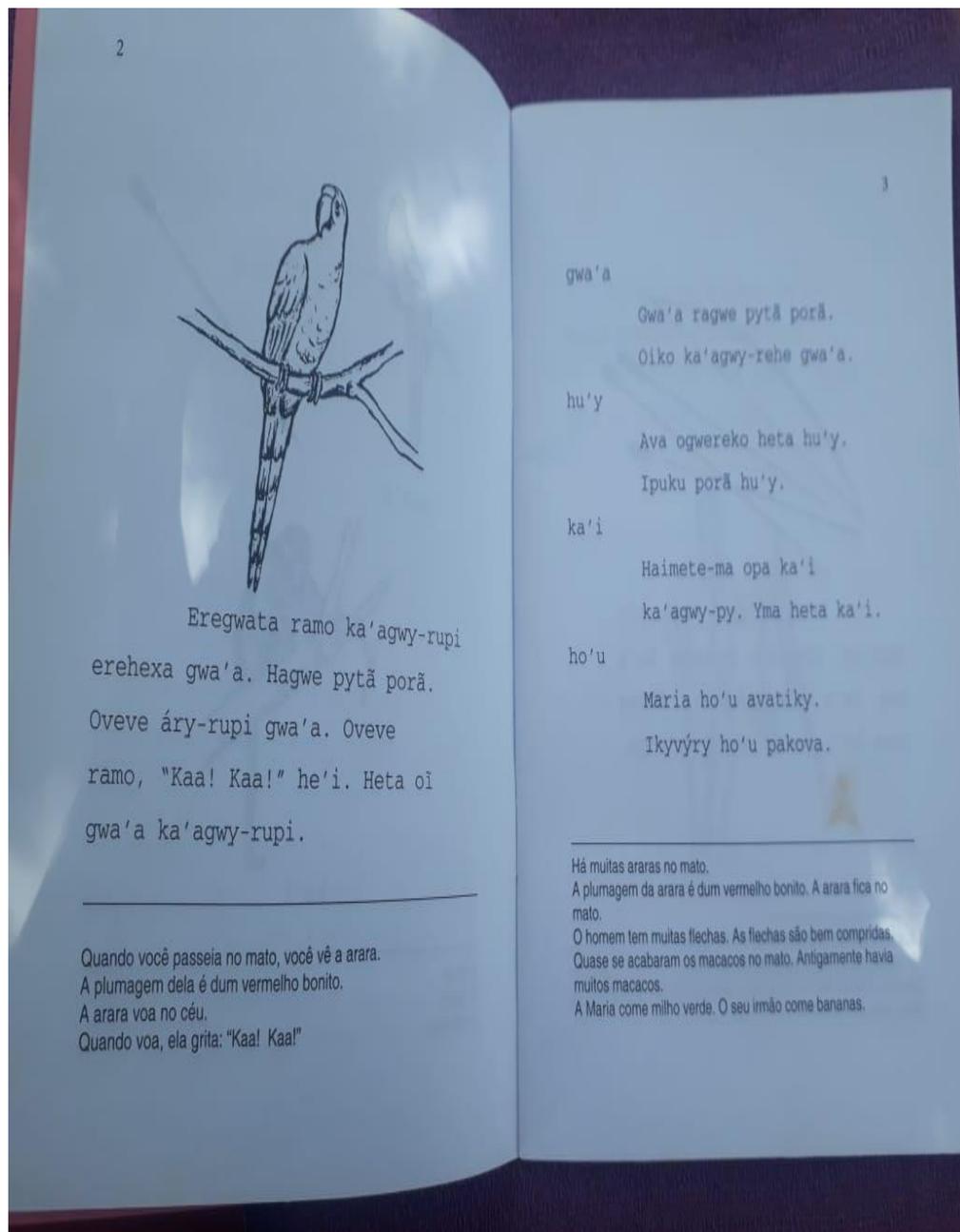
**Figura 11:** Cartilha 4, Te'yi nhe'e, página 2 e 3:



Fonte: Arquivo pessoal, 2021

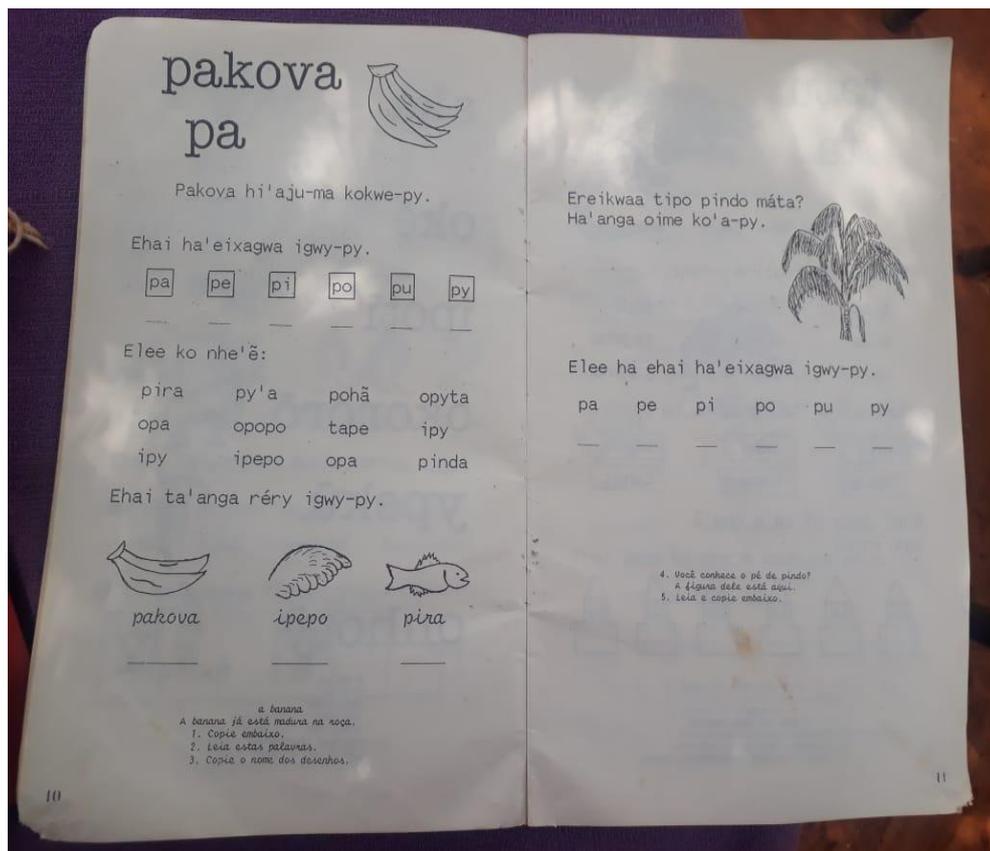
Na ilustração acima podemos ver já um texto, com personagem, a palavra túvy, que se refere a “pai”, “pai dela”, é um exemplo de palavra e pronúncia utilizada antigamente pelos kaiowá, atualmente utilizada como túa, ru, que se referem a pai.

**Figura 12:** Cartilha 5, Te’yi Nhe’e, página 2 e 3



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

Figura 13: Cartilha de alfabetização experimental “Javy’a já lee-vy”, página 10 e 11:



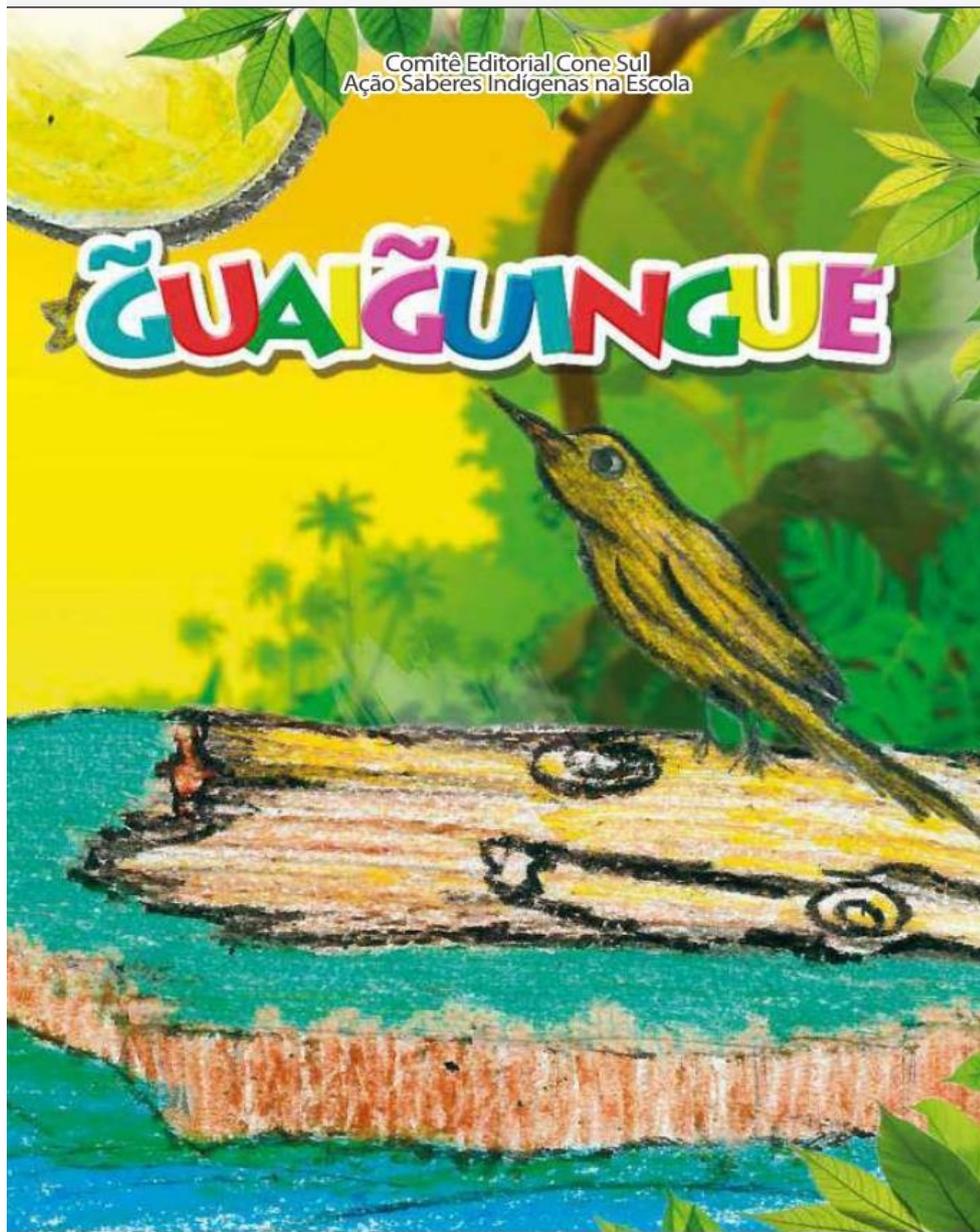
Fonte: Arquivo pessoal, 2021

A cartilha Javy'a jalee-vy, é um material de alfabetização que foi utilizado nas séries iniciais, que certamente tive contato com este e com outros materiais na minha infância, aprendi a ler no 1ª ano do ensino fundamental, com 4 a 5 anos de idade, com a professora missionária chamada Ester, que na época morava aqui na Missão Evangélica ao lado da Sassoro. Atualmente a missionária mora em Amambai MS, na Missão da Reserva de Amambai.

Temos disponíveis também alguns dos materiais publicados em 2018 e 2019, pela Ação Saberes Indígenas nas Escolas, pela Universidade Federal da Grande Dourados, como “Guaingue livro”, “Guarani mombe'upy”, “Guarani rembiuete” e “Ava jeroviaha”, materiais produzidos por professores indígenas em suas respectivas Reservas/terra indígenas. Estes materiais podem ser utilizados com alunos que já são alfabetizados, a fim de desenvolver mais a leitura e a interpretação de textos, e conhecer nossas histórias e a nossa cultura.

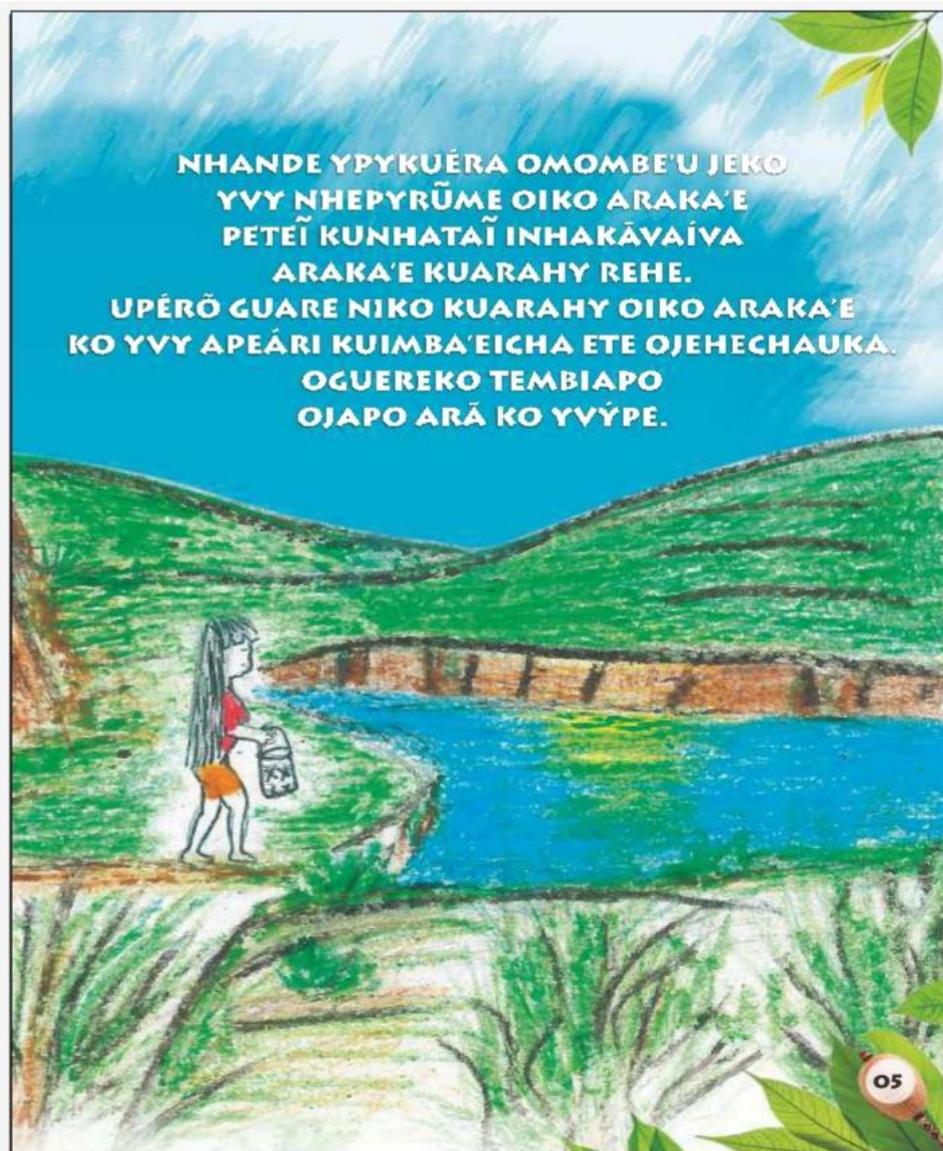
A seguir estão algumas imagens dos materiais citados:

Figura 14: capa do material.



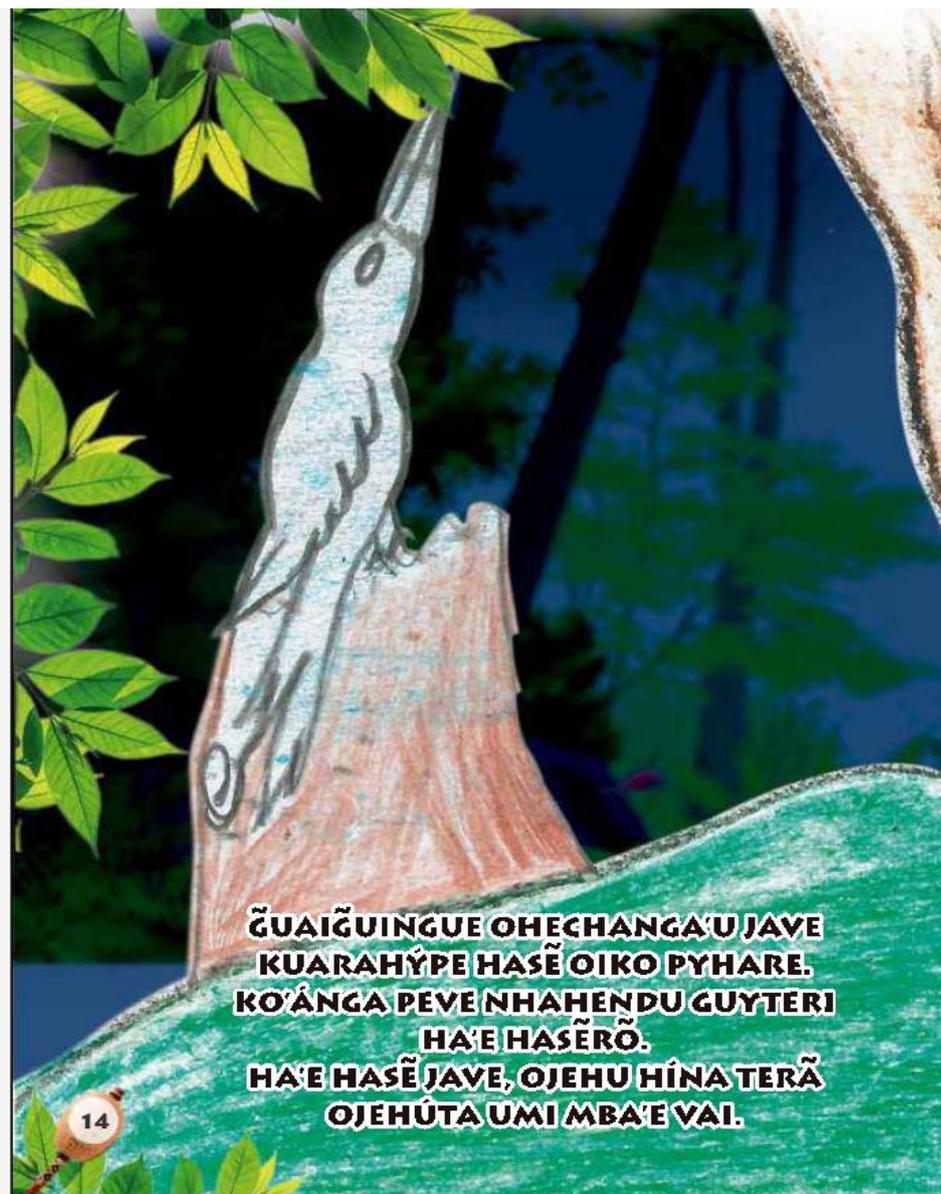
Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

Figura 15: A primeira parte da história, na página 5:



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

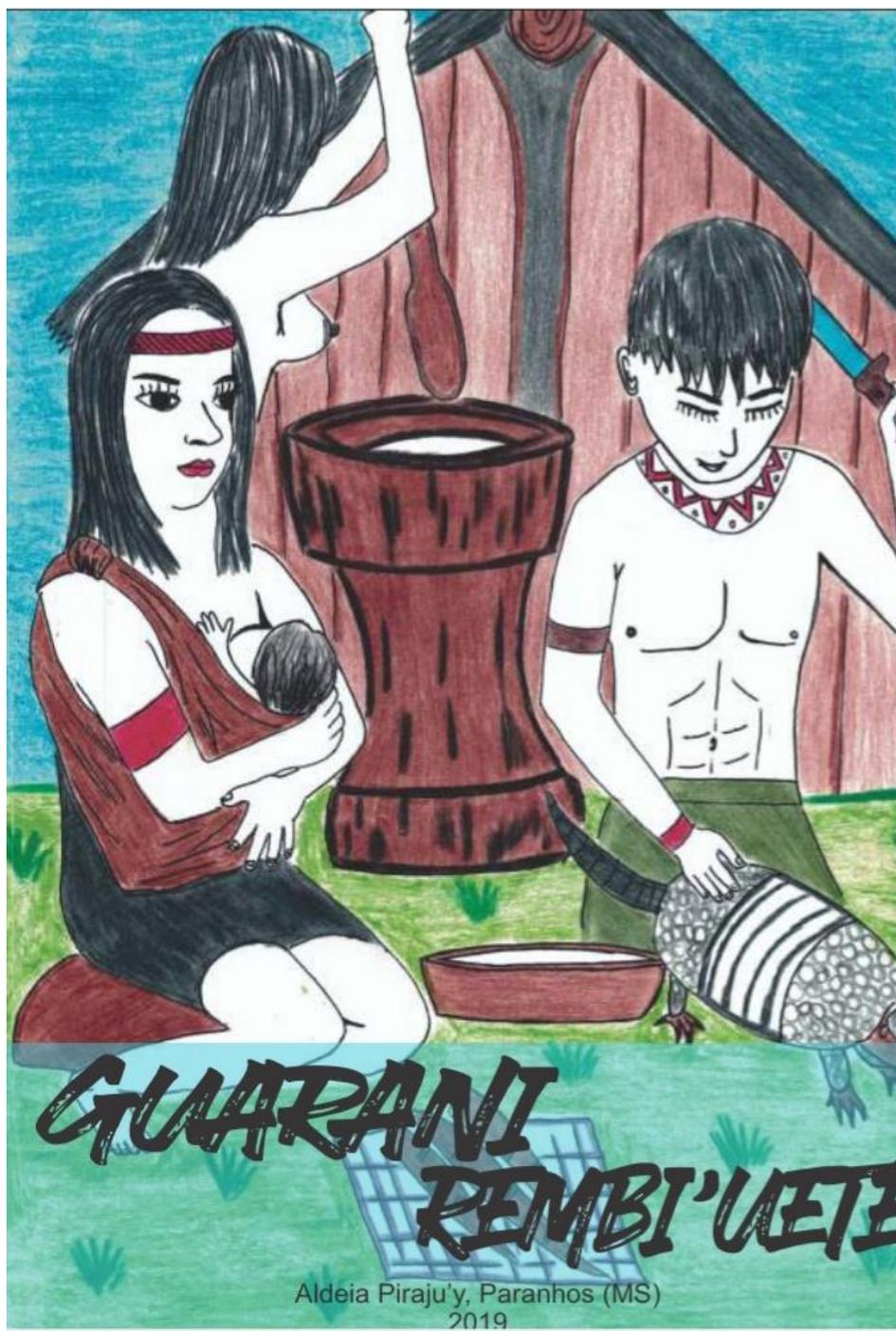
Figura 16: A parte final da história guainguigüe, na página 14:



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

A história contida no livro guaingüie é um texto que pode ser mais utilizado a partir do 6<sup>a</sup> ano, em atividades de leitura e interpretação de texto, e que sugere também contos orais que o aluno ou pessoas da sua família, os mais velhos podem transmitir, para que as histórias sejam contadas e recontadas.

**Figura 17:** A capa do livro guarani rembi'uete



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

**Figura 18:** As páginas 27 e 28 do livro guarani rembi'ute



## TEMBI'U JAJUHÚVA YVYGUÝPE

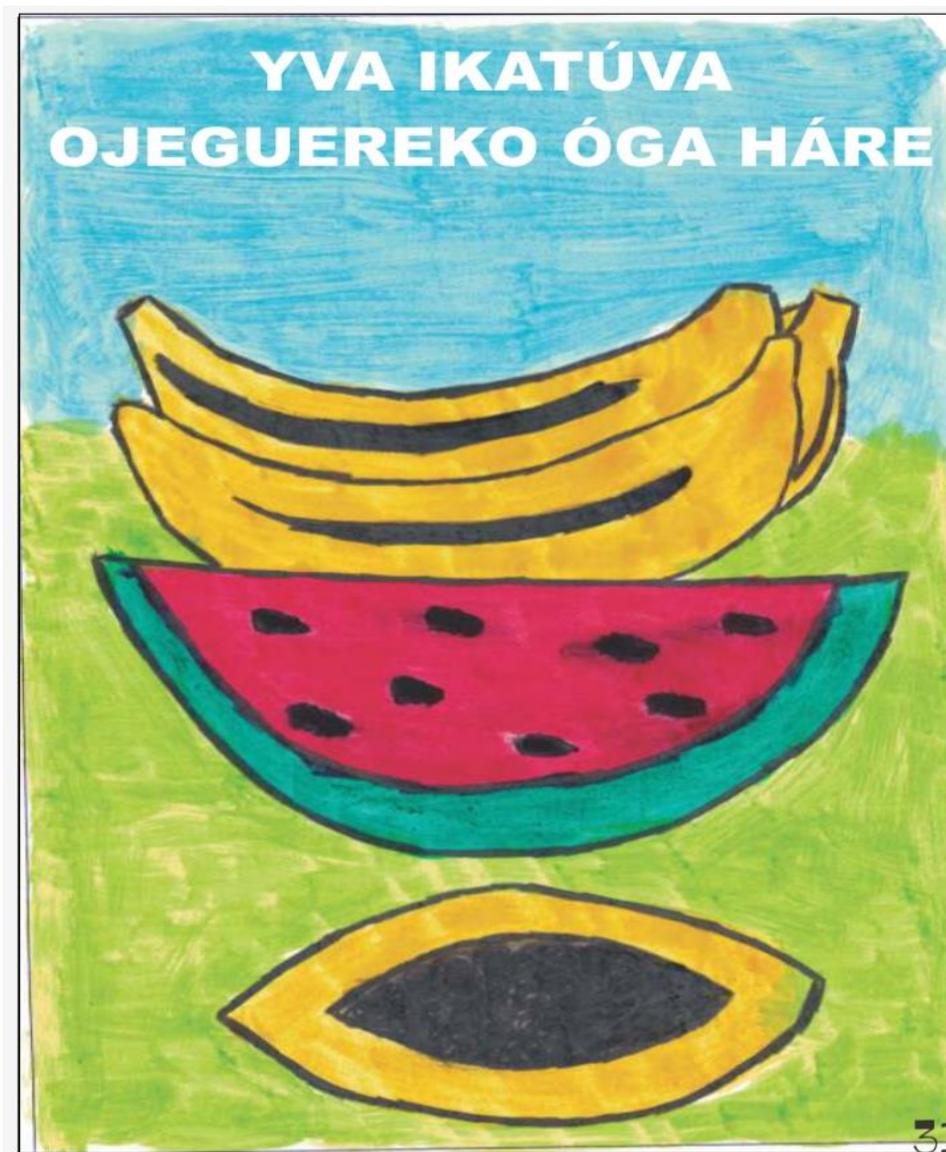
Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

Este é um ótimo material que pode ser utilizado desde as séries iniciais, pois possui ilustrações muito interessantes, que diz respeito à realidade Kaiowá: a produção de alimentos. Estimulará o aluno a falar do âmbito familiar, sobre o que seus pais plantam, seu preparo, etc.

Também poderá propor que mesmo os alunos de séries como 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> ano representem as produções, o kokue de sua família, através de desenhos, e mesmo para a alfabetização, o milho, a mandioca, o abacaxi, a banana etc. é muito mais interessante ensinar através do próprio contexto Kaiowá, em vez de palavras desconhecidas, como avião, uva, xícara, etc, que

não fazem parte da realidade do aluno. Para os alunos mais avançados, são várias as histórias que podem ser contadas e representadas, inclusive atividades de produção de HQ, por exemplo.

**Figura 19:** Ilustração da página 31 do livro guarani rembi'ucte



**Fonte:** Arquivo pessoal, 2021.

**Figura 20:** Texto da página 32 do livro

Ymave ñande pehẽngue kuéra ndopytái peteĩ hendápe ko'ãga guáicha. Ndoiko'aréi peteĩ hendápe, oñotỹ kokue pegua mimi, avei ojeheka ka'aguy rupi ha oñyvõ pira hu'ype ysyryre terã omoakãnga'u timbópe. Ñande pehẽngue kuéra ymave ndoiporúiri yvy omokangy peve, ndoiporúi pohãvai ijukapy ko'ãgaguáicha, ndohapykatúi ka'aguy. Oñanduvove yvy ykangymaha, ka'aguýpe imbovy mymba kuéra ha pira umi y rupi ojererováma, ohejáma pe henda ikatu hañuáicha ijehegui voi oñemyatyrõ jevy.

Ko'ãga rupi ndaikatuvéima péicha jaiko, java, java pérupi. Ñande pehẽngue rekohague, karai oñemomba'epáma hese. Upéagui tekotevẽ ñande róga jerére ñañoitỹ yva kuéra ja'u haña. Óga oguerekóva heta yva ijerére iporãmi, mitã ha mymba kuéra ovy'apa upépe.

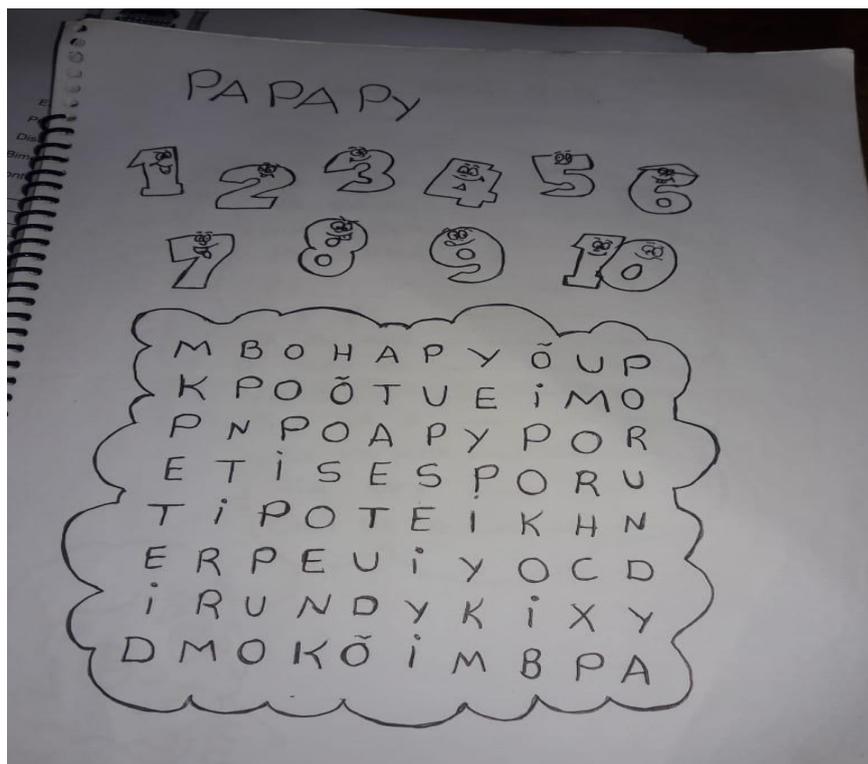
32

Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

Também é utilizado em nossa escola três materiais produzidos em 2018 pela professora Janaina Pereira Montiel, com várias atividades em guarani com cruzadinhas, caça-palavras, pequenos textos, cores, calendários, nomes de animais e frutas, e estações do ano, especificamente 30 atividades em cada material impresso.

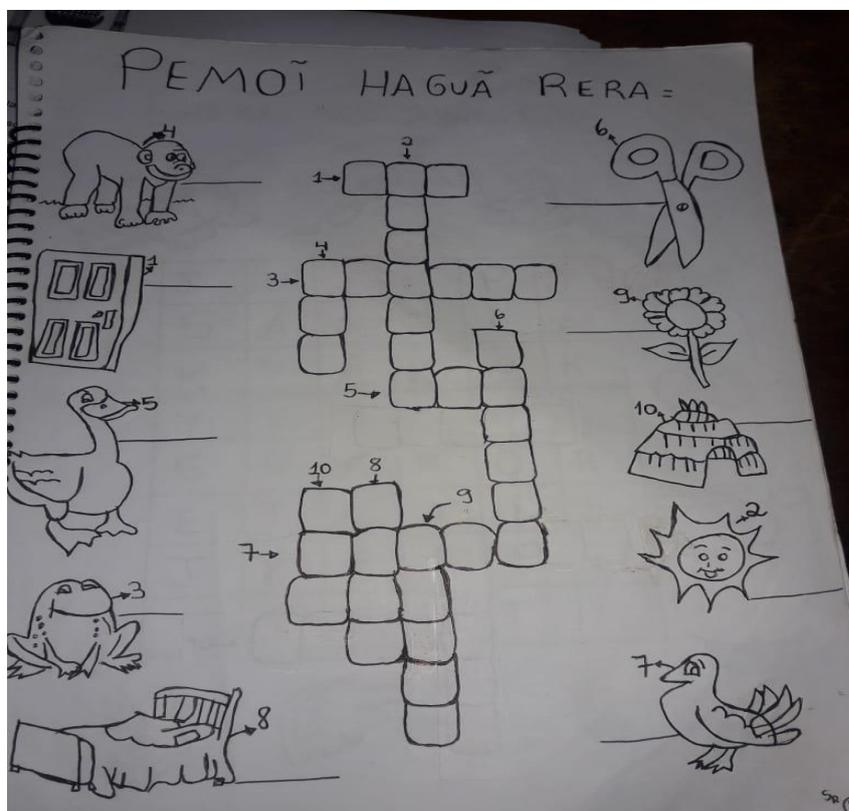
Estas são algumas das atividades preparadas pela professora em seu material impresso:

**Figura 21:** Atividade de caça-palavras dos números em guarani:



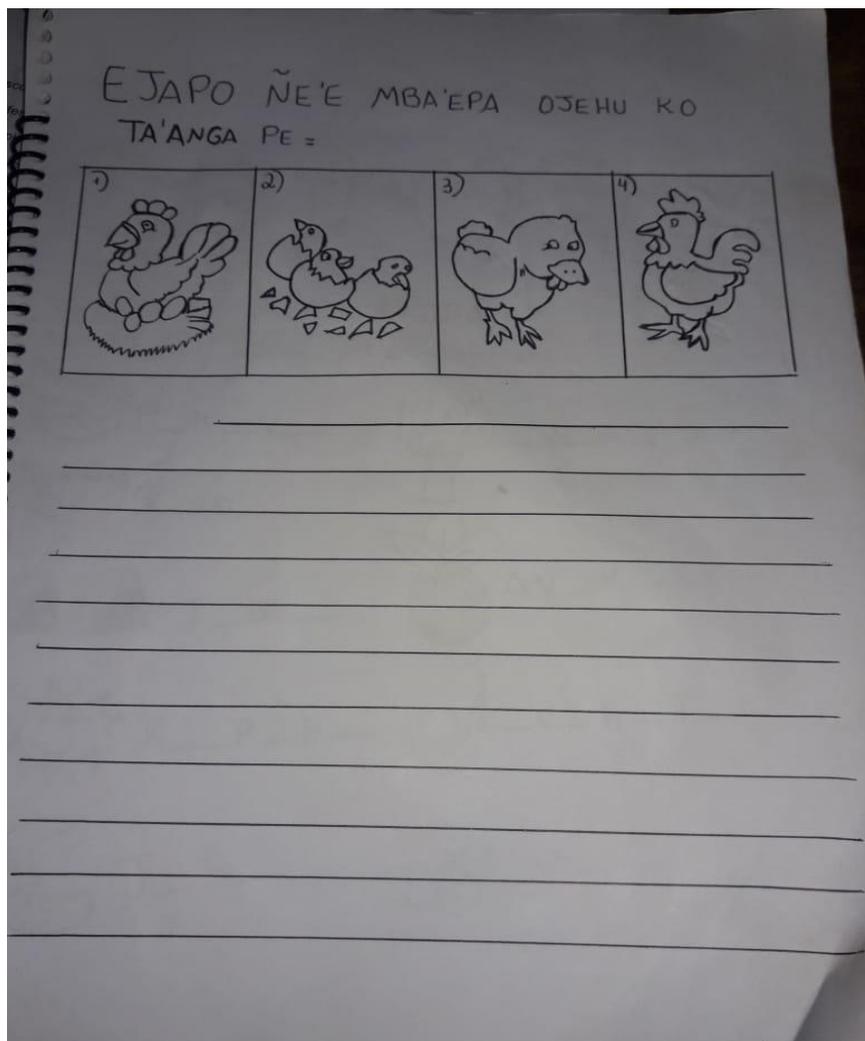
Fonte: Arquivo pessoal, 2021

Figura 22: Atividade de palavras cruzadas para escrita dos nomes das figuras



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

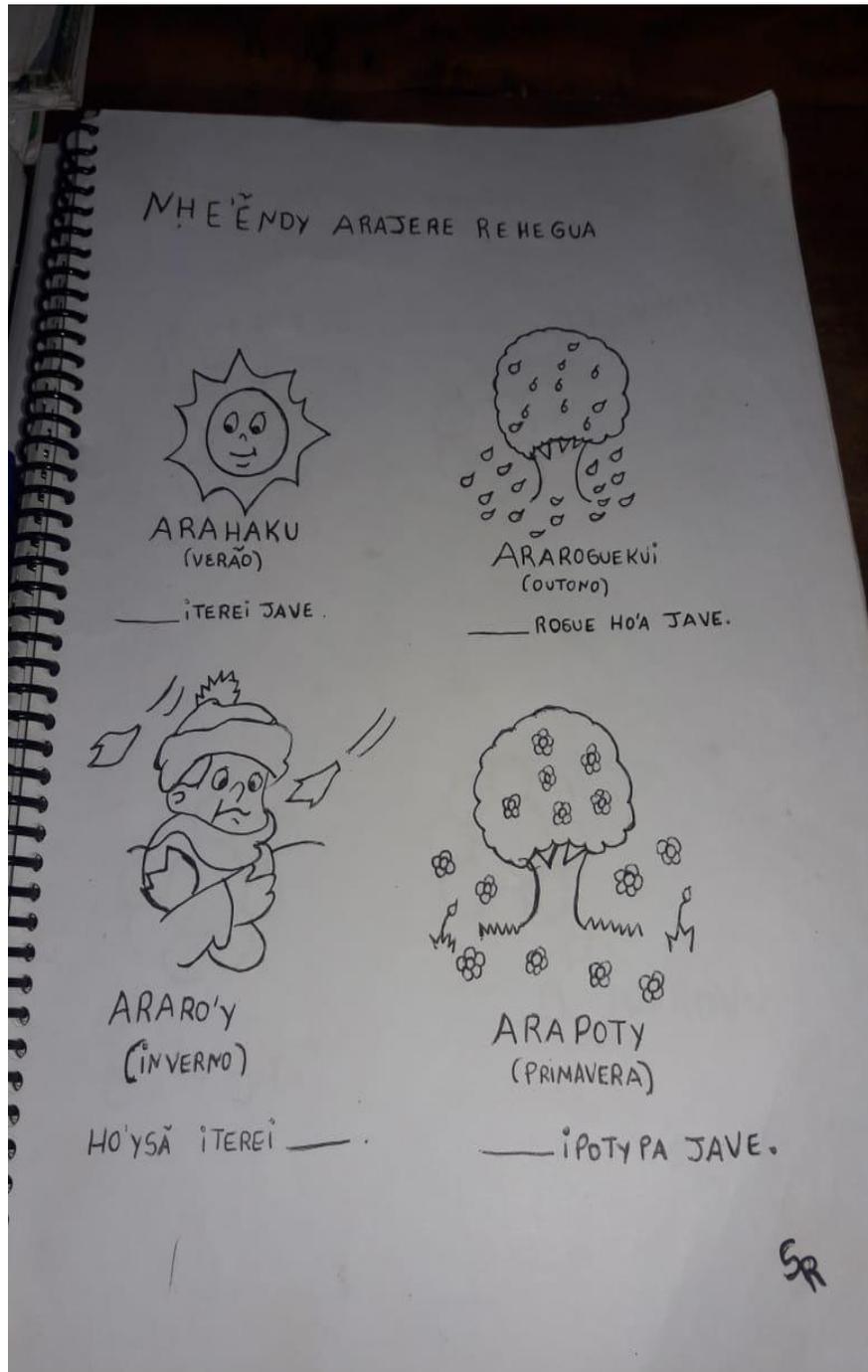
**Figura 23:**Atividade para escrever um pequeno texto a partir das imagens



**Fonte:** Arquivo pessoal, 2021.

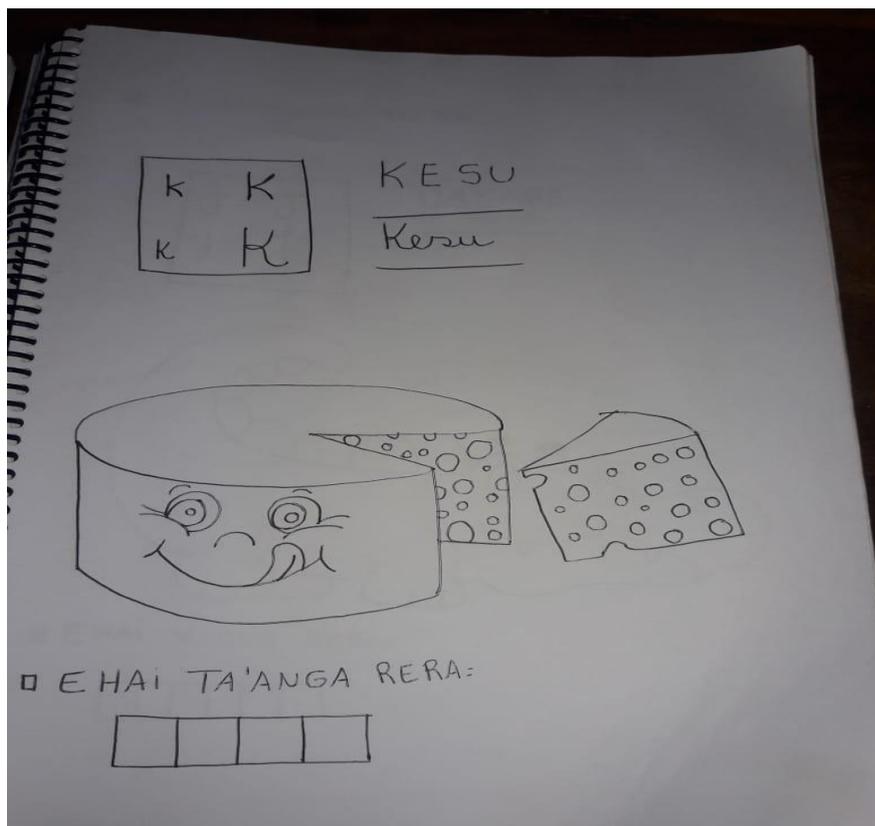
Estas ilustrações são alguns exemplos das atividades produzidas pela docente na escola Ubaldo, são várias atividades, todas em língua materna, principalmente voltado para a alfabetização. Esse material é muito compartilhado entre os professores, e abre possibilidades também para que os demais professores tenham autonomia e produza também, pois o corpo docente possui formação e capacitação para realizar tais produções.

**Figura 24:** Atividade para completar com palavras



Fonte: Arquivo pessoal, 2021

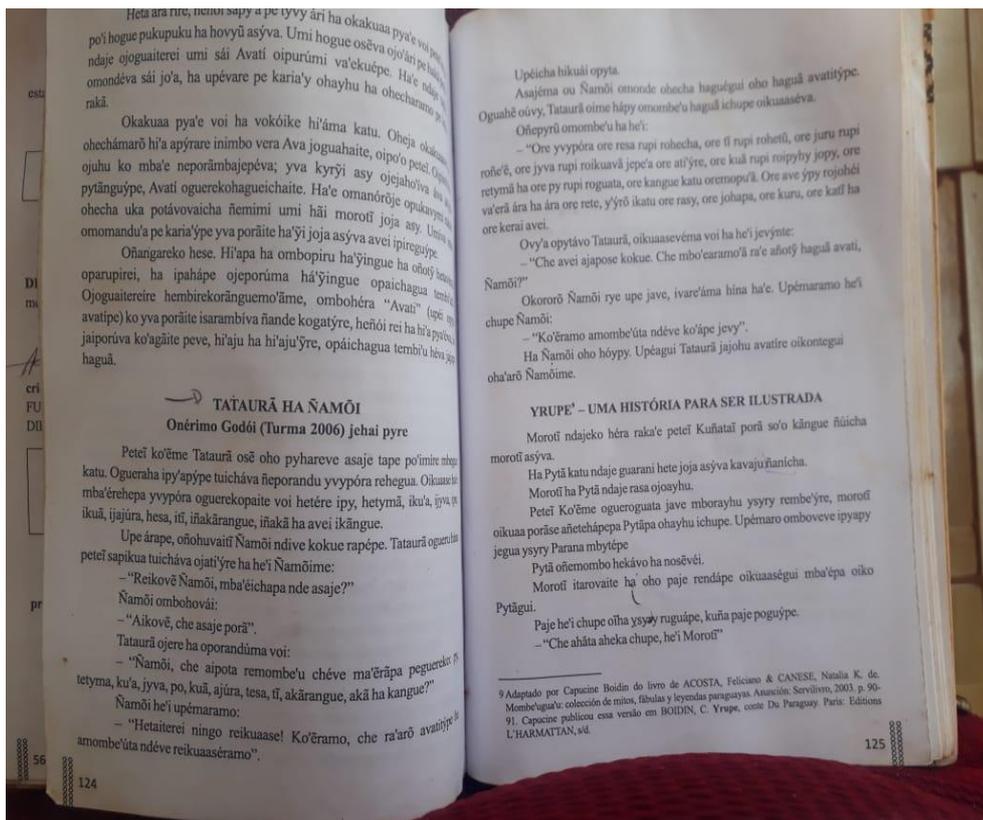
Figura 25: Material de alfabetização com palavras em guarani



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

Um dos materiais utilizados também é o livro “Língua, arte e lazer”, organizado por Andérbio Márcio Silva Martins e Graciela Chamorro, com a contribuição de acadêmicos da turma de Linguagens do curso Teko Arandu, da Licenciatura Intercultural Indígena, pela Faculdade Intercultural Indígena, UFGD. Publicado em 2012 pela editora Oikos, que possui textos sobre as línguas indígenas em português e também textos em guarani; além de gramática sobre a nossa língua e produções de texto em nossa língua, que pode ser trabalhado nas séries finais do ensino fundamental, assim como o docente pode adaptar para contar histórias e preparar atividades para as séries iniciais.

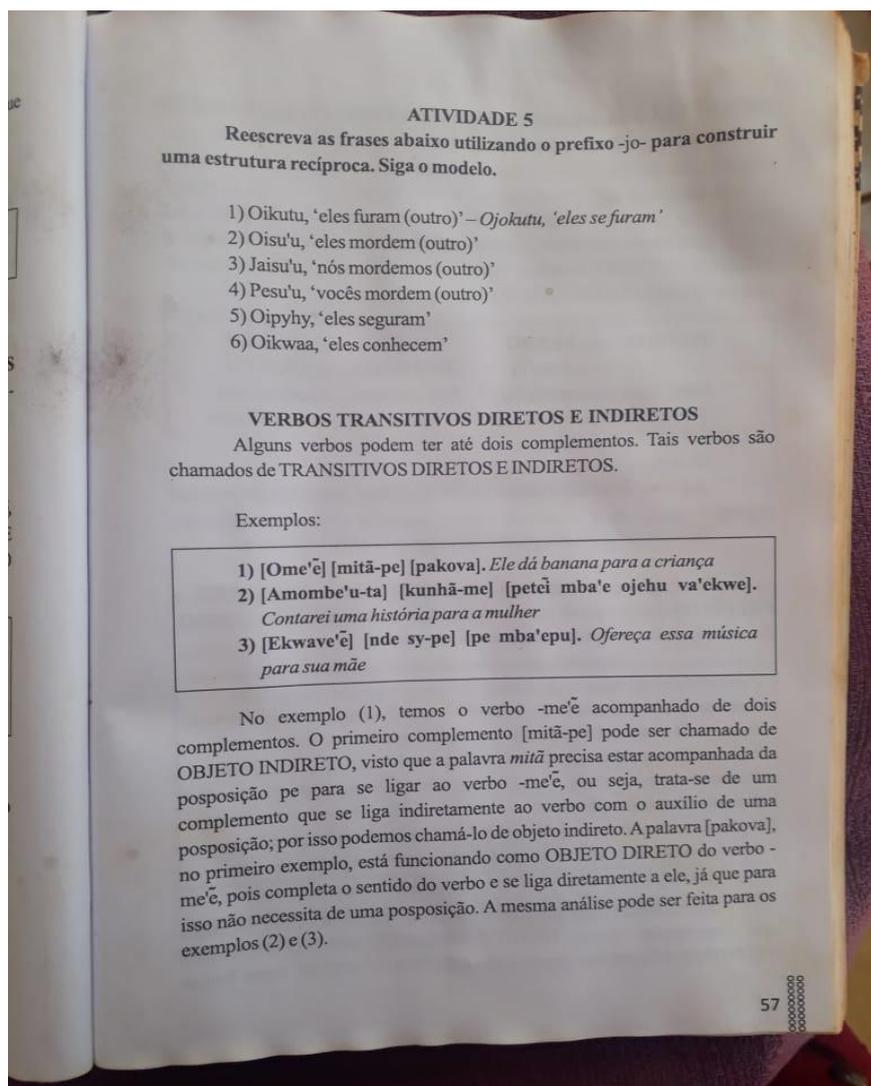
**Figura 26.** Imagem de duas páginas da obra Língua, Arte e Lazer, p. 124 e 125



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

Esta obra é interessante, em nossa escola trabalhada a partir do 6<sup>a</sup> ano, possui vários textos em guarani e também em português, além de gramática da língua, que podem ser trabalhados de todas as formas possíveis em sala de aula, de interpretações orais ou escritas, contos, recontos, representações, mesmo em HQ, ou até em pequenos teatros, a depender do professor. Alguns textos desse livro também já foram utilizados no meu trabalho de conclusão de curso da graduação, pelo Teko Arandu, na área de Linguagens, uma proposta de material didático para a escola indígena.

Figura 27: Imagem da página 57 da mesma obra



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

Um outro material observado que é utilizado por professores para ministrar as aulas de língua materna é o livro “Tekoha ra’anga kuatione’eme”, publicado pela secretaria de estado de educação, em 2011, escrito pelos professores indígenas cursistas do Ára Verá, Tempo-espço iluminado, do período de 2006 a 2010. Este material consistiu em organizar e reunir, através dos professores indígenas cursistas, informações acerca do território guarani e kaiowá, representado por suas aldeias.

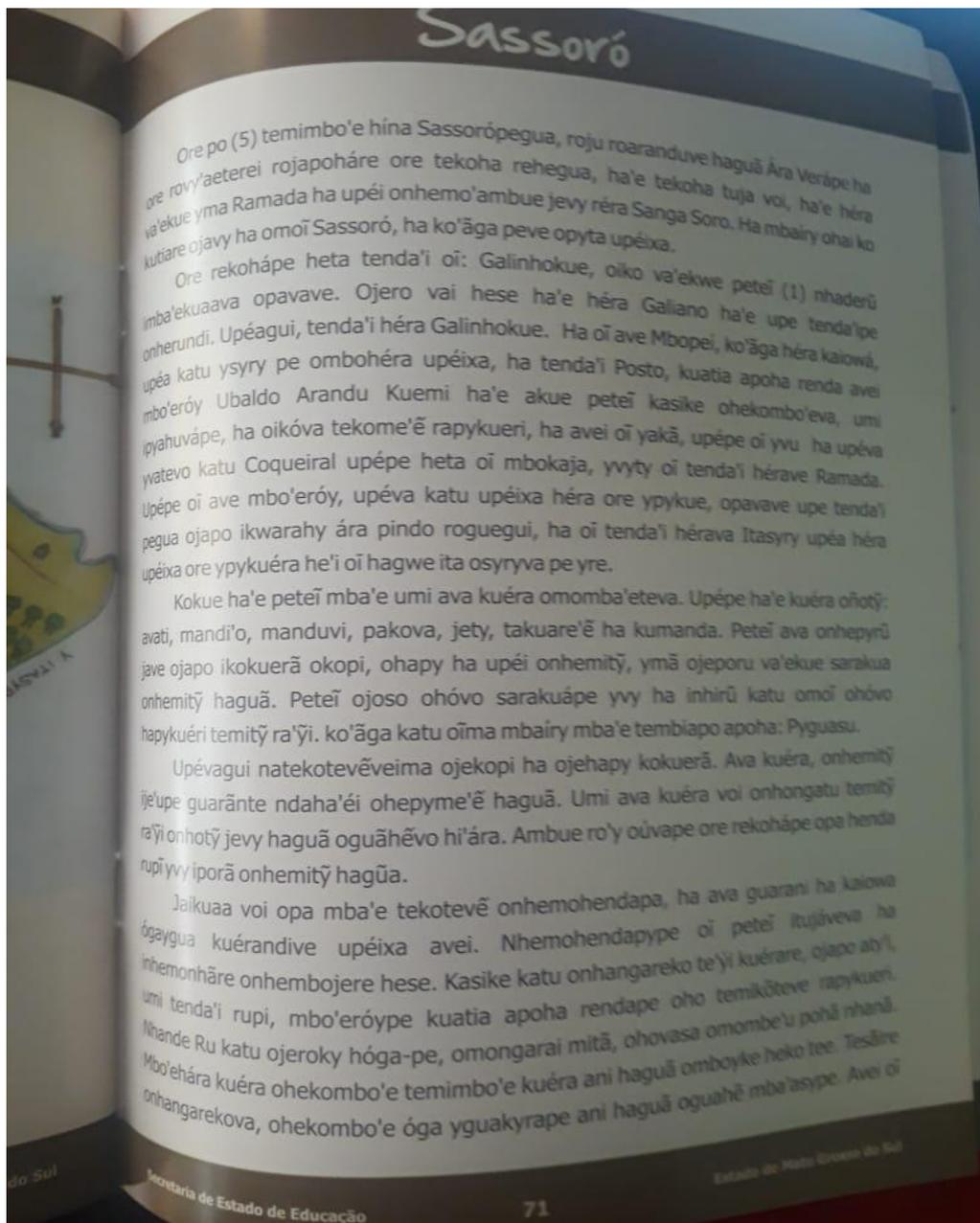
**Figura 28:** Material produzido sobre os Tekoha

TECHAUKAHA

13	TEKOHA AMAMBAI
15	TEKOHA ARROYO KORA
17	TEKOHA CERRITO
19	TEKOHA CAMPESTRE – MARANGATU
21	TEKOHA GUAIMBÉ PERY
23	TEKOHA GUYRAROKA
26	TEKOHA GUASSUTY
28	TEKOHA JAGUAPIRÉ
30	TEKOHA JAGUAPIRU HA BORORO
35	TEKOHA JAGUARY
37	TEKOHA JARARÁ
39	TEKOHA KOKUE'I
41	TEKOHA LIMA CAMPO
44	TEKOHA LIMÃO VERDE
46	TEKOHA PANAMBI
48	TEKOHA PANAMBIZINHO
52	TEKOHA PARAGUASU
54	TEKOHA PASSO PIRAJU
56	TEKOHA PIRAJU'Y
59	TEKOHA PIRAKUÁ
62	TEKOHA PORTO LINDO
64	TEKOHA POTRERO GUASU
67	TEKOHA RANCHO JACARÉ
70	TEKOHA SASSORÓ
73	TEKOHA SETE CERROS
75	TEKOHA SOMBRERITO
77	TEKOHA SUCURI'Y
79	TEKOHA TAKUAPERY
82	TEKOHA TAQUARA
86	TEKOHA TE'YI KUE
88	VOCABULÁRIO

Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

**Figura 29:** Sobre os tekohas.



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

Figura 30: Mesmo material, sobre o tekoha Sassoró.



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

Há também o caso em que os professores preparam o seu próprio material didático, desenhos com palavras, frases, ou mesmo textos na nossa língua; é o que mais é feito nesta escola, pois os materiais disponibilizados para serem usados são na maioria em língua portuguesa, o que dificulta o trabalho dos professores indígenas nesta disciplina, e torna-se notável que falta um referencial para que os conteúdos mínimos sejam fixados para desenvolver as competências no estudante. E a própria falta de materiais dificulta o trabalho do professor, pois para cada tema, conteúdo, é necessário um plano e recursos para esta aula, para que seja realizada a aula e se alcance os objetivos e as competências. Esse fato talvez

explica o porquê de muitos dos conteúdos registrados nos diários de classe se repetirem, sem progressão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta pesquisa contextualizando a presença do povo Guarani e Kaiowá no território de Mato Grosso do Sul, sobre como era em tempos passados o modo de viver em seu território, antes de serem limitados a viver e conviver em diminutos pedaços de terras, nos locais que hoje chamamos de Reservas indígenas. Perpassamos pela chegada do SPI, com a delimitação de terras para os Guarani e Kaiowá, para que o estado liberasse os territórios antes ocupados para a colonização; e da Missão Evangélica, com os emblemas educação, saúde e espiritualidade nas Reservas e o processo de educação aos indígenas até os dias atuais, pela demanda indígena pela educação escolar diferenciada e intercultural, e chegando até a escola em estudo, Escola Municipal Indígena Ubaldo Arandu Kue-mi.

Nosso objetivo foi fazer uma análise e refletir o ensino de língua materna nesta escola indígena, a partir de importantes documentos que sugerem e define como deve ser o ensino de línguas nas escolas, como o RCNEI, a BNCC, o PP da escola. Para isto recorreremos aos registros de diários de classes da disciplina de língua materna, desde a pré-escola até o 9<sup>a</sup> ano do ensino fundamental; e também aos materiais didáticos utilizados pelos professores.

Não pretendo deixar aqui uma fórmula para o ensino de língua materna, pois esta não existe, mas apontar os caminhos possíveis a partir daqui. Este trabalho foi em parte construído durante os terríveis dias da pandemia do coronavírus covid-19, que trouxe perdas irreparáveis, levando entes queridos por todo o país, estados, municípios e territórios indígenas; e aqui não foi diferente, sendo as pessoas da minha família as primeiras da Reserva de Sassoró a sentir na pele o terror, perda irreparável, e consequências lastimáveis dessa doença. Assim, nesses dias, foi grande o empecilho para a escrita, pelo lado psicológico, não há palavras que possam expressar, pessoas queridas, entre amigos de infância, profissionais, e até parlamentares perdendo a vida, os dias futuros se mostravam incertos, como não se havia vivenciado antes, a necessidade de se isolar; escolas, universidades, comércio e igrejas fechadas, enfim, todo o ocorrido nessa circunstância impediu também o trabalho de campo. Poderia ter escrito mais, feito mais análises, coleta de informações, de respostas; porém, a partir da trajetória percorrida, pode-se refletir, sobre os avanços e as estagnações quanto ao ensino de língua materna na escola.

Os meus interlocutores, que são moradores, agricultores e professores, todos indígenas da Reserva de Sassoró, foram muito atenciosos comigo, sendo conscientizados da construção deste trabalho acadêmico, se disponibilizaram a participar, contribuindo assim com o meu

trabalho. Porém, pude perceber que, como a pesquisa é algo que não é frequente por aqui, algumas pessoas, um número pequeno, não se dispuseram a participar, receosos talvez, de expor opiniões, ou informações, ou são pouco comunicativos, mesmo fazendo parte da comunidade escolar; sem estes, ocorreu que o número de pessoas a participarem de minhas entrevistas fosse menor do que o esperado.

Os indígenas agricultores atualmente dependem do preparo mecanizado para plantar mandioca e milho, com o auxílio de entidades como a Funai e a prefeitura municipal, não há mais quem faz o preparo tradicional da roça, e as fontes de remuneração fixa na Sassoro provém do trabalho assalariado em serviços na escola, no posto de saúde ou como beneficiários do INSS, quem não é desse quadro, recebe o Bolsa Família, e/ou o pai precisa trabalhar temporariamente fora da Reserva, nas fazendas, em frigoríficos ou ir na colheita de maçã fora do estado. E são as crianças e adolescentes dessas famílias que compõem a maior parte do número de matriculados nas turmas da escola Ubaldo.

Os professores indígenas falaram acerca de sua percepção quanto a interculturalidade dentro da escola, e também de que modo procuram trazer, promover, vivenciar a interculturalidade em sua prática docente em sala de aula. Ficou evidente que a partir do 6<sup>a</sup> ano do ensino fundamental, onde há apenas uma aula semanal da disciplina de língua materna, e onde há ainda docentes *karai* ministrando aulas nessas turmas, é onde a língua portuguesa e a cultura ocidental continuam com mais espaço em relação à língua e cultura indígenas.

Quanto aos materiais utilizados na escola, são escassos os que estão escritos em língua materna, comparando com a maioria esmagadora de materiais em língua portuguesa, o que temos são os que foram publicados pela Missão, pelos Saberes indígenas na escola, pelo Ará Verá, alguns que foram produzidos por uma das docentes da escola, quando não é utilizado esses materiais, o docente faz manuscrito ou digitado, ou escreve no caderno mesmo do aluno, no caso de turmas de séries de alfabetização, ou na lousa, nas turmas um pouco mais avançadas na escrita e leitura.

Procurei fazer um levantamento de materiais didáticos em guarani, com o apoio da coordenação pedagógica do período matutino e também vespertino; já um pouco antes da conclusão desta pesquisa, nos dias em que as aulas passaram de ser de remota para presencial com 50% das turmas, procurando professores de língua materna e também professores regentes das turmas. E são poucos os materiais, são os que descrevi neste trabalho, então sugeri para que compartilhassem mais entre os docentes, e que a escola disponibilizasse

cópias para que o próximo ano seja de um trabalho mais coletivo, com mais apoio entre a equipe escolar, e pode-se ver que não houve da parte dos docentes arquivos ou mesmo manuscritos próprios que pudessem ser compartilhados, e assim como materiais publicados, os de produção própria é necessário, para que o ensino melhore mais ainda na escola de nossa comunidade.

O papel da escola dentro da comunidade indígena é muito importante, quanto ao ensino de língua materna, pois tem a função de atribuir à língua o status de língua plena, o prestígio e a função social, a partir de situações reais de uso; mas ela sozinha não determina o futuro de uma língua indígena. Na escola, torna-se inviável que o professor seja responsável pela sua aplicação, transposição e compreensão dentro desse ambiente, pois dessa maneira não se consegue uma orientação pedagógica para se vivenciar a interculturalidade. Para se construir um currículo que atenda aos objetivos da comunidade, todos devem participar dessa construção: os mais velhos, as lideranças, os pais, a nhandesy/nhanderu, os agentes de saúde, todos que possam apoiar e contribuir. Temos tudo isso respaldado no Referencial Curricular para as Escolas Indígenas.

Refletimos que já temos avanço quanto a políticas públicas para a educação escolar indígena, desde a última fase da educação, a partir de 1970, temos um ótimo documento que auxilia na questão de ensino de primeira e segunda língua, a escola possui um PP que valoriza a língua materna e a cultura, mas que esta mesma enfatiza que ainda há professores que lecionam em língua portuguesa, aliás, utilizando na realidade materiais didáticos em língua portuguesa. Para um currículo mais complexo e eficaz no ensino de línguas, é preciso o compromisso do professor, e da equipe de coordenação, da direção da escola e da comunidade envolvida, como dito anteriormente, não pode se responsabilizar somente o professor, e deixá-lo com suas convicções, sua compreensão e aplicação em sala de aula.

A língua guarani deve ser muito prestigiada na escola, além de ser a língua de instrução, em todas as séries, sem exceção, deve-se dar a ela total espaço até o 3<sup>a</sup> ano do ensino fundamental, para depois o aluno desenvolver a segunda língua, pois o estudante é alfabetizado apenas uma vez, e uma vez desenvolvido as competências de linguagem em sua própria língua, será bem sucedido também na língua portuguesa. E na realidade pode-se perceber que a língua materna é apenas uma disciplina, que a partir do 6<sup>a</sup> ano chega ao extremo de ter espaço de apenas uma aula semanal, como se fosse uma língua estrangeira, dentro da grade curricular.

Enquanto que a língua portuguesa tem se mostrado presente na vida escolar do aluno desde a pré-escola, divergindo do ideal para uma escola bilíngue, e podemos afirmar que a maioria dos materiais disponibilizados na escola é em língua portuguesa, além dela estar presente também nos meios de tecnologia, como televisão e internet. Timidamente começou também a língua materna a ser utilizada nas redes sociais, e que tende a ganhar cada vez mais força, pois até entre os mais jovens pode se ver isso ocorrer, e os meios tecnológicos tendem a aumentar também entre a comunidade indígena.

Nossa proposta, para uma maior efetivação do ensino de língua materna na escola, começa *na família*, dentro da Reserva indígena, e vai até *as universidades e instituições* que estão dispostas a contribuir. Na família, aqui dentro da Reserva, porque quem decide o projeto político, as demandas do que vai ser ensinado na escola, cabe à família, junto com os professores, direção escolar, lideranças, agentes de saúde e os mais velhos da comunidade.

Feito isso, cabe a equipe escolar, a coordenação pedagógica junto dos professores planejar o que e como vai ser ensinado durante o decorrer do ano letivo, para que haja uma progressão nos conteúdos a serem propostos aos estudantes, e não uma repetição ou interrupções de conteúdos, que impede o desenvolvimento das etapas das competências da língua. O professor deve ser também conhecedor do PP da escola, do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - esses dois documentos são fundamentais e já apontam quais os caminhos para o ensino intercultural e diferenciado - e da própria história de luta e conquistas da educação escolar indígena.

O RCNEI sugere que a língua indígena “aparecerá” em cartilhas, gramáticas, dicionários e textos. As atividades impressas e disponibilizadas pela docente da escola, que está descrita neste trabalho, é um ótimo passo para a escola, pois materiais em nossa língua são fundamentais, sem elas não haveria meios para que aconteça o ensino, e temos professores capacitados, que passaram pelo Ará Verá e Teko Arandu, que correspondem as formações para as duas etapas do ensino fundamental; iniciais e final, e até hoje as únicas reuniões para produção de materiais em nossa escola para as várias turmas foi promovida pela Rede Saberes nas Escolas, materiais que não chegou a ser publicado, por circunstâncias que não pretendo justificar.

Assim, não pode existir melhor conhecedor da língua indígena, na questão da oralidade, escrita e leitura, e da própria cultura senão o próprio Guarani e Kaiowá. Então, é preciso que estes protagonizem estas reflexões e produções, pois esperar que venha de fora iniciativa ou projetos para o fortalecimento da língua materna é inviável, apenas tornaria o

ensino no espaço escolar sem nenhum avanço nem objetivos alcançados quanto ao ensino bilíngue e intercultural. E sendo feito de modo coletivo, com a participação de todos os envolvidos, certamente haverá grande avanço, como pela luta coletiva se obteve o direito e efetivação da educação escolar diferenciada.

Por fim, podemos concluir que; sendo a meta da educação escolar dessa comunidade, além do ensino formal e do ensino tradicional, é que a identidade e a cultura sejam preservadas e fortalecidas, assegurados pelo projeto político pedagógico; e que também possa promover a autonomia, inclusive de sustentabilidade; através de casas de cultivo, viveiros e espaços cultural e de ensino tradicional, e para que assim ocorra, a comunidade escolar deve se retirar da zona de conforto e buscar efetivar seus direitos e os meios para que se alcance os objetivos, pois a escola existe para atender os projetos da comunidade. Na certeza de que a mudança não acontecerá de modo abrupto, mas que poderemos começar com projetos em dimensão menor na escola quanto a seu currículo, este trabalho trouxe as inquietações a partir da descrição do currículo de língua materna em nossa escola, e também alguns possíveis caminhos a partir do que está evidente diante de nós, professores , pesquisadores e todos que se interessam pela educação; que esta pesquisa que seja um começo de “diagnósticos” e reflexões e possíveis soluções para que continuemos no avanço e efetivação da educação escolar indígena diferenciada.

## REFERÊNCIAS

### Referências Orais

PROFESSOR A. Depoimento [dez. 2020]. [Entrevista cedida a] Waneide Garay Duarte. Tacuru, 2020. Arquivo de texto. Entrevista concedida no âmbito do projeto de mestrado desenvolvido por Waneide Garay Duarte junto à Faculdade Intercultural Indígena, da Universidade Federal da Grande Dourados.

PROFESSOR B. Depoimento [dez. 2020]. [Entrevista cedida a] Waneide Garay Duarte. Tacuru, 2020. Arquivo de texto. Entrevista concedida no âmbito do projeto de mestrado desenvolvido por Waneide Garay Duarte junto à Faculdade Intercultural Indígena, da Universidade Federal da Grande Dourados.

PROFESSOR C. Depoimento [dez. 2020]. [Entrevista cedida a] Waneide Garay Duarte. Tacuru, 2020. Arquivo de texto. Entrevista concedida no âmbito do projeto de mestrado desenvolvido por Waneide Garay Duarte junto à Faculdade Intercultural Indígena, da Universidade Federal da Grande Dourados.

### Referências Bibliográficas

AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilário. **Antropologia e Interculturalidade: Reflexões a partir das experiências de indígenas na Educação Superior em Mato Grosso do Sul/ Brasil.** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) 2018

ARAÚJO, Ordália Cristina Gonçalves; NAZARENO, Elias. **Base Nacional Curricular Brasileira: a história indígena e a diversidade em questão.** Universidade Estadual e Federal de Goiás. 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net> >Acesso em: 15/04/2021

BENITES, Eliel. **Oguata pyahu (uma nova caminhada) no processo de construção e desconstrução da educação escolar indígena da Reserva indígena Te'yi kue.** Dissertação de mestrado. Campo Grande. UCDB, 2014.

BENITES, Tônico. **A escola na ótica dos ava kaiowa: Impactos e interpretações indígenas.** Dissertação de Mestrado. UFRG, 2009.

BRAND, Antônio. **O confinamento e seus impactos sobre os Pai/Kaiowá.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre. 1993.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** MEC, 2017.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.** - Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa.** N. 102. Rio de Janeiro, 2000, p. 135-149

CARTH, Jonh Land. **A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Etnico-Raciais.** 2018.

CARVALHO, Horacio Martins de; COSTA, Francisco de Assis. **Agricultura Camponesa. Dicionário da Educação do Campo.** / Organizado por Roseli Caldart. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. A Interculturalidade Crítica como possibilidade para um diálogo sobre as territorialidades no Brasil. **Revista Tellus**, Campo Grande, Ms.2017.

COELHO, Fabiano; CAMACHO, Rodrigo Simão. **O campo no Brasil contemporâneo do governo FHC aos governos petistas** (Protagonistas da/na luta pela Terra/Território e das Políticas Públicas). Curitiba; CVR, 2018, v2.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades? In: Fany Ricardo. (Org.) **Terras Indígenas & Unidades de Conservação da Natureza**. 1 ed. São Paulo: Instituto Sociambiental, 2004.

GALLOIS, Dominique Tilkin. **Cultura “indígena” e sustentabilidade: alguns desafios**. Campo Grande: Tellus, 2005.

GRUNBERG, Georg; MELIÁ, Bartomeu. **Guarani Retã 2008: Povos Guarani na fronteira Argentina, Brasil e Paraguai**. Centro de Trabalho Indigenista, 2008.

KNAPP, Cassio. **O ensino bilíngue e a educação escolar indígena para os Guarani e Kaiowá de MS**. Tese de Doutorado. Dourados, UFGD, 2016.

LITTLE, Paul E. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia de territorialidade**. Universidade de Brasília, 2002.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURENÇO, Renata. O Movimento de Professores indígenas guarani/Kaiowá: luta pelo direito de ser Guarani a partir de uma escola indígena - de 1988 a 2000. **Revista Tellus**, ano 11, n. 21, Campo Grande, 2011.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola. 1979

PEREIRA, Levi Marques. **As transformações no manejo do fogo entre os kaiowá: Do fogo controlado aos incêndios colossais**. 2004.

PEREIRA, Levi Marques. **Os kaiowá em Mato Grosso do Sul: módulos organizacionais e humanização do espaço habitado**. Dourados, MS: UFGD, 2016.

ROSSATO, Veronice Lovato; SOUZA, Teodora; SOUSA, Neimar Machado. O movimento indígena e os professores: Os professores e o Movimento. **Revista OPARÁ: Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação**.v.6 n. 8. 2018.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. In: **Território - Territórios**. Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense - Associação dos Geógrafos Brasileiros. Niterói, 2002.

SCHADEN, Egon. **Aspectos fundamentais da cultura guarani**. 3ª ed. São Paulo, EPU, Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

SIMAS, Hellen Cristina Picanço. **Letramento indígena: entre o discurso do RCNEI e as práticas de letramento da Escola de Potiguara de Monte-Mór**. Dissertação de Mestrado, UFPB/CCHLA, João Pessoa, 2009.

SOUZA, Teodora de. **Educação escolar indígena e as políticas públicas no município de Dourados/ MS (2001-2010)**. Dissertação de Mestrado. Campo Grande. UCDB, 2013.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico: A Reserva indígena de Dourados (1960-2005)**. Dourados, MS. UFGD, 2006.