



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

RAFAELA BAYERL DE LIMA

**MATERIAIS DIDÁTICOS PARA ALFABETIZAÇÃO NAS ESCOLAS INDÍGENAS
DA CIDADE DE DOURADOS - MS**

**DOURADOS - MS
2024**

RAFAELA BAYERL DE LIMA

**MATERIAIS DIDÁTICOS PARA ALFABETIZAÇÃO NAS ESCOLAS INDÍGENAS
DA CIDADE DE DOURADOS - MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação — Mestrado e Doutorado — da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof^a Dr^a Marta Coelho Castro Troquez.

**DOURADOS - MS
2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

L732m Lima, Rafaela Bayerl De
MATERIAIS DIDÁTICOS PARA ALFABETIZAÇÃO NAS ESCOLAS INDÍGENAS DA
CIDADE DE DOURADOS - MS [recurso eletrônico] / Rafaela Bayerl De Lima. -- 2024.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Marta Coelho Castro Troquez.
Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2024.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Educação Escolar Indígena. 2. Alfabetização. 3. Materiais Didáticos. I. Troquez, Marta
Coelho Castro. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

AGRADECIMENTOS

Desde o início da escrita dessa pesquisa eu aguardava pelo momento de escrever os agradecimentos. Mal sabia eu que seria mais uma das escritas desafiadoras desse processo. Isso porque minha gratidão não se limita aos sujeitos que interferiram diretamente neste processo, mas sinto que devo agradecer a todos os que, de alguma forma, fizeram com que eu chegasse até aqui.

Por isso, inicio agradecendo aos meus pais, à minha família e amigos que me apoiaram em todos os momentos, mesmo sabendo da distância que iríamos enfrentar para que eu pudesse alcançar esse sonho.

Agradeço aos meus professores de todas as etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Educação Fundamental e Ensino Médio. Aos meus professores do curso de Pedagogia, em especial aqueles que me incentivaram e me apoiaram a dar continuidade aos estudos e buscar o Mestrado Acadêmico. Cada um de vocês foi fundamental nas etapas da minha educação escolar, e eu nunca poderei expressar a tamanha gratidão por tantos ensinamentos.

Agradeço à minha segunda família que me acolheu no estado de Mato Grosso do Sul e fizeram com que minha adaptação fosse mais leve e menos solitária.

Eu não poderia deixar de agradecer especialmente ao Henrique, meu amor e companheiro de vida, que com muito carinho e paciência me apoiou, me deu forças e incentivo para ingressar no Mestrado e em todos os processos adiante. Sou grata por ele ter estado ao meu lado desde o dia em que planejei este sonho até o término dele, e nos próximos que ainda estarão por vir.

Além disso, para que esse sonho pudesse ser possível eu tive ajuda de outras pessoas especiais, as secretárias do Programa de Pós-Graduação em Educação Valquíria Lopes Martinez e Elisa Sanches Silva, e mais recentemente, Nayara Almeida Caprara. Vocês foram fundamentais desde o início do processo seletivo até o fim dessa etapa. Com seu trabalho de excelência, vocês sanaram todas as minhas dúvidas durante o processo e me orientaram de maneira clara e objetiva. O trabalho de vocês é essencial!

Sou grata, também, aos demais funcionários da UFGD: técnicos, porteiros, bibliotecários, agentes de limpeza e demais servidores que realizam um trabalho fundamental para que a instituição seja eficiente e acolhedora.

Expresso a minha total gratidão aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD, que a cada aula me proporcionavam inúmeras reflexões e trocas de aprendizados, me oportunizando evoluir como professora e como pesquisadora.

Agradeço a Professora Doutora Thaise da Silva por ter tido o privilégio de ter sido selecionada como sua orientanda, mesmo que tenha durado algumas semanas. Sou grata por ter me acolhido com carinho e por, posteriormente, conforme suas palavras, ter me “deixado em boas mãos” com a Professora Doutora Marta Troquez, minha atual orientadora.

Agradeço especialmente à Professora Doutora Marta Coelho Castro Troquez, que com leveza, paciência, sabedoria e respeito, me acolheu, me ensinou, me instruiu e me orientou. Nenhuma

palavra poderá expressar minha gratidão por ter tido um processo de orientação saudável, humano e cheio de aprendizados.

Agradeço às professoras Doutoras Thaise da Silva e Adir Casaro Nascimento por aceitarem o convite de serem minha banca na qualificação e defesa de dissertação e pelas contribuições pertinentes e fundamentais para a construção da minha pesquisa.

Agradeço às amigas que o mestrado me deu, as quais me ajudaram a tornar tudo mais leve e feliz. Em especial, devo agradecer à minha amiga Enaiê Hanaiti, que foi minha companheira em todas as disciplinas do Mestrado e se tornou minha parceira de pesquisas e estudos, meu suporte e minha incentivadora nos momentos de angústia. Ela tem minha total admiração.

Agradeço, ao Programa de Pós-Graduação, à Universidade Federal da Grande Dourados, ao Grupo de Estudo de Educação Escolar Indígena, Interculturalidade e Inclusão pela oportunidade, trocas e aprendizados.

Agradeço à FAIND e ao professor Antônio Dari Ramos, que me oportunizaram realizar uma disciplina como aluna especial, o que foi fundamental para o aprofundamento da minha base-teórica-epistemológica da pesquisa.

Agradeço aos professores e gestores indígenas pelo acolhimento para a realização da pesquisa.

Agradeço à Alexiane Cabreira de Souza, minha colega de curso, professora, mulher indígena e tradutora, por ter aceitado o desafio de realizar as traduções da língua portuguesa para a língua Kaiowá, e vice-versa.

Agradeço ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que me possibilitou ter um melhor aproveitamento das aulas, pesquisas, estudos e eventos durante toda a jornada.

E por fim, agradeço a todos que direta ou indiretamente fizeram parte dessa jornada. Muito obrigada!

Só na história como possibilidade e não como determinação se percebe e se vive a subjetividade em sua dialética relação com a objetividade. É percebendo e vivendo a história como possibilidade que experimento plenamente a capacidade de comparar, de ajuizar, de escolher, de decidir, de romper (Freire, 2000).

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo geral investigar os materiais didáticos produzidos na língua portuguesa e nas línguas indígenas voltados para o uso na etapa da alfabetização de crianças em escolas municipais indígenas na cidade de Dourados, estado do Mato Grosso do Sul. Para o alcance do objetivo, a pesquisa, cuja abordagem é quanti-qualitativa, utilizou os procedimentos bibliográfico e documental. A partir de discussões do Grupo Modernidade/Colonialidade, fundamentou-se teoricamente nas perspectivas decoloniais, voltadas a uma educação intercultural crítica. A pesquisa apontou para um pequeno número restrito de materiais didáticos na língua portuguesa e nas línguas indígenas, prevalecendo materiais não específicos e não diferenciados. Há a escassez de materiais diferenciados e específicos nas escolas da Reserva Indígena de Dourados e prevalecem em maior quantidade os materiais e jogos educativos confeccionados por docentes e com menor quantidade os livros didáticos. Mesmo com o esforço dos professores em confeccionar os diversos tipos de materiais didáticos diferenciados, suas condições são precárias e limitadas. No que diz respeito aos materiais escolhidos para análise, os livros da Coletânea MS Alfabetiza, distribuídos pelo estado de MS, traduzem uma lógica colonial e fora de contexto; o material didático de atividades em língua indígena, produzido por uma professora indígena tem um potencial decolonial, pois rompe com o viés homogeneizador do material do estado; é escrito a partir de uma língua local e da aproximação ao contexto cultural das crianças. Logo, foi possível identificar, sistematizar e analisar os materiais usados para alfabetização nas escolas indígenas em Dourados – MS, o que permitiu concluir que, devido à insuficiência e rudimentariedade de materiais didáticos nas línguas indígenas e ao uso e circulação de materiais que reproduzem diversas colonialidades, há uma grande dificuldade na efetivação dos direitos das escolas indígenas, entre eles, a alfabetização na língua materna das crianças indígenas.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Alfabetização. Materiais Didáticos.

ABSTRACT

The general aim of the research was to investigate the teaching materials produced in Portuguese and indigenous languages for use in the literacy stage of children in indigenous municipal schools in the city of Dourados, state of Mato Grosso do Sul. In order to achieve its objective, it used bibliographical and documentary research procedures. Based on discussions in the Modernity/Coloniality Group, it was theoretically grounded in decolonial perspectives, aimed at critical intercultural education. As for the results, it was possible to identify, systematize and analyze materials used in literacy in indigenous schools in Dourados, MS, and it was found that there is an insufficiency and precariousness of differentiated teaching materials in the indigenous schools surveyed. The research pointed to a small number of teaching materials in Portuguese and indigenous languages, with non-specific and non-differentiated materials prevailing. There is a shortage of differentiated and specific materials in the schools of the Dourados Indigenous Reserve, which makes it difficult to achieve literacy in the indigenous language. Educational materials and games made by teachers predominate, while textbooks are less common. Even with the teachers' efforts to make differentiated teaching materials, their conditions are precarious and limited. With regard to the materials chosen for analysis, the books in the MS Literacy Collection, distributed by the state of Mato Grosso do Sul, reflect a colonial and out-of-context logic; the teaching material for activities in the Guarani language, produced by an indigenous teacher, has a decolonial potential, as it breaks with the homogenizing bias of the state's material; it is written from a local language and an approach to the children's cultural context.

Keywords: Indigenous school education. Literacy. Teaching materials.

NHEE MBYQUI

Ko Pesquisa Oime Como Objetivo Oh Investigaragua Qui Kuatia Araduha Ojapo Nha De Nheepe Portuguespe Ha Avanheepe Ojevi Ragua Omonhee Gui Mitape Eguelape Ko Tekoha De Dourados Estado De Mato Grosso Do Sul. Orupitiragua Com Objetivo, Ojapo Procedimentos De Pesquisa Bibliografica E Documental. Ojapo Petei Onhemogueta Guasu, Ipyarupa/ Colonialidade, Fundamentou- Teoricamente Nas Perspectiva Decoloniais, Ojevi Ragua Aradupe Intercultural Critica. Reta Osema Oiguaava Nhee Kuatia Omonheeragua Eguelape Guy Avape Em Dourados, Ms Orepapora Maerapa Naiporari Kuatia Didaticos Guy Avaguerape Ojapo Curi Pesquisas Peareregua. Ha Pe I Pesquisas Oaponta Petei Numeros Daicaturi Kuatia Araduha, Portuguespe Ha Avanheepe, Doicoiri Kuatia Oheevavoi Avaneepe, Oi Kuatia Daraeiva Avanhepe, Oborasaragua Eguelape Ko Tekohape De Dourados, Pe Charupi Reta Oi No Aprendeve Pyaee Guy Orai Kutia Ha Bengue Oho,, Pecharupi Quy Mboeari Ousa Kuatia Oruga Ragua Riaraduragua, Pecharupi Guy Mboerari Raeguera Ojapo Raeguervoi Gui Omorasaragua Guy Avape Piaehaprederagua Guy Mita.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 01 - Estrutura Centro-Periferia do Sistema Mundial
- Figura 02 - Matriz da colonialidade do poder
- Figura 03 - Analítica da colonialidade
- Figura 04 - Analítica da decolonialidade
- Figura 05 - Critérios de classificação das línguas
- Figura 06 - Situação das línguas indígenas de Mato Grosso do Sul
- Figura 07 - Relação da classificação das línguas e ações para resistência
- Figura 08 - Categorias de materiais didáticos
- Figura 09 - Procedimento de busca e seleção de resultados
- Figura 10 - Número de publicações anuais dos estudos nacionais
- Figura 11 - Reserva Indígena de Dourados
- Figura 12 - Capa do livro didático do 1º ano da coletânea MS Alfabetiza
- Figura 13 - Capa do livro didático do 2º ano da coletânea MS Alfabetiza
- Figura 14 - Sumário Livro 1º ano – Partes 1 e 2
- Figura 15 - Sumário Livro 1º ano – Partes 2 e 3
- Figura 16 - Sumário Livro 1º ano – Parte 4
- Figura 17 - Texto de leitura: Orgulho de ser Sul-Mato-Grossense
- Figura 18 - Sumário Livro 2º ano – Partes 1 e 2
- Figura 19 - Sumário Livro 2º ano – Partes 2 e 3
- Figura 20 - Sumário Livro 2º ano – Parte 4
- Figura 21 - Imagem completa da atividade
- Figura 22 - Imagem estereotipada de um menino indígena
- Figura 23 – Repetição da mesma imagem em atividade posterior
- Figura 24 - Texto: Roda de Tereré
- Figura 25 - Texto de leitura Cacá: A Jaguatirica
- Figura 26 – Atividades a partir do texto “Cacá: A Jaguatirica”
- Figura 27: Texto de leitura: Ñande Reta Nosso Território
- Figura 28 - Conversando sobre o Texto
- Figura 29 - Atividade – Palavras de origem indígena
- Figura 30 - Atividade – Manchete Etnia Guató
- Figura 31: Apresentação do material na língua portuguesa
- Figura 32 - Capa do livro de atividades

Figura 33 - Atividade de vogais na língua indígena

Figura 34 - Letras e imagens representativas

Figura 35 - Atividade de leitura e desenho

Figura 36 - Atividades da letra “J”

Figura 37 - Atividades diversas

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Publicações encontradas: Ano - Autor - Título - Tipo de Trabalho Acadêmico

Quadro 02 – Ilustrações dos materiais didáticos de cada categoria

Quadro 03 – Total de materiais didáticos para alfabetização disponíveis nas escolas

Quadro 04 – Materiais didáticos específicos e diferenciados

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Quantidade de materiais didáticos para alfabetização por escola

Gráfico 02 – Comparação da quantidade de materiais

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB – Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
COPEF – Coordenadoria de Políticas para o Ensino Fundamental
COPEP – Coordenadoria de Políticas para a Educação Profissional
DILI – Década Internacional das Línguas Indígenas
EEI – Educação Escolar Indígena
EMI – Escola Municipal Indígena
LD – Livro Didático
FADEB - Fundação de Apoio e Desenvolvimento à Educação Básica
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
GT's – Grupos de Trabalho
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituições de Ensino Superior
LDBEN – Lei de Bases e Diretrizes da Educação Nacional
L1 – Primeira língua
L2 – Segunda língua
LGBTQI+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Queers, intersexuais, assexuais e aliados
M/C – Grupo Modernidade/Colonialidade
MEC – Ministério da Educação
MS – Mato Grosso do Sul
OPAN – Organização Anchieta
PARC – Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração
PLIDEF– Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEEI – Plano Nacional de Educação Escolar Indígena
PNLD – Plano Nacional do Livro Didático
PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
RID – Reserva Indígena de Dourados
RSL - Revisão Sistemática de Literatura
SCIELO – Scientific Electronic Library Online
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SED-MS – (Secretaria do Estado do Mato Grosso do Sul)
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
SIL – Summer Institute Linguistic
SPI – Serviço de Proteção aos Índios
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I - CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO INDÍGENA.....	23
1.1 Colonialidade e perspectivas decoloniais.....	23
1.1.1 Decolonialidade e Educação.....	31
1.2 Trajetória da Educação Escolar Indígena	39
1.3 O desafio da alfabetização indígena	47
1.4 Materiais didáticos no processo de alfabetização indígena	58
CAPÍTULO II – O PERCURSO METODOLÓGICO E AS ESCOLAS INDÍGENAS. 65	
2.1 Procedimentos Metodológicos.....	65
2.1.1 Revisão Sistemática da Literatura	72
2.2 O contexto da Reserva Indígena de Dourados	83
2.2.1 A Educação Escolar Indígena de Dourados	88
2.2.2 As escolas indígenas de Dourados.....	89
CAPÍTULO III - MATERIAIS DIDÁTICOS NAS ESCOLAS INDÍGENAS DE DOURADOS	96
3.1 Levantamento de materiais didáticos nas escolas indígenas de Dourados - MS.....	96
3.2 Análise de materiais didáticos para a alfabetização.....	104
3.2.1 Análise: Livros Coletânea MS Alfabetiza.....	105
3.2.2 Análise: Livro de Atividades diferenciado.....	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	149

INTRODUÇÃO

O presente estudo intitulado “MATERIAIS DIDÁTICOS PARA ALFABETIZAÇÃO NAS ESCOLAS INDÍGENAS DA CIDADE DE DOURADOS - MS”, foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), na linha de pesquisa em Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas, na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), localizada no município de Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil.

Formada em Pedagogia, em uma faculdade do estado de Santa Catarina, meu local de nascimento, o início de todo esse processo, para mim, foi desafiante em diversas esferas. A primeira delas foi em relação à adaptação e à obtenção de conhecimento da realidade local do meu novo estado de moradia, o Mato Grosso do Sul, o qual contém características e problemáticas particulares.

O outro desafio foi iniciar os estudos no PPGEdu dentro da temática da Educação Escolar Indígena, sendo uma mulher branca, sem ter conhecimento prévio sobre o tema e sem ter o conhecimento das situações e problemáticas locais das comunidades indígenas.

Felizmente, após um certo momento me vi bastante engajada com a questão indígena ao participar com frequência dos encontros do Grupo de Estudos em Educação Escolar Indígena Interculturalidade e Inclusão (GEPEEIN) e do Projeto de Línguas e Culturas Kaiowá e Guarani no contexto escolar: produção de livros diferenciados para as escolas indígenas¹.

As leituras, eventos, reuniões e encontros que oportunizavam discussões sobre a temática, me proporcionaram reflexões profundas e necessárias, onde eu me colocava a todo momento como sujeito aprendiz. A partir disso, em todos eles, eu tive que desaprender para aprender, identificando paradigmas e pensamentos coloniais que estavam enraizados em mim para rompê-los, e me permitindo reconstruir pensamentos e conhecimentos a partir da lente decolonial, me reconhecendo como pesquisadora crítica e aliada à luta emancipatória dos Povos Indígenas, bem como dos demais sujeitos subalternizados.

Logo, o processo de construção dessa pesquisa foi um processo de transformação, onde busquei compartilhar nessas páginas todos os conhecimentos até aqui adquiridos, especialmente os que eu pude me apropriar a partir do ano de 2022, ano em que ingressei no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, os quais acredito serem necessários para a luta decolonial.

¹ Projeto financiado pelo CNPQ, coordenado pela professora Dr^a Marta Coelho Castro Troquez.

Em relação ao aprofundamento teórico-epistemológico da pesquisa, este também foi resultado de um conjunto de ações. Entre essas, devo destacar a busca pelas discussões conceituais no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar Indígena (GEPEEIN), coordenado pela professora Doutora Marta Coelho Castro Troquez e na disciplina de Epistemologias Decoloniais, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade, da Faculdade Intercultural Indígena - UFGD, a qual foi ministrada pelo Professor Doutor Antonio Dari Ramos.

Os estudos sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil mostram os diversos avanços, retrocessos e desafios que acompanham a luta dos povos indígenas (Troquez, 2012; Knapp, 2016). Um dos grandes desafios para esses povos é a manutenção de suas línguas nativas.

Muitas línguas indígenas foram perdidas com o passar do tempo, sobretudo, diante da sua proibição no processo de colonização do Brasil. Segundo Rodrigues (1993), a projeção inicial de línguas indígenas no Brasil antes das ações genocidas dos europeus, no século XVI, era de aproximadamente 1.078 línguas.

Já o número de línguas indígenas que sobrevivem até o momento varia entre 160 e 200 línguas. Os dados não são específicos porque há uma divergência entre os estudos que quantificam as línguas indígenas no Brasil devido aos diferentes critérios utilizados para tal. O dado oficial de 274 línguas produzido através do Censo Demográfico (IBGE, 2010) considerou as muitas diferenças dialetais e regionais e parece ter sido superestimado. O Instituto Sócio-Ambiental (ISA) estima 160 línguas e muitos linguistas, tal como D'Angelis (2014), consideram a existência de 180 línguas.

A partir da Constituição de 1988, art. 210, o Estado brasileiro assumiu a proteção e a manutenção das especificidades étnico-culturais dos povos indígenas do território nacional, assegurando o direito e a possibilidade do uso das suas línguas maternas nas escolas.

Logo após, foi implementada a Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) dedicando os Artigos 78 e 79 para o ensino dos povos indígenas, determinando o desenvolvimento de programas de ensino e pesquisa e oferecendo a eles educação escolar bilíngue e intercultural (Cunha, 2008). Assim, para a garantia da especificidade nas escolas bilíngues, eram necessários recursos materiais como dicionários e livros didáticos. A partir disso, o IV objetivo do Artigo 79 implementado na LDBEN foi a elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado para o ensino escolar indígena (Brasil, 1996).

Após dois anos da implementação da LDBEN, foi instituído no ano de 1998 o

Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), destacando, como um de seus objetivos também, a orientação para a elaboração e produção de materiais didáticos, conforme consta no documento:

O objetivo deste trabalho é oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas, considerando os princípios da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros, bem como, para a elaboração e produção de materiais didáticos e para formação de professores indígenas (Brasil, 1998, p. 03).

Já na primeira parte, o documento explicita que a formação de professores indígenas deve prepará-los para a produção de material didático, apontando que uma das dificuldades mais encontradas na educação diferenciada é justamente a falta desses materiais para o auxílio do ensino e da aprendizagem.

A partir de 2004, segundo Cunha (2008), o Ministério da Educação (MEC) formou a Comissão de Apoio e Incentivo à Produção e Edição de Material Didático Específico Indígena composta por atores da própria organização indígena, que buscava acrescentar aos materiais didáticos a sua própria visão, contrariando os materiais elaborados anteriormente a partir da visão europeia, os quais não valorizavam as culturas indígenas.

Logo depois, segundo Cunha (2008) no 1º Seminário Nacional de Material Didático Indígena no ano de 2005, foi tomada a decisão pelo MEC de apoiar a produção de materiais didáticos orais e escritos com a autoria dos próprios indígenas, no sentido de garantir a especificidade e valorizar as culturas a partir do olhar dos povos originários.

Além disso, os povos indígenas também passaram a ter direito ao ensino diferenciado, com material didático específico, calendário diferenciado e corpo docente indígena (Troquez; Nascimento, 2020). No entanto, apenas o dispositivo legal não garante o cumprimento dos direitos dos povos indígenas, sendo necessária a implementação de práticas e políticas públicas que possibilitem a sua efetivação.

Nesse contexto, de acordo com Knapp (2016), o financiamento em programas de produção e elaboração de materiais didáticos que respeitam e valorizam a cultura de cada povo cresceu nas últimas duas décadas².

² Destacamos dois programas de formação de professores que produzem materiais didáticos: O programa Ação Saberes Indígenas na Escola (Brasil, 2013) e o Programa de Formação de Professores Indígenas em Nível Médio: Projeto Ara Verá, implantado pela Secretaria de Educação do estado do Mato Grosso do Sul no ano de 1996 (Troquez, 2006).

Todavia, segundo o autor, e em consenso com Vilarim; Rodrigues; Martins (2022), a ausência e precariedade desses materiais ainda é um problema nas escolas indígenas, o que dificulta o processo de alfabetização nestas escolas.

O uso de materiais didáticos específicos e diferenciados toma grande proporção no processo de ensino-aprendizagem da alfabetização indígena, uma vez que não restringe seu papel ao auxílio e orientação educacional, mas também assumem a função de preservar e registrar a língua indígena, valorizando as culturas e as especificidades de cada povo e comunidade indígena.

A importância didática-pedagógica desses materiais se dá, também, no apoio ao currículo diferenciado das escolas indígenas, como consta no Referencial Curricular para Professores Indígenas de 2002. Além disso, quando os materiais são elaborados a partir dos próprios professores indígenas, eles obtêm a função de registrar, sistematizar, valorizar e divulgar aspectos culturais próprios de um determinado povo ou “apropriados à dinâmica das relações interculturais” (Brasil, 2002), incentivando e contribuindo com o uso oral e escrito das línguas indígenas.

Há, todavia, a preocupação com os materiais didáticos elaborados na língua portuguesa que são utilizados nas escolas indígenas, principalmente em relação ao livro didático, tendo em vista que, segundo Mancini e Troquez (2009), esse artefato, construído historicamente a partir da visão europeia, pode apresentar um discurso estereotipado, reproduzindo preconceitos e generalizações sobre a temática indígena. Portanto, é necessário refletir sobre os discursos introduzidos nos materiais didáticos na língua portuguesa.

Dessa forma, ao compreender o material didático específico como recurso fundamental para processo de ensino-aprendizagem e para o fortalecimento das línguas indígenas, o qual também é garantido legalmente, torna-se fundamental incentivar a criação e a continuidade de programas de elaboração e produção de materiais didáticos específicos de qualidade que respeitem e valorizem as culturas indígenas, alcançando as instituições de ensino específicas e diferenciadas, assegurando o direito de todo grupo étnico de aprender a sua própria língua.

Dito isso, essa pesquisa tem como objetivo geral investigar os materiais didáticos produzidos na língua portuguesa e nas línguas indígenas voltados para o uso na etapa da alfabetização de crianças em escolas indígenas na cidade de Dourados - MS, e como objetivos específicos temas: a) Discutir a importância do uso de materiais didáticos específicos para o processo de alfabetização; b) Levantar os estudos acadêmicos sobre materiais didáticos para a alfabetização indígena; c) Mapear os materiais usados pelas escolas indígenas em Dourados

para a alfabetização das crianças indígenas; d) Comparar a quantidade de materiais didáticos diferenciados/específicos nas línguas indígenas e na língua portuguesa disponíveis e utilizados nas escolas estudadas; e) Analisar a natureza e a caracterização dos materiais de uma das escolas visitadas.

A metodologia da pesquisa foi se delineando a partir de tais objetivos propostos. Sendo assim, temos como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa e quanti-qualitativa, utilizando os procedimentos técnicos de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e levantamento, tendo como base teórica-metodológica os escritos de Cellard (2014); Godoy (2002); Gatti (2002) Gomes; Caminha (2014); Severino (2013); Souza (2017). Tais procedimentos foram detalhados no subtítulo 2.1

Para atender aos objetivos, a estrutura do projeto da Dissertação é constituída pelo Capítulo 1- *Caminhos da Alfabetização Indígena*, compreendido como capítulo Teórico, onde apresentamos a base teórica e epistemológica escolhidas, trazendo discussões sobre Colonialidade, Decolonialidade, Educação Escolar Indígena, Alfabetização Indígena e Materiais Didáticos Específicos para a Alfabetização Indígena.

A ocupação dos Europeus na realização do projeto da Modernidade/Colonialidade, tanto no Brasil, quanto na América Latina, em busca de dominação e riquezas, se deu de forma material e simbólica, gerando como uma de suas consequências, a colonialidade. Mignolo (2007) nos traz uma perspectiva da colonialidade como resultado da ocupação, subjugação/inferiorização dos povos colonizados e expansão dos modelos eurocêntricos pelos locais que antes não seguiam os moldes europeus. Esses entendimentos nos trazem uma noção inicial para estudar as questões referentes à Educação Escolar Indígena a partir de perspectivas decoloniais, as quais são aprofundadas no Subcapítulo *1.1 Colonialidade e perspectivas decoloniais*.

Utilizamos como base teórica e epistemológica autores que compreendem a decolonialidade como uma luta viva e necessária para a superação da colonialidade. Dessa forma, destacamos os autores: Walsh (2007; 2009; 2012); Dussel (2005); Lander (2005); Maldonado-Torres (2018); Quijano (1992); Mignolo (1998; 2003; 2007; 2010); Candau (2020), entre outros. Procuramos dialogar com autores cujas visões permeiam a decolonização global e a emancipação dos povos nativos e os que defendem intervenções a partir da interculturalidade crítica, em especial no âmbito educacional.

Além disso, destacamos as discussões teóricas-epistemológicas com base na visão dos próprios pesquisadores indígenas das áreas da Educação (Benites, 2014; Souza, 2021; Ramos,

2021; Sobrinho, 2010; Souza, 2013), Antropologia (Luciano, 2011; 2017; Machado; Beltrão, 2018), e Linguística (Gonçalves, 2018; Machado, 2013; Rubim; Bomfim; Meirelles, 2022). Assim, assumimos um compromisso acadêmico-político neste estudo, vislumbrando a possibilidade de contribuir com o projeto decolonial, pois, conforme Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel (2018), o uso do nome decolonial em trabalhos acadêmicos sem a utilização da perspectiva de autores indígenas, nesse caso, seria uma traição à própria decolonialidade.

Em seguida, iniciamos o Capítulo 2 - *Percurso Metodológico e As Escolas Indígenas*. Para este percurso, realizamos primeiramente a pesquisa bibliográfica, apresentada no subcapítulo 2.1, compreendida nesta pesquisa como primeiro passo do procedimento metodológico. Nesse momento, desenvolvemos o Levantamento Sistemático da Literatura para realizar o levantamento dos estudos acadêmicos que investigam os materiais didáticos específicos e diferenciados utilizados para a alfabetização. Para isso, utilizamos as bases de dados Google Acadêmico, Scielo, Revista Tellus, Periódicos Capes e Plataforma de Teses e Dissertação Capes referentes aos materiais didáticos específicos e diferenciados utilizados no processo de alfabetização de crianças nas escolas indígenas. Após a busca e seleção dos resultados, foram analisados 20 estudos acadêmicos que se encaixaram no objetivo proposto. De forma geral, os resultados da pesquisa nos possibilitaram observar que a carência e a precariedade desses materiais nas escolas indígenas ainda é um grande problema para o ensino da alfabetização e fortalecimento das línguas indígenas.

No subcapítulo 2.2 *O contexto da Reserva Indígena de Dourados* apresentamos o contexto da pesquisa realizada. A pesquisa é realizada na cidade de Dourados, localizada no estado do Mato Grosso do Sul, Brasil. Dourados possui 227.990 habitantes e contém uma pequena área reservada à população indígena, nomeada Reserva Indígena de Dourados (RID). Assim, neste subcapítulo, apresentamos com mais detalhes as características da RID e as escolas nas quais foi desenvolvida a pesquisa, apresentada no Capítulo seguinte.

Feito isso, no Capítulo 3- *Materiais Didáticos nas Escolas Indígenas de Dourados*, apresentamos as demais etapas da pesquisa: o levantamento de materiais didáticos para a alfabetização e a análise dos livros didáticos, dois deles sendo parte da Coletânea MS Alfabetiza, e o terceiro é um livro desenvolvido artesanalmente por uma professora alfabetizadora indígena.

Por fim, deixamos claro que a pesquisa teve a permissão, apoio e colaboração da Secretaria Municipal de Educação, das Lideranças Indígenas e dos Gestores Escolares

municipais. Além disso, o projeto de pesquisa foi cadastrado na Plataforma Brasil e submetido ao Comitê de Ética, o qual dispensou o projeto por se tratar de uma pesquisa de cunho documental, conforme aponta a Resolução CNS n. 510/16. no artigo 1º em seus incisos.

CAPÍTULO 1 – CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO INDÍGENA

Falar sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil requer uma discussão teórica-epistemológica sobre a colonialidade, uma vez que suas práticas marcaram toda a história dos povos indígenas. Neste capítulo, partimos de uma perspectiva global, passamos pela América Latina, evidenciamos o Brasil e apresentamos conceitos necessários para a compreensão do viés da decolonialidade aqui assumida.

Dessa forma, o subcapítulo 1.1 *Colonialidade e perspectivas decoloniais* é dividido em 1.1.1 *Colonialidade/Modernidade*, onde discutimos sobre a origem da colonialidade e explicamos os termos e conceitos utilizados nesse viés, problematizando o processo de colonização e suas consequências aos povos dos países colonizados; e 1.1.2 *Decolonialidade e Educação*, onde tratamos sobre as perspectivas decoloniais que serão utilizadas no decorrer dos capítulos e sobre a interculturalidade crítica no âmbito educacional, perspectiva que defendemos e assumimos nesta pesquisa.

No subcapítulo 1.2 *Trajetória da Educação Escolar Indígena* apresentamos a trajetória da educação escolar indígena no Brasil, os momentos de lutas e conquistas desde o período colonial até os dias atuais.

Posteriormente, entramos no Subcapítulo 1.3 *O desafio da alfabetização indígena*, onde apresentamos alguns conceitos sobre alfabetização e os desafios da alfabetização indígena, descrevendo acerca da história da alfabetização indígena e discutindo as questões relacionadas às línguas indígenas. Nesse momento, destacamos a importância do uso das línguas maternas e dos programas de ensino bilíngue de valorização e fortificação linguística.

Finalmente, no último Subcapítulo 1.4 *Materiais didáticos específicos para o processo de alfabetização* explicamos as categorias dos materiais didáticos e enfatizamos o uso e necessidade desses materiais para o ensino da alfabetização nas escolas indígenas.

1.1 Colonialidade e perspectivas decoloniais

A história de colonização do Brasil é uma marcha sobre os territórios indígenas e a edificação sobre cemitérios indígenas. E é uma tristeza você imaginar uma nação construída em cima do cemitério da outra (Vozes Da Floresta: Ailton Krenak, 2020).

A colonização no Brasil é um período histórico bastante estudado e deve ser destacado nessa pesquisa uma vez que ela implica fortemente na história dos Povos Indígenas do Brasil e

na contemporaneidade, pois suas consequências ainda se perpetuam na sociedade brasileira. No entanto, é preciso entender a origem do processo de colonização e seus meios de dominação, desde seu surgimento até a luta atual para a sua superação.

Assim, tomamos como partida de discussão os estudos realizados pelos autores do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C). O grupo foi constituído por volta de 1990 e é formado, em sua maioria, por intelectuais latino-americanos. Esses autores ficaram conhecidos por radicalizar o argumento pós-colonial. Ballestrin (2013) propõe pensar o estudo pós-colonial como precursor do Grupo M/C. Portanto, para compreender as críticas e visões do M/C vamos apresentar de forma breve algumas considerações sobre a pós-colonialidade.

Segundo a autora, em relação ao tempo histórico, o pós-colonialismo é o período posterior ao processo de descolonização do terceiro mundo, situando-se a partir da metade do século XX (Ballestrin, 2013). Esse período diz respeito à libertação, independência e emancipação das sociedades exploradas, com ênfase nos continentes asiático e africano.

Já, em relação à teoria pós-colonial, os seus intelectuais abordam estudos literários e culturais, os quais ganharam evidência a partir dos anos 1980 nas Universidades dos EUA e Inglaterra. A partir disso, Ballestrin (2013) aponta que o termo “pós” se tornou frequente nas academias, mas chegou tardiamente nas universidades brasileiras.

Ao analisar algumas das perspectivas do pós-colonialismo, a autora aponta que essa corrente surgiu a partir da identificação da relação antagônica entre o colonizador e o colonizado. Essa visão foi interrompida por alguns autores, mas confirmada por outros, principalmente por Walter Mignolo a partir do conceito de diferença colonial³, princípio relacionado com o entendimento da decolonialidade, que será discutido adiante (Ballestrin, 2013).

De forma geral, a autora nos conduz a refletir sobre alguns impasses em relação às diferentes perspectivas dos estudos pós-coloniais, no entanto, apesar de focalizar os países Asiáticos e Africanos, os estudos pós-coloniais têm em sua essência o comprometimento com a superação das relações de colonização, colonialismo e colonialidade (Ballestrin, 2013, p. 91).

A partir das concepções da autora, compreendemos que antes mesmo de ser instituída a corrente dos estudos pós-coloniais, muitos autores do M/C já haviam desenvolvido alguns conceitos a partir da perspectiva anticolonial, as quais foram reforçadas a partir da criação dessa

³ “A diferença colonial é uma estratégia fundamental, antes e agora, para rebaixar populações e regiões do mundo. Como transforma diferenças em valores, dessa maneira, pela diferença colonial, a América Latina não é apenas diferente da Europa; desde Buffon e Hegel, é uma zona inferior do mundo com suas populações e suas faunas, seus crocodilos e seus pântanos. E assim em tudo.” (Mignolo, 2013, s/p)

corrente. Deste modo, foram muitos os autores que contribuíram para a transformação epistêmica das ciências sociais.

Outro movimento que impulsionou os estudos pós-coloniais foi o Grupo de Estudos Subalternos, criado na década de 1970, no Sul Asiático, que analisava criticamente a historiografia colonial da Índia a partir dos europeus ocidentais e dos próprios nacionalistas eurocêntricos indianos. E, mais tarde, no ano de 1980 os estudos pós-coloniais se espalharam no campo dos estudos literários e culturais, pois as categorias de análises eram convergentes entre os campos, segundo Ballestrin (2013).

Adiante, na década de 1990, foi fundado o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos, inspirado no Grupo Sul-Asiático dos Estudos Subalternos. Logo depois, foi publicado o manifesto do Grupo em 1992, e apenas em 1998 a obra teve sua tradução em espanhol, inserindo, a partir daí, a América Latina no debate pós-colonial.

Nesse manifesto, Mignolo (1998) criticou a visão imperialista dos estudos culturais, pós-coloniais e subalternos, denunciando o seu vínculo com autores eurocêntricos. Para ele, os estudos sobre a colonialidade não deveriam chegar à América Latina a partir de traduções de obras escritas por autores que escreviam do ponto de vista europeu, pois a América Latina não estava inserida nos debates.

Tais divergências teóricas levaram o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos a se desagregar, formando, mais tarde, o Grupo Modernidade/Colonialidade, fundado por Walter Mignolo, e constituído principalmente pelos demais membros: Aníbal Quijano; Enrique Dussel; Santiago Castro-Gómez; Nelson Maldonado-Torres; Ramón Grosfóguel; Edgardo Lander; Arturo Escobar; Fernando Coronil; Catherine Walsh.

Nesse sentido, Escobar (2003, p. 53) aponta que

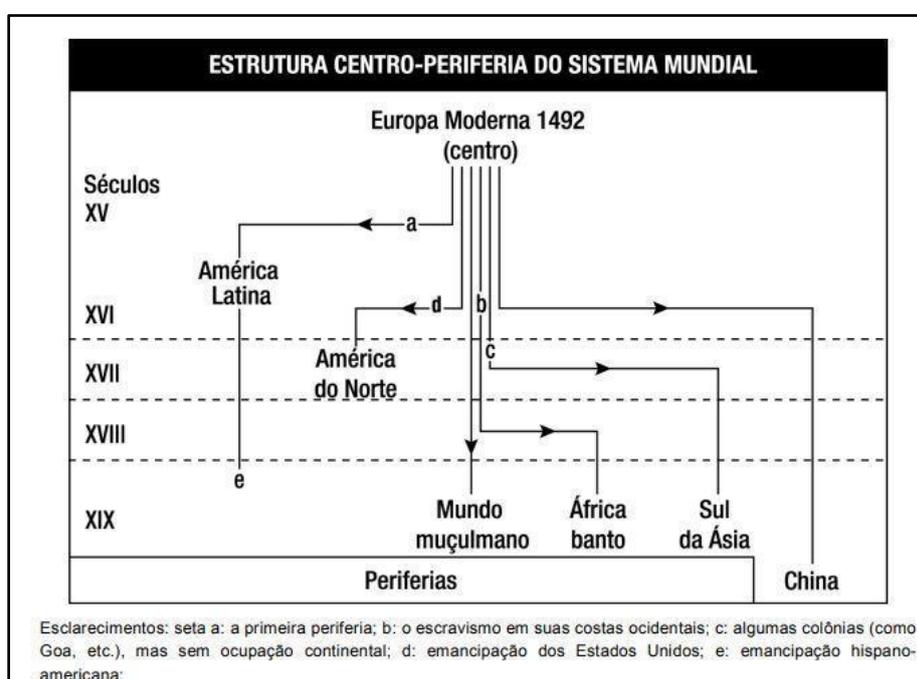
El grupo de modernidad/colonialidad ha encontrado inspiración en un amplio número de fuentes, desde las teorías críticas europeas y norteamericanas de la modernidad, hasta el grupo surasiático de estudios subalternos, la teoría feminista chicana, la teoría postcolonial y la filosofía africana; así mismo, muchos de sus miembros han operado en una perspectiva modificada de sistemas mundo. Su principal fuerza orientadora, sin embargo, es una reflexión continuada sobre la realidad cultural y política latinoamericana, incluyendo el conocimiento subalternizado de los grupos explotados y oprimidos.

Com isso, podemos compreender que os autores do Grupo M/C realizam diferentes discussões aliadas às suas próprias realidades e buscam possibilitar a visibilidade de perspectivas epistemológicas que foram e continuam sendo negadas e invisibilizadas. Essa noção de

pensamento pode ser compreendida como decolonialidade, ou seja, a busca pela superação da colonialidade a partir de epistemologias não eurocêntricas ou decoloniais, compreendendo novas formas de pensamentos.

Dessa forma, os teóricos do grupo M/C desenvolveram obras relevantes para a explicação da Modernidade e Colonialidade na América Latina. Dussel (2005) afirma que foi a partir de 1492, século XV, que a Europa Moderna, tida como o centro da História Mundial, constituiu pela primeira vez as outras culturas como sua periferia, e, em sequência, utilizou a conquista da América Latina como um trampolim para o seu ego e superioridade.

Figura 01 - Estrutura Centro-Periferia do Sistema Mundial



Fonte: Dussel (2005, p. 28)

Escobar (2003) aponta que em relação aos aspectos sociológicos, filosóficos e culturais da modernidade, ela é atrelada às ideias de racionalização, universalização, individualização, antropocentrismo e desenvolvimento.

Dessa forma, o entendimento de globalização é atrelado ao da universalização da modernidade. Assim, a questão principal é que a modernidade não se limitou ao ocidente, espalhando-se globalmente. “Não apenas a alteridade radical é expulsa para sempre do reino das possibilidades, mas todas as culturas e sociedades do mundo são reduzidas a serem a manifestação da história e da cultura europeias.” (Escobar, 2003, p.57, tradução nossa). Ou seja, a Europa, em seu processo de expansão, tomou sua experiência particular e instituiu a sua

universalidade radicalmente excludente (Lander, 2005).

A Modernidade, como novo paradigma de vida cotidiana, de compreensão da história, da ciência, da religião, surge ao final do século XV e com a conquista do Atlântico. O século XVII já é fruto do século XVI; Holanda, França e Inglaterra representam o desenvolvimento posterior no horizonte aberto por Portugal e Espanha. A América Latina entra na Modernidade (muito antes que a América do Norte) como a outra face, dominada, explorada, encoberta (Dussel, 2005, p. 64).

A partir desse ponto, os teóricos do M/C desenvolveram diversas discussões sobre os diferentes aspectos e concepções da modernidade, tendo como conclusão, conforme explica Escobar (2003), que não há modernidade sem colonialidade, e que, a colonialidade é constituída pela modernidade. Pois, para “modernizar” uma cultura, povo e/ou país, era preciso dominá-lo. Por isso, Mignolo (2007) nos traz a perspectiva da colonização como consequência da expansão europeia.

Quijano (1992) compreende o colonialismo como a dominação direta política, social e cultural dos europeus sobre os conquistados de todos os continentes. Assim, o colonialismo, no sentido do sistema de dominação formal, é muitas vezes associado ao passado. No entanto, quando nos referimos sobre a colonialidade, estamos falando sobre o modo de dominação que prevalece até os dias atuais de forma generalizada, uma vez que o colonialismo no sentido de uma ordem política explícita já foi destruído (Quijano, 1992).

Já Maldonado-Torres (2018) diferencia o Colonialismo, Colonialismo Moderno e Colonialidade. O primeiro é compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais. O colonialismo moderno, para o autor, são os modos específicos pelos quais os impérios colonizaram grande parte do mundo. E, por fim, a colonialidade é a lógica global de desumanização, podendo existir até mesmo na ausência de colônias formais.

Nesse sentido, é preciso compreender efetivamente que a estrutura do poder colonial criou diversas discriminações, principalmente raciais e étnicas, que são entendidas como produtos da dominação europeia, uma vez que são utilizados como um meio de sua dominação e hegemonia sobre os povos colonizados. Tais produtos foram e são até os dias atuais utilizados na estrutura de poder entre as diversas relações sociais, sendo possível perceber essa estrutura ao observar os recursos e trabalhos distribuídos globalmente, pois em escala mundial, a grande maioria dos indivíduos dominados são membros das raças e etnias negadas e inferiorizadas durante o colonialismo, conforme aponta e exemplifica Quijano (1992).

Nessa lógica pensamos sobre os povos indígenas, que durante o período colonial no

Brasil (1500 - 1822) foram explorados, violentados e abatidos, e, atualmente ainda sofrem diversos tipos de violências, tendo que resistir de forma social, política e cultural para a sua sobrevivência como povos.

No entanto, segundo Quijano (1992), os produtos do início da dominação europeia, como a raça e a etnia, foram apenas o marco da origem de uma repressão sistemática. Além da repressão sob as crenças, ideias, imagens e conhecimentos específicos dos povos dominados, pois não eram considerados úteis aos colonizadores, a repressão recaiu, principalmente, sobre os modos de conhecer, modos de produzir, sistemas, símbolos e instrumentos de expressão.

Com isso, os padrões dos colonizadores eram impostos aos povos subalternizados com a finalidade de impedir sua produção cultural e controlá-los socialmente e culturalmente, definindo sua própria imagem mistificada, como detentora do poder, podendo selecionar quem poderia ter ou não poder. Dessa forma, o padrão europeu universal começou a tornar-se desejado, e tudo o que era diferente, era tido como inferior (Quijano, 1992).

Assim, compreendemos que os instrumentos e/ou produtos de dominação utilizados no colonialismo, se perpetuam de forma simbólica nos dias atuais. Nesse viés,

[...] apesar de ter sido eliminado o colonialismo político, a relação entre a cultura europeia, também chamada de ‘ocidental’, e as outras, continua a ser uma relação de dominação colonial. Não se trata apenas de uma subordinação das outras culturas em relação à europeia, numa relação estrangeira. É uma colonização de outras culturas, embora sem dúvida em intensidade e profundidade diferentes conforme o caso (Quijano, 1992, p. 12, tradução nossa).

Foi então, a partir dessa perspectiva, que Quijano (1992) desenvolveu o conceito de Colonialidade do Poder, sendo muito utilizado pelos integrantes do Grupo M/C. O autor apresenta a colonialidade na estrutura do poder e denuncia sua presença nas relações econômicas e políticas do século XXI. Nesse contexto, Grosfoguel (2008, p. 126) articula de forma breve e clara os conceitos aqui apresentados:

A colonialidade permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial. A expressão “colonialidade do poder” designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime

da ‘colonialidade global’ imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM), do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial.

Da mesma forma, Mignolo (2003) apresenta a sua perspectiva sobre tal entendimento, afirmando que o processo colonial inicial projetado para “modernizar”, cristianizar e civilizar o mundo, se transformou posteriormente em um processo que objetivou mercantilizar o mundo. Assim, o autor denuncia que a colonialidade continua sendo uma força silenciosa e anônima de modernização e de mercado da contemporaneidade.

Esse entendimento é a base dos estudos da Modernidade/Colonialidade. Diante disso, mais tarde, o conceito de Colonialidade do Poder (econômico e político) foi estendido à Colonialidade do Saber e à Colonialidade do Ser.

Walsh (2012) explica e diferencia de forma clara e objetiva os três tipos de Colonialidade. Para ela, a Colonialidade do poder estabelece um sistema de classificação social baseado prioritariamente na categoria “Raça” como critério de dominação, exploração e distribuição de poder, formando uma hierarquia racionalizada identitária onde os brancos (europeus e europeizados) se fixam no topo, seguido pelos mestiços, e, por fim, estão os indígenas e os negros, vistos como identidades negativas, onde suas diferenças devem ser eliminadas.

Na Colonialidade do Saber, o eurocentrismo detém a razão do conhecimento, do pensamento e, portanto, exclui e desqualifica as outras racionalidades epistêmicas e demais saberes que não sejam dos que ocupam o topo da hierarquia. Com isso, Walsh (2012) afirma que essa colonialidade, ao ser dominante, penetra na academia, nas disciplinas e visões epistemológicas.

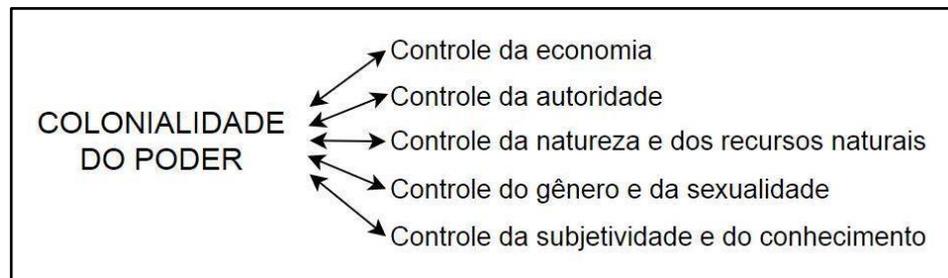
Por fim, a Colonialidade do Ser é exercida através da inferiorização, subalternização e desumanização, colocando valores nos seres humanos a partir dos produtos ou categorias de critérios, como suas raças, cores e ancestralidades.

Para Mignolo (2010) a colonialidade do poder é o ponto central, e as demais colonialidades vão se relacionar com essa primeira. A figura 02 apresenta a matriz da Colonialidade do Poder, desenvolvida pelo autor.

Deste modo, conforme Mignolo (2010) a matriz colonial do poder é uma estrutura completa de níveis entrelaçados. Logo, como mostra a figura 2, a colonialidade do poder está atravessada por controles específicos, como o controle da economia, da autoridade, da natureza

e dos recursos naturais, do gênero e sexualidade e da subjetividade e conhecimento.

Figura 02: Matriz da Colonialidade do Poder

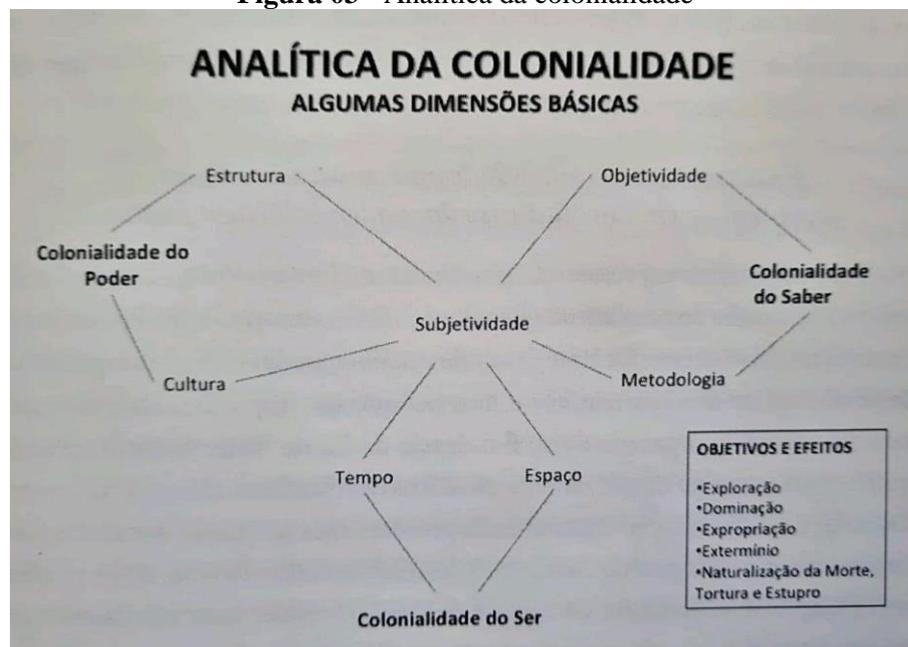


Fonte: Mignolo (2010, p. 12, tradução nossa)

Nesse sentido, a colonialidade do poder é sustentada por um conjunto de controles epistemológicos, políticos, econômicos, estéticos e interpretativos, a partir de suas respectivas crenças que foram e são moldadas e impostas pelos colonizadores.

Maldonado-Torres (2018) também exemplifica a sua compreensão de colonialidade a partir de um diagrama analítico, apontando algumas das suas dimensões básicas:

Figura 03 - Analítica da colonialidade



Fonte: Maldonado-Torres (2018, p. 43)

Para este autor, a colonialidade do saber, do ser, e do poder é constituída pela naturalização da guerra e pela categorização das diferenças humanas. Cada uma dessas

dimensões da colonialidade, que são seus componentes fundamentais, constituem uma determinada visão de mundo, sendo: Saber - sujeito, objeto, método; Ser - tempo, espaço, subjetividade; Poder - estrutura, cultura, sujeito. (Maldonado-Torres, 2018)

Podemos observar que a subjetividade é comum a todas as três dimensões, ou seja, “O que quer que um sujeito seja, ele é constituído e sustentado pela sua localização no tempo e no espaço, sua posição na estrutura de poder e na cultura, e nos modos como se posiciona em relação à produção do saber” (Maldonado-Torres, 2018, p. 43).

Dessa forma, sendo o sujeito um campo de luta, espaço, cultura e conhecimento, a lógica da colonialidade é dominar e controlar todas as suas dimensões para servir à uma certa ordem e visão de mundo, mantendo-o em seu lugar “inferior”.

No Brasil, o processo de civilização foi marcado pelas violências, abusos e genocídio dos povos indígenas, segundo Dalmolin (2004). Esse projeto colonizador, ao se aliançar com a Igreja Católica, possibilitou a expansão de um modelo de cristianismo, o qual detinha o controle de todas as formas de conhecimento, sendo os seus saberes e linguagens soberanos (Dalmolin, 2004). O autor, explica que ao impor a sua cultura “civilizada” os colonizadores negavam qualquer outra forma de conhecimento, considerando, assim, os povos indígenas como inferiores, menosprezando suas crenças, costumes, valores, identidades e modos de ser.

Diante disso, compreendemos e defendemos a perspectiva de Quijano (1992) que discorre sobre a urgência de explicitar à sociedade o mecanismo da colonialidade e abater a matriz colonial do poder. Nesse sentido, partimos para a importância e necessidade de adotar a postura teórico-política decolonial como meio para a superação da colonialidade, a qual será discutida a seguir.

1.1.1 Decolonialidade e Educação

Entendemos nas discussões anteriores que a Colonialidade está presente no modo de vida da sociedade em suas diversas dimensões e, para superá-la, é necessário compreender e vivenciar a decolonialidade. Segundo Maldonado-Torres (2018), há uma confusão recorrente no sentido das palavras decolonialidade e descolonialidade, pois ambas são frequentemente utilizadas nos estudos que abordam as questões de colonização e colonialidade.

Para entendermos tais conceitos, Maldonado-Torres (2018, p. 36) explica de forma objetiva que descolonização se refere aos “momentos históricos em que os sujeitos coloniais se insurgiram contra os ex-impérios e reivindicaram a independência”, já a decolonialidade se

refere à “luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos”.

Já Ramos (2020) aponta que a palavra decolonização, sem o uso do “s” é uma reivindicação do Grupo M/C para se diferenciar dos outros estudos que também focalizam as independências das nações e que também elaboram ferramentas teóricas para o alcance dos propósitos levantados, como os estudos pós-coloniais.

Segundo Maldonado-Torres (2018), há quem utilize a palavra descolonização com o sentido de decolonização. Troquez e Nascimento (2020) explicam que os termos decolonial e descolonial são muitas vezes interpretados como sinônimos, pois nem todos os autores distinguem ambos os termos. No Brasil, utiliza-se frequentemente o termo descolonial quando refere-se às temáticas do currículo e educação.

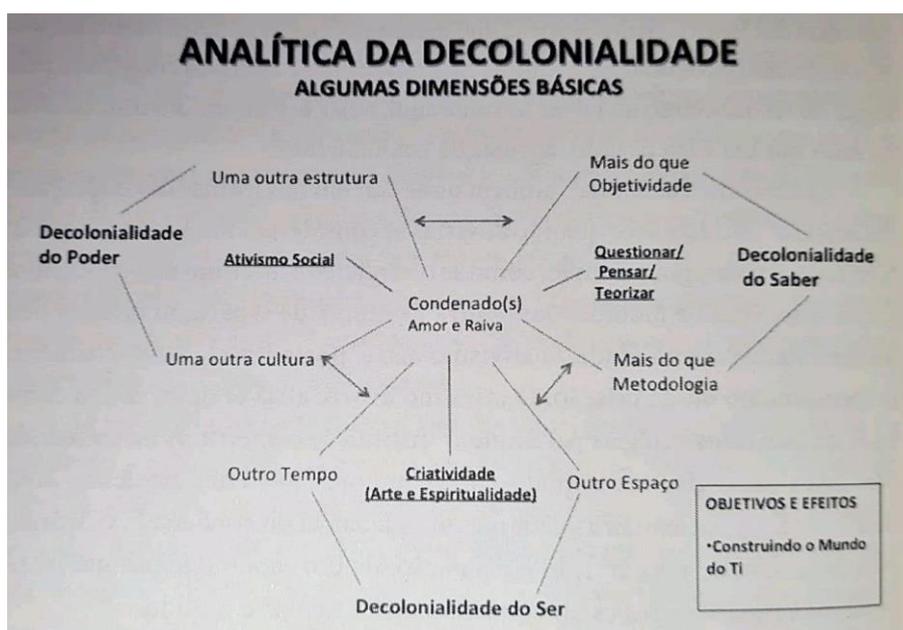
Por termos como base teórica-epistemológica os estudos do Grupo M/C nessa pesquisa, optamos em utilizarmos o termo decolonialidade, sem o uso do “s”, a partir do sentido explicado por Maldonado-Torres, ou seja, compreendendo a decolonialidade como uma luta viva e necessária para a emancipação dos grupos oprimidos e subalternizados no Brasil, em especial os Povos Indígenas. Portanto, a teoria decolonial vai muito além de uma perspectiva teórica, mas deve ser entendida como uma práxis libertadora⁴. “Mais do que uma opção teórica, o paradigma da decolonialidade parece impor-se como uma necessidade ética e política das ciências sociais latino-americanas.” (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 21, tradução nossa)

Segundo o autor, a decolonialidade está enraizada em um giro decolonial, ou seja, em tomar um afastamento da modernidade/colonialidade, utilizando meios em que os indivíduos antes silenciados, possam ser falados e ouvidos, atuando, mais especificamente, no giro epistemológico decolonial, como teóricos, intelectuais, pensadores e produtores de conhecimento (Maldonado-Torres, 2018). O autor chama a atenção para a decolonialidade como luta coletiva, e não individual. A decolonialidade não é possível em um mundo ocidental/colonial e, portanto, os colonizados não conseguem avançar sozinhos. Por isso, conforme explica Maldonado-Torres (2018), a ação decolonial só é realizada quando estendemos as mãos aos outros colonizados.

A seguir, apresentamos o diagrama desenvolvido por Maldonado-Torres (2018) que explica as peças fundamentais para o projeto da decolonialidade:

⁴ O termo “práxis” foi desenvolvido por Paulo Freire (1987), significando uma ação reflexiva dos homens sobre o mundo a fim de transformá-lo.

Figura 04 - Analítica da decolonialidade



Fonte: Maldonado-Torres (2018, p.50)

O diagrama aponta para um projeto de superação das diversas formas e categorias da colonialidade e coloca no centro da dimensão decolonial o “Condenado”⁵, que busca com amor e com raiva, construir um mundo decolonial. Neste contexto decolonial, o “Condenado” (que estaria sujeito às dimensões da colonialidade: poder, ser e saber), expressa suas atitudes decoloniais: questiona, pensa, teoriza, comunica. Ele mantém seu corpo aberto, vivendo sua criatividade, sua arte e espiritualidade. Ele se torna parte da estratégia de mudança, atuando como ativista social.

Assim, na decolonialidade do poder se encontra uma outra estrutura e outra cultura que acontece em outro tempo e outro espaço. Há o questionamento e o pensar de todos os povos para que o saber não seja mais um instrumento colonial. Assim, nesse mundo decolonial utópico, todas as dimensões de decolonialidade necessariamente devem se articular para a superação das imposições coloniais, pois a decolonialidade é um projeto coletivo ainda a ser feito.

Dessa forma, tomando como base o entendimento da decolonialidade como um projeto vivo, utilizamos como posicionamento teórico, político e ideológico, a interculturalidade crítica, a qual, segundo Catherine Walsh, está diretamente relacionada à uma pedagogia

⁵ O termo advém de Frantz Fanon (2005) que nomeou os povos e sujeitos colonizados e subalternizados, mais especificamente as populações negras e indígenas, como “condenados da terra”.

decolonial, sendo uma das estratégias para o alcance de uma educação decolonial.

De acordo com Walsh (2007), a interculturalidade vem sendo utilizada desde 1990 como um princípio-chave pelos movimentos indígenas do Equador, na reconstrução de seu projeto político, uma vez que é intrinsecamente voltada a perturbar o poder da colonialidade e imperialismo.

Nesse contexto, a interculturalidade, para eles, não é apenas um termo ou conceito, mas é utilizada como uma “configuração conceitual que, ao mesmo tempo em que constrói uma resposta social, política, ética e epistêmica para essas realidades que ocorreram e ocorrem, o faz a partir de um lugar de enunciação indígena” (Walsh, 2007, p. 50, tradução nossa).

Nesse diálogo que Catherine Walsh (2007) desenvolve com o movimento indígena andinos (Equador e Bolívia), ela compreende que a interculturalidade representa uma lógica construída a partir da particularidade da diferença, compactuando com o conceito de diferença colonial, desenvolvido por Walter Mignolo, pois essa diferença é consequência da subordinação dos povos colonizados, e deve ser trabalhada a partir dela no sentido de transgredir as fronteiras entre o que é hegemônico e subalternizado.

[...] a interculturalidade oferece um caminho para se pensar a partir da diferença e através da descolonização e da construção e constituição de uma sociedade radicalmente distinta. O fato de que esse pensamento não transcenda simplesmente a diferença colonial, mas que a visibilize e rearticule em novas políticas da subjetividade e de uma diferença lógica, torna-o crítico, pois modifica o presente da colonialidade do poder e do sistema-mundo moderno/colonial (Walsh, 2007, p. 57, tradução nossa).

Nesse contexto, compreendemos que a interculturalidade passa a questionar e modificar a colonialidade do poder ao mesmo tempo em que torna visível a diferença colonial.

Diante disso, destacamos aqui a necessidade de discutir os discursos e as práticas da interculturalidade, uma vez que o termo “interculturalidade” é presente em diversos documentos legais, mas nem todos se referem à uma interculturalidade crítica e, de fato, decolonial. Nesse sentido, Walsh (2012) estabelece os três diferentes tipos de interculturalidade e pontua o problema da noção da interculturalidade.

A primeira perspectiva da interculturalidade é a racional, que se refere de forma básica e geral, ao contato e troca entre pessoas, práticas, saberes de diferentes culturas. Essas podem ocorrer tanto em condições de igualdade como de desigualdade. Nesse sentido, a interculturalidade racional sempre existiu na América Latina. O problema dessa interculturalidade é que normalmente ela esconde e/ou minimiza os conflitos, relações de poder,

dominação e estruturas políticas sociais e econômicas, permitindo as situações de inferioridade e superioridade.

Já, na segunda perspectiva, a interculturalidade funcional, há o reconhecimento da diversidade e da diferença cultural e seu objetivo é incluir essas diferenças na estrutura social vigente. Ou seja, para Walsh (2012), essa perspectiva se preocupa com o diálogo, a convivência e a tolerância, mas não evidencia as causas da desigualdade social e cultural e não questiona as situações problemáticas da realidade atual.

Segundo a autora, essa interculturalidade funcional tem raízes tanto no multiculturalismo (neo)liberal Norte Americano quanto no “interculturalismo europeu”, garantindo a tolerância da diversidade ao mesmo tempo em que humaniza o (neo)liberalismo e a globalização, sendo favorável à mercantilização.

Nessa perspectiva, o reconhecimento e tolerância dessa diversidade cultural se torna mais um instrumento de dominação que busca o controle dos conflitos étnicos para preservar a estabilidade social a fim de possibilitar a continuação do modelo de acúmulo de capital “incluindo” nele os grupos excluídos historicamente.

Um exemplo de execução da interculturalidade funcional pode ser encontrado em muitas legislações educacionais. Walsh (2012, p.64), referindo-se aos países da América Latina, aponta que

[...] a onda de reformas educacionais e constitucionais dos anos 1990 – aquelas que reconhecem o caráter multiétnico e multilíngue dos países e introduzem políticas específicas para os povos indígenas e afrodescendentes – fazem parte dessa lógica multiculturalista e funcional; eles simplesmente adicionam a diferença ao sistema e modelo existentes.

Da mesma forma, Da mesma forma, Walter Mignolo, em entrevista concedida a Catherine Walsh (2003, p. 9, tradução nossa), explica: “Por isso, quando a palavra “interculturalidade” é utilizada pelo Estado, no discurso oficial o significado é equivalente a “multiculturalismo”. O estado quer ser inclusivo, reformador, para manter a ideologia neoliberal e a primazia do mercado”.

Em vista disso, há muitos autores brasileiros que questionam o sentido de interculturalidade presente nas legislações educacionais do país. Segundo Machado e Beltrão (2018, p. 516) “A interculturalidade aparece nas políticas educacionais para povos indígenas, mas a prática não pode corresponder a uma simples tolerância com o que é culturalmente diferente, sem um verdadeiro intercâmbio enriquecedor entre perspectivas diferenciadas”.

Dito isso, defendemos e nos baseamos na interculturalidade crítica, o terceiro viés. Walsh (2012) aponta que o ponto central destacado na interculturalidade crítica é o problema estrutural-colonial-racial e sua ligação com o mercado capital.

Nesse contexto, a interculturalidade crítica, sendo um processo e um projeto, questiona o modelo social vigente e, lutando para e junto com os povos subalternizados, excluídos, oprimidos e silenciados historicamente, busca a decolonialidade e a construção de outros mundos, não apenas para os povos e nacionalidades indígenas, mas para a transformação da sociedade como um todo.

Assim sendo, compreendemos que a estrutura social e política ainda é constituída a partir dos moldes coloniais, por isso, a autora enfatiza que a interculturalidade crítica, assim como a decolonialidade, é um projeto em construção.

A interculturalidade deve ser entendida como um desenho e uma proposta de sociedade, como um projeto político, social, epistêmico e ético voltado para a transformação estrutural e sócio-histórica, e baseado na construção de condições entre todos nós - de conhecer, ser, poder e a própria vida – de sociedade, Estado e país radicalmente diferentes. Mas também deve ser entendido como uma ferramenta para agir; ou seja, a interculturalização como ação deliberada, constante, contínua e até insurgente, entrelaçada e dirigida com a descolonização (Walsh, 2012, p. 73, tradução nossa).

A partir desse entendimento, tomamos como ponto fundamental nessa pesquisa a interculturalidade na educação. Para Candau (2020) a interculturalidade crítica vem ganhando espaço no âmbito educacional. Segundo a autora, “para a educação intercultural crítica, um aspecto básico é desvelar as formas de colonialidade presentes no cotidiano de nossas sociedades e escolas” (Candau, 2020, p. 681).

Da mesma forma, de acordo com Walsh (2009, p. 26) “a interculturalidade crítica expressa e exige uma pedagogia e uma aposta e prática pedagógicas que retomam a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes.”

Essa consciência crítica educacional também se alia às perspectivas do educador popular Paulo Freire (1987) onde, em suas obras, ele denuncia a realidade e práticas opressoras da colonização e propõe a educação como prática de liberdade, ou seja, uma pedagogia que forma indivíduos críticos e questionadores para que eles sejam sujeitos de luta para a libertação, e não apenas mais cidadãos reprodutores das práticas de colonialidade.

Assim, para uma educação intercultural atrelada à perspectiva decolonial, Candau

(2020) apresenta algumas questões atuais que se fazem necessárias no contexto educacional. A primeira diz respeito à interseccionalidade, entendida como uma lente que possibilita enxergar os diferentes tipos de opressões presentes na sociedade e questionar as visões essencialistas que consideram essas problemáticas como meras coincidências.

Nesse aspecto, para a autora, a interseccionalidade deve ser utilizada para analisar as dinâmicas dos processos educativos para que a estrutura colonial e suas raízes sejam desmascaradas e, a partir disso, sejam construídas novas práticas educativas equitativas e democráticas.

Freire (1987, s/p), ao analisar as relações oprimido/opressor dentro de uma realidade, aponta para a conscientização como forma de libertação

Ao fazer-se oprimida, a realidade implica na existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis desta busca. Este é um dos problemas mais graves que se põem à libertação. É que a realidade oprimida, ao constituir-se como um quase mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como uma força de imersão das consciências.

Compreendemos que a lucidez, a conscientização e identificação da realidade oprimida, é o primeiro passo para rompê-la.

Outra questão necessária diz respeito ao empoderamento. Candau (2020) assume sua perspectiva de que ninguém empodera ninguém. No entanto, no contexto educativo é necessário que sejam promovidos processos que façam com que os grupos e indivíduos inferiorizados e oprimidos descubram seus potenciais e comecem a se enxergar como sujeitos e atores sociais.

Este é um componente muito importante da educação intercultural crítica e decolonial. O fortalecimento dos sujeitos silenciados é fundamental para a afirmação de processos educativos democráticos, orientados à construção de relações sociais justas e que reconheçam o potencial de todos e todas, individual, comunitária e coletivamente (Candau, 2020, p. 683).

Cabe destacar aqui que é preciso decolonizar o saber nas escolas. Temos ciência de que os povos indígenas têm uma riqueza de saberes que devem ser exaltados tanto no ambiente escolar quanto nas pesquisas científicas na busca por uma construção coletiva de conhecimento. Segundo Arévalo (2010) para os povos indígenas o conhecimento é coletivo, e não privado. No entanto,

[...] el conocimiento impuesto ha sido un mecanismo de aculturación y en

consecuencia está terminando con nuestros elementos culturales (educación, lengua, medicina, etc.), además de folclorizar el tema de lo indígena. Una de las razones de este daño cultural es el desconocimiento e invisibilización que se ha hecho del conocimiento indígena. De hecho, esto viene ligado a procesos políticos y sociales que bajo diversas estrategias, entre ellas el racismo, tienen como objetivo el reduccionismo y la liquidación de lo indígena, amenazando con su desaparición como pueblo.

Nessa perspectiva, o autor enfatiza a necessidade de utilizar as próprias epistemologias a fim de recuperar os danos causados pela negação e silenciamento dos povos indígenas, devendo repensar a função, currículo e organização das escolas indígenas.

Para Candau (2020) outra questão relevante é a problematização da branquitude como um paradigma histórico de dominação, que atua significativamente na construção social, cultural, econômica e política do continente. Nesse aspecto, a autora enfatiza a necessidade de promover uma educação para as relações etnoraciais, pois é um consenso entre os cientistas sociais que não há democracia racial na sociedade atual.

Dessa forma, é indispensável à educação intercultural crítica e decolonial o seu posicionamento e práticas antirracistas, buscando realizar nos processos educativos problematizações sobre essas questões, a fim de desnaturalizar e desmascarar a branquitude como padronização social, cultural e política e os privilégios vindos dessa configuração.

Para tanto, devemos pensar na incorporação de um currículo decolonial, particularmente no currículo da Educação Escolar Indígena, que se desenvolve até o momento a partir de uma interculturalidade funcional. Nesse sentido, Benites (2014, p. 75) afirma que

Queremos produzir currículos na perspectiva da constituição de significados e valores culturais, a partir de diálogos entre os saberes, na vivência da interculturalidade, promovendo uma nova trajetória, um novo espaço, uma nova identidade capaz de ter uma postura com uma nova epistemologia na construção de uma nova realidade, reconstituindo as lógicas e os sistemas tradicionais kaiowá e guarani e os conhecimentos ocidentais como ferramentas neste processo, que contribuem para a emergência de outros saberes e da possibilidade do diálogo intercultural.

Diante dessas considerações, compreendemos a Educação Intercultural Decolonial como um instrumento de transformação cultural, social e política. Dalmolin (2004) afirma o papel da escola como fundamental em todo o contexto de luta. No início, a educação era usada como forma de integrar o indígena à sociedade, porém, atualmente, seu propósito emancipatório e decolonial se faz necessário, estando este, ainda, em processo de construção

no Brasil.

Pensando nisso, discutiremos no próximo tópico sobre a Educação Escolar Indígena, sua trajetória, políticas e desafios, buscando a interculturalidade crítica como meio para o alcance de uma pedagogia decolonial a partir das próprias concepções dos povos indígenas.

1.2 Trajetória da Educação Escolar Indígena

Para compreender a Trajetória da Educação Escolar Indígena, é necessário ampliar a visão para antes das práticas coloniais, pois antes de os europeus imporem o seu modelo educacional aos povos indígenas, esses exerciam a sua própria pedagogia e já tinham desenvolvido as suas próprias metodologias de ensino (Machado; Beltrão, 2018).

Em relação ao povo Guarani, tanto os pais quanto a própria comunidade indígena educavam as crianças para que elas se tornassem adultos responsáveis com o coletivo, com suas famílias e com a natureza, segundo Machado e Beltrão (2018). Para tanto, as crianças aprendiam por meio de exemplo e imitação pelos vários membros da comunidade.

Assim, a sala de aula era a natureza, as lições que envolviam as diferentes disciplinas curriculares associados à biodiversidade, como física, biologia, geografia, história, etc, aconteciam durante as caças, pescas, coletas de frutos e exploração de território pertencente ao seu povo. À noite, as lições aconteciam ao redor da fogueira, em festas e/ou rituais. As meninas eram ensinadas pelas mulheres da comunidade a desempenharem suas funções de mulher e esposa, sendo também importantes articuladoras na indicação do papel político no sustento das bases familiares que constituíam as aldeias (Machado; Beltrão, 2018).

Portanto, a educação dos povos indígenas era voltada à preparação para a independência de cada indivíduo, à continuidade de seus modos de ser e ao fortalecimento coletivo. Machado e Beltrão (2018, p. 509) afirmam que

Toda a educação indígena é direcionada para a convivência em um espaço de igualdade, não se exclui ninguém da vida social, porque se busca potencializar, nas práticas sociais, as bases de uma sociabilidade na qual as relações expressam o reconhecimento do indivíduo na condição de sujeito de direito no âmbito da comunidade e, portanto, de igual. É inerente ao processo de reconhecimento da trajetória dos homens e mulheres como avatares (idôneo, verdadeiro) serem portadores do poder da palavra.

E então chegam os portugueses no ano de 1500 desprezando todas as formas de vida,

saberes, métodos de educação, crenças e culturas que não fazem parte do modelo ideal determinado por eles mesmos. É nesse momento que se inicia a primeira fase da Educação Escolar Indígena no Brasil construída a partir dos moldes coloniais.

A escola para o indígena, segundo Machado e Beltrão (2018), durante o período colonial, se caracterizou pela conversão religiosa e pelo uso da mão de obra indígena para todo tipo de trabalho. Além disso, educação para os indígenas também tinha a função de "integrá-los" à sua sociedade, dando a eles uma cultura, uma vez que eles eram vistos como selvagens, destituídos de cultura. Segundo Mancini e Troquez (2009) essa visão sobre os povos originários é ainda um dos estereótipos mais recorrentes nos dias atuais.

Ferreira (2001), ao traçar a trajetória histórica da Educação Escolar Indígena no Brasil, afirma esse como o primeiro e o mais longo momento de toda a sua trajetória, pois as práticas de integração, escravidão e extermínio prolongaram-se durante séculos. Machado e Beltrão (2018) consideram a integração dos povos indígenas à sociedade nacional como uma das ferramentas mais eficientes na destruição das culturas indígenas, perpetuando até os dias atuais.

Na segunda fase da educação escolar indígena, Ferreira (2001) enfatiza que já havia um consenso em relação à inadequação das práticas do período colonial, porém o propósito das práticas educacionais ainda era o mesmo, mas sua execução era sutil, passando uma falsa visão de preocupação e respeito às culturas indígenas.

O início dessa fase foi marcado com a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) em 1910, momento em que surgia uma preocupação maior com a diversidade linguística e cultural dos indígenas pelo Estado, reestruturando a escola a partir das condições e necessidades que eram impostas aos povos indígenas, ou seja, um ensino voltado à preparação das crianças para assumirem os papéis que a sociedade impunha: Práticas Agrícolas aos meninos e Práticas Domésticas às meninas. No entanto, apesar de o SPI alegar a preocupação com a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas, não houve nesse momento o investimento na alfabetização bilíngue.

Em 1967, com a extinção do SPI e a criação da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), o ensino bilíngue foi reconhecido como uma maneira de respeitar os valores indígenas. A FUNAI passou a capacitar indígenas a exercerem funções na sua própria comunidade escolar para uma menor interferência nos valores culturais das escolas de cada povo (Ferreira, 2001). No entanto, havia uma contradição entre os objetivos integracionistas da FUNAI e o artigo 47 do Estatuto do Índio (1973) que compreende o bilinguismo como meio de assegurar e respeitar o patrimônio cultural dos indígenas. A FUNAI, para cumprir o ensino

bilíngue nas escolas indígenas, recorreu ao Summer Institute of Linguistics (SIL) onde seus especialistas, por trás da aparência do respeito à diversidade cultural, se preocupavam, na realidade, com uma eficiente integração dos indígenas à sociedade nacional, traduzindo os valores ocidentais nas línguas nativas, fazendo com que aos poucos sua cultura fosse se encaixando nas concepções indígenas.

Apesar de uma década depois ter havido o rompimento com a SIL no Brasil, mais tarde houve novamente um acordo firmado com o instituto com o objetivo de implementação de programas educacionais e de assistência nas áreas indígenas. Essa reativação do convênio foi duramente criticada pelas suas finalidades evangelizadoras e integradoras escondidas por trás de seu propósito assistencialista, mas ainda assim a FUNAI autorizou a publicação dos materiais desenvolvidos que eram constituídos por tais discursos.

Foi apenas no ano de 1999, a partir de um documento oficial do Ministério da Educação, em pedido da Coordenação de Apoio às Escolas Indígenas, que houve a ruptura da influência e das ações pedagógicas desses missionários com a perda do apoio governamental (Ferreira, 2001).

Dessa forma, a segunda fase da EEI foi marcada por diversas experiências educativas que tinham como finalidade a evangelização e a capacitação técnico-profissional dos indígenas, de acordo com Ferreira (2001). Estas experiências, de modo geral, desconsideraram as culturas, as línguas e os saberes indígenas. Seguiram o padrão da dominação epistemológica descrita por Quijano (1992).

No início da terceira fase da educação escolar indígena, por volta do final dos anos 70, como descrito por Ferreira (2001), começaram a surgir organizações não-governamentais em favor da luta indígena juntamente com a articulação do movimento indígena, o que fez com que fossem projetadas uma política e práticas indigenistas confrontando a oficial, objetivando, entre outras pautas, a defesa dos territórios, a educação escolar e a assistência à saúde diferenciadas.

Dessa forma, a partir dos anos 70, foram desenvolvidas por pessoas e grupos ligados às CPIs estaduais ações políticas educacionais comprometidas com a causa indígena, desenvolvendo propostas curriculares diferenciadas e produzindo materiais didáticos específicos.

Logo depois, iniciaram-se os Encontros Nacionais de Educação Indígena que, a partir das reflexões e debates ocorridos durante os eventos sobre as questões indígenas, foram desencadeados outras reuniões regionais e vários outros encontros educacionais indígenas no país.

Ferreira (2001) destaca os eventos organizados a cada dois anos pela Organização Anchieta - OPAN, uma ramificação leiga da Ordem Jesuíta. Nesses encontros, os participantes indigenistas compartilhavam suas experiências com assessorias de diversos profissionais, entre eles pedagogos, antropólogos e linguistas, discutindo e obtendo uma maior profundidade do trabalho educacional indígena. Apesar de, nesses encontros, não haver a participação ativa de professores indígenas, foi a partir do III encontro que ocorreu uma importante difusão dos debates relacionados à educação escolar indígena e o reconhecimento da necessidade da participação indígena nesses encontros.

A partir daí, em 1987, foi realizado, por meio do Núcleo de Educação Indígena, o Encontro Nacional de Educação Indígena, que contava com a participação de representantes de 27 entidades, organizações e instituições nacionais e Grupos de Trabalhos (GT's) que reconheceram a necessidade de encaminhar propostas à Assembleia Nacional Constituinte e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) para uma nova política educacional indígena formulada com a participação dos povos nativos.

Logo após o início da intensificação dos movimentos, a quarta fase da Educação Escolar Indígena que iniciou na década de 1990 foi marcada pela realização de grandes encontros e assembleias entre os Povos Indígenas e suas lideranças em diversos estados brasileiros, visando a discussão ampla sobre a EEI, reivindicando melhores condições aos professores indígenas e o ensino de suas próprias línguas na educação. (Ferreira, 2001)

A marcante organização do movimento indígena, juntamente com a articulação e o posicionamento favorável da sociedade civil fez com que os Povos Indígenas conquistassem direitos significativos na promulgação da Constituição Federal de 1988 e a partir dela. Entre eles, destacamos o parágrafo 2º do artigo 210 que assegura o uso das línguas indígenas e seus próprios processos de aprendizagem; o artigo 215 que assegura o exercício dos direitos culturais; e o Capítulo VIII que, em seus artigos 231 e 232 reconhece o direito às suas próprias organizações sociais e culturais, às suas terras, manifestações e reivindicações (Brasil, 1988).

Machado e Beltrão (2018) citam, nessa etapa, a promulgação do decreto nº 26 de 04 de fevereiro de 1991 que delegou ao Ministério da Educação a coordenação de políticas públicas e ações em prol da educação escolar indígena em substituição à Funai, o que fez com que se iniciasse um novo processo de política pública para a EEI que implicou na LDBEN, no PNE de 1998, que foi uma das consequências imediatas da LDBEN, e o RCNEI de 1998.

Destacamos aqui dois artigos da Lei nº 9394/1996 que estabelecem um novo funcionamento para a Educação Escolar Indígena:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (Brasil, 1996).

Diante desse artigo, compreendemos que a Educação Escolar Indígena deve seguir uma estrutura vigente diferente das demais, garantindo legalmente uma educação comunitária, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue e/ou multilíngue. O segundo artigo é, aqui, também necessário destacar, pois foi a partir dele que se garantiu legalmente a participação de membros indígenas no desenvolvimento dos programas, o ensino da língua materna, o uso de currículos e materiais específicos e diferenciados.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (Brasil, 1996).

Souza (2021) reafirma a importância da conquista do movimento indígena, uma vez que antes cabia à União incorporar, por meio das instituições escolares, o indígena à sociedade, usando a escola como instrumento de negação cultural indígena e de colonização.

Machado e Beltrão (2018) afirmam que até então, as escolas indígenas eram como cópia das escolas urbanas, pois tinham o mesmo currículo, as mesmas formas de avaliação, carga horária, calendário, estruturas, professores não indígenas, materiais constituídos por discursos colonizados e demais formas de organização, vista como possibilidade de integração dos indígenas à sociedade e, ao mesmo tempo, como uma forma de ascensão social, pois a partir dela os indígenas poderiam sair das aldeias e ingressar no sistema capitalista, tornando-se um assalariado brasileiro.

Com o RCNEI (Brasil, 1998) a **escola indígena** passou a ser caracterizada como **comunitária** pois é conduzida a partir dos valores e concepções de cada comunidade indígena, tendo liberdade para a construção e desenvolvimento de seu próprio currículo escolar. A escola indígena também se caracteriza como **intercultural** pelo dever do reconhecimento e garantia da diversidade cultural e linguística, promovendo diversas experiências socioculturais, excluindo a visão hegemônica entre as diferentes culturas e estimulando o respeito entre cada uma delas (Brasil, 1998). A escola indígena é **bilíngue / multilíngue** pois a reprodução sociocultural da sociedade é manifestada pelo uso de mais de uma língua por motivos históricos e culturais, de acordo com o RCNEI (Brasil, 1998). Além disso, o documento afirma que muitos povos nativos utilizam, além da língua portuguesa, a sua língua ancestral como forma de identificação e fortalecimento cultural. Por fim, a escola indígena é **específica e diferenciada** pois é planejada a partir da intenção particular de cada povo indígena, tendo autonomia em diversos aspectos da construção e planejamento da Escola. Sendo assim, o Estado deve apoiar e reconhecer o projeto educacional das Escolas Indígenas, deixando com que a comunidade escolar seja autônoma em sua construção e gestão.

Para que a escola indígena seja de fato garantida de acordo com estes princípios, precisamos nos questionar se a comunidade participa efetivamente das discussões escolares e se compreende o papel da EEI.

Também é preciso questionar o entendimento de interculturalidade na visão do Estado, já sabendo que, conforme Walsh (2012), o Estado ancora-se na interculturalidade funcional. Ainda, devemos refletir a respeito das proposições de ensino bilíngue que estão na base das propostas de educação para os povos indígenas, se o ensino bilíngue se refere ao bilinguismo de transição/substituição para a língua portuguesa ou se objetiva a fortificação e valorização da língua indígena. Segundo Knapp (2016), o bilinguismo de transição/substituição tem a finalidade de facilitar e estimular a integração do indígena à sociedade nacional, substituindo gradativamente no currículo escolar a língua indígena pela língua portuguesa, atuando, assim, nos moldes coloniais. Em contraponto, defendemos aqui os programas de bilinguismo de valorização, que operam com a finalidade de fortalecer as culturas e as línguas dos povos originários.

É necessário atentarmos aos princípios que norteiam a escola indígena e suas diferentes conceituações e compreensões. Assim como com essa visão decolonial da escola, que parte do entendimento de que a escola deve servir aos próprios indígenas, juntamente com as normas constitucionais que garantem os próprios processos de aprendizagem,

o indígena deve ser ele mesmo, o que sempre foi, um indivíduo com usos, costumes e dotado de cosmovisão diferente, com reflexos na nova forma de conceber a escola, não mais escola para indígena e sim uma escola indígena, não que isso signifique uma radicalização, não é isso, mas que muita coisa do que pertence à escola formal pode ser aproveitado ou reinterpretado ao paradigma pedagógico indígena, que faz o papel interlocutório no estabelecimento do diálogo dessa transição (Machado; Beltrão, 2018, p. 511).

Esse papel interlocutório deve ganhar a sua devida atenção. Compreender as necessidades da comunidade indígena a partir de suas próprias epistemologias é essencial no processo de construção das escolas indígenas para que elas não sejam mais um dos instrumentos reprodutores dos valores ocidentais.

O primeiro passo para uma educação escolar indígena eficaz, entendida como princípio base das comunidades indígenas, é que a escola deve ser contemplada da maneira que eles a compreendam, se reinventando e se redescobrimo a partir dos valores da própria comunidade indígena (Machado; Beltrão, 2018).

Benites (2014) aponta que a ideia é utilizar os mesmos espaços que utilizam com a finalidade integracionista, para a quebra desses paradigmas coloniais. Assim, os currículos construídos pelos próprios indígenas nas escolas indígenas se preocupam em modificar as pessoas, os conceitos e suas visões a fim de possibilitar a emergência dos sistemas e valores dos povos tradicionais.

Queremos produzir currículos na perspectiva da constituição de significados e valores culturais, a partir de diálogos entre os saberes, na vivência da interculturalidade, promovendo uma nova trajetória, um novo espaço, uma nova identidade capaz de ter uma postura com uma nova epistemologia na construção de uma nova realidade, reconstituindo as lógicas e os sistemas tradicionais kaiowá e guarani e os conhecimentos ocidentais como ferramentas neste processo, que contribuem para a emergência de outros saberes e da possibilidade do diálogo intercultural (Benites, 2014, p. 75).

Luciano (2011) também descreve o espaço escolar indígena idealizado constituído pelo diálogo entre os conhecimentos de cada povo indígena e os conhecimentos ocidentais que eles acharem necessários para entrar em suas escolas. Nesse contexto, essa perspectiva decolonial no espaço escolar não desconsidera os saberes da sociedade não indígena, mas seleciona os saberes importantes para inserir em seu currículo a fim de estabelecer um diálogo intercultural

crítico.

Apesar de o movimento indígena ter conquistado direitos políticos e educacionais essenciais, Souza (2021) denuncia que alguns direitos ainda não estão garantidos para toda a população indígena e que é necessário avançar nas análises da situação escolar indígena. Segundo o autor, “a demanda de uma educação diferenciada para os grupos indígenas brasileiros ainda não tem sido suprida de maneira efetiva, e a superação da discriminação étnica vivenciada no país, desde o início da colonização, ainda não foi alcançada (Souza, 2021, p. 28).

Machado e Beltrão (2018) problematizam essa questão pois, segundo os autores, atualmente há inúmeras leis referentes às diversas questões dos direitos humanos, no entanto, a implementação delas não avança. “Parece-nos que ainda falta o toque magistral de uma caneta no papel, no despacho dos prefeitos e governadores, reconhecendo e implementando a escola como indígena, e também, para não ter o olhar distorcido, no momento de empenhar os recursos recebidos para a educação indígena” (Machado; Beltrão, 2018, p. 515).

Um dos fatores de ausência e/ou dificuldades de implementação é a falta de práticas interculturais nas escolas indígenas, conforme apontam Machado e Beltrão (2018). Segundo eles, a interculturalidade aparece nas políticas educacionais, mas sua execução não pode se restringir a um discurso de tolerância ao que é diferente. Dessa forma, observamos que a falta de posicionamento crítico no viés da interculturalidade não é clara nos documentos em que constam esse objetivo. Os autores também afirmam que no cotidiano escolar ainda há imposições coloniais, como o uso e planejamento dos materiais didáticos.

Mesmo considerando que os materiais didáticos têm funções relevantes nos contextos pedagógicos e culturais da EEI, não podemos negar o fato de que a normalidade e padronização do uso de materiais na escola é vinda dos preceitos ocidentais. Isso, no entanto, não desconsidera sua função, e cabe às escolas e professores indígenas decidirem quais valores, conhecimentos ou normas ocidentais incluam em suas escolas.

Para Luciano (2017, p. 306)

a escola precisa realizar uma transformação radical na sua matriz cultural, pedagógica, metodológica, filosófica, política e epistemológica, toda ela referenciada e legitimada pela visão etnocêntrica das sociedades europeias, para abrir possibilidades concretas de incorporar outras matrizes socioculturais e epistemológicas e de outros sujeitos de transmissão de conhecimentos, como os povos indígenas e seus sistemas linguísticos, envolvendo nas práticas cotidianas as mães, os pais, os mais velhos, as lideranças e os sábios tradicionais. A escola indígena precisa deixar de ser o lugar exclusivo do professor e do aluno.

Uma dessas mudanças nas escolas indígenas que são relevantes e necessárias, mas que, pela sua dificuldade de implementação, acaba prejudicando a educação diferenciada é a alfabetização bilíngue que, de acordo com Machado e Beltrão (2018), não deve ser feita de qualquer modo. Essa discussão será realizada a seguir.

1.3 O desafio da alfabetização indígena

A alfabetização em seu termo técnico, pode ser entendida de maneira prática como a apropriação de um sistema de escrita alfabética (Albuquerque, 2007). Além disso, ela também é um processo único, pois o aprendizado do sistema de uma língua acontece apenas uma vez, dessa forma, um indivíduo é alfabetizado uma única vez e, a partir desse aprendizado inicial, ele pode se apropriar de outros sistemas de escrita.

O estudo sobre a alfabetização de crianças envolve pesquisas sobre as diferentes práticas, técnicas, metodologias, ideologias e conceitos desse processo. No entanto, quando se fala em alfabetização indígena, a discussão vai muito mais além. Nesse contexto, Meliá (1979) aponta as diferentes perspectivas sobre a alfabetização de indígenas, comparando a visão da sociedade nacional não indígena com as dos próprios indígenas.

A alfabetização foi proposta logo no início da educação para os indígenas, utilizada como um dos instrumentos de civilização. No entanto, esse ensino foi posto aos indígenas com a justificativa de uma ferramenta de defesa, ou seja, para que eles pudessem situar-se em uma posição de igualdade com o branco, praticando leituras religiosas e assimilando conteúdos instrucionais da cultura ocidental.

Na perspectiva nacional, as vantagens da alfabetização indígena são fundamentadas no processo de assimilação da cultura ocidental, resguardando a ideologia colonial e dando condições para que os indígenas fizessem parte da sociedade ao adotarem a sua cultura “ideal”.

Algumas das razões para a alfabetização na perspectiva dos próprios indígenas eram:

- a) Dominar uma técnica mais do ‘civilizado’, que parece ter também um valor quase mágico;
- b) Defender-se contra a exploração salarial e nos tratos comerciais.
- c) Defender a própria terra com os instrumentos jurídicos documentados próprios da sociedade nacional;
- d) Progredir, depois da alfabetização inicial, nos estudos e na informação de técnicas ‘civilizadas’;
- e) Transmitir para a própria comunidade a técnica da alfabetização e processos seguintes;
- f) Prestigiar-se frente ao mundo dos ‘civilizados’ e eventualmente conseguir melhores oportunidades de trabalho e um trato mais de igual para

igual com os ‘civilizados’; g) Poder escrever as próprias tradições e aproveitar da leitura de textos, onde essas mesmas tradições foram já recolhidas pelos pesquisadores (Meliá, 1979, p. 59-60).

E assim foi feito durante décadas. Quando se falava em alfabetização indígena, se pensava restritamente no ensino-aprendizado da língua portuguesa, uma vez que o ensino da língua era obrigatório e não haviam questionamentos (Meliá, 1979). Foi apenas a partir das missões que surgiram os primeiros alfabetizadores nas línguas indígenas, no início do Brasil Colônia.

Mesmo com uma pequena possibilidade de haver a alfabetização nas línguas indígenas, a alfabetização na língua portuguesa foi predominante pelas várias vantagens que eram apresentadas aos não indígenas, entre elas está a perspectiva do desaparecimento das línguas indígenas, não sendo mais útil o seu aprendizado; a rentabilidade do ensino da língua portuguesa, pois é só uma comparada com a multiplicidade das indígenas; a variedade de materiais didáticos em português e práticas pedagógicas já experimentadas; o próprio interesse dos indígenas em serem alfabetizados em português; a dificuldade de encontrar alfabetizadores que conheçam as línguas indígenas e que produzam materiais; e a suposição de que as crianças, que é o público alvo, nas comunidades indígenas já falam na língua portuguesa.

Meliá (1979) explica que o entendimento de alfabetização para os indígenas sempre foi associado ao ensino da língua portuguesa, uma vez que não havia outra alternativa aos indígenas. Segundo Meliá (1979, p. 71)

A proposta de uma alfabetização em português confunde ainda o ponto de partida com o suposto ponto de chegada, isto é, a suposta necessidade de o indígena ter que falar português para se comunicar com a sociedade nacional, se defender de sua exploração etc., que é a meta proposta, estabelece aprioristicamente que deverá se alfabetizar em português. Entretanto, é bem sabido que tem sido a tentativa de alfabetizar já inicialmente em português, o que faz fracassar os programas de alfabetização e de escolarização, pelo menos de um modo geral. Linguistas, psicólogos e pedagogos consideram que a alfabetização não deve ser feita em outra língua que a materna.

O autor apresenta a sua defesa em relação à língua em que se deve alfabetizar as crianças indígenas, apontando que a alfabetização deve ocorrer em sua língua materna. Dessa forma, crianças indígenas que têm a língua indígena como língua materna, devem ser alfabetizadas nela.

Para compreender a fundo a necessidade da alfabetização na língua indígena é

necessário trazer questões históricas, econômicas, políticas, sociais e culturais para a discussão. Tal necessidade se dá pela relevância que as línguas indígenas têm para os povos indígenas e pelos momentos históricos de conflito linguístico.

De acordo com Souza e Bruno (2015), como povos de tradição oral, a leitura e a escrita não faziam parte do cotidiano dos povos indígenas, assim, compreendemos que o aprendizado da língua escrita foi introduzido a eles pelos colonizadores para torná-los civilizados. Com isso,

[...] as letras trouxeram para os indígenas a possibilidade de conhecimento dos códigos da sociedade ocidental, bem como a expectativa de progresso e ascensão e de sucesso. No entanto, essas possibilidades vieram com a responsabilidade de uma escola formal, em que o ler e escrever, entre outros conceitos, se balizam, apenas no conhecimento da grafia, no mecanismo e na decodificação da língua escrita. (Souza; Bruno, 2015, p. 205-206)

A partir dessas considerações, defendemos que a alfabetização dos povos indígenas deve ter como um de seus princípios fortalecer e preservar suas próprias culturas, tendo como base uma educação intercultural crítica e, portanto, decolonial, a qual alfabetiza a partir das necessidades e interesses das próprias comunidades.

Para muitos povos indígenas, de acordo com Luciano (2017) a língua é inerente ao processo de criação, ou seja, ela é compreendida como um dom que cada povo recebe para se comunicar. Segundo algumas mitologias indígenas, “o mundo é resultado de um processo contínuo de comunicação dialógica e dialética dos seres criadores e criaturas”, pois a palavra atuaria como mediadora no conflito do bem e do mal, do erro e do acerto. Dessa forma, a língua esteve desde o início com cada povo, e por isso, a sua perda é perturbadora.

Luciano (2017), ao falar da importância das línguas indígenas, apresenta duas de suas funções. A primeira diz respeito ao seu caráter sócio-cósmico, pois elas conectam os seres com o mundo existente. A segunda função é a político-pedagógica, pois existem diferentes linguagens para diferentes espaços e momentos, como linguagens da vida cotidiana, linguagens especializadas, linguagens ritualísticas e as comunicações simbólicas. A cada linguagem corresponde um conjunto de termos e significados culturais expressos nas línguas correspondentes de cada povo e cada uma dessas linguagens é usada em determinados espaços e em determinados momentos e cada grupo social e/ou gênero é responsável por diferentes papéis nas complexas relações linguísticas e culturais que se estabelecem, como de transmissão e de proteção.

Rubim, Bomfim e Meirelles (2022 p. 165) afirmam que “Nas epistemologias indígenas,

a língua está associada ao território, à espiritualidade, ao bem viver dos povos. A língua é a memória dos povos indígenas, é cultura, história de luta e resistência, é identidade coletiva e expressa conhecimentos ancestrais, milenares.”

Essa forte relação dos Povos Indígenas com suas línguas nativas existia muito antes do início da colonização. No entanto, desde a chegada dos portugueses ao Brasil, todo o conhecimento, costumes, valores, tradições dos povos originários foram inferiorizados, inclusive suas linguagens.

Esse status de inferioridade, conforme apresenta Luciano (2017), coloca as línguas indígenas na posição de subalternizadas, empobrecidas. Os povos indígenas foram obrigados, ou levados, a realizar mudanças linguísticas pelo violento processo de colonização imposto a eles. Segundo o autor, este processo que levou ao sufocamento ou apagamento das línguas indígenas é uma das práticas coloniais mais conhecidas e perversas. Tais práticas causaram uma grande perda linguística na história dos povos indígenas.

A situação linguística dos povos indígenas no Brasil é até hoje marcada por uma certa inconsistência de informações diante de tamanha diversidade do país. Rodrigues (1993) aponta duas projeções para a quantidade de línguas indígenas faladas. Na primeira projeção, para o início do século XVI, época em que ainda não havia acontecido a grande interferência colonial, ou melhor, o genocídio dos povos indígenas no Brasil, foram evidenciadas a existência de 1.078 línguas indígenas faladas e, na segunda projeção para o início da colonização no Brasil, foram evidenciadas 1.175 línguas.

Diante desses dados, compreende-se que mais de 80% das línguas indígenas foram perdidas desde o início da colonização até os dias atuais. Rodrigues (1993) aponta para o número de 180 línguas indígenas faladas no ano de 1993, as quais mesmo resistindo até aquele momento, estariam sujeitas às diversas opressões da sociedade majoritária, até mesmo as línguas indígenas mais faladas.

D’Angelis (2014) afirma que essa projeção não mudou de maneira intensa, pois segundo o autor, atualmente já são menos de 170 línguas indígenas vivas. O Instituto Socioambiental, não distante dessa projeção, estima que existam cerca de 160 línguas indígenas vivas (ISA, 2023).

Já em relação ao IBGE, o Censo de 2010 aponta para a quantidade de 274 línguas indígenas vivas atualmente. Essa diferença se deve aos critérios utilizados para a análise e identificação das línguas, as quais alteram conforme classificações genéticas, variações linguísticas e outros critérios que irão ser considerados ou não como uma língua diferente.

De fato, ao todo há 43 famílias linguísticas, sendo que parte delas está inserida em grupos maiores denominados troncos linguísticos. Em relação ao Brasil, há dois troncos linguísticos: Tupí e MacroJê e outras línguas consideradas isoladas, as quais não contêm nenhuma relação genética com qualquer outra conhecida (Martins; Chamorro, 2015).

Logo, apesar de não haver uma concordância entre os diversos estudos sobre as línguas indígenas, é possível afirmar que a quantidade de línguas indígenas atuais varia entre 160 e 200.

Segundo D'Angelis (2014), um dos fatores que afetam a vitalidade de uma língua é a quantidade de falantes. Dessa forma, ele observa que dessas pouco menos de 170 línguas vivas, cerca de 34,3% contam com menos de 200 falantes e outros 18,7% contam com 200 a 500 falantes. Essas estatísticas chamam atenção para o fato de que mais de 50% das línguas indígenas têm menos de 500 indivíduos falantes. Existem outros critérios para avaliar a vitalidade de uma língua, como a relação do número de falantes da língua e dos membros da etnia, a relação entre o contexto social e os usos das línguas e outras análises sociolinguísticas.

Um outro fator importante em relação à vitalidade das línguas, segundo D'Angelis (2014) é a existência, ou não, de uma tradição escrita. O autor deixa claro que isso não quer dizer que a tradição escrita é superior à tradição oral, pois há uma enorme variedade de relações entre as comunidades e seus usos linguísticos. A questão principal, nesse contexto, é que para D'Angelis (2014) a escrita e a leitura são ferramentas que contribuem significativamente para a disseminação do conhecimento, enriquecendo as capacidades expressivas das línguas.

Para a possibilidade de compreender melhor a situação das línguas indígenas, D'Angelis (2014, p. 5) apresenta um modelo de classificação:

1. Línguas vivas e plenamente ativas (língua forte, mas também alguma língua enfraquecida)
2. Línguas vivas, com perda de falantes (língua muito enfraquecida ou língua doente)
3. Línguas vivas apenas nas gerações mais velhas (língua moribunda ou língua agonizante)
4. Línguas mortas, com ou sem lembrantes (língua morta)
5. Línguas desaparecidas (língua extinta).

A UNESCO também utiliza de determinados critérios para classificar as línguas indígenas, estabelecendo 6 níveis de vitalidade para elas, conforme a figura 05.

Figura 05: Critérios de classificação das línguas

Grau	Nível de vitalidade	Situação da língua
1	A salvo	Todas as gerações falam a língua e sua transmissão de uma geração para outra é contínua.
2	Vulnerável	A maioria das crianças fala a língua, porém seu uso pode estar restrito a determinados contextos (familiar, rituais religiosos etc.).
3	Em perigo	As crianças já não adquirem com suas famílias a língua como língua materna.
4	Seramente em perigo	Somente os avós e as pessoas das gerações mais velhas falam a língua. Os parentes adultos dessas pessoas, embora compreendam, não falam entre si nem com seus filhos.
5	Em situação crítica	Os únicos falantes são os avós e as pessoas das gerações mais velhas, porém só usam a língua parcialmente e com escassa frequência.
6	Extinta	Não possuem falantes desde a década de 1950.

Fonte: Quadro elaborado por Martins e Chamorro (2015, p. 735), segundo UNESCO (2010).

No grau 1 o nível de vitalidade da língua está “A Salvo” pois todas as gerações falam a língua e transmite para as demais. No grau 2 o nível de vitalidade é “Vulnerável” pois a maioria das crianças fala a língua, contudo, seu uso não ocorre em todos os contextos. No grau 3 a língua está “Em perigo”, uma vez que as crianças já não aprendem a língua como sua língua materna. No grau 4 considera-se a língua “seramente em perigo”, pois somente as gerações mais velhas falam a língua, e seus filhos compreendem, mas não falam. No grau 5 a língua está em “Situação Crítica”, pois os únicos falantes são os avós, e esses utilizam a língua ocasionalmente. E por fim, no grau 6 a língua é considerada “extinta” quando não há falantes desde a década de 1950.

A partir de critérios de classificação, a UNESCO realizou uma análise em que foi apontado que todas as línguas indígenas do Brasil correm algum risco de extinção. No estado do Mato do Sul, não há nenhuma língua indígena no grau 1. A figura 06 mostra as situações das línguas indígenas do Mato Grosso do Sul:

Figura 06: Situação das Línguas Indígenas de Mato Grosso do Sul

Quadro 4. Situação das línguas indígenas de Mato Grosso do Sul segundo a UNESCO (2010).				
Tronco linguístico	Família Linguística	Língua	Nível de vitalidade	Número de falantes^a
Tupí	Tupí-Guaraní	Kaiowá	Vulnerável	20.000
Tupí	Tupí-Guaraní	Guaraní	Vulnerável	10.000
Macro-Jê	Guató	Guató	Situação crítica	5
Macro-Jê	Ofaié	Ofaié	Situação crítica	12
-	Aruák	Teréna	Seramente em perigo	19.000
-	Aruák	Kinikinaú	Situação crítica	11
-	Guaikurú	Kadiwéu	Em perigo	1.600
-	Zamúco	Chamacóco	Situação crítica	40

Fonte: Quadro elaborado por Martins e Chamorro (2015, p. 735), segundo UNESCO (2010)

Em relação aos Povos Indígenas que residem em Dourados, Guarani, Kaiowá e Terena, observamos que o tronco linguístico Tupí, das línguas Kaiowá e Guarani, é o que está mais próximo de alcançar o grau 1, ou seja, de estar A Salvo. Contudo, mesmo tendo um número considerável de falantes ao comparar com outras línguas, sua situação ainda é vulnerável, necessitando de planejamentos e políticas linguísticas para que possa estar a salvo. Apesar disso, a língua Terena, mesmo possuindo uma grande quantidade de falantes, foi considerada seriamente em perigo, necessitando, ainda mais, de ações que visam o fortalecimento, revitalização e valorização linguística.

Consideramos necessário que as escolas e secretarias da educação realizem a classificação da situação das línguas para o planejamento e desenvolvimento das ações de fortalecimento e/ou revitalização da língua. Para cada situação linguística, há diversas possibilidades de ações em prol de sua preservação, desde as línguas vivas e ativas até as línguas desaparecidas ou em extinção.

D'Angelis, sabendo que os povos indígenas estão buscando reagir em favor de suas

línguas, apresenta um quadro da caracterização da situação das línguas e algumas respostas ou ações para colocar em prática em prol das línguas minoritárias.

Figura 07 - Relação da classificação das línguas e ações para resistência

SITUAÇÃO	RESPOSTA(S)
1. Línguas vivas e plenamente ativas (língua forte ou língua enfraquecida)	Fortalecimento e Modernização Desenvolvimento da escrita Inclusão em múltiplas mídias Ensino como 1ª língua Produção de materiais didáticos Criação de Instrumentos Linguísticos
2. Línguas vivas, com perda de falantes (língua muito enfraquecida a língua doente)	Revitalização e Modernização Desenvolvimento da escrita Ensino como 1ª e como 2ª língua Produção de materiais didáticos
3. Línguas vivas apenas entre os + velhos (língua moribunda a língua agonizante)	Recuperação e Revitalização < ou Criação de língua mista < ou Registro e documentação Ensino como 2ª língua Produção de materiais didáticos
4. Línguas mortas (língua morta)	Re-introdução de Bilinguismo Ressurreição < ou Criação de língua mista < ou Adoção de (outra) Língua < ou Criação artificial de língua < ou Ensino como 2ª língua Produção de materiais didáticos
5. Línguas desaparecidas (língua extinta desaparecida)	Introdução de Língua Indígena Reconstrução da língua ancestral < ou Adoção de uma Língua < ou Criação artificial de língua < ou Ensino como 2ª língua Produção de materiais didáticos

Fonte: D'Angelis (2014, p. 6)

Ao observar a figura 07, percebemos, na projeção, que desde as línguas ativas até as línguas desaparecidas, a produção de materiais didáticos aparece como uma ação de resposta recorrente, demonstrando a sua importante função linguística e cultural em prol dos povos indígenas. Outra ação extremamente fundamental é o ensino das línguas indígenas nas escolas,

sendo o ensino da língua indígena na primeira língua (L1) para as situações 1 e 2, e o ensino da língua indígena como segunda língua (L2) nas situações 3, 4 e 5, quando não há muitos falantes.

Para Ramos (2021), há a ideia do monolinguísmo no espaço escolar, o que tem gerado grande preocupação, pois nesses casos a língua portuguesa ganha prestígio e as línguas indígenas, conseqüentemente, são deixadas de lado. Por isso, segundo a autora, muitos professores indígenas com o auxílio de linguistas se debruçam em tentar elaborar políticas linguísticas para a valorização da língua.

Nesse caso, o ensino bilíngue se apresenta como uma das maneiras de utilizar as línguas indígenas para revitalizá-las e fortalecê-las e, ao mesmo tempo, permite que haja o ensino da língua portuguesa, uma vez que esta é vista como relevante para a defesa e conquista de mais direitos dos povos indígenas.

No Brasil, desde o reconhecimento do direito ao uso da língua materna na educação escolar indígena a partir do Estatuto do Índio em 1973 e com a Constituição Federal em 1988, foram desenvolvidas muitas ações em prol da alfabetização na língua ancestral, principalmente a partir do Summer Institute of Linguistic (SIL).

O SIL, naquele momento, desenvolvia um programa Bilíngue de Substituição, Subtração ou de Transição, cujo objetivo principal era apenas o aprendizado da língua portuguesa, e não a valorização da língua materna quando esta é indígena, segundo Knapp (2016). A Funai adotou o modelo da SIL pelo reconhecimento internacional do programa em relação ao seu quadro qualificado de especialistas, o que supria as deficiências do SPI naquele momento (Ferreira, 2001).

O ensino bilíngue promovido pelo modelo do SIL, apesar de aparentar preocupação com a diversidade linguística e cultural dos povos originários, tinha objetivos religiosos e alinhados ao projeto de integração dos povos tradicionais à sociedade nacional. Knapp (2016) critica esse modelo de Bilinguismo de Substituição e/ou Transição do SIL e defende os programas de Bilinguismo de Manutenção ou Vitalização da Língua Minoritária, os quais visam o fortalecimento da língua indígena e a introdução da língua portuguesa como segunda língua.

Para o melhor entendimento do Ensino Bilíngue/Multilíngue, o qual é contemplado pela LDBEN (Brasil, 1996) para a Educação Escolar Indígena, Knapp (2016) explica, inicialmente, o que é ser um sujeito bilíngue, pois ao contrário do que diz o senso comum, um sujeito bilíngue é aquele que utiliza de forma regular duas línguas, não necessitando haver as mesmas competências escritas ou orais bem desenvolvidas. O autor faz diversas discussões em relação

ao sujeito bilíngue, afirmando que, para ser possível desenvolver nas escolas o ensino bilíngue, deve ser reconhecida e compreendida a existência das várias formas de classificação e níveis de proficiência de cada uma das línguas de um sujeito bilíngue, reforçando, para além disso, que “não basta apenas a inclusão de uma matéria na escola para termos uma educação bilíngue, ao mesmo ponto, não basta ter sujeitos bilíngues na escola para se ter um ensino bilíngue” (Knapp, 2016, p. 127). Nesse contexto, o autor ressalta a necessidade de a escola tomar alguns cuidados para que o estudante possa ter um bom aprendizado, como o desenvolvimento de um diagnóstico sociolinguístico, buscando saber quem são os alunos e quais as línguas mais faladas, realizando, assim, uma recepção anual com o objetivo de compreender a realidade sociolinguística da comunidade (Knapp, 2016).

Para Knapp (2016), quando a criança tem a língua portuguesa como língua materna, o objetivo de aprender a língua indígena como segunda língua não altera o viés de fortificação da mesma pois, em ambos os casos, o objetivo do aprendizado será inserir a língua indígena à vida escolar a fim de fortificá-la e valorizá-la, necessitando, então, dos programas de educação bilíngue com um viés emancipatório.

Ainda assim, há muitas desvantagens em alfabetizar as crianças indígenas em português, entre elas, Meliá (1979) destaca os métodos didáticos utilizados, pois eles não foram pensados para as comunidades indígenas, o que pode gerar frustração aos alfabetizadores a partir de resultados negativos no processo de alfabetização, e os materiais didáticos, que na grande maioria são descontextualizados das culturas indígenas ao virem de fora, pois não se adaptam às realidades e necessidades das comunidades.

Em relação à alfabetização na língua indígena, as vantagens citadas pelo autor são o prestígio conferido à língua e a possibilidade de transmissão de um significado mais denso e real dos textos, o que não seria possível no português.

Já, em controvérsia, as desvantagens que frequentemente são associadas à alfabetização na língua indígena são a falta de prestígio frente à sociedade não indígena, a escassez de materiais didáticos, o pouco preparo pedagógico de alfabetizadores de línguas indígenas, o alto custo de produções pedagógicas próprias à comunidade e o descaso progressivo em relação à língua indígena.

O direito ao ensino bilíngue, específico e diferenciado é garantido legalmente, o que demonstra o reconhecimento da importância de uma educação escolar indígena delineada a partir das perspectivas da própria comunidade indígena.

Souza (2021) aponta que, para que a escola indígena seja realmente diferenciada, uma

das alternativas é a construção do projeto político educacional conforme a língua, crença e especificidade do próprio povo da comunidade escolar. Nessa questão, Luciano (2017) também afirma o papel da escola e sua necessidade de mudança. No entanto, ele denuncia que o problema da escola indígena intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada está em *como fazer*, na perspectiva política da instituição, afirmando que a mesma ainda é constituída por parâmetros eurocêntricos.

Para dar início a essa mudança escolar indígena, as escolas indígenas deveriam inserir a língua indígena como um de seus pilares fundamentais na organização dos currículos e nos projetos políticos-pedagógicos - PPPs (Luciano, 2017).

Se é por meio das línguas tradicionais que os povos indígenas transmitem seus saberes milenares, não é difícil concluir que as escolas indígenas, por não considerarem tais saberes, contrariando os discursos modernos do politicamente ou pedagogicamente corretos da educação escolar indígena, não contribuem para a transmissão e continuidade viva das línguas, dos saberes e das culturas indígenas. Assim sendo, as dimensões bilíngues/multilíngues e intercultural precisam ser levadas a sério nas escolas indígenas, pela importância que elas representam para a continuidade histórica dos povos indígenas e dos seus saberes e modos de vida. Sem as suas línguas não é possível garantir a continuidade dos processos educativos tradicionais desses povos. Muitos aspectos materiais e imateriais, centrais nas culturas indígenas, só podem ser transmitidos por meio das lógicas e estruturas das línguas tradicionais (Luciano, 2017, p. 301).

Diante dessas questões, a inserção da língua indígena nas escolas é um grande desafio para as instituições, o que faz a implantação da alfabetização na língua indígena ser ainda mais difícil. Sobrinho (2010) alerta que, ao implantar o ensino da língua na alfabetização, deve-se ter ciência dos inúmeros desafios que serão encontrados, como a falta de material didático, o não domínio da língua pelos professores, o precário sistema de escrita de certas línguas, como a Terena, e outros relacionados à escrita.

Os autores (Souza, 2021; Luciano, 2017; Sobrinho, 2011) compreendem a importância de cada povo elaborar suas próprias diretrizes educacionais e citam vários desafios para a construção de uma escola indígena diferenciada e fora dos parâmetros eurocêntricos. Souza (2021) destaca a importância do ensino do português para o diálogo com o mundo não indígena e enfatiza a necessidade do ensino da língua materna nas escolas.

A preocupação com as línguas indígenas não é apenas de propriedade nacional, e sim global, sendo instituída pela Assembleia Geral das Nações Unidas a Década Internacional das

Línguas Indígenas (DILI), no período de 2022 a 2032.

De acordo com Rubim, Bomfim e Meirelles (2022) a DILI é o resultado de um conjunto de medidas recentes de organizações que buscam garantir os direitos de minorias étnicas e linguísticas. A DILI pretende incentivar a compreensão e ações concretas para preservar as línguas originárias, traçando um plano de ação com medidas para que as línguas minoritárias comecem a ser incluídas nas agendas políticas, com base em seu lema “nada para nós sem nós”, ou seja, com a participação e colaboração prioritária dos povos indígenas.

Com base nessas discussões, compreendemos que o maior desafio da Escola Indígena está relacionado com a inserção das línguas nativas, seja na alfabetização indígena e/ou no ensino bilíngue de valorização. Nesse contexto, por estarmos no momento DILI, se faz ainda mais urgente discutir e problematizar a língua colonial como prioritária nessas escolas.

Uma das ferramentas necessárias para o avanço dessas questões são os materiais didáticos específicos e diferenciados, os quais serão discutidos adiante.

1.4 Materiais didáticos no processo de alfabetização indígena

Para uma melhor compreensão dos objetos da pesquisa, nesse momento, é necessário explicitar o que se compreende como materiais didáticos. Inicialmente, os materiais aqui referidos são aqueles artefatos utilizados no processo de ensino-aprendizagem como livros, jogos educativos e instrumentos audiovisuais. No entanto, não é todo material educativo que se caracteriza como didático.

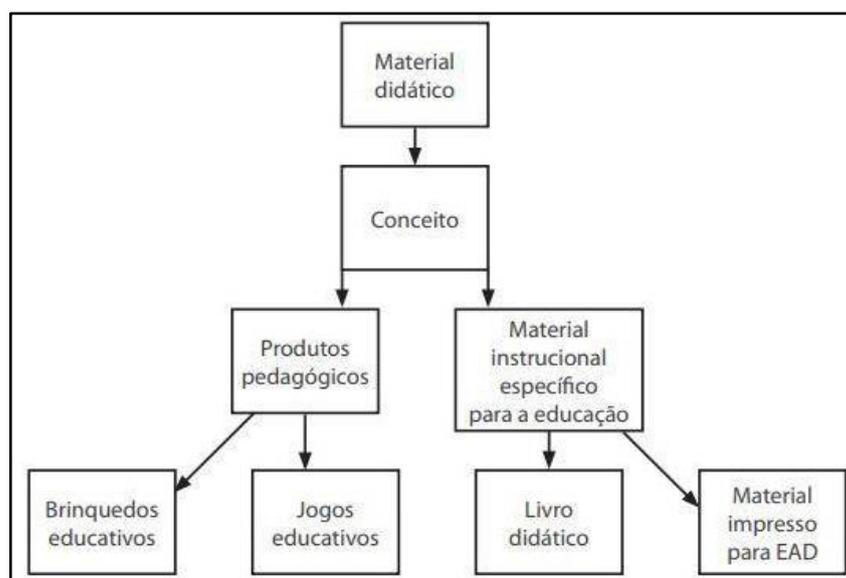
Existem duas caracterizações para os materiais aqui referidos, os didáticos e os paradidáticos. Segundo o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (Michaelis, 2023), ‘PARADIDÁTICO’ diz-se de livro ou qualquer outro material escolar que auxilia no processo de ensino, além dos materiais didáticos. E ‘DIDÁTICO’ define-se como aquele: 1. Relativo à didática; 2. Próprio para ensinar ou instruir; 3. Que favorece ou possibilita a aprendizagem; 4. Que resulta em aquisição de informação ou conhecimento, assim como de prazer e divertimento; 5. Característico do professor, de didata; 6. Que se caracteriza pelo didatismo.

Diante disso, entende-se como material didático o objeto e/ou instrumento que possui a finalidade de instruir e ensinar. Geralmente, eles estão divididos por disciplinas e conteúdos, e são utilizados pelo professor e/ou aluno como um guia educacional. Já os paradidáticos são aqueles que auxiliam o processo de ensino-aprendizagem, no entanto, não possuem o viés didático, como livros de leituras.

Bandeira (2009, p. 14) define os materiais didáticos como “produtos pedagógicos

utilizados na educação e, especificamente, como o material instrucional que se elabora com finalidade didática”. Esses materiais são divididos em produtos pedagógicos, como jogos e brinquedos educativos, e material instrucional específico para a educação, como os livros didáticos, conforme a figura 08 apresentada pela autora:

Figura 08: Categorias de Materiais Didáticos



Fonte: Bandeira (2009, p. 13)

Dessa forma, compreendendo os materiais didáticos como conjunto de textos, livros ou recursos com a finalidade educativa, a autora aponta para os tipos de suporte de cada material, podendo ser impresso ou audiovisual. Portanto, há uma variedade de materiais didáticos como possibilidade de auxílio à aprendizagem para os alunos e de instrumento para professor, como: CDs, DVDs, slides, mídias inovadoras, jogos, cartilhas, livros, etc.

Um dos materiais didáticos que frequentemente são produzidos e disponibilizados nas escolas do Brasil são os livros didáticos (LD). Bittencourt (2002) faz uma discussão crítica necessária sobre os LD, afirmando que, antes de tudo, eles são uma mercadoria, ou seja, um produto comerciável que necessita se enquadrar nas lógicas do mercado, havendo diversas interferências no processo do seu desenvolvimento, desde o planejamento até a distribuição.

Apesar disso, a autora reconhece a importância dos LD ao evidenciar sua função pedagógica, apresentando-o como um instrumento de depósito de conteúdos escolares, sendo utilizado como um suporte básico educacional, que é sistematizado a partir das propostas curriculares, com os conhecimentos e as técnicas prestigiadas no momento, realizando “uma transposição do saber acadêmico para saber escolar no processo de explicitação curricular”.

(Bittencourt, 2002, p. 72)

Portanto, visto também como um instrumento pedagógico, o LD pode ser constituído por uma série de técnicas de aprendizagem, exercícios, questionários, sugestões de trabalho e propostas de exercícios aos alunos, desempenhando uma função de guia, ao apresentar o conteúdo que deve ser ensinado e como ensinar (Bittencourt, 2002).

Ainda, o livro didático, como explana Bittencourt (2002, p 72),

[...] é um importante portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa.

Silva (2012) também compreende que os LDs se configuram como um artefato capaz de produzir e sistematizar significados a partir dos discursos que os constituem, influenciando diretamente na construção cultural e social do aluno.

O livro didático pode ser um instrumento de reprodução ideológica, principalmente quando são apresentadas as questões referentes aos povos indígenas. Mancini e Troquez (2009, p. 189) denunciam que “os estereótipos geradores de preconceitos construídos historicamente, muitas vezes, são reproduzidos pelos/nos próprios manuais/livros didáticos.”

Segundo Machado (2019) a invisibilidade dos povos indígenas sempre esteve presente no processo de construção da sociedade brasileira, a qual é seguida pelo silenciamento e apagamento dos mesmos. No entanto, para ele, a invisibilização dos povos indígenas mais letal ocorre nas escolas, nas salas de aula, por meio dos livros didáticos e práticas pedagógicas, que levam à uma visão de homogeneização e apagamento da diversidade indígena.

Mancini e Troquez (2009) também denunciam que um dos estereótipos mais recorrentes nos livros escolares é a generalização/simplificação dos povos originários, pois tratam os indígenas como uma categoria única e ignoram a diversidade dos povos e das culturas indígenas, sendo representados sempre entre a natureza e fora do meio social.

Outra representação constante nos livros é a forma de situar os indígenas como seres do passado, compreendendo-os como seres primitivos e atrasados em comparação àqueles que exercem uma cultura “civilizada”, ignorando, assim, os indígenas como parte da população brasileira. As autoras também apontam como recorrente o fato de nos livros didáticos ser muitas vezes apontado que os indígenas perderam suas próprias identidades ou não possuem mais culturas.

Mancini e Troquez (2009, p. 201) ressaltam que “tais estereótipos geradores de preconceitos estão fortemente arraigados no senso comum e ainda são amplamente veiculados pelos livros didáticos, pela mídia e por práticas escolares a - críticas” sendo necessário “dar lugar a novas posturas e atitudes de respeito à diferença e de abertura para o diálogo intercultural.”

Os livros didáticos, compreendidos como um instrumento educacional de instrução e/ou suporte ao professor, deveriam ser construídos a partir da visão da interculturalidade crítica para que os estereótipos parem de ser reproduzidos. Walsh (2009, p. 21) aponta para uma perspectiva que não apenas reconheça a diversidade, mas que “parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso.” Assim, a interculturalidade crítica é uma construção para e com pessoas que sofreram uma história de submissão e subalternização.

Defendemos que os materiais didáticos distribuídos às escolas indígenas, objeto foco dessa pesquisa, devem ser desenvolvidos a partir do viés da interculturalidade crítica e decolonial. No entanto, infelizmente, como diz Bittencourt (2002, p. 73) a tendência do livro didático “é ser um objeto padronizado com pouco espaço para textos originais condicionando formatos e linguagens com interferências múltiplas em seu processo de elaboração associadas à lógica da mercantilização e das formas de consumo”.

Em relação aos materiais didáticos na língua indígena, compreendidos como aqueles específicos e diferenciados e que valorizam as culturas dos povos originários, sua importância vai além à de um instrumento de auxílio-aprendizagem e guia educacional, configurando-se principalmente como um artefato de poder cultural indígena, pois expressa e fortalece os aspectos culturais, linguísticos, sendo uma das ações de resistência, conforme demonstrado anteriormente pela figura 07.

Com base em Troquez e Nascimento (2020), a Educação Escolar Indígena está vinculada ao sistema nacional de ensino, uma vez que essa se configura como uma modalidade da educação básica nacional, estando sujeita ao uso de livros e materiais didáticos distribuídos nacionalmente pelo Plano Nacional do Livro Didático.

De acordo com Oliveira e Gonçalves (2021), foi inaugurado o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) no ano de 1971 que vigorou até 1985, sendo substituído pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD). Tal programa é compreendido como uma política pública responsável pela avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos no Brasil. Segundo os autores, o PNLD é um dos maiores programas do

mundo referentes à distribuição e aquisição de livros didáticos.

Troquez (2019) aponta que os materiais do PNLD utilizados nas escolas indígenas são considerados reprodutores de preconceitos e ideologias dominantes. Por isso, se faz necessária a produção e uso de materiais didáticos a partir das epistemologias indígenas, interculturais e decoloniais, para que a reprodução desses estereótipos seja interrompida.

A elaboração e publicação de material didático específico e diferenciado para o ensino escolar indígena é um dos objetivos implementados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996).

Após dois anos da implementação da LDBEN, foi instituído o Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena, destacando, também, como um de seus objetivos, a orientação para a elaboração e produção de materiais didáticos, conforme consta no documento:

O objetivo deste trabalho é oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas, considerando os princípios da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros, bem como, para a elaboração e produção de materiais didáticos e para formação de professores indígenas (Brasil, 1998, p. 03).

Já na primeira parte, o documento explicita que a formação de professores indígenas deve prepará-los para a produção de material didático, apontando que uma das dificuldades mais encontradas na educação diferenciada é justamente a falta desses materiais para o auxílio da aprendizagem (Brasil, 1998).

O Parecer 14/99 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (Brasil, 1999a), e a Resolução CEB nº 3 de 10 de novembro de 1999 (Brasil, 1999b), também destacam o programa de formação de professores inicial e continuada como essencial para atender às demandas da educação diferenciada, implementado no Artigo 7º que o curso de formação de professores deverá dar ênfase a produção de material didático. No Art. 9º são definidas, no plano institucional, administrativo e organizacional as esferas de competência, cabendo à União em regime de colaboração, conforme o Inciso I, elaborar e publicar sistematicamente material didático, específico e diferenciado, para uso nas escolas indígenas, no Inciso II caberá ao Estado prover as escolas indígenas de recursos humanos, materiais e financeiros, para o seu pleno funcionamento; elaborar e publicar sistematicamente material

didático, específico e diferenciado, para uso nas escolas indígenas (Brasil, 1999b).

No ano de 2002, foi regulamentado o documento dos Referenciais Curriculares para a Formação de Professores Indígenas que aponta como um de seus objetivos “produzir, na comunidade indígena, materiais didáticos para a inovação curricular pretendida em suas escolas, a partir de suas línguas e culturas” (Brasil, 2002), apresentando como uma das formas de avaliação dos programas a motivação de produzi-los, destacando também concepções de importância e funções desses materiais.

Em 2004, segundo Cunha (2008), o Ministério da Educação (MEC) formou a Comissão de Apoio e Incentivo à Produção e Edição de Material Didático Específico Indígena, no entanto, os primeiros materiais foram criticados por não valorizarem a cultura indígena.

Após o 1º Seminário Nacional de Material Didático Indígena, o MEC tomou a decisão de apoiar a produção de material didático oral e escrito tendo como autoria os próprios indígenas, para garantir sua especificidade e valorizar suas culturas a partir do olhar dos povos originários.

No ano de 2012, houve a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena, Parecer CNE/CEB nº 13/2012, que destaca a responsabilidade dos Órgãos Governamentais de garantir recursos financeiros para a produção de materiais didáticos (Brasil, 2012).

No ano seguinte, entrou em vigor a Resolução nº 54, de 12 de dezembro de 2013, implementada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC, que dispõe sobre o Programa Ação Saberes Indígenas na Escola (Brasil, 2013), cujo objetivo é promover a formação continuada de professores da EEI fomentando pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, de acordo com a situação sociolinguística de cada comunidade e das especificidades de cada escola. O programa tem como parceria as secretarias de educação dos estados e do Distrito Federal; as prefeituras municipais que aderirem à ação e as instituições de ensino superior (IES).

Desde o ano de 2018 está sendo discutido em Audiências Públicas a proposta do primeiro Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI), com a meta de implementá-lo até o ano de 2023. Contudo, já no ano de 2024, o documento ainda está em processo de elaboração. O PNEEI, na versão de debate, aponta que não há uma distribuição nítida de responsabilidades entre a União, os Estados e os Municípios, o que dificulta a implementação de uma política nacional que assegure a especificidade da educação escolar indígena.

Consta no documento como Objetivos e Metas o estabelecimento de um programa nacional de colaboração entre a União e os Estados para equipar as escolas indígenas com instrumentos didático-pedagógicos básicos no prazo de cinco anos, e criar programas voltados à produção e publicação de materiais didáticos específicos elaborados por professores indígenas e assessores, tanto no MEC como nos órgãos estaduais de educação.

A partir dessas considerações compreendemos que o uso dos materiais didáticos específicos e diferenciados nas escolas indígenas é relevante por ser um dos instrumentos de revitalização e fortalecimento da língua ao valorizar os aspectos socioculturais dos povos indígenas e incentivar seus aspectos linguísticos. Os materiais didáticos também são importantes para o ensino-aprendizagem, pois exercem a função de auxílio pedagógico aos alunos e professores. E, por fim, se tratando da alfabetização indígena, esses materiais são fundamentais no processo de aprendizagem da língua, pois exercem ambas as funções na etapa do aprendizado da leitura e escrita das línguas indígenas.

Apesar de sua importância ser valorizada pelas bases legais, a falta de materiais didáticos específicos e diferenciados nas escolas indígenas é considerado um dos fatores que geram dificuldades para a implantação da alfabetização na língua indígena, do ensino bilíngue e, de modo geral, de uma escola que siga os princípios comunitário, intercultural, específico, diferenciado e multilíngue/bilíngue.

Diante disso, um dos objetivos propostos neste trabalho foi de realizar um levantamento de estudos acadêmicos sobre os materiais didáticos utilizados para a alfabetização nas escolas indígenas do Brasil, buscando saber quais são os avanços, lacunas e dificuldades em relação aos materiais didáticos para a alfabetização na Educação Escolar Indígena. O estudo será apresentado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2. O PERCURSO METODOLÓGICO E AS ESCOLAS INDÍGENAS

Neste capítulo serão apresentados os procedimentos metodológicos bem como as bases teóricas escolhidas para subsidiar a metodologia. A seleção da base e dos procedimentos metodológicos se deu a partir dos objetivos propostos nesta pesquisa.

Inicialmente, no subtítulo 2.1 serão apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa e as bases metodológicas utilizadas. Já em seguida, no 2.1.1 será apresentado o Levantamento Sistemático da Literatura de forma minuciosa, demonstrando os procedimentos adotados no processo, as discussões a partir dos resultados obtidos e as lacunas observadas.

No subtítulo 2.2 serão apresentadas as demais etapas metodológicas: o levantamento de materiais utilizados para a alfabetização nas escolas indígenas de Dourados - MS e a análise de materiais didáticos selecionados. Por fim, no subtítulo 2.3 é realizada uma breve descrição do contexto da pesquisa.

Ao assumirmos a visão decolonial nessa pesquisa, é necessário destacar nosso reconhecimento de que algumas das abordagens e metodologias partem, em suma, de uma visão colonizadora. “Um dos elementos fundamentais para a construção de metodologias que não sejam eurocêntricas é o reconhecimento do(a) investigador(a) que sua pesquisa parte de um ponto colonizador” (Dulci; Malheiros, 2021, p. 183).

2.1 Procedimentos metodológicos

Pensar em procedimentos metodológicos nos leva instantaneamente a pensar em métodos, técnicas, passos, etapas e regras a serem seguidas para a realização de uma investigação bem sucedida. Contudo, em um estudo de viés decolonial, o grande desafio é questionar o que já conhecemos em relação à cientificidade e tentar romper com os paradigmas coloniais.

Historicamente, a ciência é reconhecida como um fenômeno que surgiu no continente Europeu, e vista até os dias atuais como o único conhecimento válido. “A superioridade da ciência europeia foi construída tendo por base a superioridade branca, masculina e ocidental acima do Equador, que subjaz a todas as demais relações sociais, uma vez que a ciência é apenas mais uma das construções humanas” (Gomes; Lorenzetti; Aires 2022).

A estruturação de currículos escolares como também as metodologias de pesquisa e ensino são fundamentadas pelo viés eurocêntrico e hegemônico, reforçando o universalismo da

verdade e invalidando as demais formas de conhecimento (Dutra; Castro; Monteiro, 2019).

Segundo Monteiro (2020, p. 114) “a ciência foi e tem sido um dos pilares da colonialidade e a saída para esse círculo de genocídios/epistemicídios engendrados por um fazer científico colonizado passa pela busca de alternativas morais e procedimentais para a atividade científica e seu ensino.”

Ocaña e López (2019) afirmam que toda a metodologia de pesquisa é colonizante, e todo pesquisador é colonizador, uma vez que utiliza propostas quantitativas ou qualitativas que emergem do eurocentrismo e consideram o outro como puramente um objeto a ser estudado, impossibilitando a sua contribuição direta no processo.

Desprender-se da matriz colonial, ou seja, do que é imposto, normalizado e tido como padrão a partir da visão colonial, é parte do processo de decolonização, e na dimensão do conhecimento, é precisamente parte da decolonização epistêmica. (Mignolo, 2010). Mignolo (2010) afirma que decolonizar também é aprender a desaprender para reaprender.

Na pesquisa, nos colocamos como aprendizes na tentativa de (des)construir uma investigação a partir de um viés decolonial. Salientamos que esse processo não está relacionado à criação de novos métodos ou técnicas com vistas à sua universalização, uma vez que tal pensamento seria contraditório na luta decolonial, mas que, na busca por desmascarar a colonialidade, trataremos aqui de refletir criticamente em todo o processo da investigação. Para isso, nos subsidiamos em autores comprometidos com a decolonização epistêmica e, conseqüentemente, das práticas investigativas para buscar realizar uma correlação com autores reconhecidos por seus estudos no campo da pesquisa em educação.

“Um dos elementos fundamentais para a construção de metodologias que não sejam eurocêntricas é o reconhecimento do(a) investigador(a) que sua pesquisa parte de um ponto colonizador. É o olhar de um(a) sobre o(a) outro(a), que não é a única verdade.” (Dulci; Malheiros, 2021, p. 183). Por isso, reconhecemos a utilização de determinadas bases eurocêntricas, mas buscamos apresentar uma visão crítica-reflexiva sobre elas, adaptando-as a um viés decolonial.

Reiteramos que, como já dito, a decolonialidade não tem como objetivo descartar todo o conhecimento eurocêntrico e “substituí-lo” por outros, mas resgatar e reconhecer que há outros saberes, culturas, ciências e modos de pensar, ao mesmo tempo em que se questiona e critica o que é imposto e naturalizado, a fim de desmascarar aquilo que oprime e subalterna indivíduos, povos e nações a partir de suas subjetividades.

Dito isso, a pesquisa em si se caracteriza como uma pesquisa qualitativa. Godoy (1995)

ênfatiza que a opção pela pesquisa qualitativa e/ou quantitativa se faz após determinar os objetivos da pesquisa.

Dessa maneira, partindo do objetivo geral, que consiste em investigar os materiais didáticos produzidos na língua portuguesa e nas línguas indígenas voltados para o uso na etapa da alfabetização de crianças em escolas indígenas na cidade de Dourados (MS), optamos pela abordagem qualitativa pois ela se preocupa em estudar e analisar o mundo empírico em seu ambiente natural, valorizando o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação estudada (Godoy, 2005).

A primeira obra que trata sobre os aspectos metodológicos de uma abordagem qualitativa surgiu com Webbs Sidney (1859-1947) e Beatrice (1858-1943), denominada *Methods of social investigation*, publicada em 1932, a qual valorizava as entrevistas, os documentos e as observações pessoais (Godoy, 2005)..

A partir disso, a pesquisa qualitativa foi conquistando espaço nos estudos acadêmicos e, atualmente, seu reconhecimento é tido em todas as áreas do conhecimento, pois ela

Atribui importância fundamental ao sentido que as coisas (como os objetos físicos, seres humanos, instituições, idéias que são valorizadas, situações vivenciadas) têm para os indivíduos, ressaltando que esse sentido surge do processo de interação entre as pessoas. Tais sentidos (significados) são manipulados e modificados por meio de um processo interpretativo que as pessoas usam ao se depararem com as coisas do mundo no seu dia-a-dia, na vida cotidiana (Godoy, 1995).

Severino (2013) ênfatiza a importância do rompimento da existência e eficiência de um único método científico que foi universalizado pela Modernidade e que possibilitou a constituição das Ciências Humanas. Portanto, o desenvolvimento de diferentes métodos científicos e a proposta da criação das Ciências Humanas a partir do século XIX foi um grande marco contra a hegemonia epistemológica moderna, tendo como um novo foco de estudo o homem e suas relações, constituindo paradigmas epistemológicos alternativos.

Apesar desse rompimento significativo com as epistemologias positivistas das ciências naturais, Grosfoguel (2022) considera as Ciências Sociais, entendida aqui como o campo de estudo das diferentes áreas do conhecimento do ser humano, como uma epistemologia colonizadora. Segundo o autor, as Ciências Sociais foram construídas a partir das epistemologias de homens brancos, cujas nacionalidades são: francesa, italiana, alemã, britânica e americana. Seus países de origem constituem o centro da epistemologia moderna, logo, o que é construído a partir deles, é deixado de fora o restante da humanidade,

caracterizando-se como uma epistemologia racista e sexista (Sánchez-Antonio; Grosfoguel, 2022).

Essa epistemologia chega às universalidades ocidentalizadas em âmbito global como uma verdade absoluta, ou seja, conhecimentos baseados no racismo e sexismo acabam por deter a autoridade e a legitimidade acadêmica, utilizando o argumento de que tal conhecimento é um conhecimento objetivo, neutro e situado, que pode ser executado para além do tempo e espaço e, ainda assim, continuará sendo verdadeiro (Sánchez-Antonio; Grosfoguel, 2022).

Não percebemos que a epistemologia que temos é uma epistemologia que foi construída no calor dos genocídios-epistemicídios, da expansão colonial, que foi construída no calor da construção destes mitos do cristianismo secularizados no cartesianismo e na filosofia europeia moderna e que hoje, para você poder dizer algo em um espaço científico na universidade ocidentalizada, você tem que fingir que o seu conhecimento é verdadeiro, além do tempo e do espaço, que não é parcial, que é universal além de uma particularidade e que é objetivo como neutralidade. Na verdade, este tipo de postulados do mito cartesiano ainda está vivo até hoje. Esta é a epistemologia da qual temos que descolonizar (Sánchez-Antonio; Grosfoguel, 2022, tradução nossa).

O primeiro passo para decolonizar as Ciências Sociais é decolonizar o privilégio desses homens ocidentais na construção da mesma (Sánchez-Antonio; Grosfoguel, 2022). Ou seja, é necessário descentralizar os homens brancos ocidentais e proporcionar a construção das ciências sociais a partir da diversidade epistêmica, considerando o pensamento crítico de não só homens brancos ocidentais, como também de mulheres, negros, indígenas, camponeses e demais pensadores fora da matriz eurocêntrica, refazendo essa epistemologia a partir do rompimento com a patriarcalização, racismo, sexismo e outras violências propagadas a partir da colonialidade do saber.

Não temos a intenção de desconsiderar os saberes ocidentais ao fazer essa pesquisa, mas pretendemos utilizar demais autores que contribuem nessa etapa se posicionando com um comprometimento crítico para o rompimento das inúmeras formas de violência epistêmica.

Na visão de Monteiro (2020, p.117)

O que define o fazer científico como colonial ou decolonial não é a epistemologia empregada ou a lógica e a metafísica que substanciam as reflexões epistemológicas, mas sim o caráter ético-político dos cientistas e do uso dos conhecimentos produzidos. Não importa se um cientista é cético ou xamã; ateu, agnóstico ou religioso; branco, indígena ou negro; homem cis, LGBTQI+ ou mulher cis, etc. o que importa é a consciência da colonialidade e o compromisso ou com a colonialidade, ou com a decolonialidade. E esse

compromisso que faz da ciência um bem colonial ou decolonial.

Tal visão se contrapõe, por um lado, à crítica de Grosfoguel (2022) que considera o campo das ciências sociais colonial por ser construído predominantemente por homens ocidentais eurocêntricos. Contudo, diante de tais pontos antagônicos, podemos considerar que quando o pesquisador utiliza privilegiadamente uma epistemologia colonial, conseqüentemente ele estará reproduzindo um colonialismo velado. Desta forma, um pesquisador de caráter fielmente ético-político-decolonial deverá refletir, criticar e buscar meios alternativos para romper com as violências epistêmicas reproduzidas pelas academias.

Ao buscar esses meios alternativos, encontramos diferentes visões de como se fazer uma pesquisa metodologicamente decolonial. Logo, considerando que não há um consenso entre os autores decoloniais em relação à uma construção metodológica decolonial, utilizaremos as propostas de alternativas possíveis para aplicar nesse momento como uma partida inicial, o que não deixa de ser significativo, pois, muitas vezes, o primeiro passo é o mais necessário para que haja uma continuação e um final.

Ocaña, López e Conedo (2018) nos dão algumas alternativas para decolonizar as práticas investigativas. Segundo as autoras, há algumas ações para colocar em prática no processo de decolonização de uma pesquisa. Contudo, tais ações não devem se configurar como técnicas, métodos ou ferramentas, mas atitudes decoloniais a fim de desconstruir termos e conteúdos modernos coloniais.

Primeiramente é preciso situar a pesquisa em um contexto cultural amplo, e fazer a autocrítica interna ao processo de investigação, reconhecendo cada sujeito participante como o outro, e não puramente um objeto de estudo (Ocaña; López; Conedo, 2018). Essa dicotomia entre razão/sujeito x corpo/objeto foi produzida pelo pensamento eurocêntrico e permitiu configurar indivíduos não europeus em seres inumanos, subalternizando povos e nações (Dutra; Castro; Monteiro, 2019).

Compreender o outro como um colaborador da pesquisa e não como um objeto a ser utilizado a partir das necessidades individuais do pesquisador é um rompimento necessário e urgente no campo das ciências sociais. Conforme Arévalo (2010) aponta, para os povos indígenas não há pesquisadores especializados. Todos os membros da comunidade são construtores de conhecimento, o validam e o reproduzem coletivamente. Assim, seus conhecimentos e necessidades são coletivos, e não uma propriedade privada.

Enquanto no mundo indígena o conhecimento é coletivo, no Ocidente a construção é individual. Como o objetivo é individual, quem investiga e produz conhecimento o faz como um indivíduo que não tem necessidade de estabelecer diálogo com o conhecimento dos outros, mas sozinho, e portanto tem pouco interesse pela comunidade ou sociedade que o rodeia.(Arévalo, 2010, p. 198)

Ocaña, López e Conedo argumentam que o processo de decolonização deve ser democrático e se envolver dialogicamente com a comunidade participante, tendo como objetivo satisfazer as necessidades dos atores participantes. Além disso, não deve privilegiar uma metodologia, abordagem ou método, mas pode combinar técnicas e métodos alternativos, sendo criativo e coerente, crítico e reflexivo, disruptivo e configuracional.

Em vista a construir uma metodologia crítica-reflexiva e comprometida com o viés decolonial para esta pesquisa, combinamos diferentes procedimentos para alcançar os objetivos propostos, os quais se delinearão a partir da necessidade de materiais didáticos específicos e diferenciados nas escolas indígenas para o processo de alfabetização, a fim de discutir sobre a importância das línguas indígenas, visando colaborar com o seu fortalecimento.

Nossa metodologia parte da abordagem qualitativa e se divide em 3 momentos. O primeiro é o estudo bibliográfico, onde realizamos a Revisão Sistemática da Literatura que, segundo Gomes e Caminha (2014, p. 396) “é sempre recomendada para o levantamento da produção bibliográfica disponível e para a (re)construção de redes de pensamentos e conceitos, que articulam saberes de diversas fontes na tentativa de trilhar caminhos na direção daquilo que se deseja conhecer.”. Nesse momento, serão realizadas discussões sobre os materiais didáticos para a alfabetização em escolas indígenas a partir dos resultados encontrados e, somando à discussão, será enfatizada a importância e necessidade de materiais didáticos específicos e diferenciados na etapa da alfabetização.

No próximo momento realizaremos o levantamento de materiais didáticos para a alfabetização nas escolas indígenas de Dourados-MS, caracterizando-se como uma abordagem quanti-qualitativa dos materiais encontrados. Tal abordagem vem sendo motivo de debate no campo das ciências humanas nos últimos anos, segundo Souza e Kerbaui (2017), pois as autoras afirmam que a pesquisa quantitativa, caracterizada pela sua objetividade e já criticada anteriormente, e a pesquisa qualitativa são historicamente vistas como uma dualidade, mas que, atualmente, muitos autores defendem que há uma convergência entre ambas na pesquisa educacional.

Apesar desse reconhecimento, Souza e Kerbaui (2017) apontam que há um baixo

número de literatura no Brasil sobre os desdobramentos teóricos e metodológicos de pesquisas quanti-qualitativas ou quali-quantitativas, também nomeadas como métodos mistos.

A partir dessa convergência entre ambas as abordagens de pesquisa, é necessária sua utilização na mesma pesquisa para a superação dessas visões antagônicas de quantidade e qualidade (Souza; Kerbaui, 2017).

Gatti (2002) considera que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, pois de um lado utiliza-se a quantidade como tradução ou interpretação de um fenômeno e, do outro, é preciso que seu significado seja interpretado qualitativamente, a partir de um referencial torne possível constituir uma significação.

O resultado do levantamento quantitativo dos materiais disponíveis em língua portuguesa e nas línguas indígenas nos proporciona base para a compreensão da situação das escolas em relação ao acesso, uso e produção dos materiais didáticos para a alfabetização, possibilitando enunciar uma das grandes problemáticas das escolas indígenas: a carência de materiais didáticos específicos, o que nos leva a repensar se as escolas estão conseguindo implementar de fato sua característica específica e diferenciada.

E, por fim, no terceiro momento iremos realizar a pesquisa documental. Nessa etapa, utilizaremos como apoio os estudos de André Cellard, que sugere algumas dimensões a serem analisadas em uma pesquisa documental. Contudo, iremos adaptar suas sugestões conforme as necessidades desta pesquisa.

Antes de tudo, segundo Cellard (2014, p. 296)

O pesquisador que trabalha com documentos deve superar vários obstáculos e desconfiar de inúmeras armadilhas, antes de estar em condição de fazer uma análise em profundidade de seu material. Em primeiro lugar, ele deve localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade, assim como a sua representatividade.

O autor esclarece que uma das vantagens significativas da análise de documentos é a eliminação de boa parte das possíveis influências de uma pesquisa acadêmica, contudo, o pesquisador deve tomar algumas precauções antes de sua análise completa.

Antes de compreender as etapas metodológicas sugeridas pelo autor, é preciso deixar claro o que é considerado *documento* em uma análise documental baseada por Cellard, 2014. O autor explica que a definição de documento o é discutida desde o século XIX, sendo inicialmente considerado como documento apenas textos e arquivos oficiais. Com a evolução do estudo da história, o entendimento do documento ampliou-se consideravelmente:

Tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento [...]. Pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc (Cellard, 2014, p. 296-297).

O “documento” aqui referido, com base em Cellard (2014), é todo texto escrito, manuscrito ou impresso em papel. Segundo o autor, existem múltiplas e diversificadas fontes documentais, alguns exemplos são os documentos públicos arquivados, que geralmente são arquivos volumosos, organizados e classificados como arquivos governamentais ou de natureza jurídica, e que, apesar de serem disponibilizados para o público, nem sempre são acessíveis. Temos também os documentos públicos não-arquivados que normalmente são documentos distribuídos como jornais, revistas, boletins, etc. E, na categoria de documentos privados, temos documentos arquivados que, em grande parte, são de difícil acesso, como os documentos de organizações políticas, religiosas, etc. Por fim, temos os documentos pessoais, como autobiografias, diários íntimos, histórias de vida, entre outros.

Tendo em vista a variedade de fontes documentais, a pesquisa documental exige do pesquisador um grande esforço em relação ao reconhecimento das potenciais fontes e uma boa preparação antes das análises propriamente ditas. Assim, antes de realizar a análise preliminar, o passo anterior, referente à escolha e seleção dos documentos, bem como o aprendizado da decodificação e dos instrumentos de pesquisa, deve ser bem realizado para uma análise de qualidade.

Na sequência, inicia-se o próximo passo: a análise preliminar, que consiste em examinar e criticar o documento. Essa etapa é aplicada em cinco dimensões: o contexto; o autor ou os autores; a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto; os conceitos-chave e a lógica interna do texto. Contudo, há outros vieses dentro de cada dimensão que consideramos necessárias a serem analisadas.

Na dimensão do *contexto*, Cellard (2014) aponta para a necessidade de examinar o contexto social global no qual foi produzido o documento para compreender as conjunturas sociais, políticas, econômicas e culturais do momento da produção, o que possibilita haver uma melhor compreensão e interpretação das características, discursos, conceitos, grupos sociais, locais e fatos referidos. Além disso, ao analisar o contexto, “o pesquisador se coloca em excelentes condições até para compreender as particularidades da forma, da organização, e,

sobretudo, para evitar interpretar o conteúdo do documento em função de valores modernos.” (2014, p. 299-300). Nesse momento, devemos considerar o contexto de cada comunidade indígena, de cada escola e do local em que ela se situa, como também o contexto em que o material foi elaborado.

Na segunda dimensão, *o autor ou os autores*, da mesma forma que é imprescindível compreender o contexto, é necessário compreender a ideia de identidade da pessoa que se expressa. Assim, é importante saber de que maneira ele se expressa e se a pessoa fala por ela mesma ou por um certo grupo. Também, ainda nessa dimensão, é importante compreendermos o motivo pelo qual o documento foi publicado, conservado e distribuído

Aqui, destacamos a necessidade de pesquisar sobre o autor de cada material para compreender qual o seu lugar de fala e para quem ele se dirige. É relevante saber qual o seu objetivo e seus fundamentos para que seu material seja disponibilizado nas determinadas escolas indígenas.

A autenticidade e a confiabilidade do texto, tida como a terceira dimensão, se preocupa com a qualidade da informação transmitida. Nesse momento, o pesquisador deve verificar a procedência do documento e buscar entender a relação entre o autor e/ou autores do texto e o que eles descrevem. Nesse ponto, devemos considerar a propriedade do autor ao redigir o texto e/ou produzir o material.

Na quarta dimensão, *a natureza do texto*, o pesquisador deve levar em consideração que as características do texto e a abertura do autor, por exemplo, variam conforme a natureza do documento, mudando sua estrutura em razão de sua função em um determinado contexto. Nesse momento, observamos o tipo do documento, como ele foi produzido, e qual material foi utilizado e demais características possíveis de observar.

Por fim, de acordo com Cellard (2014) deve-se considerar *os conceitos-chave e a lógica interna do texto*, para uma compreensão completa do documento. Nesse momento, delimitar o sentido das palavras e dos conceitos presentes, prestar atenção nas palavras-chave, avaliando seus sentidos e importância conforme o contexto em que o documento é empregado, e examinar a lógica interna que foi desenvolvida.

Neste momento da análise é possível verificarmos a lógica do discurso dos materiais analisados. Aqui, cada palavra, termo, conceito, imagem e demais discursos do material serão observados a partir do viés da decolonialidade, buscando encontrar características que podem demonstrar se o conteúdo se caracteriza como colonial ou decolonial.

Após a conclusão da análise preliminar, o próximo passo da pesquisa documental é a

análise. Nesse momento, o pesquisador reúne todas as informações e as interpreta de maneira coerente, extraindo elementos relevantes do texto e comparando-os com outros presentes no corpus do texto, para estabelecer ligações entre as problemáticas do pesquisador e as observações retiradas do texto, e constituir configurações significativas.

Segundo Cellard (2014), a qualidade e validade de uma pesquisa documental resultam das precauções críticas tomadas pelo pesquisador, enriquecendo a pesquisa com informações de qualidade, fontes diversas, corroborações e intersecções para uma análise clara. Dessa forma, os passos desenvolvidos por Cellard (2014) podem nos auxiliar na realização de uma análise completa e eficiente com adequação dos fundamentos decoloniais nessas análises.

A seguir, apresentamos a Revisão Sistemática da Literatura como técnica da pesquisa bibliográfica, sendo a primeira parte da metodologia deste estudo.

2.1.1 Revisão Sistemática da Literatura

O levantamento foi realizado a partir da revisão sistemática de literatura (RSL) de estudos nacionais que abordam questões relacionadas aos materiais didáticos utilizados para o ensino da alfabetização no contexto das escolas indígenas. A RSL é recomendada tanto para o levantamento das produções acadêmicas disponíveis como para a (re)construção de ideias e conceitos a partir da articulação de saberes das diversas fontes (Gomes; Caminha, 2014).

Além disso, segundo as autoras, a revisão também é uma opção para acompanhamento de estudos acadêmicos e para a identificação de lacunas e direcionamentos viáveis para o esclarecimento de temas relevantes. Diante da sua importância e avaliando também a qualidade e elegibilidade dos resultados encontrados, a busca foi feita nas seguintes bases de dados: Revista Tellus, por ter um foco nas pesquisas sobre educação escolar indígena; no Catálogo de Teses e Dissertações Capes, no Portal de Periódicos Capes e na Scientific Electronic Library Online (SciELO), pelo seu reconhecimento de segurança e, optou-se também pela pesquisa no Google Acadêmico, por não ter encontrado mais resultados em outras plataformas

As combinações dos descritores e operadores booleanos utilizados em todas as pesquisas foram as seguintes: “matéria* AND indígena*”; “matéria* AND indígena* AND alfabetização”; “livro AND alfabetização AND indígena”; “alfabetização AND indígena”; e “livro AND indígena”. Pizzani; et al. (2010) compreende os operadores booleanos (AND, OR, NOT) como uma técnica utilizada nas bases de dados para facilitar o processo de busca e de seleção. Optou-se, assim, pela utilização do AND para fazer a intersecção dos termos utilizados,

restringindo a pesquisa para a obtenção de resultados mais específicos de acordo com o tema pesquisado.

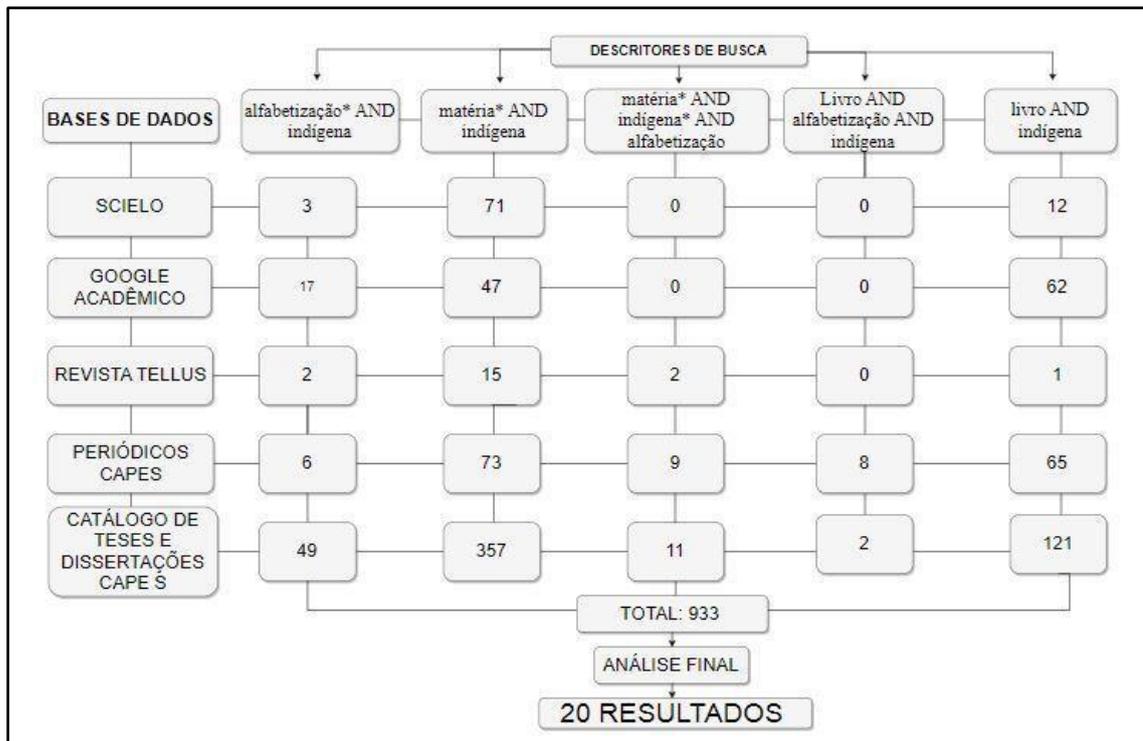
Nos sistemas das bases da SciELO e Periódicos CAPES, foram utilizadas as ferramentas do próprio site de busca, as quais já oferecem a possibilidade de aplicar os operadores booleanos na opção de “busca avançada” sendo necessário inserir apenas os descritores. Já no Google Acadêmico não foi possível utilizar tais operadores pelo fato de a própria plataforma não ter reconhecido as combinações, diante disso, a busca foi realizada com os mesmos descritores, mas sem os operadores booleanos. Apesar disso, a partir dos resultados encontrados, podemos concluir que as pesquisas nas bases foram bem executadas.

Ainda em se tratando das técnicas da pesquisa, também foi utilizado o recurso asterisco (*) para a inclusão das palavras derivadas ou plurais, podendo então, a partir do descritor “materia*”, por exemplo, serem encontrados trabalhos com os termos materiais; materialidade; material.

Adiante, a etapa de seleção dos resultados contou com todos os trabalhos de conclusão de curso, artigos, dossiês, dissertações e teses que enfatizaram os materiais didáticos utilizados para o ensino de leitura e escrita das línguas nas escolas indígenas do Brasil nos anos iniciais de escolarização, entre o período de 2002 a 2023. Delimitou-se a busca a partir do ano de 2002 a fim de serem evidenciados estudos recentes, que convergem com a edição dos Referenciais para a Formação de Professores Indígenas de 2002 (Brasil, 2002), no qual é reservado um capítulo (06) para a discussão dos materiais didáticos.

Foram excluídos os resultados que não evidenciaram a situação nacional; ultrapassaram o recorte temporal; não enfatizavam os materiais didáticos; analisavam materiais utilizados para o ensino de outras disciplinas e/ou etapas de escolarização; se tratavam apenas das escolas urbanas; estavam repetidos. Dessa forma, inicialmente, foram localizados 933 resultados, sendo respectivamente 20 da Revista Tellus; 86 da SciELO; 126 do Google Acadêmico; 161 do Periódicos CAPES; e 540 do catálogo de Teses e Dissertações CAPES. Após a filtragem dos resultados a partir dos critérios de exclusão, restaram 20 trabalhos para serem analisados. A figura 09 mostra os resultados de cada procedimento de busca e seleção de resultado nas bases de dados.

Figura 09 - Procedimento de busca e seleção de resultados



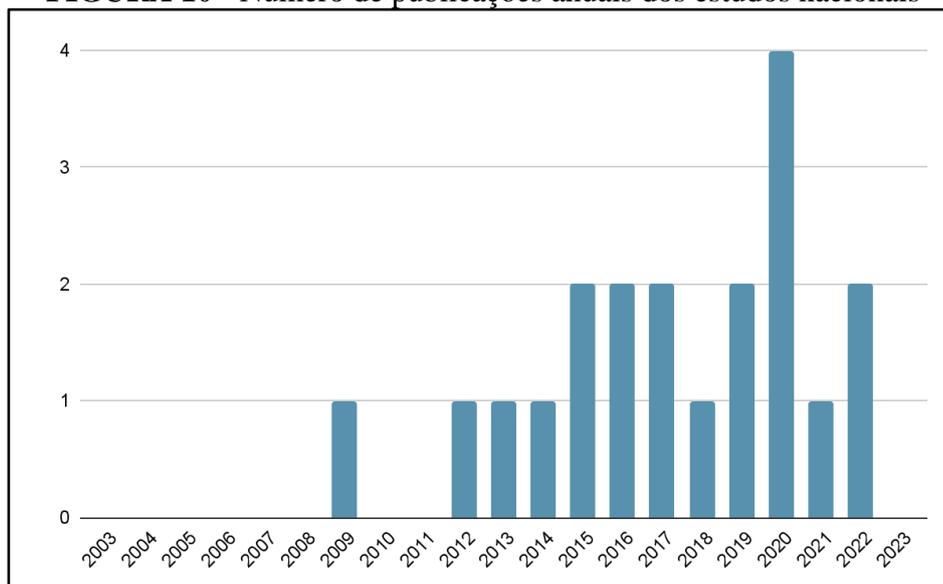
Fonte: Elaborado pela autora.

Análise quanti-qualitativa das produções

Para a realização dessa análise foram selecionados três critérios: 1) A quantidade de resultados anuais dos estudos; 2) Os objetivos dos estudos; 3) Enfoque de materiais para a alfabetização.

A figura 09 apresenta o histórico de publicações nas últimas duas décadas. Nos anos de 2009; 2012; 2013; 2014; 2018; e 2021 há uma publicação referente ao tema. Nos anos 2015; 2016; 2017; e 2023 há duas publicações. E no ano de 2020 houveram 4 publicações da temática.

FIGURA 10 - Número de publicações anuais dos estudos nacionais



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar a figura, é possível compreender que até o ano de 2009 não haviam publicações referentes ao tema, e aos poucos houve uma ascensão dessa temática, chegando ao ano de 2020 com 04 trabalhos publicados. Apesar do aumento do interesse no estudo do tema, ainda é possível considerar que há uma lacuna e necessidade de mais estudos sobre a temática aqui referida.

O quadro a seguir apresenta a relação das publicações encontradas, contendo informações do Ano de publicação, Autor(res), Título e o Tipo de Trabalho Acadêmico. podendo este último ser Trabalho de conclusão de curso, Artigos, Dissertações e Teses.

Quadro 01 - Publicações encontradas: Ano - Autor - Título - Tipo de Trabalho Acadêmico

Ano	Autor	Título	Tipo de Trabalho Acadêmico
2009	Talita Daniel Salvaro	De Geração Em Geração E O Lápis Na Mão: O Processo De Revitalização Da Língua Kaingáng Na Educação Escolar Indígena/ Terra Indígena Xaçecó – Sc	Dissertação
2012	Francinete de Jesus Pantoja Quaresma	Análise De Livros Didáticos Do Povo Indígena Mëbêngôkre	Dissertação
2013	Marjorie Amy Yamada ¹ Vanessa Porto ²	Jawati Tinin Elaboração De Material Didático Bilíngue Kokáma-Português Para A Comunidade Indígena	Trabalho de Conclusão de Curso
2014	Tomás Vera	Materiais Didáticos Em Língua Guarani Nas Escolas Guarani E Kaiowá De Mato Grosso Do Sul	Artigo
2015	Marta Cecília Rocha da Silva	Coleção Girassol: Livro Didático De Alfabetização Em Contexto Indígena - (Des)Encontros Entre O Proposto E O Realizado	Dissertação
2015	Thelma Pontes Borges ¹ Miguel Pacífico Filho ²	A Educação Apinayé: Resultados De Oficinas E Observações Na Escola Mariazinha	Artigo
2016	Andréa Marques Rosa Eduardo ¹ ; Denise Silva ²	Elaboração De Material Didático De Língua Terena: A Experiência De Uma Trajetória	Artigo
2016	Clebson de Sousa Peixoto	Análise Da Produção De Material Indígena Didático Para A Escola Kÿikatêjê	Dissertação
2017	Eva Aparecida dos Santos	Livros Escolares Diferenciados Para Indígenas	Dissertação
2017	Marília Soares	Traduções, Acervos E Elaboração De Material Didático Em Contexto Indígena	Artigo
2018	Augusto Garcia Gonçalves	Processos De Alfabetização E Letramento Na Educação Escolar Indígena Baniwa E Coripako	Dissertação
2019	Marta Coelho Castro Troquez	Currículo E Materiais Didáticos Para A Educação Escolar Indígena No Brasil	Artigo
2019	Lucivaldo Silva Da Costa ¹ Tereza Maracaibe Barboza ² Quelvia Souza Tavares ³	Planificação E Manutenção Linguística: A Construção Do Sistema De Escrita Da Língua Xikrín Do Cateté	Artigo

2020	Waldinéia Antunes De Alcântara Ferreira ¹ ; Alceu Zoia ² ; Beleni Saléte Grandó ³	Aprendizagens Dos Saberes Indígenas Na Escola: Desafios Para A Formação De Professores/As Indígenas	Artigo
2020	Maria Christine Berdusco Menezes ¹ Rosângela Célia Faustino ² Maria Simone Jacomini Novak ³	O Ensino Da Leitura E Escrita Em Uma Escola Indígena Kaingang: Contribuições Ao Bilinguismo	Artigo
2020	Bruno Ferreira Kaingang ¹ ; Magali Mendes de Menezes ² ; Maria Aparecida Bergamaschi ³	Memória E (Re)Existência: A Trajetória Intercultural Da Ação Saberes Indígenas Na Escola	Artigo
2020	Rosangela Célia Faustino ¹ ; Marcos Gehrke ² ; Maria Simone Jacomini Novak ³	A Política De Alfabetização Bilíngue: Histórico, Ações Para A Formação De Professores Indígenas E A Produção Didática	Artigo
2021	Alceu Zoia ¹ ; Micael Turi Rondon ²	Conhecimento Tradicional E Produção De Materiais	Artigo
2022	Rosangela Gomes Moreira ¹ ; Alceu Zoia ²	Educação Escolar Indígena E A Produção De Material Didático Específico	Artigo (Resultado de uma Dissertação)
2022	Beatriz Osório Stumpf ¹ Ana Luísa Teixeira De Menezes ²	Experiências Com Línguas E Linguagens Em Licenciaturas Indígenas Do Brasil E Da Colômbia	Artigo

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação aos objetivos das publicações, Zoia; Rondon (2021); Costa; Barbosa; Tavares (2019); Eduardo; Silva (2016); Yamada; Porto, (2013) objetivam a elaboração de materiais didáticos e os restantes analisam os processos de produção e os materiais.

Além disso, entre os 20 resultados encontrados, apenas 6 são categorizados como Dissertações; 14 são Artigos e 01 é Trabalho de Conclusão de Curso. Não foi encontrada nenhuma tese referente ao tema, o que demonstra pouco interesse e/ou a falta de problemática em relação aos materiais didáticos específicos para a alfabetização.

Apesar de todos os estudos elaborarem e/ou analisarem os materiais, alguns deles não enfocam diretamente esse objetivo, estando o processo de análise desses materiais como parte de sua pesquisa, e não como o objeto central.

Dessa forma, há aqueles que têm como objetivo central a elaboração de materiais didáticos (Zoia; Rondon, 2021; Moreira; Zoio, 2021; Ferreira; Zoia, Grando, 2020; Faustino; Gehrke; Novak, 2020; Ferreira; Menezes; Bergamaschi, 2021; Costa; Barbosa; Tavares, 2019; Troquez, 2019; Santos, 2017; Soares, 2017; Eduardo; Silva, 2016; Peixoto, 2016; Albuquerque; Silva, 2015; Silva, 2015; Vera, 2014; Yamada; Porto, 2013, Quaresma, 2012) e aqueles que evidenciam, analisam e/ou elaboram materiais em certo momento, mas não têm tais ações como um objetivo central (Stumpf; Menezes, 2020; Menezes; Faustino; Novak, 2020; Gonçalves, 2018; Borges; Filho, 2015; Salvaro, 2009)

Discussão

A questão dos materiais didáticos específicos para alfabetização é tida como fundamental para o ensino na alfabetização indígena. Segundo os estudos de Ferreira; Menezes; Bergamaschi (2020); Troquez (2019); Santos (2017); Silva (2015); Quaresma (2012), grande parte dos livros didáticos disponíveis e utilizados nas escolas indígenas são produzidos e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os quais se caracterizam por sua padronização nacional.

Silva (2015) analisou os livros didáticos de alfabetização da Coleção Girassol, Saberes e Fazeres do Campo, distribuída e aprovada pelo PNLD Campo 2013. De acordo com a autora, o uso da coleção foi recomendado às escolas indígenas, referindo-se aos indígenas como “povos da floresta”. O resultado da pesquisa demonstra que as relações do livro com as culturas e as histórias dos povos indígenas são limitadas e generalizadas, sendo assim consideradas fontes de preconceitos. Além disso, o material não está escrito na língua materna do povo ao qual se destina (Bakairi), dificultando o seu uso pelos professores indígenas alfabetizadores, uma vez que os povos utilizam sua linguagem materna a maior parte do tempo, o que necessita traduzir as escritas dos livros.

Da mesma forma, por haver um grande número de materiais na língua portuguesa distribuídos pelo PNLD e poucos materiais diferenciados, a dificuldade em alfabetizar nas línguas indígenas aumenta, contribuindo para que muitas escolas indígenas optem por alfabetizar na língua portuguesa.

Além dos preconceitos e estereótipos, outro problema destacado por Santos (2017) e Quaresma (2009) nos materiais em língua portuguesa produzidos para os indígenas, é o cunho religioso, integrador e colonizador presente nesses materiais. Por conta disso, a importância dos

materiais didáticos específicos vai muito além de ser um instrumento educacional, mas ele deve ser também um instrumento de fortalecimento cultural e decolonial.

Houve um consenso entre todos os estudos sobre a escassez dos materiais didáticos diferenciados, o que aponta para a necessidade de haver uma maior produção e distribuição desses materiais para as escolas indígenas. Além de ocorrer a denúncia da falta desses materiais, há também, em alguns estudos (Vera, 2014; Peixoto, 2016), a denúncia da precariedade e da falta de apoio tanto para a iniciativa da elaboração como para a finalização e qualidade dos materiais específicos elaborados.

A elaboração de materiais diferenciados é um grande desafio ainda nos dias atuais. Salvaro (2009); Borges; Filho (2015); Eduardo; Silva (2016); Santos (2017); Costa; Barbosa; Tavares (2019); Ferreira; Menezes; Bergamaschi (2020), apontam que, dos poucos materiais diferenciados encontrados nas escolas indígenas, escritos nas línguas, indígenas, a maioria deles são produzidos a partir da proposta dos próprios professores indígenas, com parcerias das universidades e das Secretarias Estaduais.

Quatro estudos (Moreira; Zoia, 2021; Zoia; Rondon, 2021; Ferreira; Zoia; Grando, 2020; Ferreira; Menezes; Bergamaschi, 2020) analisam a produção de materiais realizada no projeto Ação Saberes Indígenas na Escola, também citado brevemente nos textos de Faustino, Gehrke, Novak, (2020) e Troquez (2019). O projeto foi regulamentado a partir da Portaria Nº 98, de 06/12/2013 pelo Ministério da Educação em colaboração com os estados, Distrito Federal, municípios e instituições de ensino superior, integrando o Eixo Pedagogias Diferenciadas e o Uso das Línguas Indígenas do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas, desenvolvendo pesquisas para a produção de materiais didáticos e paradidáticos nas diversas linguagens específicas da Educação Escolar Indígena.

De acordo com os resultados, o projeto Ação Saberes Indígenas na Escola tem sido muito importante e bem visto entre as comunidades indígenas, pelo fato de respeitar os saberes de cada povo, apoiar a construção dos materiais didáticos e fortalecer as línguas e as culturas indígenas, a partir do viés da interculturalidade crítica.

Em relação à elaboração dos materiais didáticos bilíngues e/ou na língua, o estudo de Costa; Barbosa; Tavares (2019) destaca que uma das dificuldades encontradas é a não sistematização do sistema de escrita. Diante disso, os autores destacam a necessidade de elaboração de seu sistema de escrita para então ser possível produzir materiais didáticos para a alfabetização de sua língua e também deve haver uma compreensão da realidade sociolinguística da comunidade (Ferreira; Zoia; Grando, 2020).

Outra questão bastante evidenciada nos resultados é a relação entre o processo de formação de professores indígenas e a produção de materiais diferenciados, pois um dos objetivos do processo de formação, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Brasil, 1998) é a produção de materiais específicos bilíngues (Stumpf; Menezes, 2022; Faustino; Gehrke; Novak, 2021; Zoia; Rondon, 2021; Ferreira; Zoia; Grando, 2020; Menezes; Faustino; Nova, 2020; Gomez; Faustino, 2020; Troquez, 2019; Silva, 2015). No entanto, os estudos e os resultados parciais da pesquisa têm nos mostrado que há muito ainda que se avançar nestes processos.

Na análise e produção de materiais, os resultados destacaram as ilustrações dos livros didáticos. Estas, segundo os Referenciais de Formação para Professores Indígenas (Brasil, 2002), caracterizam-se como um aspecto relevante. Por muitas vezes as ilustrações carregaram informações que os textos não são capazes de transmitir, auxiliando também em relação à compreensão, ao ensino e à aprendizagem da língua; à produção de significados, de sentidos e de emoções (Yamada; Porto, 2013; Silva, 2015; Peixoto, 2016; Gonçalves, 2018).

Observamos, também, que uma questão importante, mas pouco destacada nos resultados foi a metodologia de ensino de alfabetização. Eduardo e Silva (2016) apontam que o material de alfabetização elaborado na oficina de construção de materiais foi escolhido pelos próprios indígenas, mesmo não estando de acordo com os métodos mais modernos de alfabetização, no entanto, segundo as autoras, as atividades propostas contemplaram a transdisciplinaridade e a transculturalidade, as quais convergem com o entendimento da interculturalidade crítica.

De forma geral, os materiais didáticos encontrados escritos nas línguas indígenas que eram direcionados especificamente para o ensino e aprendizado da língua contavam com: CDs, jogos, dicionários, cartilhas e, na maior parte deles, livros didáticos. Não foi possível realizar a estatística numérica porque os trabalhos citam coleções de livros, impossibilitando de fazer a definição da quantidade. De maneira geral, foram encontrados mais materiais didáticos na língua portuguesa do que na língua materna das escolas indígenas, evidenciando a urgência da produção de materiais, principalmente para o uso no ensino da alfabetização.

Ao analisar os resultados em uma perspectiva temporal, percebemos que, apesar das legislações que objetivam e mostram a importância do uso de materiais diferenciados nas escolas indígenas ultrapassarem duas décadas, são poucos os programas e projetos vinculados a esse objetivo, fazendo-se urgente o desenvolvimento de projetos e programas para a produção de materiais didáticos com qualidade e em uma maior quantidade nas línguas indígenas de

acordo com a especificidade de cada povo.

A partir dessas considerações, os resultados mostram que, ao tratar-se da alfabetização indígena, a importância dos materiais didáticos específicos construídos pelos professores e pela comunidade estende-se aos aspectos identitários, linguísticos, socioculturais e históricos, pois além de ter o papel de facilitador e orientador, os materiais didáticos específicos são também imprescindíveis para a garantia da especificidade indígena, o fortalecimento das línguas e culturas e a autonomia do professor no processo de ensino.

A pesquisa bibliográfica foi uma chave importante para compreender que a temática aqui abordada é necessária e relevante, uma vez que os materiais didáticos específicos e diferenciados são ainda uma lacuna a ser preenchida nas escolas indígenas para o processo de ensino e aprendizagem das línguas indígenas, para o fortalecimento das culturas indígenas, para a revitalização das línguas indígenas e, indo mais além, é também um instrumento essencial para o ensino bilíngue.

Daí a importância de seguirmos com as etapas subsequentes de nossa pesquisa referentes ao levantamento quantitativo dos materiais didáticos utilizados nas escolas indígenas. Para tal, elegemos o contexto das escolas indígenas da Reserva Indígena de Dourados para fazer a análise quanti-qualitativa dos materiais didáticos selecionados. Na próxima seção, apresentamos este contexto.

2.2 O contexto da Reserva Indígena de Dourados

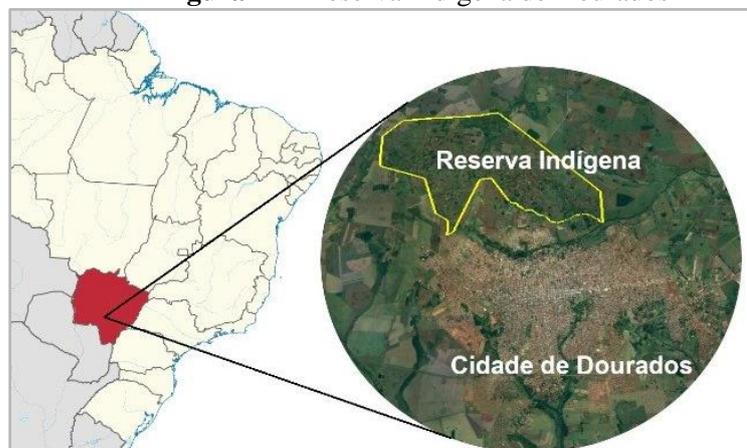
A pesquisa acontece no município de Dourados, localizado no estado de Mato Grosso do Sul (MS) que é situado na região centro-oeste do Brasil. O MS é o terceiro estado com maior quantitativo de população indígena do país, totalizando, segundo dados do Censo Demográfico de 2022 (IBGE, 2023), 116.346 pessoas autodeclaradas indígenas.

Entre seus municípios, temos Campo Grande liderando a quantidade de população indígena, com 18.439 pessoas, em seguida Dourados com 12.054 pessoas indígenas, e Amambai com 9.988 pessoas indígenas (IBGE, 2023).

O levantamento dos materiais didáticos foi realizado nas escolas indígenas da cidade de Dourados - Mato Grosso do Sul, as quais estão situadas na Reserva Indígena de Dourados (RID), como mostra a Figura 11. A RID foi criada pelo Decreto nº 401 de 03/09/1917 e está localizada na Rodovia Dourados-Itaporã Km 05, contendo uma área de 3.474,59 *ha* que corresponde às aldeias Bororó e Jaguapiru. De acordo com Troquez (2019), residem na RID os

povos indígenas Kaiowá, Guarani, Terena, mestiços e alguns não-indígenas casados com indígenas.

Figura 11 - Reserva Indígena de Dourados



Fonte: Fachin, 2020.

Essa pequena área de Dourados foi inicialmente reservada para os indígenas Kaiowá que já estavam instalados na região. No início da criação da RID o número de indígenas era cerca de 175 indivíduos “aldeados”, que resistiram de primeiro momento, porém, com o tempo, as matas passaram a ser ocupadas por grandes e pequenos produtores agrícolas, o que fez com que as famílias indígenas fossem obrigadas a entrarem nas áreas reservadas (Troquez, 2019) e, atualmente, a população estimada, segundo o IBGE (2023), é de 13.473 indígenas.

Ao analisar os dados da pesquisa, Troquez (2019, p. 43) observa que “se os Kaiowá foram os primeiros a ser aldeados em Dourados, os Guarani e os Terena que estavam na região vieram para a reserva logo em seguida, com a conivência do SPI”. Dessa forma, em 1917, quando a RID foi “criada”, Troquez (2019) e Souza (2021) afirmam que já havia a interação entre os Kaiowá, Guarani e Terena, portanto, desde o seu início, a Reserva já se constituía como um sistema atípico multiétnico.

Segundo Troquez (2019) é possível verificar essa multiplicidade em espaços internos e externos que são frequentemente partilhados entre os povos da comunidade indígena, como os postos de saúde, escolas, igrejas e espaços de discussões econômicas, sociais e políticas. Com isso, apesar de os povos indígenas buscarem manter as suas especificidades, essas três etnias encontram-se interligadas e mantêm contatos com o seu entorno por estarem próximas à área urbana de Dourados, o que possibilita diversas apropriações culturais vindas da sociedade não indígena.

Troquez (2019) aponta que a crescente concentração de indígenas na RID faz com que a área reservada aos indígenas seja insuficiente para abrigar dignamente as famílias instaladas nela, pois, além do espaço restrito, os agravantes da diversidade em uma comunidade indígena e das condições ambientais comprometem a qualidade de vida nas aldeias. Um desses problemas, segundo a autora, é a água, que se tornou escassa na RID, pois os córregos que perpassam a reserva estão contaminados. Além disso, segundo a autora, devido ao desmatamento e superpovoamento, há o esgotamento de recursos naturais, o que prejudica a agricultura, que é uma das principais atividades desenvolvidas na RID, de acordo com Souza (2021).

Em relação ao contexto sócio-histórico-cultural, Troquez (2019, p. 51) afirma que o espaço da RID é

marcado por certa instabilidade das fronteiras culturais. Transitaram e transitam neste espaço também turistas, indigenistas, funcionários das secretarias de educação, da FUNAI, da FUNASA, missionários, pesquisadores, entre outros, em constante contato com os indígenas. Os indígenas, por sua vez, transitam pela cidade por diversos motivos, como: práticas religiosas, estudo, trabalho, diversão, vendas de artesanato, de alimentos, ‘mendicância’... Foram instaladas na RID uma série de instituições vindas de fora como as igrejas, o órgão indigenista (FUNAI), as escolas, os postos de saúde, entre outras. As instituições, sendo apropriadas pelos indígenas, trouxeram novos papéis sociais (agentes de saúde, professores, pastores, zeladoras, merendeiras, missionários).

Souza (2021) ao encontro com Troquez (2019) aponta que a RID vem sofrendo diversas mudanças culturais por consequência de inúmeros fatores. O autor ressalta que o contato da comunidade indígena com a natureza era diferenciado, pois dela se extraíam alimentos e sustentação espiritual. Contudo, atualmente, a RID vive um momento de grande desafio, “enfrentado problema de falta de terra, desaparecimento de matos, desestruturação da família, transformações culturais e religiosas” (Souza, 2021, p. 70). Dessa forma, na falta de terra para plantio, muitas famílias necessitam buscar trabalhos de mão de obra na cidade para sobreviverem.

O território aqui mencionado não pode ser entendido como qualquer espaço territorial, mas como um espaço que tenha um ecossistema que seja possível viver, com rios, árvores e animais. Na série Vozes da Floresta (2020) Airton Krenak afirma sobre a floresta que

[...] esse é o nosso lugar para viver. São os Territórios Indígenas. É por isso que a gente fica de pé e luta por eles, entendeu? E é difícil para alguém que nasceu fora de um sistema de indigenato entender isso. Porque aí já entrou a

ideia de propriedade, a ideia da herança, da transmissão de bens, entendeu? Que é a base do capitalismo, que é a mentalidade capitalista. Tudo é mercadoria, até a vida. E uma boa parte da violência que incide sobre o povo indígena é por causa do modo de estar na Terra que os índios representam (Vozes Da Floresta, 2020).

A importância do território para os indígenas vai muito além de um local de abrigo e/ou de bens, mas transpassa entre seus modos de vida e identidades.

Luciano (2011, p. 310) apresenta algumas considerações sobre direito e territorialidade para os povos indígenas, afirmando que mesmo que muitos povos indígenas do Brasil não vivem mais em suas terras ancestrais em virtude das práticas da colonização, o território no imaginário e em suas vivências cotidianas continua sendo sua maior reivindicação, pois o território “simboliza e concretiza a relação ancestral e espiritual com o território cosmológico”.

Os indígenas estão decididos a buscarem seus espaços sócio-políticos, o que também implica na procura pelo reconhecimento como tais, possibilitando, então, exercer sua autonomia etnoterritorial, ou seja, o autogoverno. No entanto, de acordo com Luciano (2011), essa autonomia só será possível quando um povo indígena for, em sua totalidade, uma sociedade sob controle interno e tiver um plano de vida que articule a tradição com a modernidade. Essa questão é necessário destacar aqui para compreender a profunda relação do território para os povos indígenas, mas a discussão aprofundada deve ser retomada em outro momento.

Além das questões de vida sustentável, espiritualidade e direitos humanos, há uma enorme relação do território com a língua indígena. Luciano (2017, p. 08) afirma que

A densidade da relação com o território perpassa pela língua própria. Em uma língua indígena, cada criatura, material ou imaterial, cada lugar e cada espaço da natureza tem nome e significado próprio. Isso amplia e fortalece cognitiva e afetivamente a relação das pessoas e dos grupos com o território.

Machado (2013) também aponta que, em relação ao povo Guarani/Kaiowá, há a necessidade da natureza ecológica para a prática e manutenção cultural da língua, pois é a partir do convívio com o meio ambiente que os indígenas absorvem conhecimentos, saberes místicos e relembram e/ou memorizam nomes das partes da natureza. Dessa maneira, a escassez da fauna e da flora, que fornecem os recursos de sobrevivência, e linguísticas, é a causa das muitas perdas das línguas indígenas antigas.

Sobrinho (2010), representando o povo Terena, também corrobora com Machado

(2013) e Luciano (2017), declarando que o território para eles representa a continuidade da história, pois ele garante que a língua vai continuar viva, uma vez que, quando há convivência entre os Terena, há o esforço para a preservação de suas raízes.

Ao compreender essas íntimas relações do território com o seu entorno, a importância das línguas indígenas se destaca, demonstrando novamente o quão necessário é o seu fortalecimento, o que nos conduz a problematizar essa questão entre a comunidade indígena da RID.

Machado (2013) apresenta a realidade linguística de Dourados, informando que os Guarani/Kaiowá são os povos que mais cultivam a língua, enquanto a língua Terena é falada apenas pelos idosos e anciãos. Dessa forma, pela característica da RID como um sistema multiétnico, a situação linguística da RID é complexa, pois existem sujeitos monolíngues nas línguas indígenas e/ou no português, bilíngues e multilíngues (Machado, 2013). Além disso, na Aldeia Bororó, pela sua proximidade com a área urbana de Dourados, há certos conflitos entre as línguas indígenas e a língua dominante e a discriminação pelos sujeitos não-indígenas, por enxergarem as línguas indígenas como subalternas.

Dessa forma, por essas questões citadas acima, e por não haver práticas pedagógicas com enfoque na valorização das línguas indígenas, a língua portuguesa está reprimindo cada vez mais as línguas nativas e afastando-a do contexto social das aldeias. Segundo Machado (2013), tais “consequências são também reflexos, por falta de interesses ou aplicação de projetos pedagógicos específicos em instituições públicas de ensino formal que atuam nas aldeias e nos espaços de eventos linguísticos.”

A partir dessas considerações, a Reserva Indígena de Dourados pode ser entendida como um local de diversas problemáticas e grandes desafios para os moradores indígenas, pois desde o seu início evidenciam-se problemas com a falta de espaço para abrigar de forma digna as três etnias, o que faz com que os povos da reserva necessitem lutar e resistir diariamente por suas especificidades étnicas, pela sua sobrevivência e por seu direito de exercer os seus próprios modos de vida e sua educação específica, intercultural, bilíngue e diferenciada. Dessa forma, é necessário compreendermos mais a fundo a situação da Educação Escolar indígena da cidade de Dourados-MS, uma vez que, como afirma Machado (2013), a escola indígena tem a missão de reconquistar o espaço cultural perdido.

2.2.1 A Educação Escolar Indígena em Dourados

“A Escola, para os indígenas, não pode ser apresentada como imposição às suas culturas, da mesma maneira que foi apresentado pelos colonizadores do Brasil” (Souza, 2021, p. 124). A escola indígena intercultural, específica, diferenciada e bilíngue, não é apenas mais uma reivindicação dos povos indígenas, é um direito conquistado há mais de duas décadas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e da Constituição Federal de 1988.

Machado (2013) relata que a construção da escola indígena, mais especificamente uma escola que exerça a pedagogia indígena, ainda está em estudo na cidade de Dourados, existindo apenas projetos pioneiros e alguns experimentos básicos. Na concepção do autor, algumas das razões pelas quais essa escola ainda não tinha sido implantada nas aldeias são: a falta de materiais didáticos específicos; a da formação de professores indígenas; a ausência das línguas indígenas como L1 nas escolas; e a inexistência de projetos de ensino específico e bilíngue.

Segundo o autor, além desses aspectos serem entendidos como essenciais para o desenvolvimento de uma pedagogia própria nas escolas indígenas, a falta e precariedade dessas especificidades dificultam o ensino-aprendizagem e a conscientização do fortalecimento e valorização das línguas indígenas.

Compreendendo a existência do sistema multiétnico da Reserva de Dourados, da sua proximidade com a área urbana da cidade e com os escritos de Machado (2013) e Souza (2021), é possível identificar que uma das principais dificuldades das escolas de Dourados para a implantação de ensino diferenciado é referente às línguas indígenas.

Para Souza (2021) apesar das diversas mudanças culturais na RID, a linguagem oral dos Guarani e Kaiowá continua sendo um forte aspecto cultural, no entanto, há uma pressão muito forte do entorno da RID para com as línguas indígenas, o que faz com que a luta para o seu fortalecimento seja constante.

O autor afirma que cabe às escolas buscar diferentes formas para a continuação do fortalecimento da língua, como o registro alfabético de cada língua, pois os jovens, pela proximidade das aldeias com a cidade, utilizam pouco as suas línguas nativas no espaço escolar.

Nesse contexto educativo a língua indígena, deve estar inserida no currículo escolar, para estudo como primeira língua, tanto para preservação e enriquecimento cultural e veicular nas transmissões de conhecimentos. Porém, não deve ser trabalhado somente como disciplina como língua estrangeira, deve ser um instrumento transversal linguístico e pedagógico. (Machado, 2013, p. 44)

Assim, são muitos os desafios enfrentados pelas escolas indígenas de Dourados. A diversidade étnica dificulta o desenvolvimento de um projeto de ensino específico nas línguas indígenas, contudo, as escolas devem estar cientes de que o uso das três línguas é de suma importância, uma vez que a língua é o principal elemento cultural da identificação de um povo (Souza, 2021).

A língua é uma discussão longa na Reserva Indígena de Dourados pois, segundo Machado (2013, p. 66), a questão linguística

passa por esse trauma deixado como herança da escola tradicional-integracionista e de assimilação que negou o ensino na língua indígena, motivo pelo qual, alguns membros de famílias indígenas negam e não dão aval para a prática do ensino bilíngüe, mesmo que a proposta seja a leitura e letramento na L1 e depois numa L2.

Diante desse fator, o autor afirma que as gerações mais novas são vítimas de preconceito a partir do estereótipo da aculturação, uma vez que muitos não falam a sua língua nativa. Tal conceito

De acordo com Souza (2013, p. 66), a escola indígena, com a proposta de uma educação intercultural crítica, deve se preocupar com as relações que são estabelecidas entre as diferentes culturas, no processo de diálogos interculturais entre os saberes presentes na escola e nas comunidades com as quais estão interagindo cotidianamente. Porém, segundo o autor, a escola ainda não se adequou para atender os próprios alunos indígenas em suas diferenças étnicas e culturais, no sentido de promover os valores culturais vigentes.

2.2.2 As escolas indígenas de Dourados

A Secretaria Municipal de Educação de Dourados - MS atende 08 escolas municipais indígenas de ensino fundamental: Escola Municipal Indígena Agustinho; Escola Municipal Indígena Araporã; Escola Municipal Indígena Lacu'i Roque Isnard; Escola Municipal Indígena Ramão Martins; Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatú, localizadas dentro da RID; Escola Municipal Indígena Pa'i Chiquito – Chiquito Pedro, localizada na aldeia Panambizinho, próxima ao Distrito de Panambi; e a Escola Municipal Francisco Meireles que está localizada na Missão Evangélica Caiuá, em área limítrofe à RID. A EMI Francisco Meireles é enquadrada oficialmente como escola rural, no entanto, é considerada por algumas pessoas como escola

indígena por atender prioritariamente alunos indígenas.

A seguir, descrevemos as características das escolas situadas na Reserva Indígena de Dourados, pois essas foram as escolas contatadas para a realização do levantamento dos materiais didáticos para a alfabetização, conforme explicado no Capítulo 3.

Escola Municipal Indígena Agostinho

A EMI Agostinho está localizada na Reserva Indígena de Dourados, Aldeia Bororó. Na década de 70, a Missão Evangélica Caiuá tinha um ponto de pregação na região, cujo proprietário do terreno era o Senhor Agostinho Gonçalves. Nessa época, o pastor Benedito Troquez observou que havia um grande número de crianças nas redondezas que não frequentavam a escola. Assim, a Missão Evangélica cedeu alguns espaços da Igreja para serem utilizadas como salas de aula durante a semana (PPP, [s.d.]).

E em 1984, a Prefeitura Municipal de Dourados contratou uma professora para iniciar as atividades educacionais e a FUNAI disponibilizou e manteve uma merendeira e materiais didáticos. Com o tempo, esse espaço foi ficando pequeno para a quantidade de alunos e aos poucos foram erguidas pela missão e exército mais duas salas de aula que, por alguns anos, não tinham sido finalizadas.

Em 1987, a escola funcionava nos dois períodos letivos, atendendo a pré-escola até o 3º ano. No entanto, com a inauguração da Escola Municipal Tengatuí Marangatu em 1992 e a precariedade da estrutura da Escola Agostinho, essa foi fechada, e os alunos e professores transferidos para a EMI Tengatuí-Marangatu. Entretanto, pela dificuldade de locomoção, a escola Agostinho foi reaberta e funcionou durante 2 anos de maneira precária.

Depois disso, foi apenas na gestão do prefeito Braz Melo que a prefeitura disponibilizou verbas para finalizar as salas de aula e melhorar a estrutura da escola, tornando-se, mais tarde, uma escola independente.

Atualmente, o papel da Escola Agostinho é contribuir para desenvolvimento intelectual, emocional e social de seus alunos, evitando que fatores externos, como falta de recursos e de incentivo dos responsáveis, interfiram em suas conquistas diárias e na busca por novos conhecimentos.

Em sua estrutura, a escola possui 12 salas de aula, secretaria com banheiro, sala de recursos multifuncionais (dividida com a biblioteca), sala de tecnologia, banheiro feminino e masculino, cozinha com almoxarifado, sala de professores improvisada juntamente com sala

reservada para o programa Novo Mais Educação e, ao lado um mictório. Na estrutura externa a escola possui quadra não coberta, saguão, 1 parquinho e horta.

A escola atende os povos Guarani-Ñandeva, Kaiowá e Terena. Oferece a pré-escola, ensino fundamental anos iniciais e anos finais. A comunidade interna é constituída por 1 Diretor, 1 Diretor-Adjunto, 2 Coordenadores, 45 professores, 1 professor de apoio e 1 secretário escolar. No ano de 2019 a escola teve 21 alunos na Educação Infantil, 211 no Ensino Fundamental Anos Iniciais e 425 no Ensino Fundamental Anos Finais.

Em relação à alfabetização, a escola compreende os primeiros anos do ensino fundamental como direcionados para a alfabetização dos alunos e enfatiza a importância desse aprendizado para a autonomia e protagonismo da vida social dos educandos.

De acordo com o PPP da escola, a maioria dos alunos das séries iniciais são falantes de suas línguas indígenas, tendo ela como sua língua materna. Dessa forma, a escola compreende que no 1º e 2º ano do ensino fundamental, para o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural, a alfabetização deve partir da língua materna, com reestruturação e aquisição de conhecimentos para uma educação bilíngue, tendo a língua portuguesa como segunda língua.

Já em relação aos indicadores de qualidade da unidade escolar, conforme o Marco Situacional do PPP da escola, algumas das suas dificuldades estão relacionadas aos materiais variados e acessíveis às crianças, pois, consta no documento que não há livros e materiais de leitura e pedagógicos diversificados e em quantidades suficientes para os alunos.

Escola Municipal Indígena Araporã

A Escola Municipal Indígena Araporã está localizada na Reserva Indígena de Dourados, Aldeia Bororó. De acordo com o seu Projeto Político Pedagógico [s.d.], a escola tem suas raízes na década de 50 quando uma missionária da Missão Caiuá iniciou a alfabetização de crianças. Mais tarde, com a reivindicação dos pais, a alfabetização passou a acontecer em uma grande casa de sapé durante os dias de semana.

Posteriormente, devido às dificuldades de locomoção, a escola foi transferida a uma casa de madeira construída pela FUNAI. Porém, a comunidade escolar enfrentava muitos problemas com a falta de água, motivo pelo qual ocorreu a desativação da escola. Foi então, em 1971, que a FUNAI inaugurou a casa-escola Araporã, pois a professora que alfabetizou na

época morava na escola, funcionando a 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental.

Até o ano de 2004, as duas salas da Escola Araporã funcionavam como extensão da Escola Municipal Tengatuí Marangatu. No dia 22 de dezembro deste mesmo ano foi criada a Escola Municipal Indígena Araporã por meio do Decreto Municipal nº 3.395.

A escola, atualmente, é composta por uma estrutura de alvenaria, com 8 salas de aula, biblioteca, sala de professores, secretaria, laboratório de informática, cozinha e banheiros masculino e feminino e uma quadra de esportes.

Atende 479 alunos, em sua maioria Kaiowá e Guarani e, aproximadamente, 7% Terena. Muitos são falantes da Língua Guarani e alguns deles dominam também a língua portuguesa. No total, a escola conta com 25 professores. O corpo docente do ensino fundamental, na sua maioria, é de professores Kaiowá e Guarani da comunidade local.

A instituição oferece a Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e cede uma sala no período noturno para o funcionamento do projeto Saberes da Terra: Educação de Jovens e Adultos, profissionalizante, sendo esse uma parceria dos Governos Federal e Estadual.

Na etapa da pré-escola, a aula é ministrada na língua guarani de acordo com o conhecimento das crianças e, na alfabetização, 1º e 2º ano, a aula é ministrada na língua materna. O ensino bilíngue em língua portuguesa acontece a partir do 3º ano e se estende até os anos finais do Ensino Fundamental. As disciplinas têm como base o Referencial Curricular Nacional Escolar Indígena, contendo uma disciplina específica para o ensino da língua escrita guarani/kaiowá

Acerca da tendência pedagógica, a escola vem desenvolvendo a Tendência Dinâmico-Dialógica, inspirada na teoria neo-marxista que aponta que o currículo não deve ser separado da realidade social, considerando-o como um ato político. Diante disso, a EMI Araporã se preocupa com um currículo voltado para a transformação social e desmistificação dos conteúdos para a reflexão crítica da realidade social.

Escola Municipal Indígena Lacu'i Roque Isnard

A Escola Municipal Indígena Lacu'i Roque Isnard está localizada na Aldeia Bororó, Reserva Indígena de Dourados/MS. A instituição foi inaugurada no dia 19 de março de 2008, através do Decreto nº. 4565. Tem como finalidade colaborar no aprimoramento do processo educacional integrado, família/comunidade/escola através de diversas atividades discutidas e programadas; que visam à qualidade de ensino e o bem-estar do educando (PPP, [s.d.]

A instituição oferece as modalidades de ensino: Educação infantil – pré-escola, e Ensino Fundamental I - 1º ao 5º ano, atendendo alunos Kaiowá, Guarani e Terena. Atualmente, o quadro funcional EMI Lacu'i Roque Isnard é composto por 25 funcionários sendo 13 da área administrativa (efetivos e contratados) e 12 docentes convocados sob regime de contrato.

A escola dispõe de um prédio com 04 salas de aula, sendo uma delas utilizada provisoriamente como biblioteca. Além das salas, há 01 cozinha, com uma pequena despensa, 03 banheiros (um deles construído de acordo com as normas para atender PcD's) e 01 área pequena coberta, na qual os alunos podem realizar as refeições.

Dentro do espaço escolar há o campo de futebol destinado a horas recreativas dos alunos nos períodos matutino e vespertino e nos finais de semana à comunidade local, para a prática de esportes.

A EMI tem como compromisso o desenvolvimento de uma educação básica comprometida com o saber científico de forma significativa, tendo como base a formação do cidadão crítico, participativo e humano. Tem como objetivo o desenvolvimento das competências básicas e necessárias para a sobrevivência dos alunos na sociedade. Da mesma forma, valorizando, respeitando e fortalecendo a cultura indígena e o saber tradicional, bem como oferecer a eles a oportunidade de ampliar sua visão e percepção de mundo através do conhecimento universal garantidos na LDB.

A instituição de ensino tem um projeto de Ensino Diferenciado. A alfabetização ocorre na língua materna Guarani/Kaiowá, com professores que elaboram e produzem suas metodologias e materiais didáticos pedagógicos específicos. Conta também com a Educação de Jovens e Adultos MOVA, no período noturno, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação.

De acordo com o PPP, esta Unidade Escolar, com sede na aldeia Bororó, é uma das melhores referências e apoio cultural para a comunidade, porque possui boa infraestrutura para atender a demanda necessária, para atividades sociais, trabalho governamental, jurídico em que se necessita do apoio da escola como por exemplo: eleição majoritária para cargos políticos, eventos religiosos, trabalhos de saúde, encontros e oficinas.

Escola Municipal Indígena Ramão Martins

A Escola Municipal Indígena Ramão Martins, localizada na Rodovia Dourados/Itaporã Km 05, Aldeia Indígena Jaguapiru, foi criada pelo Decreto Municipal nº 185 de 27 de Abril de

2009. Ela atende alunos de três etnias: Guarani-Kaiowá, Guarani-Nhandeva e Terena, mestiços e outros (PPP, [s.d.]).

De acordo com QEDu (2023), a escola atende 500 alunos e possui 32 docentes, sendo a maioria professores indígenas concursados (PPP, [s.d.]). Nas séries finais prevalecem professores não indígenas. Além disso, a escola conta com outros 33 servidores concursados.

Desde sua criação, a unidade escolar busca desenvolver uma proposta curricular pedagógica cujo objetivo é o ensino na língua materna indígena e na língua portuguesa, preocupando-se em manter a interculturalidade e fortalecer o Projeto de Ensino Bilíngue para atender à especificidade da comunidade.

A escola procura valorizar e revitalizar os conhecimentos dos alunos, fortalecendo seus saberes para compreender os valores culturais do seu povo e da sociedade envolvente visando à formação de indivíduos capazes de compreender e transformar a sua realidade sendo críticos e formadores de opinião.

Escola Municipal Indígena Tengatuí-Marangatu

A Escola Tengatuí-Marangatu está localizada na Aldeia Jaguapiru, RID, e foi fundada no ano de 1992. Seu nome foi escolhido pelas lideranças indígenas e seu significado na língua Guarani é: “Local de Ensino Eterno”. (PPP, [s.d.])

No ano de 1999 a escola desenvolvia um programa de ensino diferenciado que atendia 35% dos alunos, alfabetizando-os em sua língua indígena materna a partir de sua própria metodologia e dos materiais didáticos diferenciados produzidos pelos professores indígenas.

Atualmente, a escola busca a continuação de um ensino diferenciado, no entanto, a alfabetização acontece na Língua Portuguesa, sendo o ensino das línguas guarani e terena ministradas a partir do 4^a ano do ensino fundamental.

A instituição atende, atualmente, 919 alunos das etnias: Guarani Kaiowá, Guarani Nhandeva e Terena, residentes nas aldeias Jaguapiru e Bororó; oferta o Ensino de Educação infantil-I e II, e o Ensino Fundamental I e II.

A escola possui 49 docentes, 24 servidores administrativos e duas extensões: (Sala Marangatu no Porto Cambira e a Sala Arapoty-Mudas-MS). Além disso, possui Atendimento Especializado e sala de recurso multifuncional, para atender alunos com necessidades especiais, e sala de tecnologia.

De acordo com o documento do Marco Situacional da escola [s.d.], a instituição

Tengatuí é também uma das melhores referências e apoio cultural para a comunidade, possuindo infraestrutura adequada para atender as demandas necessárias para as diversas atividades sociais, trabalho governamental e jurídico, e demais eventos.

Em relação a sua concepção de ensino, a escola compreende seu papel crítico e reflexivo, possibilitando a toda a comunidade a construção do projeto político pedagógico a partir da colaboração mútua e do exercício da construção coletiva.

A comunidade escolar repensa constantemente o seu papel pedagógico e sua função social, para tanto, consta no documento a necessidade de refletir criticamente sobre a escola e suas atuações, analisando se o seu ensino é voltado para os interesses políticos e internacionais, se é discriminador e produto de mecanismos de controles coloniais, ou se está atuando de forma a auxiliar os alunos a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

CAPÍTULO 3 - MATERIAIS DIDÁTICOS NAS ESCOLAS INDÍGENAS DE DOURADOS

Neste capítulo apresentamos as demais etapas da pesquisa nas escolas: o levantamento de materiais didáticos disponíveis para o processo de alfabetização nas escolas indígenas da RID e a análise aprofundada dos materiais selecionados que acessamos.

O subcapítulo 3.1 refere-se ao levantamento de materiais didáticos nas escolas indígenas de Dourados (MS), etapa da pesquisa quanti-qualitativa. Logo após, no subtítulo 3.2, realizamos a análise aprofundada dos livros didáticos da Coletânea MS Alfabetiza, material didático do Programa MS Alfabetiza - Todos pela Alfabetização da Criança, utilizando as estratégias de Cellard (2014) como base metodológica da pesquisa documental, a qual foi adaptada às metodologias de pesquisa decoloniais, processo já explicitado anteriormente no capítulo 2.

3.1 Levantamento de materiais didáticos nas escolas indígenas de Dourados - MS

Utilizamos o levantamento quanti-qualitativo nessa etapa a fim de identificar quantos e quais são os materiais didáticos que as escolas possuem para alfabetizar. Entramos em contato com as 5 escolas indígenas da RID para acessar os materiais didáticos referentes à etapa da alfabetização que cada uma possui.

Para preservar a identidade das escolas, optou-se em utilizar as letras A, B, C, D e E para nos referirmos às escolas indígenas de Dourados. De antemão, destacamos que tivemos acesso a diversos tipos de materiais, os quais foram separados em quatro categorias: livros, constituído por livros didáticos, livro/caderno de atividades e livros de leitura que são utilizados para alfabetizar; jogos, constituídos por jogos de memória com diferentes temáticas, jogos de completar palavras, jogos de sílabas, de alfabeto, etc; recursos visuais com finalidade didática como banners silábicos e alfabéticos expostos; e atividades avulsas que se referem às atividades escritas propostas aos alunos realizarem.

Na escola A, tivemos acesso aos materiais coletivos disponíveis para todos os professores utilizarem, sendo 12 jogos de memória sobre cores, animais e partes do corpo na língua Guarani, 1 jogo de alfabeto em português, 06 atividades de alfabetização da língua portuguesa em fichas (desenho de letras, leitura silábica, ficha de textos, rolo de sílabas), e 02 livros da Coletânea MS Alfabetiza (1º e 2º ano).

Desses materiais, nos foi informado que os livros da Coletânea MS Alfabetiza não são utilizados como materiais didáticos, mas sim, como apoio pedagógico, uma vez que não são adaptados à realidade da Comunidade Indígena da Escola. O restante dos materiais foi produzido pelos próprios professores da escola.

Obtivemos informações que há outros materiais didáticos para a alfabetização produzidos pelos professores indígenas. No entanto, entramos em contato com os docentes e coordenadores para ter acesso a esses materiais, mas não obtivemos respostas. Dessa maneira, compreendemos que tais materiais são de uso individual, e não coletivos, sendo assim, não estão disponíveis para uso geral da escola.

Na escola B tivemos acesso a 1 alfabeto móvel, 1 jogo de memória na língua Guarani com palavras e desenhos, 1 jogo de palavras e figuras na língua Guarani, 2 jogos de sílabas para formar palavras em português, 1 jogo de memória com história na língua portuguesa, 1 alfabeto na língua indígena com imagens e palavras, 1 numeração com sua escrita na língua Guarani, 1 banner silábico na língua portuguesa e 1 livro didático em processo de finalização nas línguas Guarani e Kaiowá.

Este último material foi feito à mão pela professora alfabetizadora e está sendo produzido em parceria com a secretaria municipal, mas não há recursos para a sua plastificação e distribuição, dessa forma, o livro é de uso apenas da docente que o desenvolveu.

Na escola C não tivemos acesso a nenhum material didático coletivo específico e diferenciado para a alfabetização. Os materiais que conseguimos acesso foram recursos visuais educativos como 2 alfabetos em português, sendo um deles respectivo ao método fônico, um banner silábico, numeração com sua escrita em português, 1 atividade avulsa para alfabetização e 1 livro didático da coletânea MS Alfabetiza.

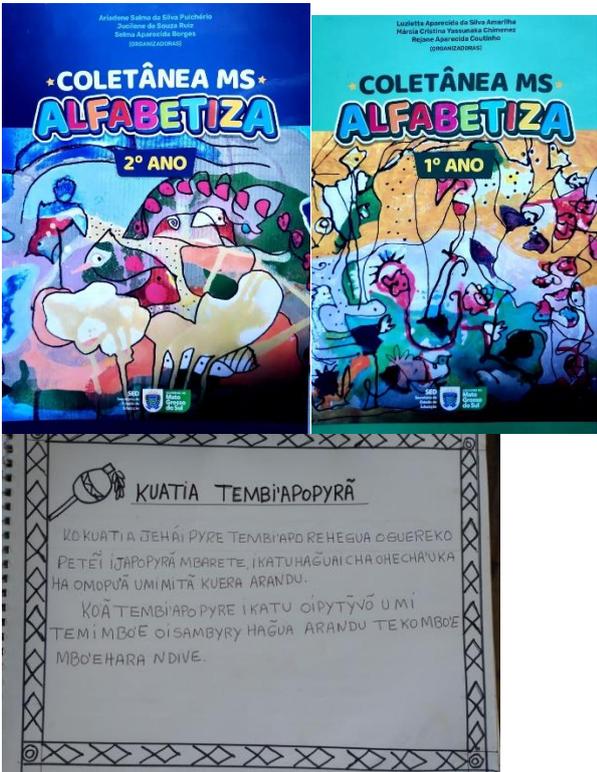
Apesar disso, tivemos a informação de que a escola recentemente começou a trabalhar com a Coletânea MS Alfabetiza para o ensino da língua portuguesa, no entanto, o seu uso ainda é esporádico e encontra-se em fase de estudo para que, em breve, os professores possam adotá-lo efetivamente.

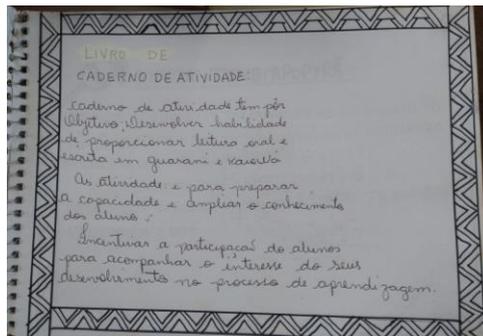
Na escola D tivemos acesso a 5 fichas de sílabas com palavras da língua Guarani (confeccionadas em sala, com os alunos), e 15 fichas de nomes de animais, objetos, comidas, partes do corpo, confeccionados juntamente com os alunos. Também há 1 alfabeto na língua portuguesa exposto na parede, 1 alfabeto na língua Guarani, 1 quadro de vogais na língua Guarani e 1 quadro de numeração com a escrita na língua Guarani, sendo estes categorizados como fichas visuais educativas.

Na escola E tivemos acesso a 2 livros didáticos da coletânea MS alfabetiza, 1 livro PNLD de Língua Portuguesa, 5 recursos visuais na língua portuguesa como alfabeto, numeração com a escrita, banner silábico, e vogais. Há ainda 2 alfabetos móveis na língua portuguesa, utilizados em momentos lúdicos para atividades e 1 ficha de sílabas. Tivemos, também, acesso a 4 jogos de bingo, cruzadinha, memória e sílabas confeccionados pela professora alfabetizadora, 3 jogos de palavras de tabuleiro e 1 caixa de coletânea que contém 10 jogos para leitura e escrita em língua portuguesa. Como material diferenciado, nos foi informado o uso de trechos de 4 livros escritos nas línguas indígenas como material de leitura, uma vez que a escola utiliza temáticas específicas para o ensino.

Ao todo, tivemos acesso a 90 materiais didáticos nas 5 escolas indígenas. A seguir, apresentamos no quadro 02 imagens de alguns dos materiais didáticos disponíveis nas escolas que compõem cada categoria aqui mencionada para um melhor entendimento dos materiais relatados nos parágrafos anteriores.

Quadro 02: ilustrações dos materiais didáticos de cada categoria

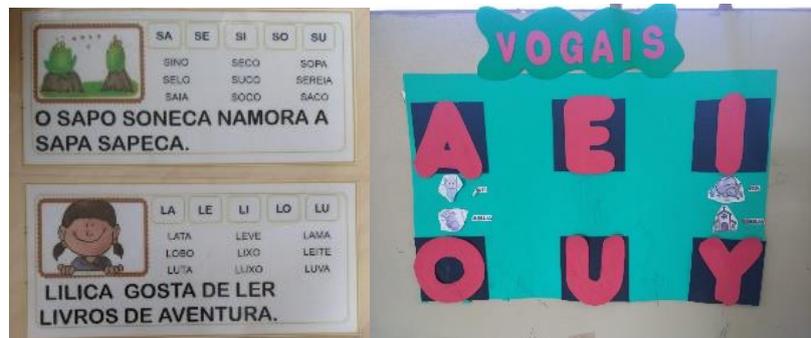
CATEGORIAS	IMAGENS DOS MATERIAIS
LIVROS	



JOGOS



FICHAS/ RECURSOS VISUAIS



Quadro 03 - Total de materiais didáticos para alfabetização disponíveis nas escolas.

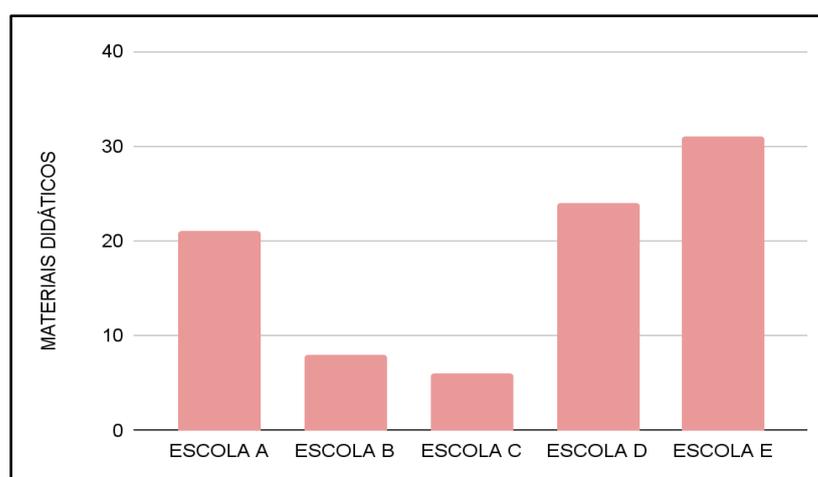
MATERIAIS DIDÁTICOS	ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C	ESCOLA D	ESCOLA E	TOTAL
Livros	2	1	1	-	7	11
Jogos	13	5	-	-	17	35
Fichas/ recursos visuais	-	2	4	4	5	15
Atividades	6	-	1	20	2	29
TOTAL	21	8	6	24	31	90

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante disso, o quadro 03 nos mostra que há uma maior quantidade de materiais da categoria jogos, totalizando 35 materiais, seguido pelas atividades que somam 29, depois fichas e/ou recursos visuais com 15 materiais e, por último, os livros didáticos, que somam 11 nas 5 escolas.

Em relação à quantidade de materiais de cada instituição, podemos observar no quadro 03 e no Gráfico 01 que a escola E é a que mais possui materiais didáticos para a alfabetização, seguida pela Escola D, depois Escola A, Escola B e, por último, a Escola C, sendo essa, então, a que menos possui materiais didáticos para a alfabetização.

GRÁFICO 01 - Quantidade de materiais didáticos para alfabetização por escola



Fonte: Elaborado pela autora.

Desses 90 materiais, 44 foram produzidos nas línguas indígenas, sendo considerados materiais específicos para a EEI. Detalhamos a quantidade dos materiais, separando novamente por categoria e escola, conforme o quadro 04.

Quadro 04 - Materiais didáticos específicos e diferenciados

MATERIAIS DIDÁTICOS ESPECÍFICOS E DIFERENCIADOS	ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C	ESCOLA D	ESCOLA E	TOTAL
Livros	-	1	-	-	4	5
Jogos	12	2	-	-	-	14
Fichas/ recursos visuais	-	2	-	3	-	5
Atividades	-	-	-	20	-	20
TOTAL	12	5	0	23	4	44

Fonte: Elaborado pela autora.

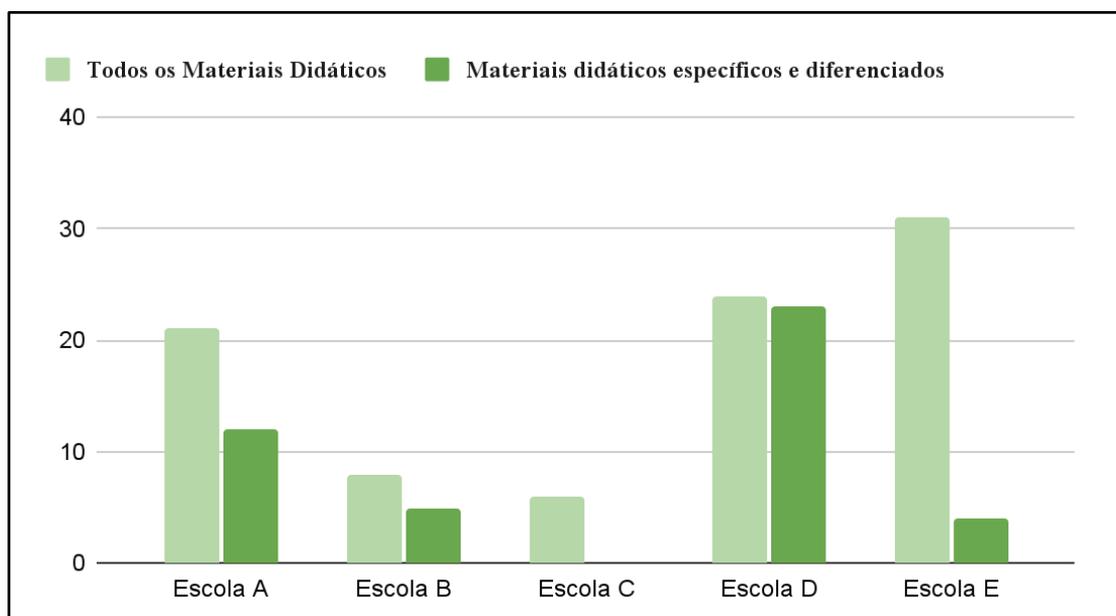
Ao observar o quadro 04, percebemos que a escola D possui um maior número de materiais didáticos específicos e diferenciados, totalizando 23 materiais, ao compararmos às outras instituições, seguida pela Escola A, com 12 materiais, depois a Escola B somando 5 materiais, seguida pela escola E com 4 materiais, e, por último, a Escola C, que não possui nenhum material diferenciado e/ou específico para a alfabetização.

Em relação às categorias de materiais didáticos, a escola B possui 1 livro didático diferenciado confeccionado pela própria alfabetizadora indígena, e a escola E dispõe de 4 livros nas línguas indígenas, os quais, apesar de serem livros de leitura, consideramos na categoria de livros didáticos por termos a informação que alguns de seus trechos são utilizados no ensino da alfabetização, a partir de temáticas específicas. Ainda assim, essa categoria é a que mais apresenta ausência de materiais. Há também um baixo número de fichas e recursos visuais educativos nas escolas. Já os jogos e atividades avulsas são as categorias com maior número de materiais, totalizando 14 jogos e 20 atividades.

A partir dessas informações, como demonstramos a seguir no gráfico 02, comparamos a quantidade de materiais didáticos gerais com a quantidade de materiais didáticos específicos e diferenciados de cada escola. Feito isso, a partir dos resultados, pudemos observar que a Escola C não possui nenhum material didático específico e diferenciado para o ensino da

alfabetização. Já o restante das instituições possui ambos os materiais para a alfabetização de crianças.

GRÁFICO 02 - Comparação da quantidade de materiais



Fonte: Elaborado pela autora.

Em nossa análise final, dos materiais didáticos que tivemos acesso, 46 deles são materiais didáticos escritos na língua portuguesa e 44 são materiais didáticos escritos nas línguas indígenas.

Com base nessas informações, compreendemos que, apesar de haver poucos materiais didáticos no total, não há uma grande diferença na quantidade final de materiais didáticos diferenciados e na língua portuguesa, sendo este último um número um pouco maior. Todavia, quando analisamos o caso particular de cada escola notamos uma grande disparidade entre a quantidade de materiais não diferenciados e diferenciados, conforme o quadro 04.

Ainda, há uma problemática em relação às línguas indígenas, pois as escolas atendem crianças de mais de uma etnia, como Guarani-Kaiowá, Guarani-Nhandewa e Terena, mas a maioria dos materiais didáticos diferenciados até aqui encontrados, são escritos na língua Guarani-Nhandewa.

Percebemos que há predominância do ensino em apenas uma das línguas indígenas, não tendo materiais específicos para os demais povos que residem na comunidade e estudam nas escolas indígenas.

Devemos destacar que a maioria são jogos e outros materiais e que há apenas um livro de alfabetização em língua Guarani-Kaiowá (artesanal) usado por uma única docente indígena,

e 4 livros de leitura nas línguas indígenas, adaptados para a alfabetização em uma escola.

Observamos que grande parte dos materiais específicos nas línguas indígenas foram elaborados manualmente pelos professores, enquanto a maioria dos materiais na língua portuguesa foram feitos digitalmente, estão impressos e plastificados, o que demonstra um maior cuidado, apoio e acesso para a confecção e obtenção de materiais didáticos na língua portuguesa.

O livro didático de alfabetização diferenciado vai muito além de um facilitador de ensino-aprendizagem, mas produz significados culturais relevantes e necessários para o ensino de crianças indígenas pois, como afirma Silva (2012, p. 32), os “significados culturais não ficam restritos ao plano das ideias; eles regulam as práticas sociais, influenciam nossas condutas e consequentemente têm efeitos reais e práticos.”

No próximo subtítulo iremos apresentar a terceira e última etapa da pesquisa: a análise dos materiais didáticos, ou, mais precisamente, a análise dos livros didáticos utilizados para a etapa da alfabetização.

3.2 Análise de materiais didáticos para a alfabetização

A análise dos materiais consiste em um trabalho rigoroso e crítico. Dessa forma, iremos apresentar nesta etapa a análise dos materiais didáticos nos baseando nos critérios descritos por Cellard (2014) e utilizando as perspectivas decoloniais em nossas reflexões.

Optamos por analisar os livros didáticos da Coletânea MS Alfabetiza voltados para o 1º ano e 2º ano do ensino fundamental e o livro de atividades para alfabetização construídos pela professora alfabetizadora indígena.

A escolha da análise da Coletânea MS - Alfabetiza ocorreu por ser o livro didático mais encontrado nas escolas, o qual é adotado pela rede de ensino municipal e utilizado para a alfabetização de crianças nas escolas indígenas.

Já a escolha da análise do livro didático desenvolvido pela professora indígena foi pelo fato de ser o único livro didático diferenciado e específico voltado para o ensino da alfabetização de crianças indígenas que tivemos acesso das 05 escolas de Dourados.

De início, realizamos a etapa da análise preliminar que consiste em identificar e criticar os aspectos referentes ao contexto; O autor ou os autores; A autenticidade e confiabilidade do texto; A natureza do texto; e Os conceitos-chave e a lógica interna do texto, adaptados através

das perspectivas decoloniais, conforme explicitado no capítulo 2.

No subtítulo 3.2.1 iremos apresentar a análise dos materiais da Coletânea MS Alfabetiza, e no subtítulo 3.2.2 iremos realizar a análise do livro didático diferenciado elaborado artesanalmente pela professora alfabetizadora.

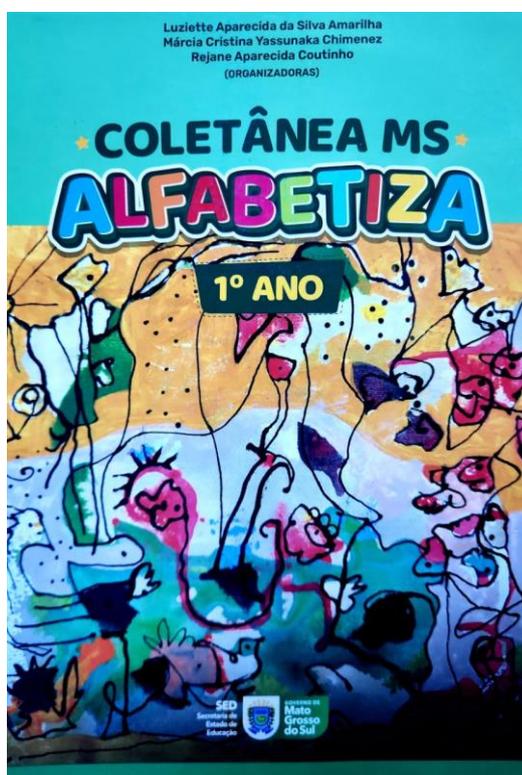
3.2.1 Análise Livros Coletânea MS Alfabetiza

Conforme sugere Cellard (2014), optamos por realizar uma análise aprofundada nos materiais nos organizando a partir das cinco dimensões desenvolvidas pelo autor. Dessa forma, os materiais analisados nesta seção são os livros didáticos do 1º e 2º ano da coletânea MS Alfabetiza. I

Inicialmente analisaremos as artes das capas. E logo após, analisaremos o contexto – primeira dimensão da análise documental – da coletânea do MS-Alfabetiza. Já nas demais dimensões iremos realizar a análise individual de cada livro da coletânea, pois suas diferenças são significativas e necessitam de um olhar particular.

As figuras 12 e 13 apresentam as imagens da capa dos livros referidos.

Figura 12 - Capa do livro didático do 1º ano da coletânea MS Alfabetiza



Fonte: Mato Grosso do Sul, 2023^a

Figura 13 - Capa do livro didático do 2º ano da coletânea MS Alfabetiza



Fonte: Mato Grosso do Sul, 2023b

A arte de ambas as capas (Figuras 12 e 13) foram feitas pela artista plástica Martha Barros, nascida na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Segundo o site oficial da artista, as suas obras são influenciadas

[...] pelo mundo dos homens, dos animais e das plantas, em comunhão com a natureza. Sua linguagem, artesanalmente construída, está sempre em busca de uma simplicidade que se abastece na infância e bebe na fonte do ser. São imagens ignorantes do mundo moderno e de suas tecnologias mas, ao mesmo tempo, totalmente carregadas da inocência, que é exatamente onde o ser busca as suas raízes (Barros, [s/d]).

Tais características de traços infantis e a relação com a natureza e os animais podem ser observadas nas capas apresentadas, em que podemos visualizar cores variadas, traços abstratos, contornos ou formatos que nos remetem a: desenhos infantis, animais, aves, peixes, plantas.

Em relação aos diversos contextos das crianças indígenas sul-mato-grossenses, não há traços ou formas que deixam nítido uma representação das diferenças étnicas, linguísticas e culturais presentes no estado. Um trabalho mais específico precisa ser realizado no sentido de verificar se as crianças indígenas reconhecem seus contextos representados nestes desenhos.

O Contexto (Coletânea – 1º e 2º ano)

Os livros didáticos da Coletânea MS Alfabetiza foram publicados e distribuídos pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, no ano de 2021, o que lhes confere um caráter político ou de gestão. Foram distribuídos nos anos de 2022 e 2023 nas escolas públicas do estado do Mato Grosso do Sul. A Coletânea MS Alfabetiza se constitui como material do Programa MS Alfabetiza - Todos pela Alfabetização da Criança, que tem como objetivos a implementação de uma “política de melhoria da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase na Alfabetização; fortalecer o Regime de Colaboração entre o Estado e os Municípios, no processo educacional; e criar soluções específicas de âmbito estadual e local” (Mato Grosso do Sul, 2022)

O programa, lançado em outubro de 2021 ficou responsável por investimentos como a aquisição dos livros didáticos, premiação às escolas com melhores índices de alfabetização, contribuições às escolas com os menores índices, recursos para avaliações anuais pela Secretaria de Educação do MS e bolsas para a formação dos profissionais de educação.

Tal iniciativa é fruto de uma parceria com a Fundação Lemann, Instituto Natura, Bem Comum, Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC), Assomasul, Undime e Fundação de Apoio e Desenvolvimento à Educação Básica do Mato Grosso do Sul.

A parceria público-privada na educação é concedida legalmente pela LDBEN (1996). Podemos explicar esse tipo de parceria como:

uma influência empresarial/gerencialista/mercadológica sobre a educação básica, aprofundando a dualidade do ensino/formação propedêutica e profissionalizante e levando à bancarrota as lutas empreendidas ao longo de décadas por uma escola pública (‘dever do Estado e direito do cidadão’), gratuita, universal e de qualidade para todos (Souza, 2020, p. 144)

Muitas dessas instituições que se dizem preocupadas com uma educação pública de qualidade ou com uma equidade social, como o Instituto Lemann, buscam transformar a educação básica, que é um direito de todos, como mais uma das mercadorias do capitalismo, influenciando as diversas dimensões educacionais, como as políticas educacionais, o currículo, a formação de professores, as práticas pedagógicas e os materiais didáticos.

Essa lógica empresarial e mercantil demandada pelas instituições privadas invade o sistema da educação pública brasileira e transforma os objetivos educacionais de formar cidadãos críticos-reflexivos em formar indivíduos com as competências necessárias para o

mercado de trabalho, incentivando os estudantes a tornarem-se líderes e gestores. Contudo, nem todos os estudantes, especialmente os da escola pública, possuem as estruturas (social e econômica) necessárias para superarem as expectativas impostas a eles, resultando na falácia da meritocracia por alavancar, em suma, quem já está dentro dessa estrutura.

Tal sistema de capital colonial esteve presente explicitamente no início da colonização, o qual resultou na invisibilização e apagamento de negros, indígenas e mestiços (Quijano, 1992). Atualmente, essa mesma lógica se efetiva através da colonialidade do saber, permitindo com que as formas de dominação econômica se perpetuem a partir do sistema educacional brasileiro ao formar indivíduos prontos para atuar em sua função de trabalho designada a partir de suas próprias possibilidades, sem ascensão social e econômica, enquanto os “precursores” dessas empresas privadas se beneficiam do lucro individual vindo do investimento na educação, resultando em uma hierarquia econômica que segue a mesma configuração da hierarquia étnico-racial da colonialidade do poder, a qual estão no topo os homens brancos empresários, líderes e empreendedores, concentrando neles o controle do poder no capitalismo mundial.

Segundo Souza (2020, p.57), o instituto Lemann também se preocupa com a formação de professores, uma vez que eles também se responsabilizam por “inculcar os conteúdos, sendo preciso acompanhar para (re)conduzir o que (conteúdo = currículo – BNCC) trabalham, como (organização e utilização dos processos e procedimentos didático-pedagógicos) trabalham e os resultados (tipo de aluno fabricado) que produzem”. A Fundação Lemann participou ativamente na construção e implementação da BNCC, a qual os livros da coletânea se fundamentam, e do Novo Ensino Médio, ambas as reformas que atendem às lógicas do mercado (Souza, 2020).

Nesse sentido, consideramos as parcerias público-privado no âmbito educacional como um ataque à educação pública de qualidade e democrática, uma vez que tais instituições, cada vez mais crescentes, vendem a imagem de “filantrópicas” para atuarem nas políticas educacionais e em suas diversas áreas, compactuando com a lógica capitalista e neoliberal, buscando a privatização da educação brasileira apenas com o propósito de lucro individual.

Em vista disso, não só as escolas indígenas, como toda a educação pública no Brasil é alvo da precarização e da mercantilização colonial e eurocêntrica. Dessa maneira,

O que podemos avançar e conquistar em termos de direitos políticos e civis, numa necessária redistribuição do poder, da qual a descolonização da sociedade é a pressuposição e ponto de partida, está agora sendo arrasado no processo de reconcentração do controle do poder no capitalismo mundial e com a gestão dos mesmos responsáveis pela colonialidade do poder. Consequentemente, é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos.

Portanto, é necessário analisar os currículos educacionais, as políticas e os materiais didáticos a partir da lente decolonial, buscando compreender quem e o que está por trás de cada ação, e para quem ele serve.

Nesse sentido, os livros da Coletânea MS Alfabetiza foram construídos a partir de objetivos implícitos e explícitos dessas empresas, como o Instituto Natura, que explicita sua inspiração no Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), experiência reconhecida em âmbito nacional e global por elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Ensino Fundamental I, de 3,5 para 6,1.

O IDEB é um instrumento utilizado para medir a qualidade da aprendizagem nacional, monitorando a educação por meio de dados concretos (Brasil, 2018). Para isso, utilizam as médias do desempenho da Provinha Brasil e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que são um conjunto de avaliações externas em larga escala de caráter universal.

Nesse sentido, impor uma avaliação universal às escolas indígenas que se caracterizam como diferenciadas e específicas e possuem seu próprio currículo é mais uma das formas de colonizar a educação, ao diagnosticar a instituição com qualidade baixa por não ensinar efetivamente os conhecimentos universais propostos.

Para decolonizar essa prática, Brighenti (2017) propõe que os índices de avaliação devem estar no Projeto Político de cada escola, sendo a comunidade escolar quem deve definir o que e como avaliar. Assim, as escolas indígenas terão autonomia para avaliar e criar estratégias de ações a fim de melhorar o ensino com base no seu próprio entendimento de qualidade educacional.

Pavan e Tedeschi (2021) compreendem as escolas com baixo IDEB não como aquelas que não possuem qualidade em seu ensino e aprendizagem, mas como potências decoloniais. Em sua pesquisa com a colaboração das escolas indígenas, as autoras observaram que os professores dessas escolas possuem uma maior preocupação com a formação crítica do aluno, valorizando os conhecimentos que possam ser utilizados em suas realidades e buscando combater cotidianamente as várias formas de opressões em que eles possam ser submetidos, como o racismo, tanto na esfera do currículo escolar quanto na vida em sociedade.

Nesse sentido, ações que propõem uma educação que busca superar as desigualdades sociais e valorizar a diversidade, mas que ao mesmo tempo impõem avaliações educacionais a partir de índices universais para medir a qualidade de ensino, desconsiderando os diferentes

contextos sociais e as especificidades cada escola, se contradizem e se delinham para uma interculturalidade funcional, a qual permite que tais problemáticas continuem enraizadas e impossibilitem o avanço para uma solução efetiva.

Logo, os objetivos propostos pelo programa MS Alfabetiza, como o seu material produzido e distribuído nas escolas indígenas, está situado em um contexto de valorização colonial, onde seus parâmetros, objetivos e justificativas se encontram com a perspectiva de alcançar uma determinada qualidade imposta pelo ideal da nação ocidental, não colaborando com as especificidades e realidades das diversas escolas do Estado e colaborando com a lógica mercantil do Estado.

Ao todo, foi investido na Coletânea mais de 84 milhões de reais no ano de 2021, e no ano seguinte foram distribuídos aproximadamente 84 mil exemplares aos estudantes dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I, juntamente com 3.400 mil exemplares do livro do professor, voltado ao regente da turma. Já no ano de 2023 a SED-MS (Secretaria do Estado do Mato Grosso do Sul) entregou aproximadamente 112 mil exemplares. Os materiais são distribuídos em toda a rede pública do Estado do Mato Grosso do Sul, inclusive nas escolas indígenas, uma vez que houve a aderência do material de 100% dos municípios do MS.

Em vista disso, é possível observar que este material, estando atualmente em todas as escolas públicas que atendem os 1º e 2º ano dos do ensino fundamental I do estado do MS, se caracteriza como um livro padronizado, sendo elaborado a partir do discurso da necessidade de aumentar os índices de alfabetização brasileira, e da falácia de uma educação efetiva, de qualidade pautada na equidade.

Conforme o livro do professor da Coletânea (MS, 2023), o material aborda a cultura e a diversidade Sul-Mato-Grossense, e busca fortalecer o sentimento de pertencimento e valorização cultural no estudante, por meio de textos produzidos por autores do estado do MS.

Quando um material voltado às escolas urbanas, como este, explicitamente, é distribuído também nas escolas indígenas, as quais se caracterizam como específicas e diferenciadas (que deveriam realizar a alfabetização na língua de seu povo), percebe-se uma grande problemática ou conflito: de um lado os objetivos propostos pela Coletânea (alfabetização na língua portuguesa), de outro, os objetivos da educação escolar indígena (alfabetização na língua materna da criança).

A escassez de livros didáticos diferenciados dificulta a execução da alfabetização na língua indígena e, conseqüentemente, o material didático padronizado, por ser muitas vezes o único livro disponível na escola, atua como um facilitador para a escolha e efetivação da

alfabetização na língua portuguesa, e por isso, esse se torna mais um instrumento veiculador das imposições coloniais.

Por outro lado, quando a escola se propõe em oferecer uma alfabetização bilíngue e não há livros didáticos adequados para subsidiar as suas práticas pedagógicas, o professor se coloca na obrigação de produzir seus próprios materiais dentro das suas condições, que muitas vezes são precárias, resultando também na sobrecarga do professor, e o livro didático na língua portuguesa é utilizado apenas material de consulta pedagógica, como é a realidade de algumas escolas indígenas.

Os livros didáticos padronizados para alfabetização na língua portuguesa que chegam às escolas indígenas atuam como um instrumento colonial, por não estarem nas línguas indígenas e por se constituírem a partir da lógica da colonialidade. Mesmo sendo utilizados apenas como material de consulta, não há garantias de que os professores irão identificar as lógicas coloniais presentes e utilizá-lo a partir do viés decolonial.

O autor ou os autores (Livro 1º ano)

A autoria e organização do livro do 1º ano é constituída por Luziette Aparecida da Silva Amarilha, Pedagoga, especialista em Fundamentos da Educação e Mestre em Educação, professora efetiva na rede municipal de educação da cidade de Campo Grande - MS (Amarilha, 2022); Márcia Cristina Yassunaka Chimenez, pedagoga, Especialista em Morfofisiologia Basica, e atualmente é coordenadora pedagógica (Chimenez, 2022). Rejane Aparecida Coutinho, não conseguimos informações sobre a autora; e Shirley Almada Morais, contribuiu na coletânea apenas como Autora, é pedagoga e professora efetiva na rede Estadual do MS (Morais,2022)

As organizadoras e autoras, com exceção de uma, atuam em escolas públicas do estado de MS. Contudo, em nossa pesquisa, há apenas uma autora que se aprofunda nas temáticas regionais para a alfabetização de crianças, a qual possui um estudo intitulado *A construção dos saberes culturais das crianças de Mato Grosso do Sul* (Adamiski et al, 2022).

Nesse estudo, os autores afirmam que a Coletânea foi elaborada com o objetivo de contribuir com a meta 5 do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024), a qual prioriza a alfabetização de crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com o currículo de Referência do MS.

Nesse sentido, a autora explica que, ao pensar na construção da Coletânea, foi priorizado a elaboração de um material regionalizado que despertasse o sentimento de pertencimento (Adamiski, et al., 2022). Entretanto, podemos considerar que nem todos os alunos foram contemplados com esse sentimento, uma vez que o material foi pensado de forma a atender uma cultura popular do Estado de forma generalizada. Para uma melhor compreensão dessa questão, iremos aprofundá-la na dimensão *os conceitos e a lógica do texto*.

No mais, salientamos nesta dimensão de análise que as organizadoras e autoras convivem e trabalham com a cultura regional do Mato Grosso do Sul, mas que não se dirigem às culturas tidas como minoritárias, como as dos povos indígenas. Tal observação já se encaminha para a análise da próxima dimensão, a autenticidade e a confiabilidade do texto.

A autenticidade e confiabilidade do texto

De acordo com Adamiski et al. (2022), para contemplar a regionalidade do estado do Mato Grosso do Sul nas atividades do livro, as autoras foram em busca de parcerias com autores, músicos e artistas plásticos sul-mato-grossenses, buscando retratar a diversidade do MS, contemplando o que propõe a BNCC. Contudo, a “diversidade” contemplada no material não contemplou a diversidade dos povos indígenas e demais populações tradicionais do Mato Grosso do Sul, como as populações remanescentes de quilombos.

Nesse aspecto, o livro é uma construção coletiva, com colaboração de diferentes artistas e escritores sul-mato-grossenses, como Carlos Colman, Manoel de Barros, Miriam Camacho, Willian Carvalho, Tânia Souza, Zenildo Amaral Soares e Shirley Morais. Cabe salientar que entre todos os artistas utilizados, nenhum é indígena. Assim, a partir dos textos de poesias e músicas, as autoras e pedagogas adaptaram o conteúdo às atividades pedagógicas do material.

Nesse sentido, consideramos que há uma procedência na construção do material, com base nos objetivos propostos pelo mesmo. Contudo, se tratando da diversidade, poderia haver uma maior diversidade de autores e cantigas do Estado em relação às demais culturas presentes.

Natureza do texto

Seu material é constituído por folhas A4 e montado em espiral. Apresenta uma boa fonte e letras grandes, o que facilita a leitura e execução das atividades. Ao todo, contém, 174 páginas com frente e verso. As atividades propostas iniciam na página 26 e chegam até a 142, a partir

desta página iniciam as atividades suplementares, que contêm moldes e figuras para os jogos e atividades propostas no decorrer das semanas, como bingo e letras para recorte. Logo após iniciam as páginas com as referências utilizadas.

Seu conteúdo é dividido em 4 partes, as quais são divididas em 8 semanas, e cada semana contém duas aulas propostas. Cada parte começa com um texto longo que nem sempre está contextualizado com o conteúdo das atividades e não há orientações didáticas para a leitura do texto inicial de cada parte no livro do professor, considerando então o trabalho desses textos como forma de apresentação dos novos capítulos, não sendo necessário trabalhar com eles nas propostas, ficando à critério do professor.

A seguir, nas figuras 14, 15 e 16, apresentamos o Sumário do livro, o qual indica as divisões elencadas em “Parte” e o conteúdo a ser trabalhado em cada aula de cada semana.

Figura 14 – Sumário Livro 1º ano – Partes 1 e 2

SUMÁRIO	
Parte 1	
1ª SEMANA	
AULA 1 – NOME PRÓPRIO	16
AULA 2 – CANTIGA: A CANOA VIROU	19
2ª SEMANA	
AULA 1 – POEMA: AMIGOS	21
AULA 2 – NOME DOS AMIGOS	22
3ª SEMANA	
AULA 1 – MÚSICA: AMIGOS	23
AULA 2 – ESCRITA DE PALAVRAS	24
4ª SEMANA	
AULA 1 – TEXTO INFORMATIVO	25
AULA 2 – ANIMAIS DO PANTANAL	28
5ª SEMANA	
AULA 1 – QUADRINHA: CORUJA	31
AULA 2 – ESCRITA DE PALAVRAS	32
6ª SEMANA	
AULA 1 – RECEITA	33
AULA 2 – QUADRINHA: A CASINHA DA VOVÓ	36
7ª SEMANA	
AULA 1 – HORA DO CONTO	38
AULA 2 – NOME DOS PERSONAGENS	39
8ª SEMANA	
AULA 1 – LISTA	41
AULA 2 – ESCRITA DE PALAVRA	43
Parte 2	
1ª SEMANA	
AULA 1 – NOME PRÓPRIO	48
AULA 2 – POEMA: BICICLETA	49
2ª SEMANA	
AULA 1 – FICHA TÉCNICA	52
AULA 2 – CAÇA-PALAVRAS	56
3ª SEMANA	
AULA 1 – NOME DAS AVES	57
AULA 2 – ADIVINHA	59
4ª SEMANA	
AULA 1 – PARLENDA: AMANHÃ É DOMINGO	60
AULA 2 – LOTO LEITURA	62

Fonte: **Fonte:** Mato Grosso do Sul, 2023a

Figura 15 – Sumário – Partes 2 e 3

5ª SEMANA		3ª SEMANA	
AULA 1 – TRAVA-LÍNGUA: O SAPO	63	AULA 1 – CRUZADINHA	85
AULA 2 – ESCRITA DO TRAVA-LÍNGUA	65	AULA 2 – FORMANDO PALAVRAS	86
6ª SEMANA		4ª SEMANA	
AULA 1 – HORA DO CONTO	66	AULA 1 – MÚSICA: ARARA-AZUL	87
AULA 2 – BILHETE	68	AULA 2 – LISTA	90
7ª SEMANA		5ª SEMANA	
AULA 1 – CONVITE	69	AULA 1 – TRAVA-LÍNGUA: O RATO	92
AULA 2 – QUADRINHA: PASSARINHO	71	AULA 2 – ESCRITA DE PALAVRAS	93
8ª SEMANA		6ª SEMANA	
AULA 1 – MÚSICA: ONÇA-PINTADA	73	AULA 1 – TEXTO: UM MISTÉRIO	96
AULA 2 – LEGENDA	76	AULA 2 – RIMAS	99
Parte 3		7ª SEMANA	
1ª SEMANA		AULA 1 – HORA DO CONTO	101
AULA 1 – PARLENDAS: CORRE CUTIA	80	AULA 2 – ESCRITA DE PALAVRAS	103
AULA 2 – ESCRITA DE PALAVRAS	81	8ª SEMANA	
2ª SEMANA		AULA 1 – CAÇA-PALAVRAS	104
AULA 1 – TEXTO INFORMATIVO	82	AULA 2 – FORMANDO PALAVRAS	105
AULA 2 – LISTA	83		

Fonte: Mato Grosso do Sul, 2023a

Figura 16 – Sumário – Parte 4

Parte 4	
1ª SEMANA	
AULA 1 – MAPA DO MS	108
AULA 2 – ADIVINHA	110
2ª SEMANA	
AULA 1 – POEMA: IPÊ	112
AULA 2 – CAÇA-PALAVRAS	114
3ª SEMANA	
AULA 1 – VOCÊ SABIA?	116
AULA 2 – TEXTO INFORMATIVO	118
4ª SEMANA	
AULA 1 – MÚSICA: LÁ VEM SEU NOÉ	122
AULA 2 – NOMES DOS ANIMAIS	124
5ª SEMANA	
AULA 1 – PARLENDAS: LÁ VEM O CROCODILO	128
AULA 2 – NOTÍCIA	130
6ª SEMANA	
AULA 1 – MÚSICA: TEMPO CRIANÇA	132
AULA 2 – TEXTO INSTRUCIONAL	135
7ª SEMANA	
AULA 1 – BILHETE	137
AULA 2 – ESCRITA DE BILHETE	138
8ª SEMANA	
AULA 1 – HORA DO CONTO	139
AULA 2 – FORMANDO PALAVRAS	141
ATIVIDADES SUPLEMENTARES	143

Fonte: Mato Grosso do Sul, 2023a

De acordo com o sumário, compreendemos que há uma grande variedade de gêneros textuais, como poemas, contos, letras de música, textos informativos, bilhetes, parlendas. Isso se deve ao fato de o material ter sido elaborado com a intenção de ampliar o repertório cultural dos(as) alunos(as) para tornar a aprendizagem mais significativa e prazerosa (MATO GROSSO DO SUL, 2023c).

Os conceitos-chave e a lógica interna do texto

O livro é constituído por diversas propostas de atividades de alfabetização que partem da leitura de textos curtos de diferentes gêneros, como poesias, poemas, receitas, músicas e histórias. Tais textos apresentam as características culturais do estado do MS. Após a leitura e apresentação desses textos, há diversas atividades para os alunos, como desenho, jogos, brincadeiras, escrita de letras, palavras, frases, caça-palavras, ligar as palavras às suas respectivas ilustrações, e outras a partir da interpretação textual e das informações contidas nos textos.

Em seu conteúdo, identificamos a preocupação em enfatizar as culturas e características sul-mato-grossenses, especificamente sua fauna e flora, no entanto, não existem conteúdos que abordam as especificidades étnicas-culturais do MS, o que é preocupante, uma vez que o Estado do Mato Grosso do Sul é o terceiro no índice de maior população indígena, de acordo com o Censo Demográfico de 2022 (IBGE, 2023), somando o total de 116.346 indígenas. Assim, tomamos como exemplo alguns textos e atividades propostas no livro:

Figura 17 - Texto de leitura: Orgulho de ser Sul-Mato-Grossense



Fonte: Mato Grosso do Sul, 2023a

Na Figura 17, percebemos o reconhecimento da diversidade cultural étnico-racial nas ilustrações, porém, não há textos e atividades que abordam tais questões. Segundo Adamiski et al. (2022) “houve um cuidado em relação às ilustrações da coletânea, para que as mesmas fossem livres de estereótipos para que realmente pudessem retratar o mais próximo possível elementos do cotidiano do estudante”. Contudo, os livros didáticos são um dos principais veículos de preconceitos e estereótipos (Mancini; Troquez, 2009) e a invisibilidade dos povos é um dos males mais pensados e praticados historicamente pela humanidade, segundo Machado (2019), tal qual evidenciamos nesse material.

Assim, tomamos como base os conceitos de interculturalidade apresentados por Walsh (2007) e observamos que seus símbolos (imagens) trazem representações de um viés intercultural funcional, manifestado pelo senso de diversidade, mas sem reflexão aprofundada sobre diversidade e diferenças, e ao mesmo tempo, apresenta um viés monocultural por apresentar a cultura popular colonial de um só estado, invisibilizando a diversidade cultural étnico-racial da população do MS.

O texto “Orgulho de ser sul-mato-grossense” (Figura 16) destaca sutilmente a diversidade cultural no verso: “Vozes acordes e rimas de várias culturas ecoando nas tardes”. Contudo, o texto poético tem o objetivo de enaltecer a unidade e o encanto de ser e estar neste estado, onde tudo parece ser belo, uno e bem acomodado: “Mato Grosso do Sul, juntos uma só

voz”. Uma realidade bem distante da vivenciada cotidianamente por muitas crianças indígenas, entre outras, vítimas de uma série de violências desencadeadas, sobretudo, pelas frentes de expansão do processo civilizatório no estado (Troquez, 2015).

No que se refere aos discursos constituídos no livro analisado, tomamos como ponto de partida o entendimento do livro como um artefato cultural. Silva (2012, p. 31) afirma que “o livro didático participa da regulação da vida social, por meio das formas pelas quais ele é representado, das identidades com ele associadas ou por eles produzidas e das articulações entre sua produção e seu consumo”.

Nesse sentido, os livros didáticos são construtores e veículos de representações e identidades, influenciando diretamente no desenvolvimento social, cultural e político do aluno. Da mesma forma, Adamiski et al (2022, p. 106) compreendem a importância dos discursos nos livros, enfatizando que retratar o estado do MS nos livros “favorece a ampliação do repertório cultural do estudante, possibilitando o desenvolvimento da sua identidade e conhecimento de suas origens.”

Todavia, não há desenvolvimento das identidades de crianças indígenas quando as especificidades culturais de seu povo não são apresentadas no livro e nem cogitadas à uma reflexão. Logo, consideramos que o livro não é voltado para todas as culturas do estado, e sim para a cultura hegemônica colonial que vive nessa terra.

Desse modo, identificamos que o livro foi elaborado com a finalidade de a criança adquirir a habilidade de ler e escrever na língua portuguesa para que esse seja apenas mais um número para somar no IDEB. A especificidade e as particularidades de cada estudante indígena acabam por ser invisibilizadas.

O livro adotado pelas escolas indígenas, utilizado preferencialmente como material de apoio, não relata o contexto dos povos indígenas. De acordo o parágrafo IV do Art. 5º das DCNEI (2012), os materiais didáticos devem ser produzidos com a colaboração da comunidade de acordo com o contexto escolar indígena. Nesse sentido, o livro recebido nas escolas indígenas é mais um instrumento colonial, constituído por discursos construídos sem a participação dos povos indígenas.

Por outro lado, ao apresentar diversas propostas de atividades relacionadas à fauna e flora do Mato Grosso do Sul, o artefato pode ser adaptado pelo professor e pela comunidade ao ambiente escolar indígena ao ser utilizado como livro de apoio para a alfabetização bilíngue de valorização, tendo a língua portuguesa como L2. No entanto, o seu uso contínuo, descontextualizado e não adaptado pode prejudicar a identidade e valorização da criança

indígena, de seus direitos, culturas, histórias e valores.

A Coletânea contempla a BNCC e o Currículo de Referência de MS, neste, mais precisamente no que se refere aos Temas Contemporâneos, priorizando a diversidade cultural (Adamiski et al, 2022). Apesar de haver o reconhecimento e a orientação para a valorização da diversidade cultural e epistemológica na BNCC, há caminhos propostos como universais para resolver diversos problemas locais, o que aponta para uma homogeneização e para a adequação às exigências do mercado (Beato-Canato; Back, 2023).

Nessa questão, Adamiski et al (2022) aponta que na Coletânea MS Alfabetiza há a possibilidade de atender outros temas, para além dos que foram desenvolvidos nos livros, como o Estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, da mesma forma que a BNCC sugere maneiras de trabalhar com esse mesmo tema.

Todavia, na mesma direção do que concluem Beato-Canato e Back (2023) sobre a BNCC, concluimos sobre o livro do 1º ano da Coletânea MS Alfabetiza: dar a possibilidade e sugestões não é suficiente para que essas temáticas sejam evidenciadas nas salas de aula de uma forma que não reproduzam os estereótipos sobre os povos indígenas.

A simples colocação na letra da lei sobre a valorização da diversidade étnica-racial não faz com que os alunos e professores reflitam criticamente sobre as problemáticas enraizadas, resultando, novamente, em uma interculturalidade funcional. A formação de professores efetiva para lidarem e trazerem essas questões de maneira crítica e libertadora, especialmente nas escolas indígenas, juntamente com um material didático eficaz para o apoio, é urgente.

Portanto, consideramos o livro do 1º ano como um artefato colonial, pois não há possibilidade de reflexões sobre a diversidade étnica-cultural do estado do MS e a invisibilização dos povos indígenas é nítida.

Em vista disso, precisamos refletir sobre as concepções que influenciam a produção e a distribuição dos materiais didáticos que chegam até as escolas indígenas, pois as estratégias coloniais se internalizam nas diversas áreas educacionais, desde um simples e “inocente” livro didático para a alfabetização, até o currículo normativo que permeia a educação nacional brasileira.

A seguir, iremos analisar o livro do 2º ano, a partir da categoria *o autor ou os autores*.

O autor ou os autores (Livro 2º ano)

A autoria e organização do livro do 2º ano é composta por Ariadene Salma da Silva

Pulchério, Pedagoga, especialista em Gestão Escolar e atualmente é Técnica Pedagógica na Secretaria de Estado de Educação do MS (Pulchério, 2022); Jucilene de Souza Ruiz, pedagoga, Mestre em Educação e Doutoranda em Educação pela UFMS, e atualmente atua na Coordenadoria de Políticas para o Ensino Fundamental (COPEF/SED) na Secretaria de Estado de Educação do MS (Ruiz, 2023); Selma Aparecida Borges, pedagoga, especialista em O Processo Ensino-Aprendizagem: Fundamentação Filosófico Antropológica e Técnico-Pedagógica, Supervisão Educacional, Psicopedagogia e Educação Especial e Inclusiva, atualmente atua como Técnica Pedagógica da Secretaria de Estado de Educação do MS (Borges, 2022).

Ainda, na autoria do Livro do 2º ano, há mais quadro autoras: Franciele Aparecida Henrique Taveira, pedagoga, especialista em Educação Infantil, Gestão Escolar, Atendimento Educacional Especializado e Neuropsicopedagogia. Mestre em Educação pela UFMS, e atualmente é professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS (Taveira, 2022); Luci Melinsky, formada em pedagogia, (Melinsky s/a); Maria Cecilia Serafim Silva, pedagoga, Mestre em Educação pela UFMS e atualmente atua como professora alfabetizadora da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande- MS (Silva, 2020); e Sirlei Reinholz, professora do quadro permanente de pessoal do Estado de Mato Grosso do Sul, na Coordenadoria de Políticas para a Educação Profissional - COPEP/ SED (Escavador, 2018).

As organizadoras e autoras, todas mulheres, possuem licenciatura em pedagogia, três delas possuem o título de Mestre em Educação e uma está no programa de Doutorado. Entre elas há professoras alfabetizadoras, pesquisadoras e técnicas educacionais.

Apesar de não haver autoras que pesquisam especificamente sobre a diversidade no Mato Grosso do Sul, parte delas estudam sobre temas de currículo e formação. Nesse sentido, a análise da próxima dimensão já se respalda nessas informações

A autenticidade e a confiabilidade do texto

Consideramos que, a partir da análise e informações anteriores sobre a formação acadêmica das autoras, podemos considerar que elas possuem propriedade para elaboração de material didático, contudo, da mesma forma que situação da construção do Livro do 1º ano, para contemplar as questões da regionalidade do MS nas atividades do material as autoras foram em busca de parcerias com demais autores, músicos e artistas sul-mato-grossenses, buscando retratar a diversidade do MS e contemplando o que propõe a BNCC.

Dessa forma, o livro é uma construção coletiva, com colaboração de diferentes artistas e escritores sul-mato-grossenses, como Manoel de Barros, Mirian Cristina Camacho, Benedito Carlos Gonçalves de Lima, Paulo Robson de Souza, Emmanuel Marinho, Ana Flávia Caldeira dos Santos Vila Maior, Mara Calvis, Vivy Borges, Tânia Souza, Luciana Rodrigues de Souza, Lucimara de Oliveira Calvis, Adriana Barros Portugal, Rafael Bendô da Silva, Maria Auxiliadora Bezerra (Indígena Terena), Rogério Fernandes Lemes, Carmem Lúcia Dias Andrade, Sandra Andrade, Ivone Chiquetti, Altair Ferreira de Souza; Marlei Cunha, Raul Peterson Ruffo, Guido Duarte Brandão Barbosa; Shirley Moraes, Sylvia Cesco.

Assim, a partir das obras dos artistas citados acima, as autoras adaptaram o conteúdo do livro, formulando atividades de leitura e escrita com diferentes reflexões. Nesse sentido, também consideramos que há uma procedência nos fundamentos das atividades propostas do material, com base nos objetivos propostos por ele.

Contudo, se tratando das questões relacionadas à diversidade, ao contrário do livro do 1º ano, há um texto escrito com coautoria por uma mulher indígena, bem como a apresentação da autora logo em seguida, o que demonstra uma maior preocupação das autoras ao inserir conteúdos que sobre as diversidades indígenas. Os textos e atividades que abarcam as questões indígenas do MS será apresentado detalhadamente nas próximas dimensões de análise.

Natureza do texto

Seu material é constituído por folhas A4 e montado em espiral. Contém uma fonte simples e tamanho de letras grande, o que facilita a leitura e a execução das atividades. Ao todo, contém, 177 páginas, somadas frente e verso. As atividades propostas nas aulas iniciam na página 16 e chegam até a 169, a partir desta página iniciam os encartes, que contém moldes e figuras para as atividades e jogos propostos no decorrer das semanas. Logo após, iniciam as páginas com as referências utilizadas,

Da mesma forma que o livro do 1º ano foi estruturado, o conteúdo do livro do 2º ano é dividido em 4 partes, as quais são divididas em 8 semanas, e cada semana contém duas aulas propostas, conforme as figuras 18, 19 e 20

Figura 18: Sumário livro 2º ano – partes 1 e 2

SUMÁRIO	
Parte 1	
1ª SEMANA	
AULA 1 - A ARARA LINA	16
AULA 2 - SOBRENOME	19
2ª SEMANA	
AULA 1 - ONÇA-PINTADA	21
AULA 2 - NOMES DE ANIMAIS	22
3ª SEMANA	
AULA 1 - MENINA DA BEIRA DO RIO	24
AULA 2 - CRUZADINHA	27
4ª SEMANA	
AULA 1 - OUTROS BICHOS	28
AULA 2 - FICHA TÉCNICA	31
5ª SEMANA	
AULA 1 - ZECARÉ	33
AULA 2 - NOMES DE ANIMAIS	36
6ª SEMANA	
AULA 1 - INVENTAR	38
AULA 2 - JOGO DE NOVAS PALAVRAS	40
7ª SEMANA	
AULA 1 - A FORMIGA	41
AULA 2 - TRABALHANDO O TEXTO	43
8ª SEMANA	
AULA 1 - PANO DE FUNDO	45
AULA 2 - BICHIONÁRIO	49
Parte 2	
1ª SEMANA	
AULA 1 - GELADINHO DE BOCAIUVA	52
AULA 2 - CAÇA-PALAVRAS	54
2ª SEMANA	
AULA 1 - CACÁ: A JAGUATIRICA	56
AULA 2 - BILHETE	60
3ª SEMANA	
AULA 1 - TODA CRIANÇA É CRIANÇA	62
AULA 2 - BILBOQUÊ	65
4ª SEMANA	
AULA 1 - NOTÍCIA	67
AULA 2 - MANCHETE	70

Fonte: Mato Grosso do Sul, 2023b

Figura 19: Sumário livro 2º ano – partes 2 e 3

5ª SEMANA		3ª SEMANA	
AULA 1 - SUCO DE MANGA	72	AULA 1 - ÑANDE RETÃ: NOSSO TERRITÓRIO	101
AULA 2 - BINGO DAS FRUTAS	74	AULA 2 - PALAVRAS DE ORIGEM INDÍGENA	105
6ª SEMANA		4ª SEMANA	
AULA 1 - A LAGARTA	75	AULA 1 - A MANDIOCA	107
AULA 2 - BILHETE	78	AULA 2 - CAIXA SURPRESA	109
7ª SEMANA		5ª SEMANA	
AULA 1 - TUCO: O TUCANO BOM DE BICO	80	AULA 1 - AS AVENTURAS DE NICOLAS E O ROBÔ DO ESPAÇO	110
AULA 2 - NOME DAS AVES	83	AULA 2 - O DADO DAS FRASES	113
8ª SEMANA		6ª SEMANA	
AULA 1 - A FESTA DE SÃO JOÃO DE CORUMBÁ	85	AULA 1 - CONVITE	114
AULA 2 - FESTA JUNINA	88	AULA 2 - TRABALHANDO O CONVITE	117
Parte 3		7ª SEMANA	
1ª SEMANA		AULA 1 - LILICA, A GALINHA ÁRVORE	118
AULA 1 - CONVITE	92	AULA 2 - TRABALHANDO O TEXTO	121
AULA 2 - TRABALHANDO O CONVITE	94	8ª SEMANA	
2ª SEMANA		AULA 1 - TATÁ MANDUÁ E SEU FILHOTE	123
AULA 1 - O PIRATA	96	AULA 2 - TAMANDUÁ-BANDEIRA	126
AULA 2 - MAPA DO TESOURO	100		

Fonte: Mato Grosso do Sul, 2023b

Figura 20: Sumário livro 2º ano – parte 4

Parte 4	
1ª SEMANA	
AULA 1 - POEMINHAS DE VESTIDO	130
AULA 2 - TRABALHANDO O TEXTO	133
2ª SEMANA	
AULA 1 - O BOI DE HUMBERTO	135
AULA 2 - LEGENDA	138
3ª SEMANA	
AULA 1 - O CHEIRO	140
AULA 2 - TRAVA-LÍNGUA	143
4ª SEMANA	
AULA 1 - VIOLA-DE-COCHO	146
AULA 2 - FORMANDO PALAVRAS	149
5ª SEMANA	
AULA 1 - CARTAZES	151
AULA 2 - PRODUÇÃO DE CARTAZ	153
6ª SEMANA	
AULA 1 - PROSA, POESIA E ARVOREDO	154
AULA 2 - TRABALHANDO O TEXTO	157
7ª SEMANA	
AULA 1 - OBRA DE ARTE	159
AULA 2 - COMITIVAS PANTANEIRAS	162
8ª SEMANA	
AULA 1 - PARA TRÊS MOCINHAS: ANA ELISA, SOFIA E LORENA ..	165
AULA 2 - CARTA AO PAPAÍ NOEL	168

Fonte: Mato Grosso do Sul, 2023b

Cada parte do material começa com um texto longo que nem sempre está contextualizado com o conteúdo das atividades e não há orientações didáticas para a leitura do texto inicial de cada parte no livro do professor, considerando então o trabalho desses textos como forma de apresentação dos novos capítulos, não sendo necessário trabalhar com eles nas propostas, ficando então à critério do professor.

Uma característica que se diferencia do livro do 1º ano é a apresentação de cada autor

das obras apresentadas. Contendo a imagem do artista e algumas de suas informações, como o local de nascimento, profissão, formação acadêmica e suas principais obras.

Os conceitos-chave e a lógica interna do texto

O livro do 2º ano segue o mesmo modelo do 1º ano, é constituído por diversas propostas de atividades de alfabetização que partem da leitura de textos curtos de diferentes gêneros, como poesias, poemas, receitas, músicas, notícias, histórias e pinturas para interpretação. Após a leitura e apresentação desses textos, há diversas atividades para os alunos realizarem, como desenho, brincadeiras, escrita de letras, palavras, frases, e interpretações textuais.

Em seu conteúdo, há a mesma preocupação em enfatizar as culturas e características sul-mato-grossenses, especificamente sua fauna e flora. Em um de seus capítulos, há algumas atividades propostas que instigam os alunos a refletirem sobre os povos originários, mais especificamente sobre os que vivem no MS, o que demonstra e confirma que o material não foi produzido para alunos indígenas, uma vez que as atividades parecem estar apresentando culturas muito distantes.

Ainda há imagens, termos e/ou conceitos em que é necessário termos um olhar mais crítico para evidenciar a colonialidade enraizada. Apresentaremos a seguir algumas reflexões sobre isso a partir das atividades presentes no material, seguindo a ordem do livro.

A primeira observação realizada no livro está na página 48, onde há uma proposta de atividade para os alunos completarem a figura com sua respectiva letra e decifram a frase completa (Figura 21). Em uma dessas figuras, temos a imagem estereotipada de um menino indígena, o qual possui grafismo em seu rosto e uma pena em sua cabeça, conforme a figura 22. Essa mesma imagem, aparece em outras atividades posteriormente (Figura 23).

Figura 21 - Imagem completa da atividade

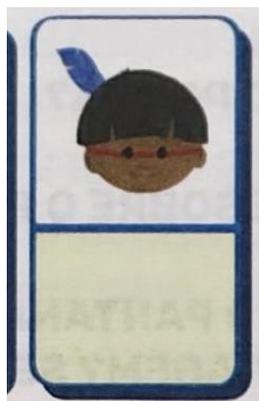
3 EM DUPLAS, DESCUBRA O ENIGMA.
 DICA: UTILIZE A PRIMEIRA LETRA DAS FIGURAS.

ESCREVA A FRASE QUE VOCÊ DESCUBRIU.

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

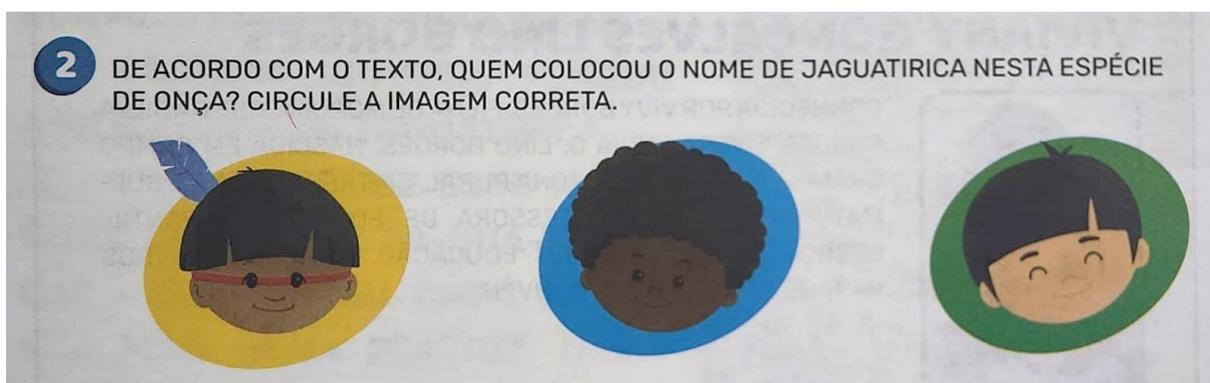
Fonte: Mato Grosso do Sul, 2023b

Figura 22 - Imagem estereotipada de um menino indígena



Fonte: Mato Grosso do Sul, 2023b

Figura 23 – Repetição da mesma imagem em atividade posterior



Fonte: Mato Grosso do Sul, 2023b

A Letra I, historicamente, é ilustrada com a imagem de um menino indígena, que, ainda recentemente, é relacionado à palavra “índio”. Sabemos que não é apenas nos livros didáticos que a palavra com a inicial I se refere à palavra “índio”, mas também em muitos alfabetos expostos nas salas de aula.

Em vista disso, questionamos o uso dessa referência generalizada, pois ela vem acompanhada da imagem estereotipada de um menino indígena e do termo “índio”, considerado pejorativo por conter diversos tipos de preconceitos enraizados, como o pensamento de que um ‘índio’ é meramente um ser ilustrativo.

Nesse ponto, Ferreira e Lacerda (2021, s/p) destacam que

Já há alguns anos, termos como “índio” e “tribo” vêm sendo questionados pelos povos originários, que compreendem que tais categorias foram criadas pelos colonizadores

como forma de reduzir a pluralidade de cerca de 1.000 etnias indígenas que existiam no país na época do “descobrimento”. Essa e outras reflexões levam a alternativas que fujam do senso comum, que trata uma cultura tão diversa de forma genérica reduzindo a diversidade das etnias brasileiras. Por isso, a adoção do termo ‘indígena’, que significa ‘natural do lugar que se habita’, tem sido indicada como definição mais correta para se referir aos povos originários.

Por isso, entendemos que a mudança de termos pode colaborar com a ressignificação de conceitos que estão enraizados nos conhecimentos coloniais. Contudo, mudar os termos nas não aprofundar o conhecimento em relação às novas conceituações em relação aos povos originários não garante nenhum avanço social e político.

A mudança de termos somente quando é acompanhada de uma educação intercultural, transformadora, crítica e reflexiva é que pode transgredir fronteiras e contribuir para a construção de uma sociedade decolonial.

Em seguida, na página 51, temos uma letra referente à música Roda de Tereré, que exalta a terra do Mato Grosso do Sul, e em um de seus versos exalta os pastos: “Onde os pastos são fartos de Gados e a criação que abastecem que geram o sustento de toda nação”.

Figura 24 - Texto: Roda de Tereré

RODA DE TERERÉ
ANA FLÁVIA CALDEIRA DOS SANTOS VILA MAIOR

EU NASCI NUMA TERRA TÃO
BELA DA ARARA-AZUL
DA ONÇA-PINTADA,
TUCANO E DO JACARÉ
ONDE A NATUREZA FLORESCE
DE NORTE A SUL
ESSA TERRA QUE EU AMO
QUE É MATO GROSSO DO SUL

ELA É FEITA DE RIOS QUE
TRAFEGAM ATÉ O PANTANAL
ONDE NASCEM OS PEIXES MAIS
LINDOS QUE DEUS JÁ CRIOU
ONDE OS PASTOS SÃO FARTOS
DE GADOS E A CRIAÇÃO
QUE ABASTECEM QUE GERAM
O SUSTENTO DE TODA NAÇÃO.

RODA DE TERERÉ PODE
CHEGAR QUEM QUER
MORENA BONITA QUE DANÇA
GUARÂNIA E CHAMAMÉ

AGRADEÇO A DEUS
POR TER NASCIDO AQUI
A CIDADE BONITO QUE FICA
PERTINHO DE MIM
UMA GENTE BEM SIMPLES,
COM UM CORAÇÃO DE AMOR
ONDE O BRILHO DO SOL ME
AQUECE DE MUITO CALOR.

RODA DE TERERÉ. Compositora: Ana Flávia Caldeira dos Santos Vila Maior. (3:31 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WdY9afDBvKE>. Acesso em: 15 de mar. 2021.

Fonte: Mato Grosso do Sul, 2023b

O enaltecimento do agronegócio é uma das principais características do estado de Mato Grosso do Sul, por este possuir destaque em sua produção em nível nacional. Contudo, a expansão política e territorial do agronegócio em todo o Brasil é marcada por severas violências aos povos indígenas e ao meio ambiente, e, no MS, sua situação é ainda mais agravante.

Na década de 90, se iniciou a disputa pelos territórios Guarani Kaiowá do Mato Grosso do Sul, e a estratégia colonial implantada foi a criação das Reservas Indígenas, pequenas áreas territoriais impostas aos povos indígenas para sua moradia.

Segundo o autor, os principais motivos para a criação dessas reservas foram para a liberação das terras para territorializar precariamente os povos originários e para “submetê-los ao controle da tutela estatal sob a ótica de uma política indigenista de caráter assimilacionista que considerava a condição dos indígenas meramente transitória” (Cavalcante, 2019)

Logo, os “pastos” que hoje são “fartos de gados”, conforme a letra da música da figura 23 há pouco mais de um século, eram as casas; o *tekoha* dos povos originários. Esses pastos, que antes eram ricos de fauna e flora e protegidos pelos povos das aldeias que ali viviam, hoje sustentam e possibilitam a fartura de apenas um limitado grupo de pessoas.

Sendo o Brasil um país construído a partir de valores coloniais, não seria diferente com um estado nacionalmente conhecido pelo agronegócio. O fortalecimento do agronegócio resulta em mais violências e genocídios contra os povos originários, isso porque, segundo Ramos (2020, p. 118-119), o agronegócio

[...] é um conjunto de práticas econômicas voltado à maximização dos lucros, mas é também uma forma de ser e estar no mundo, e as práticas e os saberes ancestrais, conservados muitas vezes na memória oral das comunidades, quando não apropriáveis pelo grande capital, devem ser aniquilados por quem opõem resistência. Quando isso não é possível, aniquilam-se os donos de tais saberes. Quando esses saberes tradicionais são utilizados como suporte para reivindicar as terras ocupadas pelo agronegócio, por exemplo, o preconceito e o ódio a eles se tornam ainda mais salientes.

Os conflitos territoriais são, paralelamente, conflitos de poder. Por isso, a expansão do agronegócio nos últimos anos tem demonstrado um grande poder das forças silenciadoras, uma vez que os saberes decoloniais têm sido vistos como um obstáculo para o desenvolvimento econômico do país. Essa visão demonstra uma vívida colonialidade no presente, o que nos indica um forte movimento de recolonização nacional.

Já em seguida, na página 56, há o poema “Cacá: A Jaguatirica” para leitura”, figura 24. No poema é explicado o significado do nome Jaguatirica e a origem do nome, o qual advém dos povos indígenas, mas ainda é utilizado o termo “índios”. Apesar de o texto possibilitar o entendimento da proximidade da língua portuguesa com as línguas indígenas, não é sugerida nenhuma reflexão sobre essa relação.

Figura 25 - Texto de leitura Cacá: A Jaguatirica

CACÁ: A JAGUATIRICA
MARA CALVIS E VIVY BORGES

EM UM DIA MUITO CHUVOSO E DE INTENSO CALOR. ERA MÊS DE NOVEMBRO NO PANTANAL DE MATO GROSSO DO SUL. A FILHOTINHA DE UM BICHINHO QUE MAIS PARECIA UM GATINHO OLHAVA A PAISAGEM DO LUGAR ONDE ELA VIVIA COM SUA MÃE, SEU PAI E DUAS IRMÃS.

- AH! QUE LINDO DIA. - PENSOU A FILHOTINHA DE JAGUATIRICA.

- MÃE! PORQUE ESSE NOME É TÃO DIFERENTE, JA-GUA-TI-RICA? - PERGUNTOU CACÁ PARA SUA MÃE, DONA BEATRIZ, QUE NAQUELE MOMENTO, ESTAVA PREPARANDO O CAFÉ DA MANHÃ DA FAMÍLIA.

- CACÁ, MINHA FILHA, ESSE NOME FOI COLOCADO PELOS ÍNDIOS E SIGNIFICA “ONÇA QUE SE AFASTA”, POR GOSTAR DE CAÇAR, NADAR, MORAR NO MATO E FICAR BEM LONGE DOS HUMANOS. [...]

An illustration within a rounded rectangular frame showing a jaguar and its cub. The jaguar is on the right, looking towards the left. The cub is on the left, sitting and looking towards the right. They are in a landscape with green grass and a dark, rainy sky with grey clouds and vertical rain lines. The background is a light greyish-blue.

Fonte: Mato Grosso do Sul, 2023b

Adiante, no momento das perguntas sobre o texto há novamente a mesma imagem estereotipada de um menino indígena apresentada anteriormente na figura 23. A seguir, na figura 26, apresentamos as atividades a partir do texto de leitura “Cacá: A Jaguatirica”:

Figura 26 – Atividades a partir do texto “Cacá: A Jaguatirica”

CONVERSANDO SOBRE O TEXTO

- QUAL O QUESTIONAMENTO FEITO POR CACÁ À SUA MÃE?
- QUAL FOI A RESPOSTA DA DONA BEATRIZ, MÃE DE CACÁ?
- VOCÊ JÁ CONHECIA O ANIMAL JAGUATIRICA?
- EM QUAL REGIÃO ENCONTRAMOS ESSE ANIMAL?
- O QUE SIGNIFICA O NOME JAGUATIRICA?
- EM QUE LUGAR ACONTECE A HISTÓRIA?

1 ESCREVA O TÍTULO DA HISTÓRIA.

2 DE ACORDO COM O TEXTO, QUEM COLOCOU O NOME DE JAGUATIRICA NESTA ESPÉCIE DE ONÇA? CIRCULE A IMAGEM CORRETA.



3 DE ACORDO COM O TEXTO, COMPLETE CADA FRASE ABAIXO COM UMA PALAVRA.

EM UM DIA MUITO _____ E DE INTENSO CALOR.

GOSTOSO **CHUVOSO**

AHI - QUE _____ DIA.

LINDO **VINDO**

Fonte: Mato Grosso do Sul, 2023b

As atividades propostas se direcionam exclusivamente à interpretação do texto, não dando respaldo para maiores problematizações, reflexões e questionamentos sobre as diversidades indígenas. Contudo, na atividade 2, podemos observar claramente tanto na imagem quanto na proposta de atividade a generalização dos povos indígenas, a partir do momento em que é proposto que os alunos circulem ‘quem’ deu o determinado nome ao animal, dando apenas 3 opções: Imagem de um menino indígena, imagem de um menino negro e imagem de um menino asiático.

Tal problemática se encaminha para a confirmação de que essa atividade foi apenas incluída no material com a pretensão de atender à exigência de haver conteúdos que relatam as diversidades brasileiras, remetendo à uma interculturalidade funcional. Logo, percebemos novamente a continuidade da reprodução de estereótipos, exclusão, invisibilidade e silenciamento a partir de termos e visões eurocêntricos e coloniais ainda presentes na escola e sociedade, os quais devem ser desmascarados e problematizados.

Adiante, na página 101, há a proposta da leitura da história “Ñande Retã, Nosso Território”, que conta a história da primeira Cacique Mulher do Mato Grosso do Sul, enfatizando o feminismo e aproximando o estudante com a cultura do povo que o texto se refere, ao mesmo tempo em que quebra o estereótipo da generalização dos indígenas.

Figura 27: Texto de leitura: Ñande Reta Nosso Território



Fonte: Mato Grosso do Sul, 2023b

Esse texto demonstra e instiga o interesse em conhecer mais sobre o povo em que Kauhê pertence, mostrando que há mais de um povo indígena no Brasil. Além disso, é capaz de ensinar que os povos indígenas estão vivos em grande quantidade, espalhados por todo o Brasil.

No contexto das escolas indígenas, por um lado, o texto permite a identificação dos alunos, possibilitando a troca de saberes e experiências entre crianças pertencentes ao mesmo povo e às diferentes trocas de culturas entre os povos, isso quando a escola se caracteriza como multiétnica. Por outro lado, as atividades e reflexões sobre o texto, figura 24, nos levam por outro caminho.

Esta atividade contém as seguintes perguntas sugestivas: “Você sabia que em alguns municípios do nosso estado têm aldeia indígena?”; “No seu município tem alguma aldeia indígena?”. Em seguida, há 3 atividades a serem realizadas a partir dessa temática: 1- Localize e circule no texto o nome da primeira aldeia indígena urbana de Campo Grande; 2- Dona Enir, avó de Kauhê, foi a primeira cacique mulher de Campo Grande/MS. Qual é o papel do cacique na aldeia?; 3- Pesquise nomes de outros municípios em nosso estado que há aldeias indígenas.

Figura 28 - Conversando sobre o Texto

CONVERSANDO SOBRE O TEXTO

Você sabia que em alguns municípios do nosso estado têm aldeia indígena?

No seu município tem alguma aldeia indígena?

- 1 Localize e circule no texto o nome da primeira aldeia indígena urbana de Campo Grande.
- 2 Dona Enir, avó de Kauhê, foi a primeira cacique mulher de Campo Grande/MS. Qual é o papel do cacique na aldeia?

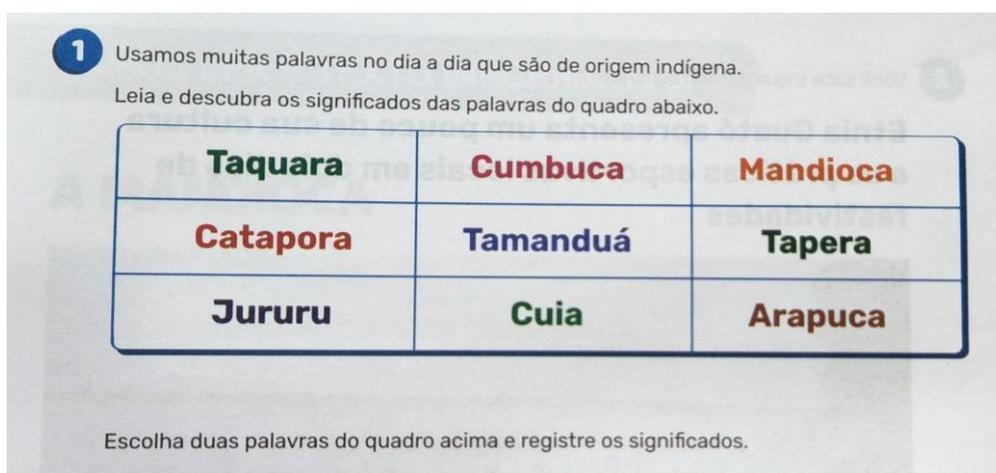
- 3 Pesquise nomes de outros municípios em nosso estado que há aldeias indígenas.

Fonte: Mato Grosso do Sul, 2023b

Nesta atividade, há questionamentos válidos sobre as aldeias indígenas quando as crianças não são indígenas e não têm conhecimento sobre as realidades e culturas dos povos originários, pois é direcionada a elas. Logo, no contexto das escolas indígenas, os questionamentos são excludentes e demonstram despertar sentimentos de não-pertencimento e não-aceitação, por mostrar estar se referindo a uma cultura muito distante que a dos leitores. Portanto, mais uma vez, mesmo com um texto escrito com a coautoria de uma mulher indígena, as reflexões e atividades propostas no material foram elaborados a partir de visões eurocêntricas para estudantes não-indígenas, confirmando, mais uma vez, a exclusão dos povos originários.

Adiante, na próxima atividade, há uma proposta de reflexão sobre as palavras que são utilizadas cotidianamente na língua portuguesa e que têm origem indígenas.

Figura 29 - Atividade – Palavras de origem indígena



1 Usamos muitas palavras no dia a dia que são de origem indígena.
Leia e descubra os significados das palavras do quadro abaixo.

Taquara	Cumbuca	Mandioca
Catapora	Tamanduá	Tapera
Jururu	Cuia	Arapuca

Escolha duas palavras do quadro acima e registre os significados.

Fonte: Mato Grosso do Sul, 2023b

A atividade, tal como a anterior, não está adequada aos contextos das escolas indígenas, isso por ela ser mais uma atividade destinada às crianças não indígenas que não têm conhecimento sobre as culturas dos povos originários.

A compreensão de que há vocabulários na língua portuguesa advindos das línguas indígenas pode abrir possibilidades para ter uma compreensão crítica do próprio processo de colonização no Brasil. Contudo, não há garantias de que essa atividade seja executada a partir dessas reflexões.

Enfatizamos que a decolonialidade é um projeto vivo; contínuo; em processo. E mais precisamente no ambiente escolar, há diversas barreiras que o professor enfrenta, como livros

e materiais que reproduzem os padrões coloniais. Logo, as ações decoloniais não são grandes atos ou rebeliões, mas estão e são extremamente potentes nas pequenas ações, conversas, mudanças de termos, de pensamentos e nas quebras de paradigmas.

Em seguida, na atividade da Figura 30, e última aqui analisada, há uma manchete para leitura e interpretação, que comenta sobre a cultura e práticas esportivas do povo Guató. E após a manchete, há o momento “Conversando com o texto”, com as seguintes reflexões sugeridas: O que descobrimos sobre o texto da manchete em questão? O que você está vendo nesta imagem? que elementos estão presentes nela? Quais relações há entre a manchete e a foto?

Figura 30 - Atividade – Manchete Etnia Guató

2 Você sabe o que é uma manchete?

Etnia Guató apresenta um pouco de sua cultura e as práticas esportivas locais em dois dias de festividades

CONVERSANDO SOBRE O TEXTO

- O que descobrimos sobre o texto da manchete em questão?
- O que você está vendo nesta imagem?
- Que elementos estão presentes nela?
- Quais relações há entre a manchete e a foto?

Fonte: Mato Grosso do Sul, 2023b

Nessa atividade há possibilidades de intersecção de conhecimentos sobre os povos indígenas e de quebra de estereótipos. No livro do professor é enfatizado a importância da

ampliação de conhecimentos dos estudantes em relação às culturas indígenas. Entretanto, uma problematização adequada a partir da decolonialidade só é possível ser efetivada quando o professor possui formação crítica e conhecimentos teóricos decoloniais.

Nas escolas indígenas a utilização de atividades que aproximam as crianças de sua cultura e a valoriza, ao mesmo tempo em que se ensina a escrita e leitura de sua língua é extremamente efetiva e transformadora. Contudo, os textos e conteúdos que se relacionam com as questões indígenas não foram produzidos a partir de uma perspectiva decolonial. As abordagens referentes ao conteúdo são rasas e superficiais, sendo necessário repensar a coletânea de materiais didáticos que chegam nas escolas indígenas, uma vez que o livro do primeiro ano confirma a invisibilidade e exclusão das diversidades indígenas, e o livro do segundo ano reflete a diversidade pelo viés da interculturalidade funcional, cujas atividades foram desenvolvidas a partir de epistemologias eurocêntricas, claramente destinadas a estudantes não-indígenas e nada direcionadas às particularidades dos contextos indígenas, funcionando como ferramentas reprodutoras do sistema.

No ano de 2023 se iniciou o projeto Alfabetiza MS Indígena, fruto da parceria entre a Fundação de Apoio e Desenvolvimento à Educação Básica do MS (FADEB-MS) e a SED-MS. O projeto pretende produzir e adaptar a coletânea para a alfabetização de alunos indígenas nas suas línguas maternas, em vista da década internacional das Línguas Indígenas.

É diante desse contexto que a adequação linguística de livros didáticos no Programa Alfabetiza MS Indígena se apresenta como uma oportunidade de contribuição com as ideias de educação pública de qualidade, inclusiva e com atenção especial às particularidades, tanto da etapa de alfabetização quanto da preservação das línguas indígenas, alinhado às necessidades locais e aspirações globais (Carvalho; Luz; Roque, 2023)

Em vista disso, consideramos que há o consenso de que a coletânea MS Alfabetiza não é voltada às escolas indígenas, mas ainda assim foram distribuídas nessas comunidades escolares. Compreende-se, então, que a proposta do projeto pioneiro e específico voltado às realidades indígenas se faz necessário tendo em vista as inúmeras diversidades culturais e sociolinguísticas dos Povos Originários do Mato Grosso do Sul.

Devemos acompanhar o desenvolvimento dessa nova Coletânea voltada aos estudantes indígenas, pois, apesar de sua construção nas línguas indígenas demonstrarem mais uma vitória aos povos originários, o projeto prevê uma adaptação do material já existente, mantendo a coesão com o material da Coletânea MS Alfabetiza (FADEB-MS, s/d). Ou seja, não há garantias de que o material seja construído a partir da visão, dos saberes e das próprias

epistemologias indígenas. Ainda, a sua efetivação pode não ser igualitária, considerando que há diversas problemáticas em relação às escolas e a implantação e efetivação da alfabetização na língua materna, como a falta de professores alfabetizadores nas línguas, a falta de condições docentes, a carência de materiais e recursos educacionais, a falta de formação continuada e a característica multiétnica das escolas.

Por não termos a informação de quantos e quais municípios estão participando da construção do projeto e de quais são os colaboradores para seu desenvolvimento, reiteramos a necessidade de acompanhamento e análise desses materiais, para que as epistemologias indígenas dos povos que irão receber e utilizar o material sejam utilizadas, consideradas e valorizadas.

3.2.2 Análise: Livro de Atividades diferenciado

Neste momento iremos analisar o livro que consideramos como material específico e diferenciado, encontrado em uma das escolas indígenas da RID. Optamos pela análise deste material por esse ser o único material didático construído especificamente para alfabetização na língua indígena.

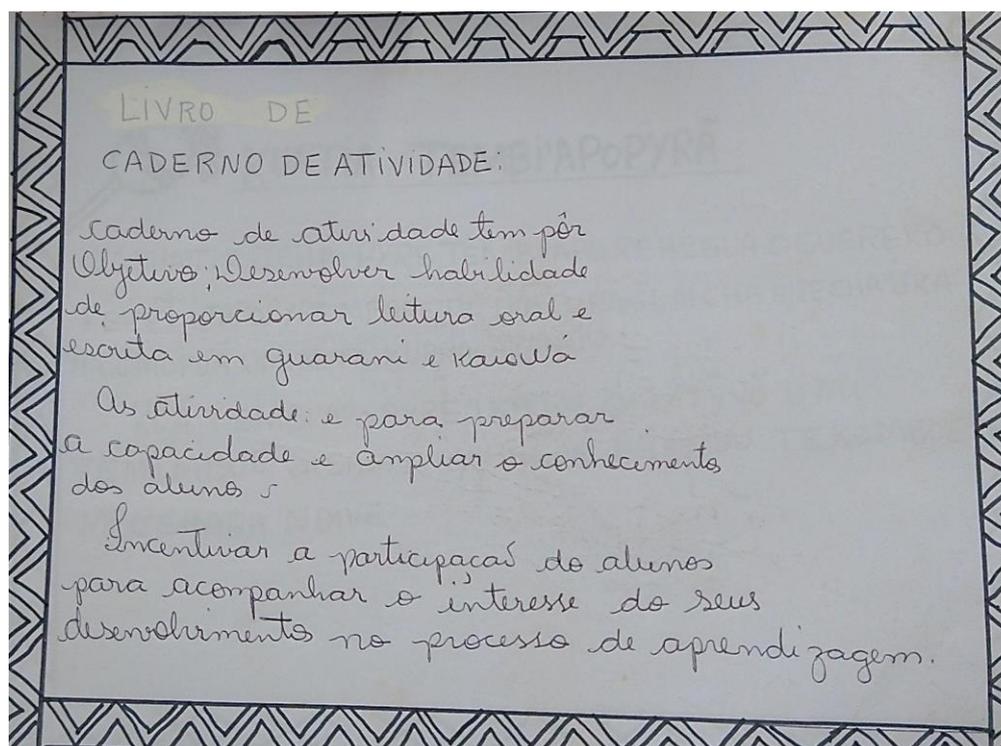
A seguir, apresentaremos detalhadamente as características do livro, a partir das categorias sugeridas por Cellard (2014) e realizaremos a análise de elementos que consideramos importantes para esta pesquisa.

O Contexto

Este material é vindo de uma das escolas da Reserva Indígena de Dourados, a qual iremos manter em anonimato. Tivemos acesso a ele a partir do levantamento de materiais que foi realizado na RID, no ano de 2023. Ele é utilizado no processo de alfabetização de crianças. A figura 31 mostra a apresentação do material na língua portuguesa, sendo:

Livro de Caderno de Atividade - caderno de atividade tem por objetivo desenvolver habilidade de proporcionar leitura oral e escrita em Guarani e Kaiowá. As atividade é para preparar a capacidade e ampliar o conhecimento dos alunos. Incentivar a participação do alunos para acompanhar o interesse do seus desenvolvimentos no processo de aprendizagem.

Figura 31: Apresentação do material na língua portuguesa



Fonte: caderno de atividades.

Logo, o material foi construído a partir do objetivo de incentivar e capacitar os estudantes a partir do aprendizado e aperfeiçoamento da “língua Guarani e Kaiowá”⁶.

A relação entre os povos Guarani e Kaiowá no Mato Grosso do Sul perpassa por uma série de conflitos e alianças. Um dos conflitos atuais diz respeito à especificidade de cada um deles, pois em muitos locais, como dentro da própria Reserva Indígena de Dourados, há quem não considere a especificidade e particularidade de cada um desses povos, considerando os Guarani e os Kaiowá como um único povo, os “Guarani-Kaiowá”. Contudo, há o povo denominado na literatura por Guarani-Kaiowá (os Kaiowá) e o povo Guarani-Nhandewa (os Guarani) como também há a língua específica de ambos. A professora que produziu o material de alfabetização utiliza o termo “Guarani e Kaiowá” para se referir à sua língua, podemos considerar que a mesma não questiona essa diferenciação.

Em uma realidade onde a maior parte dos materiais didáticos que as escolas indígenas

⁶ As línguas guarani e kaiowá são muito semelhantes, pois são do tronco Tupi, da família linguística Tupi-guarani. Existe uma discussão profícua entre estudiosos da língua guarani, formadores e intelectuais indígenas sobre as diferenças entre estas línguas. Há quem afirme que Kaiowá é um dialeto da língua guarani e há quem defenda que a língua Kaiowá é uma língua autônoma, assim como os Kaiowá são um grupo étnico diferenciados dos Guarani, apesar de haver muitas semelhanças entre eles (Troquez, 2015; Almeida, 2024). A autora do material de alfabetização em questão não estabeleceu muitas distinções entre as línguas.

recebem são construídos por pessoas não indígenas e na língua portuguesa, sem dar atenção às especificidades da própria comunidade indígena, elaborar e utilizar um material como esse é um ato de luta e resistência.

Na Reserva Indígena de Dourados, são poucas as crianças indígenas que iniciam o seu processo de escolarização formal a partir dos 4 anos de idade. Segundo Souza (2021, p. 61) “Levando em consideração o número de crianças na RID, podemos afirmar que é uma minoria de crianças que estão matriculadas em diferentes escolas indígenas que oferecem vagas na Educação Infantil, na modalidade de pré-escolar, com idades de quatro e cinco anos”. Logo, o primeiro contato que grande parte das crianças da reserva tem com a escolarização formal é no primeiro ano do ensino fundamental.

Nesse sentido, para uma criança indígena falante de sua língua, que raramente tem contato com a língua portuguesa e que não conhece as normas de um sistema de ensino de molde urbano, o início da sua fase escolar pode ser um momento extremamente desafiador, e até mesmo traumático, especialmente em uma realidade em que seu professor e nem todos os seus colegas são falantes de sua língua, tendo que aprender um sistema de escrita de uma língua em que não é nem letrada e podendo apresentar também dificuldades de comunicação com seu(a) professor(a) e colegas de turma, tendo em vista a característica multiétnica da RID.

Nessa situação, a escassez de materiais didáticos nas línguas indígenas, tanto livros ou jogos, como também demais recursos visuais que podem ser utilizados na sala de aula ou até mesmo nas paredes ou mural da escola, que não remetem ao seu contexto de vida, à sua língua ou cultura, ou nenhuma outra forma de representatividade para a criança, pode prejudicar seu interesse e curiosidade em frequentar a escola e aprender, sendo exposta a um local de opressão e silenciamento.

Souza (2021, p.64-65) afirma que

[...] algumas comunidades indígenas, como no caso da RID, o entorno exerce uma pressão muito forte para com a língua e a cultura indígena, este é um fato que a partir do crescimento das cidades e a diminuição do Território Indígena não temos como mudar. Assim, apesar das escolas indígenas assegurarem um currículo diferenciado, os indígenas estão em constante contato com a língua oficial do país. Por este motivo que a nossa comunidade indígena vem discutindo o currículo na tentativa de achar um caminho, onde as escolas indígenas possam dar sentido para a comunidade indígena, desde a educação infantil a alfabetização na língua indígena, pois muitos do nosso povo já estão consciente que o papel da educação escolar indígena é reafirmar as identidades étnicas, valorizando suas línguas, ciências e garantindo aos indígenas e as suas comunidades, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e das demais sociedades seja elas

indígenas ou não.

Com isso, compreendemos que a RID está em processo de reorganização das escolas indígenas, para que elas passem de um ambiente colonizador para um local de fortalecimento cultural, levando também em consideração os demais conhecimentos externos à comunidade.

Tal afirmação, nos remete propriamente ao modelo decolonial, pois pensa e age a partir da própria concepção dos sujeitos subalternizados, buscando a sua visibilidade, valorização e emancipação a partir e por meio do currículo formal.

O autor ou os autores

O livro é fruto do trabalho de uma professora indígena alfabetizadora, que atua em uma das escolas indígenas da RID, formada no Curso de Licenciatura Intercultural Teko Arandú – Universidade Federal da Grande Dourados. Optamos por não identificarmos a educadora para preservar a sua identidade.

Na capa do livro, há a logo da prefeitura municipal de Dourados - MS, o que demonstra que o livro possui também a parceria com o município. Contudo, há apenas um exemplar do material, o original. Logo, realização de cópias, encadernação e distribuição de mais exemplares desse material, que compreendemos como o papel de atuação da prefeitura municipal como parceira, até o momento não foi realizada.

Em relação à formação da autora, o Curso de Licenciatura Intercultural Teko Arandú é ofertado pela UFGD desde o ano de 2006, surgindo a partir da necessidade de professores indígenas na comunidade indígena Guarani e Kaiowá de Dourados. O Curso, como também as demais conquistas dos povos Indígenas, é resultado da luta do Movimento de Professores e das lideranças indígenas.

Caldas (2016) em sua pesquisa sobre o Curso de Licenciatura Intercultural Teko Arandú - UFGD, aponta que o mesmo busca promover o fortalecimento das culturas indígenas, pois há uma forte valorização de seu modo de ser e de seus conhecimentos, despertando aos alunos uma visão mais crítica sobre sua cultura. Além disso, foi relatado pelos alunos do Curso, que há uma orientação dos professores para a continuação do ensinamento às crianças na escola em que irão atuar sobre a necessidade da valorização dos saberes e das culturas indígenas.

Consideramos que a professora teve uma formação crítica e busca incentivar e valorizar a sua cultura com os seus alunos, deixando transparecer em seu material, uma forte conexão

com seus saberes, vivências e modos de ser, específicos e particulares de sua cultura.

A autenticidade e confiabilidade do texto

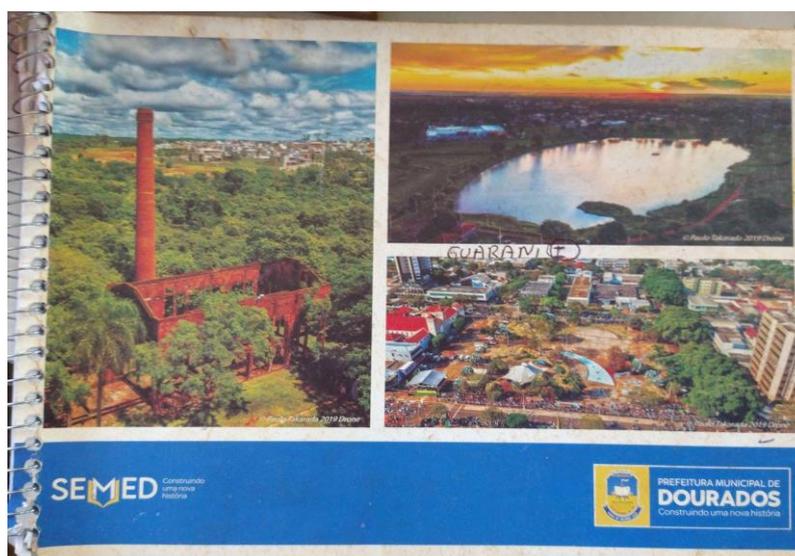
Podemos considerar que o livro é original e foi construído pela professora. É fruto de anos de experiência na alfabetização de crianças, uma vez que há uma grande diversidade de atividades. Observamos que a parceria com a prefeitura de Dourados se deu pela necessidade de construir um material de qualidade, mas o material encontrado apresenta apenas a capa da instituição, não apresentando nenhuma outra participação, uma vez que o restante do material foi elaborado artesanalmente pela professora.

Além disso, não há outras informações sobre datas ou nomes, demonstrando que o material não está finalizado e, portanto, não foi distribuído, sendo utilizado particularmente pela professora que o desenvolveu.

A Natureza do Texto

O livro foi feito em folhas brancas A4, organizadas em sentido horizontal, e encadernado em espiral. Sua capa, feita de material mais grosso, aparentemente papel Kraft, está com manchas e alguns rasgos nas laterais, o que nos conduz a pensar que o material foi confeccionado há mais de meses, conforme a figura 32:

Figura 32 - Capa do livro de atividades



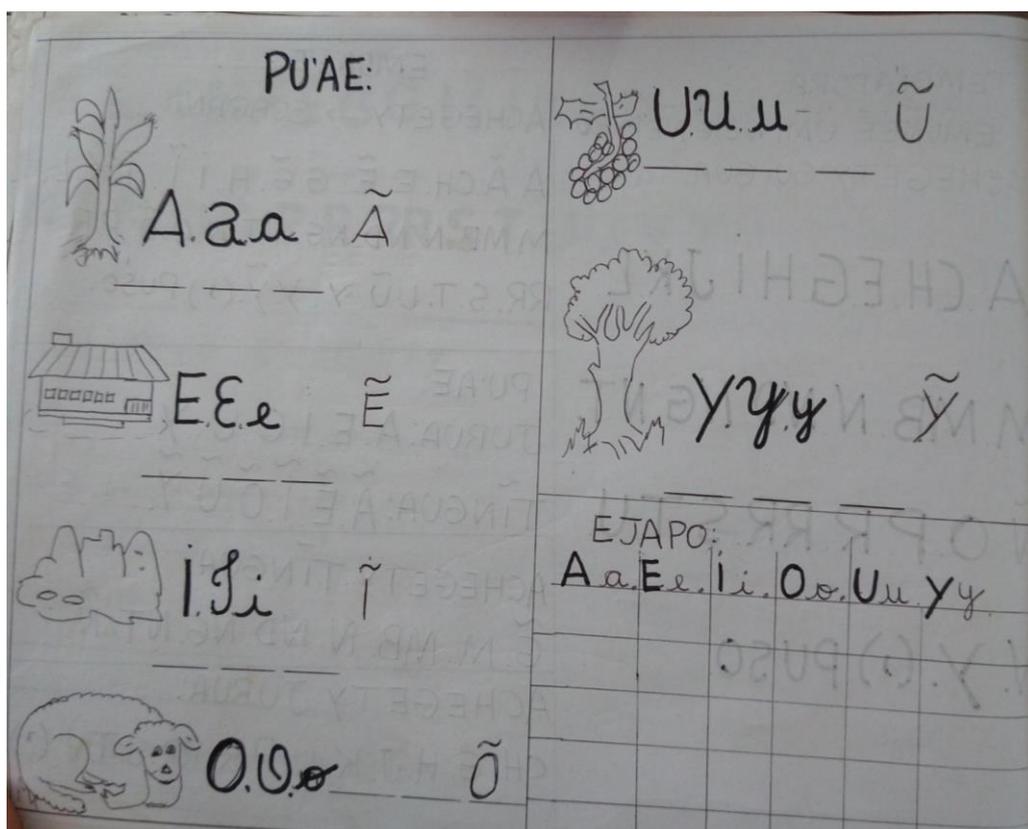
Fonte: Livro de Atividades

Ainda, nas imagens da capa percebemos que não há nenhuma relação com o contexto da Reserva Indígena de Dourados ou das culturas dos povos que ali vivem. As imagens são fotografias de perímetros urbanos da cidade de Dourados.

Em relação ao conteúdo do material, o mesmo foi desenvolvido à mão, com caneta esferográfica de tinta preta. Nas bordas de algumas páginas há o desenho de grafismos. Em algumas páginas possui imagens que foram recortadas de outro material e coladas no livro, mas grande parte da ilustração foi feita pela professora.

O livro se inicia com a sua apresentação na língua portuguesa e na língua indígena, enfatizando que ele se caracteriza como um livro de atividades em Guarani e Kaiowá. Suas primeiras atividades enfatizam as letras vogais da língua, como demonstra a figura 32, e depois há uma longa sequência de atividades específicas a cada letra do alfabeto, seguindo a sua própria ordem alfabética.

Figura 33 - Atividade de vogais na língua indígena



Fonte: Caderno de atividades.

Os conceitos e a lógica do texto

O livro de atividades desenvolvido pela professora se inicia com os objetivos desse material, sendo, respectivamente, capacitar o aluno, ampliar seu conhecimento, incentivar a sua participação e acompanhar seu interesse e o processo de aprendizagem.

A partir desses objetivos, pudemos perceber que a professora se preocupa com o interesse de seus alunos em suas aulas e, a partir disso desenvolveu atividades que os instiga a estudar e aprender a leitura e escrita da língua de seu povo.

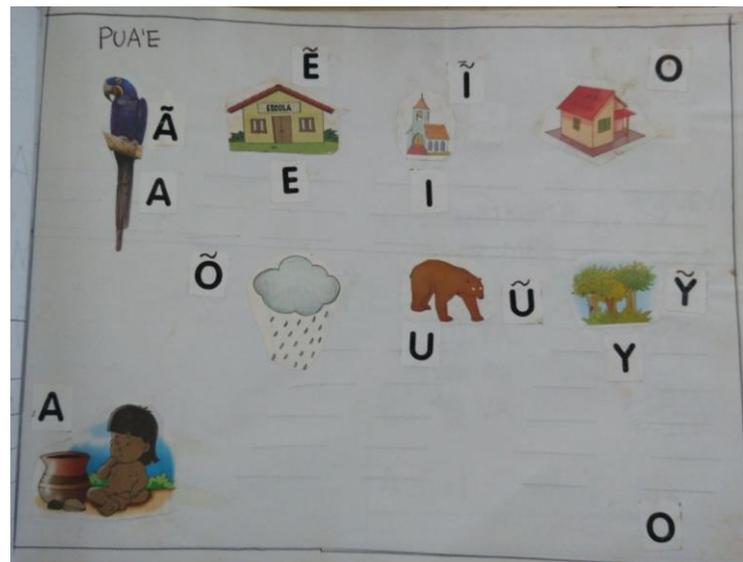
Já em relação ao interesse dos alunos na língua indígena, não há como identificá-lo. Porém, o material não se caracteriza como bilíngue, pois todas as atividades, enunciados, questões e exercícios estão na língua Guarani-Nhandewa, citada no material como Guarani e Kaiowá, nos levando a compreender que, de forma geral, seus alunos possuem um letramento em sua língua originária para que seja possível realizar as atividades.

No livro, há diferentes tipos de propostas de exercícios, como: desenhar das letras em suas formas cursiva e imprensa (de fôrma), tanto maiúsculas quanto minúsculas; juntar letras para formar sílabas e juntar sílabas para formar palavras; completar as com sílabas e letras; separar sílabas; formar palavras; nomear figuras desenhadas; ligar as figuras desenhadas às suas respectivas palavras; caça-palavras; escrever números por extenso; e fazer a leitura oral.

Não há nenhuma temática ou eixo norteador que contextualiza as atividades, contudo, as palavras, desenhos e demais símbolos presentes demonstram, em sua maioria, fazer parte do cotidiano do aluno. Essa característica pode ser um grande incentivador para que o aluno tenha interesse em realizar os exercícios.

Como vemos na figura 34, a professora utilizou algumas imagens para representar as suas letras iniciais. Essas imagens podem ter sido escolhidas justamente pelo fato de que há um certo contato e conhecimento das crianças em relação às figuras. Inicialmente, temos a Arara Azul, ave bastante encontrada no estado do Mato Grosso do Sul. Há também imagens dos locais que, provavelmente, são os que os alunos mais frequentam, como a escola, igreja e casa. Há representações da natureza, como nuvem, urso (fora do contexto), árvores e, por fim, há a imagem, de certo modo estereotipado, de uma criança indígena com um artefato artesanal indígena.

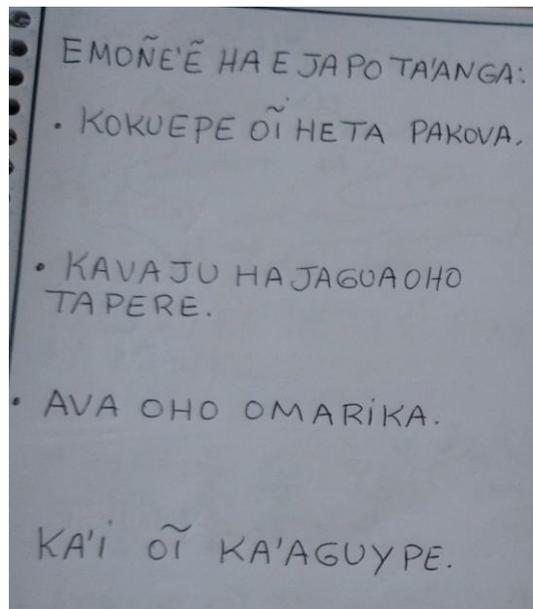
Figura 34 - Letras e imagens representativas



Fonte: Caderno de atividades

Um outro exemplo de representatividade está na atividade da figura 35, onde o aluno deve ler e falar a frase e depois ilustrá-la em desenho. As traduções⁷ das frases são: “Kokuepe oí heta pakova: na roça tem bastante banana; Kavaju há jagua oho tapere: cavalo e cachorro foram na estrada; Ava oho omarika: indígenas foram caçar; Ka’i õi Ka’ aguype: macaco tem na mata”.

Figura 35 - Atividade de leitura e desenho



Fonte: Caderno de atividades

⁷Todas as traduções foram feitas por Alexiane Cabreira de Souza.

Pudemos perceber que todas as frases elaboradas se referem ao contexto dos alunos, inclusive a frase “indígenas foram caçar” que refere-se diretamente a eles. Contudo, segundo Troquez (2019), algumas das atividades tradicionais como caça e pesca praticamente já não existem mais atualmente na RID devido ao desmatamento e superpovoamento.

Em vista disso, essa frase já pode não ter um significado de autorreconhecimento para os alunos e, de certa maneira, pode até ser lida como uma visão estereotipada dos povos indígenas que perpassam de geração em geração, inclusive entre eles mesmos, o que enfatiza a necessidade urgente de as escolas indígenas se comprometerem com o projeto decolonial para desmascarar suas próprias colonialidades internas enraizadas. Ainda, por outro lado, há também a possibilidade de essa frase atuar de forma simbólica, representando, valorizando e celebrando as práticas tradicionais indígenas.

Logo após as vogais, cada página é voltada para atividades das letras consoantes. Na figura 36, apresentamos as atividades relacionadas à letra “J”, utilizando a ilustração de um cachorro, tradução em português da palavra “jagua” em língua Guarani. Nessa atividade, a proposta é reescrever as palavras que começam com a letra “j” (Jota). São elas: *Jagua* (cachorro); *Jaha* (vamos); *Já'u* (vamos comer); *Jety* (batata); *Jégua* (nublado); *Jevy* (volta); *Jibóia* (boi); João (*Ava* / Indígena); *Jogo* (Jaruga/Jogar); *Jyva* (braço); *Guasu* (grande); *Guyra* (pássaro). Logo depois, há a proposta de escrever os nomes das figuras ilustradas, e em seguida, há novamente um exercício de escrita que inicia com as sílabas “Já; Je; Ji; Jo; Ju; Jy”.

Figura 36 – Atividades da letra “J”

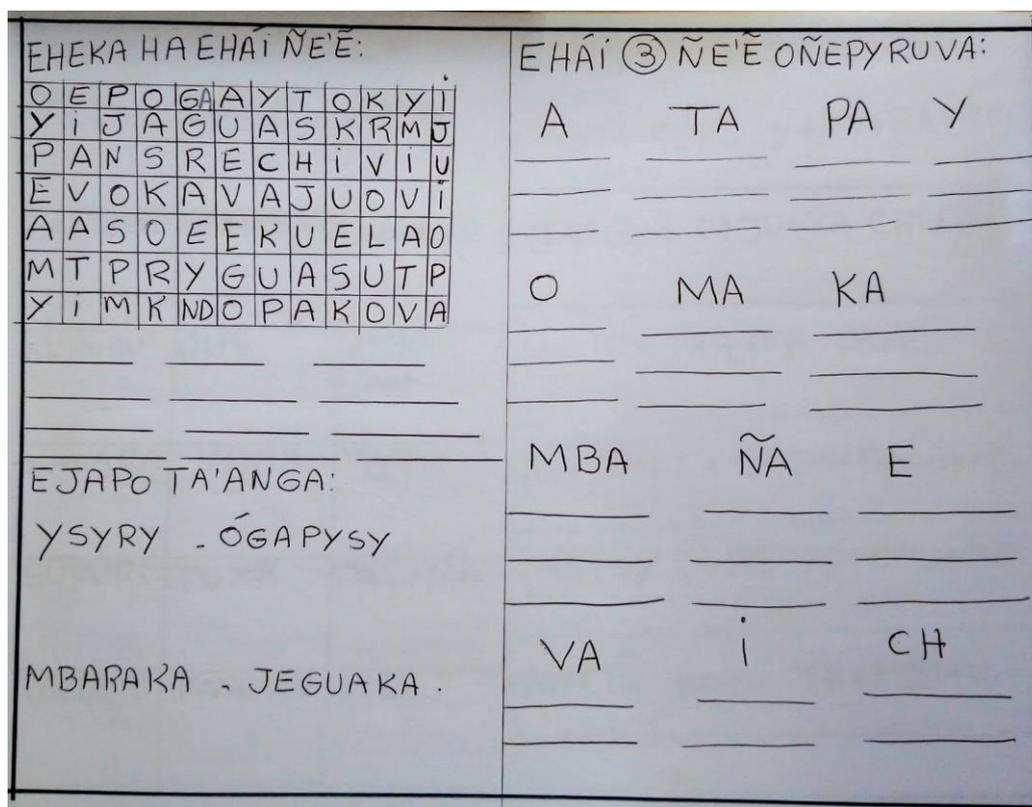


Fonte: Caderno de atividades

Ao observarmos essa atividade, percebemos que a professora segue métodos semelhantes às antigas cartilhas para alfabetização, pois apresenta cada letra do alfabeto separadamente, e em seguida propõe atividades de escrita. Diante dessa perspectiva, nos questionamos em relação às referências de materiais pedagógicos que a professora possui, sinalizando um olhar ainda pautado em conhecimentos eurocêntricos e tradicionais.

Contudo, em todas as suas atividades permanece a preocupação em relacionar as palavras e frases com a realidade das crianças da RID. A mesma preocupação, novamente aparece na atividade a seguir, figura 37, após a apresentação das letras do alfabeto. Nessa atividade, há as propostas de resolução do caça-palavras, de realizar a ilustração das imagens e escrever palavras.

Figura 37 – Atividades diversas



Fonte: Caderno de atividades

Na primeira atividade, há a proposta de encontrar as seguintes palavras: “*Jaguar* (cachorro); *Kavaju* (cavalo); *Ekuela* (escola); *Ry guasu* (galinha); *Pakova* (banana); *Chivi* (gato); *Jui* (lagartixa); *Avati* (milho)”. Em seguida, as palavras para ilustrar são: *Ysyry* (água

corrente); *Ógapysy* (casa de reza); *Mbaraka* (chocalho); *Jeguaka* (coca).

A partir das traduções, é possível perceber que todas as palavras fazem parte do cotidiano da RID. Nela, as crianças têm contato com muitos animais e o milho é um dos alimentos que algumas comunidades da reserva realizam o cultivam, sendo até utilizado como moeda de troca.

Logo, a representatividade do cotidiano dos alunos, de seus conhecimentos, saberes e, principalmente, o contato e o uso de sua língua materna que esse material proporciona, tem a potencialidade de fortalecer profundamente a cultura desses estudantes. Oferecer a eles a oportunidade diária de se reconhecerem e se encontrarem nesse material de forma significativa é um grande ato decolonial, uma vez que não há a angústia da imposição de saberes externos insignificantes, não há também a insegurança em não se reconhecer no material, e não há a obrigatoriedade injusta de aprender o que não é, naquele momento, necessário a ele.

A educação dos povos originários antes da colonização era delineada a partir de suas necessidades coletivas. Logo, são esses materiais, os que visam emancipar, respeitar e valorizar as diversas culturas indígenas, que devem estar nas escolas, e não apenas aqueles que são construídos seguindo um currículo nacional padrão imposto, cujo objetivo é apenas o alcance da nota “ideal”, a qual é avaliada a partir de outros parâmetros padronizados.

Este material pode ser visto com um grande potencial decolonizador, pois rompe com a lógica homogeneizadora dos materiais vindos das secretarias de educação e totalmente fora de contexto. Contudo, é preciso apoio e incentivo para elaborar e sistematizar um material mais complexo, que vá além de um caderno de atividades, que envolva diferentes gêneros textuais e problematizações, que atenda a um currículo adequado às especificidades de cada escola e comunidade, dando visibilidade e valorização às línguas, culturas e sujeitos subalternizados.

Diante disso, nos perguntamos onde estão as iniciativas privadas que se mostram tão preocupadas com uma educação pública de qualidade e com a equidade social? Pela lógica mercantil e colonial, projetos como esse não são escolhidos para serem financiados.

E, sobretudo, nos perguntamos pela ação do Estado que tem a obrigação de prover políticas, práticas e materiais diferenciados para o desenvolvimento adequado da educação escolar indígena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os materiais didáticos são necessários em todo o contexto educacional, mas quando falamos sobre a educação escolar indígena, sua função e sua importância se ampliam. No processo da alfabetização, os materiais didáticos específicos para cada povo e diferenciados de acordo com a realidade da escola e da comunidade, são importantes para o fortalecimento das culturas indígenas, para o enriquecimento das línguas indígenas e para o processo de ensino-aprendizagem, auxiliando tanto o professor quanto os estudantes.

Os resultados obtidos com o levantamento dos materiais didáticos para a alfabetização nas escolas indígenas de Dourados – MS, evidenciam que as escolas possuem, de forma geral, poucos materiais didáticos diferenciados e específicos e que grande parte desses materiais didáticos encontrados foram produzidos pelos próprios docentes das instituições de ensino.

Tal fato nos faz questionar sobre a circulação de materiais e, mais precisamente, sobre a circulação dos livros didáticos já produzidos por projetos como a Ação Saberes Indígenas e o Ará Verá. Ainda, devemos problematizar a falta de políticas de incentivo e produção de materiais didáticos para a alfabetização por parte das instâncias responsáveis.

Destacamos na pesquisa a importância do livro didático nas escolas e percebemos nos resultados que a maioria das escolas não possui livros diferenciados para a alfabetização. E, quando a escola possui esse material, ele se caracteriza como um livro padrão, não sendo específico e nem diferenciado. Assim, consideramos que a alfabetização nas escolas indígenas, de forma geral, acontece por meio de atividades e jogos educativos.

Por outro lado, ao comparar a quantidade de materiais produzidos pelos docentes nas línguas indígenas e na língua portuguesa, compreendemos que as escolas, com exceção de uma, se preocupam com as línguas indígenas, pois há um maior número de materiais confeccionados nas línguas indígenas do que na língua portuguesa. Contudo, sendo a Reserva Indígena de Dourados caracterizada como um território multilíngue e, dessa forma, muitas escolas atendem crianças de diferentes povos ou etnias, não há materiais específicos para todas as línguas, prevalecendo a língua Guarani-Nhandewa.

Na categoria de livros didáticos para alfabetização, tivemos acesso à Coletânea MS Alfabetiza, material adotado pela maioria das escolas indígenas. Em nossa análise, inicialmente destacamos que o material visa a alfabetização na língua portuguesa, o que já denuncia o propósito da imposição da língua portuguesa para as crianças que, em suma, contém a sua língua indígena como língua materna, ou L1.

No livro do 1º ano, identificamos em seu conteúdo a contextualização com a fauna e flora do estado do Mato Grosso do Sul, entretanto, as questões culturais étnicas-raciais só estavam presentes em algumas imagens, mas não no conteúdo. Dessa maneira, podemos afirmar que há uma invisibilização dos povos indígenas do MS no livro, considerando-o, assim, um instrumento colonial.

Já no livro do 2º ano, apesar de haver certos conceitos considerados pejorativos, o livro tem um certo potencial decolonial por haver propostas de atividades que instigam a busca pelo conhecimento sobre os povos originários do Mato Grosso do Sul e trazem informações relevantes sobre as culturas desses povos, demonstrando e incentivando respeito e valorização dos povos indígenas.

Contudo, a análise realizada demonstrou que a Coletânea foi pensada apenas para o público-alvo de escolas urbanas, pois não é um material adequado às especificidades e particularidades das escolas indígenas e das comunidades indígenas, uma vez que os alunos indígenas podem não se reconhecer e/ou assimilar significados de grande parte dos conteúdos propostos nos livros.

Ainda, em nossa busca, um dos materiais diferenciados acessados foi o livro/caderno de atividades para alfabetização na língua indígena. Sendo o único material na categoria de livros didáticos diferenciados, com exceção dos livros de leitura adaptados, o livro nos chamou atenção por ter sido elaborado e construído artesanalmente pela própria professora alfabetizadora da escola, sendo utilizado apenas por ela por haver somente o original.

Na análise desse material observamos que há uma grande representatividade para com as crianças indígenas, uma vez que as atividades e conteúdos elaborados referem-se diretamente ao cotidiano e saberes da comunidade. Logo, a autora demonstrou uma grande preocupação em incentivar seus alunos a estudarem por meio de atividades que instigam o interesse de seus alunos.

Contudo, o material possui certas limitações pela falta de condições e apoio para ir além de um livro de atividades, pois ele tem um grande potencial de ser um material de uso contínuo e abrangente, podendo ser adaptado e utilizado nas demais escolas da Reserva Indígena de Dourados para o processo de alfabetização.

Destacamos o protagonismo da professora e compreendemos sua luta e resistência por uma educação decolonial a partir do seu material que transparece a sua valorização com os saberes e vivências do seu povo e da sua comunidade.

Ao final da busca e análise dos materiais didáticos, compreendemos que há uma

escassez de livros didáticos para o uso na alfabetização das línguas indígenas, o que resulta na sobrecarga e exaustão do professor em desenvolver materiais diferenciados com condições limitadas, ou na escolha por alfabetizar na língua portuguesa em virtude do maior amparo desse processo.

Ainda, é preciso levar em conta o fato de que os materiais que tivemos acesso foram escolhidos pelos professores e diretores das instituições, podendo estes terem ausentado alguns materiais por razões desconhecidas, ou não terem conhecimento de certos materiais disponíveis. Por isso, como toda a pesquisa acadêmica, essa também possui fragilidades.

Concluimos esta pesquisa com algumas respostas, mas com muitas perguntas que não foram respondidas, como: onde estão os materiais específicos e diferenciados que foram produzidos pelos projetos, pelas políticas públicas e cursos de formação docente indígena? Quantas escolas indígenas do Brasil, de fato, alfabetizam na língua indígena? Quando o Plano Nacional da Educação Escolar Indígena será implementado? Como está sendo o processo de elaboração da Coletânea Alfabetiza MS Indígena? Como será a alfabetização na língua materna em um contexto multiétnico, como a Reserva Indígena de Dourados? Os currículos das escolas indígenas abrangem o seu próprio processo de aprendizagem? O que os professores indígenas têm a dizer sobre o processo de alfabetização de sua instituição escolar? São essas e muitas outras questões que ainda precisam ser respondidas.

Dito isso, esta pesquisa, ao buscar a realidade das escolas da Reserva Indígena de Dourados-MS, demonstrou que a falta de materiais didáticos específicos e diferenciados dificulta, em certo ponto, a efetivação da alfabetização na língua indígena, e denunciou o processo de alfabetização na língua portuguesa em algumas escolas, a falta de condições e apoio, as limitações e a sobrecarga de professores alfabetizadores que buscam ensinar a língua de seu povo. Por fim, a partir dessas conclusões, elucidamos que foi possível atingir os objetivos propostos desde o início.

Apesar disso, enfatizamos que ainda há um árduo caminho pela frente para que todas as escolas indígenas sejam realmente escolas específicas, diferenciadas, bi/multilíngues, interculturais e comunitárias. Uma Educação Escolar Indígena construída a partir de suas próprias línguas, de suas epistemologias, de seus próprios sistemas de ensino, que seja efetivamente intercultural e decolonial não pode ser vista como uma utopia que nunca se alcançará, mas como uma utopia que a move. É a partir de sonhos, que um projeto se alcança. É no tempo como possibilidade, em que rompemos.

Logo, são necessários estudos e ações que reafirmem o compromisso com uma

educação decolonial, no sentido de romper com as premissas coloniais enraizadas dentro da própria educação escolar indígena, valorizando, visibilizando e emancipando os povos oprimidos e subalternizados.

Referências

ADAMISKI, Eleida da Silva Arce; PULCHÉRIO, Ariadene Salma da Silva; MORAIS, Shirley Almada; BORGES, Selma Aparecida; JUNIOR, Marcos Vinicius Campelo. A construção dos saberes culturais das crianças de Mato Grosso do Sul. **Revista Pantaneira**, V. 21, UFMS, Aquidauana-MS, 2022.

ALMEIDA, Heliodoro de. **A língua materna nos anos finais do ensino fundamental na Reserva Indígena Te'yikue/MS**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Comunicação, Artes e Letras - FACALE, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2024.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Conceituando alfabetização e letramento. In **Alfabetização e letramento: conceitos e relações** / organizado por Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça. 1 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

AMARILHA, Luziette Aparecida da Silva. **Currículo do sistema currículo Lattes**. 2022. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6893227949548873>. Acesso em: 03 de dezembro de 2023.

ARÉVALO, Libio Palechor. Epistemología e investigación indígena desde lo propio. **Revista Guatemalteca de Educación**, Universidad Rafael Landívar, Instituto de Lingüística e Interculturalidad, Guatemala, año 2, n. 3, p. 195-297, 2010.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89–117, maio 2013.

BANDEIRA, Denise. Material didático: conceito, classificação geral e aspectos da elaboração. In: CIFFONE, H. (Org.). Curso de Materiais didáticos para smartphone e tablet. Curitiba, IESDE, 2009. Disponível em: http://arquivostp.s3.amazonaws.com/qcursos/livro/LIVRO_materiais_didaticos.pdf. Acesso em: 05 jun de 2023.

BARROS, Martha. **Para dançar em silêncio**. Disponível em: <https://www.marthabarros.com.br/start.htm>. [s/d]. Acesso em: 10 mar. 2024.

BENITES, Eliel. **Oguata Pyahu (Uma Nova Caminhada) no Processo de Desconstrução e Construção da Educação Escolar Indígena da Aldeia Te'yikue**. Campo Grande, 2014, 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Org.). Introdução: Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL,

Ramón. (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. p. 09-26, Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

BITTENCOURT, Circe. Livros Didáticos entre textos e imagens. In: **O Saber histórico na sala de aula**. São Paulo. Editora Contexto. 2002. p.69-90 Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3196856>

BORGES, Thelma Pontes.; FILHO, Miguel Pacifico. A Educação Apinayé: resultados de oficinas e observações na escola Mariazinha. The Apinayé Education: results of workshops and observations at school Mariazinha. **Saber Humano: Revista Científica da Faculdade Antonio Meneghetti**, [S. l.], v. 5, n. 7, p. 144–157, 2015. DOI: 10.18815/sh.2015v5n7.76. Disponível em: <https://saberhumano.emnuvens.com.br/sh/article/view/76>. Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer N. 14 de 1999**. Brasília, 1999a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 3 de 1999. **Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências**. Brasília, 1999b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB Nº: 13/2012. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena**. Brasília-DF, 2012

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília-DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. SEF. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ideb: Apresentação**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação Escolar Indígena**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-ainformacao/institucional/secretarias/secretaria-de-modalidades-especializadas-deeducacao/planejamento>. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 54, de 12 de dezembro de 2013. **Dispõe sobre a Ação Saberes Indígenas na Escola**. Brasília-DF, 2013.

BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. **Dispõe sobre o Estatuto do Índio.** 1973. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em: 19 de mar. 2023

BRIGHENTI, C. A. Entre o universal e os específicos na construção da educação escolar indígena. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 26, n. 62/1, p. 391–403, 2017. DOI: 10.29286/rep.v26i62/1.5001. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5001>. Acesso em: 12 dez. 2023.

BORGES, Selma Aparecida. **Currículo do sistema currículo Lattes.** 2022. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9784591811883756>. Acesso em: 03 de dezembro de 2023.

CALDAS, Fabíola Renata Cavalheiros. **Educação em direitos humanos e interculturalidade: o curso de licenciatura intercultural indígena Teko Arandu da UFGD.** 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2016.

CARVALHO, Gabriel; LUZ, Marina; ROQUE, Matheus. **FADEB-MS dá início ao projeto Alfabetiza MS Indígena.** 2023. Disponível em: <https://www.fadeb.ms.gov.br/fadeb-ms-da-inicio-ao-projeto-alfabetiza-ms-indigena/>. Acesso em: 11 dez. 2023

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Colonialidade e Colonialismo Interno: A Política de Criação de Reservas Indígenas no Sul de Mato Grosso do Sul e Algumas de suas Consequências Contemporâneas. IN: MOTA, J. G. B; CAVALCANTE, T. L. V. (Orgs.) **Reserva Indígena de Dourados: Histórias e Desafios Contemporâneos.** Ebook, São Leopoldo: Karywa, 2019.

CANDAU, Vera. Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes. **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global** / compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

COSTA, Lucivaldo Silva da; BARBOZA, Tereza Maracaipe; TAVARES, Quelvia Souza. Planificação e manutenção linguística: a construção do sistema de escrita da língua Xikrín do Cateté. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 13, n. 1, p. 313–330, 2019. DOI: 10.14393/DL37-v13n1a2019-13. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/41977>. Acesso em: 28 mar. 2023.

CELLARD, André. A análise documental. IN: POUPART, Jean. Et al. **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Tradução: Ana Cristina Nasser. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHIMENEZ, Márcia Cristina Yassunaka. **Currículo do sistema currículo Lattes**. 2022. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2509836995520465>. Acesso em: 03 de dezembro de 2023.

CUNHA, Rodrigo Bastos. Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil. **Educar em Revista** [online]. n. 32, 2008, p. 143-159. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000200011>. Acesso em: 25 jun. 2022.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Línguas indígenas no Brasil: urgência de ações para que sobrevivam. In: BOMFIM, A. B.; COSTA, F. V. F. da (ed.). **Revitalização de língua indígena e educação escolar indígena inclusiva**. Salvador, Brasil: EGBA, 2014. p. 93-118

DALMOLIN, Gilberto Francisco. **O papel da escola entre os povos indígenas: de instrumento de exclusão a recurso para emancipação sociocultural**. Rio Branco: EDUFAC, 425 p, 2004.

DOURADOS. **Resolução CNS n. 510/16**. Escolas Indígenas. Nº 4.149. p. 42. 2016.

DULCI, Tereza Maria Spyer; MALHEIROS, Mariana Rocha. Um Giro Decolonial À Metodologia Científica: Apontamentos Epistemológicos Para Metodologias Desde E Para A América Latina. **Revista Espirales**, [S. l.], p. 174–193, 2021. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/espirales/article/view/2686>. Acesso em: 15 jun. 2023.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas**. Colección Sur-Sur. Ciudad Autonoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, p. 55-70, 2005.

EDUARDO, Andréa Marques Rosa; SILVA, Denise. Elaboração de material didático de língua terena: a experiência de uma trajetória. **Revista Letras Raras**. V. 5 n. 3 (2016): Estudos de línguas e literaturas indígenas. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.35572/rlr.v5i3.698>. Acesso em: 15 mar. 2023.

ESCOBAR, Arturo. Mundos e conhecimentos de outro modo. O programa de investigação da modernidade/colonialidade latino-americana. **Tábua rasa**. p. 51-86, 2003. Acesso em: 14 ago 2023. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600104>.

FADEB. MATO GROSSO DO SUL. **Informações Alfabetiza MS Indígena**. S/D. Acesso em: 20 abr 2024. Disponível em: <https://www.fadeb.ms.gov.br/923-2/>.

FAUSTINO, Rosangela Célia; GEHRKE, Marcos; NOVAK, Maria Simone Jacomini. A política de alfabetização bilíngue: histórico, ações para a formação de professores indígenas e a produção didática. **Tellus**, 20(43), 2021. 117–144. <https://doi.org/10.20435/tellus.v20i43.735>

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena na escola**. São Paulo: Global, 2001, p. 71- 111.

FERREIRA, Lenne; LACERDA, Victor. **Resistência Indígena: Entenda porquê o termo “índio” é considerado pejorativo.** 2021. Disponível em: <https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/resistencia-indigena-entenda-porque-o-termo-indio-e-considerado-pejorativo/>. Acesso em 14 mar. 2021.

FERREIRA, Waldineia Antunes de Alcântara; ZOIA, Alceu; GRANDO, Beleni Saléte. Aprendizagens dos saberes indígenas na escola: Desafios para a formação de professores/as indígenas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 28(165), 2020. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4790>

FACHIN, Patricia. Casos de covid-19 em frigorífico da JBS ameaçam Reserva Indígena de Dourados, MS. Entrevista especial com Cássio Knapp. **Instituto Humanista Unisinos**. 02 Junho 2020. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/599532-casos-de-covid-19-em-frigorifico-da-jbs-ameacam-reserva-indigena-de-dourados-entrevista-especial-com-cassio-knapp>. Acesso em: 10 maio 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignização: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: editora UNESP. 2000.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, Isabelle Sena; CAMINHA, Iraquitana de Oliveira. Guia Para Estudos De Revisão Sistemática: Uma Opção Metodológica Para As Ciências Do Movimento Humano. **Movimento**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 395–411, 2013. DOI: 10.22456/1982-8918.41542. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/41542>. Acesso em: 26 jun. 2022.

GONÇALVES, Augusto Garcia. **Processos de alfabetização e letramento na educação escolar indígena Baniwa e Coripako**. 2018. 114 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras da Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

GROSFUGUEL, Ramón. Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-coloniais: Transmodernidade, Pensamento de Fronteira e Colonialidade Global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 80, p. 115-147, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. **Censo Demográfico 2022**. Censo Demográfico 2022 Indígenas Primeiros resultados do universo. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102018.pdf>. Acesso em: 14 ago 2023.

ISA. **Povos Indígenas no Brasil: Guarani Kaiowá**. 2018. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Kaiow%C3%A1. Acesso em: 15 mar. 2024.

ISA. **Povos Indígenas no Brasil: Línguas**. 2023. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas>. Acesso em: 10 fev. 2024.

KAINGANG, Bruno Ferreira.; MENEZES, Magali Mendes.; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Memória e (re)existência: a trajetória intercultural da Ação Saberes Indígenas na Escola. **Tellus**, [S. l.], v. 20, n. 43, p. 193–216, 2021. DOI: 10.20435/tellus.v20i43.704. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/704>. Acesso em: 28 mar. 2023.

KNAPP, Cássio. **O Ensino bilíngue e educação escolar indígena para os Guarani e Kaiowá de MS**. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências Humanas - FCH, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/377>. Acesso em: 25 ago. 2022.

LANDER, Edgar. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas**. Colección Sur-Sur. Ciudad Autonoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, o. 21-54, 2005.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. 2011. 368 f. Tese(Doutorado em Antropologia)-Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 26, n. 62/1, p. 295–310, 2017. DOI: 10.29286/rep.v26i62/1.4996. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4996>. Acesso em: 7 jun. 2023.

MACHADO, Almiros Martins. Terena, Guarani, Kaiowá e Guateka: Convivência entre Nós e os Outros. In: MOTA, Juliana Grasiéli Bueno; CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. (Org.). **Reserva Indígena de Dourados: Histórias e Desafios Contemporâneos**. 01 ed. São Leopoldo: Editora Karywa, 2019, v. 01, p. 77-94.

MACHADO, Almiros Martins; BELTRAO, Jane Felipe. Interculturalizar ou guaranizar a escola? Questão posta ao Brasil plural. In: Antonio Carlos de Souza Lima; Jane Felipe Beltrão; Andrea Lobo Sergio Castilho; Paula Lacerda; Patricia Osorio. (Org.). **A antropologia e a esfera pública no Brasil**. 01ed. Rio de Janeiro: Editora E-papers, 2018, v. 01, p. 505-518.

MACHADO, João. **Bialfabetização e Letramento com Adultos em Guarani/Português: é possível? Um estudo etnográfico e valorização do Tetã Guarani**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Comunicação, Artes e Letras - FACALE, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/608>

MANCINI, Ana Paula Gomes; TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Desconstruindo

estereótipos: apontamentos em prol de uma prática educativa comprometida eticamente com a temática indígena. **Revista Tellus**, Campo Grande, MS, ano 9, n. 16, p.181-208, jan./jun. 2009.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J; MALDONADO-TORRES, N; GROSGOUEL, R. (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. p. 27-54, Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018.

MARTINS, Andérbio Márcio Silva; CHAMORRO, Graciela. Diversidade Linguística em Mato Grosso do Sul. In: CHAMORRO, Graciela; COMBÊS, Isabelle (Org.) **Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais**. Dourados: Ed. UFGD, 2015. P. 729-744.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Governo de Mato Grosso do Sul. **Em decisão unânime, ALMS aprova Projeto de Lei que cria Programa MS Alfabetiza**, 2021. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/em-decisao-unanime-alms-aprova-projeto-de-lei-que-trata-do-programa-ms-alfabetiza/>. Acesso em: 05 ago 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Secretaria de Estado da Educação. Governo de Mato Grosso do Sul. Municípios jurisdicionados nas CREs 1, 3 e 7 recebem mais de 11 mil exemplares da Coletânea MS Alfabetiza**. 2022. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/municipios-jurisdicionados-nas-cres-1-3-e-7-recebem-mais-de-11-mil-exemplares-da-coletanea-ms-alfabetiza/>. Acesso em: 13 nov. 2023

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Coletânea MS Alfabetiza 1º ano**. Amarilha, Luziette Aparecida da Silva; Chimenez, Mária Cristina Yassunaka; Coutinho, Rejane Aparecida (Organizadoras). 2. ed. Campo Grande – MS, 2023a.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Coletânea MS Alfabetiza 2º ano**. Amarilha, Luziette Aparecida da Silva; Chimenez, Mária Cristina Yassunaka; Coutinho, Rejane Aparecida (Organizadoras). 2. ed. Campo Grande – MS, 2023b.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Coletânea MS Alfabetiza 1º ano: professor**. Amarilha, Luziette Aparecida da Silva; Chimenez, Mária Cristina Yassunaka; Coutinho, Rejane Aparecida (Organizadoras). 2. ed. Campo Grande – MS, 2023c.

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

MELINKSY, Luci. **Currículo do sistema currículo Lattes**. 2022. Acesso em: 03 de dezembro de 2023.

MENEZES, Maria Christine Berdusco; FAUSTINO, Rosângela Célia; NOVAK, Maria Simone Jacomini. O ensino da leitura e escrita em uma escola indígena Kaingang: contribuições ao bilinguismo. **Debates em Educação**. Vol. 12, 2020.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. On-line. Editora Melhoramentos. 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/> Acesso em: 14 maio 2023.

MIGNOLO, Walter. Postoccidentalismo: El Argumento desde América Latina. In.: Castro-Gómez, S.; MENDIETA, E. (coords.), **Teorías sin Disciplina: Latinoamericanismo, Poscolonialidad y Globalización en Debate**. México, Miguel Ángel Porrúa.1998.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais /projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte - editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia Epistémica**. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Ediciones del Signo, Colección Razón Política. Buenos Aires, Argentina. 2010.

MIGNOLO, Walter. Decolonialidade como o caminho para a cooperação. **Entrevista a Revista do Instituto Humanitas Unisinos**. 2013. Acesso em: 15 jun. 2023. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/5253-walter-mignolo>.

DUTRA, Débora Santos de Andrade; CASTRO, Dominique Jacob F. de A; MONTEIRO, Bruno Andrade Pinto. Decolonialidades na educação em ciências. 1. ed. – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

MONTEIRO, Alef. Metodologia científica e decolonialidade, A. Metodologia científica e decolonialidade. In: BATISTA, Marcos dos Reis; AQUINO, Rafael Lemes de. (Organizadores) **Práticas de ensino e apropriação de metodologia científica**. São Paulo, Mentis Abertas, 2020. 244 p.

MOREIRA, Rosângela Gomes; ZOIA, Alceu. Educação escolar indígena e a produção de material didático específico. **Revista Eventos Pedagógicos**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 240–264, 2021. DOI: 10.30681/rep.v12i1.10321. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/10321>. Acesso em: 17 abr. 2023.

MORTATTI, Maria do Rosario. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2019, 175 p. Disponível em: <https://doi.org/10.7475/9788595463394>. Acesso em: 13 ago. 2023.

OCAÑA, Alexander. LÓPEZ, María. CONEDO, Zaira. **Decolonialidad de la educación: Emergencia/Urgencia de una pedagogía decolonial**. Colección: Ciencias Sociales Serie Educación y Pedagogía. Editorial Unimagdalena. 2018.

OCAÑA, Alexander. LÓPEZ, María. Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. **Hallazgos**, [S. l.], v. 16, n. 31, p. 147–166, 2019. DOI: 10.15332/s1794-3841.2019.0031.06. Disponível em: <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/4991>. Acesso em: 22 may. 2024.

OLIVEIRA, Gabriela Souza; GONÇALVES, Rafael Marques. Livro didático no Brasil: um panorama do Programa Nacional do Livro e Material Didático. **Communitas**, [S. l.], v. 5, n.

9, p. 393–401, 2021. Disponível em:
<https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/5511>. Acesso em: 28 mar. 2023.

PAVAN, Ruth; TEDESCHI, Sirley Lizott. Currículo e (de)colonialidade: a potência decolonial em escolas com baixo IDEB. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S. l.], v. 26, n. 57, p. 253–266, 2021. DOI: 10.20435/serie-estudos.v26i57.1538. Disponível em: <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1538>. Acesso em: 9 dez. 2023.

PEIXOTO, Clebson de Souza. **Análise Da Produção De Material Indígena Didático Para A Escola K̄yikatêjê**. 2016, 82 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2016.

PIZZANI, Luciana; SILVA, Rosemary Cristina da; BELLO, Suzelei Faria; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. RDBCI: **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 53–66, 2012. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>. Acesso em: 26 jun. 2022.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Municipal Indígena Agustinho**. Dourados, MS, s/d.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Municipal Indígena Araporã**. Dourados, MS, s/d.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Municipal Indígena Lacu’i Roque Isnard**. Dourados, MS, s/d.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Municipal Indígena Pa’i Chiquito – Chiquito Pedro**. Dourados, MS, 2017.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Municipal Indígena Ramão Martins**. Dourados, MS s/d.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Municipal Tengatuí-Marangatú**. Dourados, MS, s/d.

PULCHERIO, Ariadene Salma da Silva. **Currículo do sistema currículo Lattes**. 2022. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1739185477417062>. Acesso em: 03 de dezembro de 2023.

QUARESMA, Francinete De Jesus Pantoja. **Análise de livros didáticos do povo indígena Mebêngôkre**. 2012, 189. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Pará, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/4687>

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. **Perú Indígena**. 13(29): 11-20, 1992.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. **Perú Indígena**. 13(29): 11-20, 1992.

RAMOS, Antonio Dari. Alcances e desafios teórico-metodológicos da epistemologia decolonial: intelectuais indígenas e camponeses no centro do debate. In: **Educação e territorialidade**. MARSCHNER, Walter Roberto. KNAPP, Cássio. (orgs). – Dourados, MS: Editora UEMS, 2020.

RAMOS, Adine da Silva. **Gramática Pedagógica Da Língua Macuxi: Narrativas Do Processo De Construção Para Valorização Da Identidade Étnica No Estado De Roraima**. 2021, 89. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. 2021

REINHOLZ, Sirlei. **Diário Oficial do Estado do Mato Grosso do Sul 16/04/2018** | **DOEMS**. Escavador. 2018. Disponível em: <https://www.escavador.com/diarios/644237/DOEMS/P/2018-04-16?page=43>. Acesso em: 03 de dezembro de 2023.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Línguas Indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. **Revista D.E.L.T.A.**, 1993, v. 9, n. ° 1. 1993

RUBIM, Altaci Corrêa; BOMFIM, Anari Braz; MEIRELLES, Sâmela Ramos da Silva . Década internacional das línguas indígenas no Brasil: o levante e o protagonismo indígena na construção de políticas linguísticas. **Políticas linguísticas para comunidades minoritizadas/marginalizadas no Brasil**, v. 23 n. 2, 2022.

RUIZ, Jucilene de Souza. **Currículo do sistema currículo Lattes**. 2023. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8067464216668217>. Acesso em: 03 de dezembro de 2023.

SALVARO, Talita Daniel. **De Geração Em Geração E O Lápis Na Mão: O Processo De Revitalização Da Língua Kaingáng Na Educação Escolar Indígena/ Terra Indígena Xapecó – SC**. 2009, 170. Dissertação (mestrado em História) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas.

SÁNCHEZ-ANTONIO, Juan Carlos; GROSGOQUEL, Ramón. Qué significa descolonizar las ciencias sociales? Entrevista a Ramón Grosfoguel. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, vol. 27, núm. 98, e6634998, Universidad del Zulia, República Bolivariana de Venezuela. 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27971621020> DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6634998>

SANTOS, Eva Aparecida dos. **Livros Escolares Diferenciados para Indígenas**. 2017. Dissertação (Mestrado) História Social. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. [livro eletrônico] 1. ed. -- São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Marta Cecília Rocha da. **Coleção Girassol: livro didático de alfabetização em**

contexto indígena - (des)encontros entre o proposto e o realizado. 2015. 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2015.

SILVA, Thaise da. Os “Novos” Discursos sobre Alfabetização em Análise: os livros de 1º ano do ensino fundamental de nove anos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2010). 2012. 282 f. **Tese (Doutorado em Educação)** – Programa de PósGraduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SILVA, Maria Cecilia Serafim. **Currículo do sistema currículo Lattes.** 2020. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9610625607692201>. Acesso em: 03 de dezembro de 2023.

SOARES, Marília Facó. Traduções, acervos e elaboração de material didático em contexto indígena. **LIAMES: Línguas Indígenas Americanas**, Campinas. 2017. 159-175.

SOBRINHO, Maria De Lourdes Elias; **Alfabetização Na Língua Terena: Uma Construção De Sentido E Significado Da Identidade Terena Da Aldeia Cachoeirinha.** Miranda-Ms. Dissertação (Mestrado Em Educação), 2010. Universidade Católica Dom Bosco Campo Grande - Ms 2010.

SOUZA, Aguilera de. **Tenondê porãã: sabedoria indígena para a boa educação das crianças na Reserva Indígena de Dourados (RID)** – Dourados, MS: UFGD, 2021.

SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Leitura e escrita no contexto escolar indígena: perspectivas e desafios. In: **Educação Escolar Indígena, diferença e deficiência: (re)pensando práticas pedagógicas.** Campo Grande: Editora UFMS p. 195-208, 2015

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21–44, 2017. DOI: 10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p21a44. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099>. Acesso em: 3 jun. 2023.

STUMPF, Beatriz Osório; MENEZES, Ana Luísa Teixeira de. Experiências com línguas e linguagens em licenciaturas indígenas do Brasil e da Colômbia. **Tellus**, [S. l.], v. 22, n. 47, p. 83–108, 2022. DOI: 10.20435/tellus.v22i47.809. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/809>. Acesso em: 28 mar. 2023.

TAVEIRA, Franciele Aparecida Henrique. **Currículo do sistema currículo Lattes.** 2022. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0917637845944742>. Acesso em: 03 de dezembro de 2023.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Currículo e materiais didáticos para a educação escolar indígena no Brasil. **Educação e Fronteiras**, [S. l.], v. 9, n. 25, p. 208–221, 2019. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/11102>. Acesso em: 22 jun. 2022

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; Reserva Indígena de Dourados (1917-2017): Composição

Multiétnica, Apropriações Culturais e Desafios da Subsistência. IN: MOTA, J. G. B; CAVALCANTE, T. L. V. (Orgs.) **Reserva Indígena de Dourados: Histórias e Desafios Contemporâneos**. Ebook, São Leopoldo: Karywa, 2019.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico: a Reserva Indígena de Dourados (1960-2005)**. Dourados: Editora da UFGD, 2015. E-book.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; NASCIMENTO, Adir Casaro. (Des)colonização, interculturalidade crítica e escola indígena na contemporaneidade. **Educação Unisinos**. 2020. <https://doi.org/10.4013/edu.2020.241.15>

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico: a Reserva Indígena de Dourados (1960-2005)**. Dourados: Editora da UFGD, 2015.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Documentos curriculares para a educação escolar indígena: da prescrição às possibilidades da diferenciação. 2012. 258f. Tese (Doutorado em Educação) – UFMS, Campo Grande, 2012. Disponível em: <https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/4310>. Acesso em: 7 jun. 2023.

VERA, Tomas. Materiais didáticos em língua guarani nas escolas guarani e kaiowá do Mato Grosso do Sul. **Tellus**, [S. l.], n. 26, p. 131–146, 2015. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/295>. Acesso em: 22 jun. 2022.

VILARIM, Paulo Roberto; RODRIGUES, Sérgio Paulo Jorge; MARTINS, Décio Ruivo. Material Didático como ferramenta na transmissão do conhecimento tradicional para os professores Terena. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS**, v. 28, n. 55, p. 194-203, 27 set. 2022

VOZES da floresta: Ailton Krenak. Produção: Rose Farias, Leandro Saflatle, Renata Jardim. Roteiro: Thiago B. Mendonça. Local: Le Monde Diplomatique Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KRTJIh1os4w>. Acesso em: 15 mar. 2023.

WALSH, Catherine. Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo Polis, **Revista de la Universidad Bolivariana**, vol. 1, núm. 4, 2003, p. 0 Universidad de Los Lagos Santiago, Chile. 2003.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 308 p, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12- 42.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012

YAMADA, Marjorie Amy; PORTO, Vanessa. **Elaboração De Material Didático Bilíngue KokámaPortuguês Para A Comunidade Indígena Jawati Tinin**. 2013. 100 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Diplomação em Programação Visual, Bacharel) - Universidade de Brasília, Instituto de Artes, Brasília, 2013.

ZOIA, Alceu; RONDON, Micael Turi. Conhecimento tradicional e produção de materiais didáticos para o fortalecimento das línguas indígenas em Mato Grosso (Brasil). **Pedagogía Social**; Madrid. Ed. 39, (2021): 61-73.