

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

**DALILA LUIZ**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES TERENA: O  
USO DE “TEMAS GERADORES” NO PROCESSO DE  
ALFABETIZAÇÃO**

**Campo Grande - MS  
2016**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

DALILA LUIZ

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES TERENA: O  
USO DE “TEMAS GERADORES” NO PROCESSO DE  
ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação, Área de Concentração Formação de Educadores da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande - MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda.  
Co-orientadora: Profa. Dra. Onilda Sanches Nincao

**Campo Grande, MS  
2016**

C223p Luiz, Dalila

A prática pedagógica de professores Terena: o uso dos “Temas Geradores” no processo de alfabetização: Dalila Luiz Campo Grande, MS: UEMS, 2016.

**107 p.; 30 cm.**

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, 2016.

Orientadora: Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda

Co-orientadora: Profa. Dra. Onilda Sanches Nincao

1. Alfabetização
2. Temas geradores.
3. Professor indígena.
4. Língua Terena. I. Título.

CDD 23.ed. 372.414

# **A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES TERENA: O USO DE “TEMAS GERADORES” NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande – MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em ..... \..... \.....

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda - (Orientadora)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Profa. Dra. Onilda Sanches Nincao - (Co-orientadora)  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

---

Profa. Dra. Bartolina Ramalho Catanante - (Convidada Interna)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Profa. Dra. Prof. Dra. Kátia Cristina Nascimento Figueira - (Convidado Interno)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Prof. Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza - (Convidado Externo)  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

## DEDICATÓRIA

Aos pais, David Luiz (*in memoriam*) e Terezinha Francelino Luiz.

Aos filhos Junior, Tainá Hadassa, Kauê Bekanan e Kauany Talita pela compreensão nas ausências.

Aos irmãos Daniel, Daniele, Débora, Danielson e David pelo apoio demonstrado nessa caminhada.

Ao esposo Dr. Wanderley Dias Cardoso pelo apoio e incentivo nesta caminhada.

## INGOROIXINOVOKE YA EMO'UNGUE

Ainapó yákoé, nguíxoá inúxotike Ituko'óviti enepó, porexo'óvea vitukeovo poe'âti hiyeuke ra xanehiko ovâti ra mê'um koahati Barâsi, yokohiko ra viyénoxapa Terenoe ovâti ra Pânana (Poké'exa ûti). Konokoâti veyeixeova ra kixoku vitukeovo, ako'ókopo teinoá ûti ra vitúkeovo kopénoti, kuteâti kixoku vitukeovo, koane hiyokena ûti, itea konokoâti elókeinoa vokóvo, vo'óku há'ina kixo'êkuti vitukeovo kuxeovóvoti, itea véxokea ápeyamaka véxone, vitóponea maka enepone exóneti kuteâtihiko ra purutúyehiko. Ainapó akoemaka enepone heu koêti ovâti ra Pânana, uteâti maka ihikaxótihiko huvo'óxonu xokoyo ra yundôe, enepó huvo'óxonu vitukinoa mûyo enepora he'u koeti ovâti ra koyuhópeti (Xúnati Sêno) (Dalila Luiz, 2016).

## AGRADECIMENTOS NA MINHA LÍNGUA MATERNA

Primeiramente agradeço a Deus por ter nos proporcionado o “*ser diferente*”. Acredito que é um privilégio nosso, como indígenas, nesse “*lugar*” chamado Brasil, sentirmo-nos honrados e orgulhosos da nossa ‘raiz’, da nossa tradição, dos costumes, das danças e rituais. Ser indígena não significa ser inferior, mas capaz de alcançar os nossos objetivos. Sou grata ao povo Terena da Aldeia Bananal, principalmente aos professores, que contribuíram neste trabalho para que este tivesse corpo, formato e sentido (Dalila Luiz, 2016).

## AGRADECIMENTOS

Ao nosso poderoso “Ituko’oviti” – Deus, por ter me proporcionado esse momento único, para o qual me deu forças para caminhar e vencer mais uma batalha.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por proporcionar um curso de relevante contribuição para mim e para a comunidade Terena.

À orientadora Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda, pela orientação ao longo da realização deste trabalho e pela amizade: admiro-a pela sua persistência e inteligência, uma mulher na qual pude me espelhar pelo mérito que tem.

À co-orientadora Profa. Dra. Onilda Sanches Nincao, pela companhia e orientação nesta investigação, pessoa por quem tenho admiração e respeito pelo comprometimento com a pesquisa linguística da educação escolar indígena dos terena.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação, que estiveram comigo nessa caminhada, ministrando suas aulas de forma clara e compreensiva.

Ao professor Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza, por ter aceitado participar da banca examinadora, uma vez que foi por meio da sua ‘Ação’ que surgiu o registro desse processo nesta pesquisa.

À Professora Dra. Bartolina Ramalho Catanante, que também me apresentou caminhos para seguir ao fazer parte da banca examinadora de qualificação.

Aos colegas professores indígenas que contribuíram com esta pesquisa, professores da Escola Municipal Indígena Polo “General Rondon”.

Ao meu pai (*in memoriam*), que com certeza estaria vibrando de emoção por este momento importante. À minha mãe que, com sua paciência e amor, sempre me incentivou nesse caminho de sucesso, que soube me compreender nas minhas escorregadas da vida e que hoje, junto, vibra pelo sucesso alcançado.

Aos filhos Tainá, Kauany, Kauê e Junior, que souberam compreender as minhas ausências ao longo deste período: sou muito grata a eles, pois são as ‘heranças’ com que Deus me presenteou.

Ao meu esposo que, com a sua contribuição e compreensão, soube esperar e superar minhas ausências e, com todo seu amor, torceu para que eu pudesse chegar a este momento.

Aos amigos e colegas de trabalho, que junto vibram comigo neste momento importante e que sempre torceram por ele.

À querida amiga e professora Msc. Lindomar Lili, que com seus preciosos livros me possibilitou ter dado passos sobre a teoria do trabalho, como o do ilustre educador Paulo Freire.

Em especial aos professores e colegas de trabalho, que com suas valiosas contribuições deram o formato final deste trabalho: Adriana da Silva Miguel, Célia Massi, Iara Ninsi Pedro Fialho, Kátia Francisco, Lenilda Cândido, Marileide Basílio Francisco, Nilza Leite Antônio, Omércio Dias, Saulo Basílio Francisco e Sonia Regina. A vocês o meu muito obrigada mesmo, vocês foram as peças geniais para a elaboração do corpo deste trabalho.

Ao meu povo Terena, ‘ainapoyakoe’ muito obrigada!

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

Luiz, Dalila. A Prática de Professores Terena: o Uso de “Temas Geradores” no Processo de Alfabetização, 2016. Dissertação de (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande 2016.

## **RESUMO**

Este trabalho tem por objetivo analisar os depoimentos de professores Terena que atuam na Escola Municipal Indígena Polo General Rondon da Aldeia Bananal, Município de Aquidauana, Estado de Mato Grosso do Sul, sobre a prática pedagógica de alfabetização em língua Terena utilizando os “Temas Geradores” propostos pela ação “Saberes Indígenas na Escola”. A importância desse tema se dá pela complexidade da alfabetização em língua indígena e pela necessidade de se buscarem novos caminhos para a execução dessa tarefa. A metodologia constou de entrevistas escritas realizadas com 08 professores Terena das Séries Iniciais, 01 (uma) formadora e 01 (uma) pesquisadora da Ação Saberes Indígenas. Foi utilizada, como fundamentação teórica, a bibliografia de autores como Freire (1968), Maher (2007) e Nincao (2003), bem como demais estudiosos da área da Educação e da Linguística Aplicada, dentre outros. Os resultados evidenciaram a adesão dos professores ao uso da metodologia de Paulo Freire sobre “Temas Geradores”, pois trata-se de uma proposta que considera o processo educativo da criança indígena desenvolvendo atividades que oportunizam o pensar, o agir e o refletir, de maneira a articular a teoria e a prática. Isso mostra a compreensão dos sentidos e significados dessa realidade, permitindo aos professores que tenham uma visão mais ampla de uma ‘nova’ organização de métodos que pode fazer a diferença no ensino e no aprendizado. Além disso, evidenciou-se um desafio para a educação escolar indígena, mas também mostrou-se ser possível uma educação interdisciplinar que permita uma leitura crítica desse processo de acordo com os dados obtidos junto aos professores indígenas. Lembramos que a referida Ação se iniciou em outubro de 2013 e se encontra ainda em andamento nas escolas indígenas.

**Palavras-Chave:** Alfabetização; Temas Geradores; Professor Indígena; Língua Terena.

## ABSTRACT

This work has as objective to Terena teachers testimonials working in Indigenous Municipal School Complex General Rondon Bananal village , municipality of Aquidauana , State of Mato Grosso do Sul, on the pedagogical practice of literacy in Terena language using the " Themes Generators " the proposed action " Indigenous Knowledge in School" . The importance of this issue is given the complexity of literacy in indigenous language, being necessary to seek new ways to perform this task. The methodology consisted of interviews conducted with 08 written Terena teachers of early grades, one (01) and forming one (01) researcher, the Indigenous Knowledge Action. It was used as a theoretical basis, the literature of authors such as Freire (1968), Maher (2007) and Nincao (2003) and other scholars in the field of Education and Applied Linguistics, among others. The results showed the accession of teachers to use Paulo Freire's methodology on "Theme Generator" because it is a proposal that considers the educational process of the indigenous child who develops activities that nurture the thinking, action and reflection , in order to articulate theory and practice. This shows the understanding of the senses and meanings of this reality, enabling teachers to have a broader vision of 'new' methods of organization that can make a difference in teaching and learning. In addition, evidence of a challenge for indigenous education, but also showing possible an interdisciplinary education that allows a critical reading of this process according to the data obtained from the indigenous teachers. We remind that the action started since October 2013 and is in progress in Indian schools.

**Keywords:** Literacy; Generators themes; Indigenous teacher; Terena language.

## **LISTAS E ABREVIACÕES**

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

COIAB – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FUNASA – Fundação Nacional de Saúde

INSS – Instituto Nacional de Seguridade Social

L1 – Língua um

L2 – Língua dois

MS – Mato Grosso do Sul

MEC – Ministério da Educação e Cultura

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PPP – Projeto Político Pedagógico

PI – Posto Indígena

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SIL – Summer Institute of Linguistics (Instituto Linguístico Summer)

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIEDAS – União das Igrejas Evangélicas da América do Sul

*“Se você fala com um homem em uma língua que ele compreende, isso entra na cabeça dele. Se você fala com ele na língua dele, isso atinge o coração dele” Nelson Mandela. (Revista língua Portuguesa, 2014, p. 07)*

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b> .....	<b>24</b>
1.1. Elementos históricos da Educação Escolar Indígena.....	24
1.2. O que é bilinguismo.....	30
1.3. Alfabetização em língua indígena e suas implicações.....	32
1.4. O método Paulo Freire de alfabetização.....	37
<b>2. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	<b>42</b>
2.1. A escolha de metodologia.....	42
2.2. O contexto da pesquisa.....	43
2.2.1. O contexto sociocultural e linguístico dos Terena.....	45
2.2.2. Contexto educacional.....	48
2.2.3. Projeto “Raízes do Saber”: Lei Municipal 1700/1999.....	52
2.3. Saberes Indígenas na Escola.....	53
2.3.1. Os sujeitos da pesquisa.....	58
2.4. A coleta de dados.....	60
2.5. A análise de dados.....	60
<b>3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>61</b>
3.1. Adesão dos professores indígenas ao uso de “temas geradores” em seu trabalho...	61
3.2. Impacto dos Temas Geradores na prática pedagógica.....	67
3.3. Temas Geradores no contexto intercultural.....	74
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>81</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>85</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>91</b>

## INTRODUÇÃO

A Educação Escolar Indígena, em todos os aspectos, vem tomando espaços e formatos nas discussões entre os educadores, professores, acadêmicos, associações e lideranças da comunidade indígena por meio de reuniões, seminários, fóruns e conferências de educação e de saúde indígena. Trata-se de uma luta que vem se arrastando por vários anos para se obter um formato e um perfil da comunidade indígena. Podemos citar, por exemplo, a Constituição de 1988, que assegura a concretização e a efetivação de direitos indígenas. Como afirma Maciel e Silva (2009, p.205), “[...] a história da educação escolar nas aldeias ainda está por ser escrita”, isto é, mesmo que tenha sido discutida, ainda não obteve o seu formato e, por isso, acreditamos que há muito “chão para se caminhar”.

Para o desenvolvimento deste estudo sobre a Educação Escolar Indígena, principalmente para tratar a questão da língua, são necessários muitos cuidados, pois a cultura do ‘outro’ pode ser vista sob vários ângulos e gerar sentidos diferentes para quem a estuda. Buscando um trecho da fala de Mandela: “Se você fala com um homem em uma língua que ele compreende isso entra na cabeça dele. Se você fala com ele na língua dele, isso atinge o coração dele” (Revista Língua Portuguesa, 2014, p.07).

Mas como compreender o outro? Segundo Mandela (2014), primeiro, será por meio da língua que ele domina; depois, sob outras óticas. E o índio, no seu espaço escolar, busca valorizar a língua, pois é de acordo com ela que compreenderá os sentidos e significados do ensino e da educação escolar que está vivenciando. Para que haja esses significados, busca-se então primeiramente valorizar a sua identidade linguística.

Muitos estudiosos e pesquisadores da Educação Escolar Indígena têm investigado essa temática na busca de contribuir para os estudos da educação escolar diferenciada, bilíngue e intercultural. Dentre eles, podemos destacar: Grupioni (1995); D’Angeles e Veiga (1997); Silva (1997); Emiri e Monserrat (1989); Monteserrat (1999) Cavalcanti (1999); Maher (1996; 2007); além de outros autores nacionais e locais, como Nincao (2003; 2008) e Carvalho (1995).

A nova política nacional de Educação Escolar Indígena prevê o ensino da língua indígena na escola, o que é muito importante por valorizar e reconhecer a importância da língua materna dos povos indígenas em seu processo de escolarização. Porém, essa não tem sido uma tarefa fácil, apesar dos inúmeros documentos favoráveis elencados no decorrer deste trabalho, por muitas razões que serão discutidas nesta pesquisa.

Após 500 anos de desvalorização dos povos indígenas, suas culturas e línguas, o Brasil garantiu uma nova política nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994), assegurando o ensino das línguas indígenas na escola, além da categoria de escola indígena e professor indígena (Resolução 003/1999, nº 05/2012). Já em 1998, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), que orienta o desenvolvimento dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento para as escolas indígenas.

A tarefa se tornou difícil, mesmo a educação estando nas mãos de professores indígenas, pois não basta ser falante de uma língua indígena para ensiná-la (NINCAO, 2008). Ainda conforme a autora, o mesmo vale para o exercício da leitura e da escrita em língua indígena: seu ensino e processo de alfabetização são bastante complexos pela falta de práticas sociais de letramento e materiais didáticos.

No município de Aquidauana, em 1998/1999, foi elaborado o Projeto Político Pedagógico para as escolas indígenas, juntamente com a participação da comunidade escolar e da comunidade em geral, que culminou com a Lei nº1700/99 e determinou que a alfabetização fosse feita em língua Terena para os falantes dessa língua, seguida do Projeto Raízes do Saber, que se constituiu em uma política pública municipal. As dificuldades foram imensas para o desenvolvimento desse projeto na busca de pô-lo em prática. Hoje, o trabalho de alfabetização nessa língua encontra-se na dependência das possibilidades de cada escola e dos professores envolvidos. Muitos educadores capacitados durante a execução do Projeto Raízes do Saber estão em outras posições e cargos, havendo assim novos profissionais em exercício que não passaram pela capacitação realizada pela linguista Nancy Butler<sup>1</sup> nos anos de 1999 e 2000.

Também atualmente, com o desenvolvimento da Ação “Saberes Indígenas na Escola” oferecida pelo MEC nas escolas indígenas, pode-se notar que os professores indígenas adequaram seu processo de ensino por meio dos ‘temas geradores’ em suas aulas, obtendo bons resultados segundo relatos dos entrevistados por esta pesquisa, tornando a aula interdisciplinar e procurando atender a especificidade do alunado, principalmente na construção do seu próprio material.

Portanto, a ‘ação’ visa ao fortalecimento do trabalho de ensino da língua indígena nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Essa ação corresponde ao *Pacto para a Alfabetização na Idade Certa* para as escolas indígenas nelas desenvolvido, embora a Ação Saberes Indígenas

---

<sup>1</sup> Missionária linguísta americana coordenadora/colaboradora do Projeto Raízes do Saber.

na Escola trate da especificidade da língua indígena e do contexto de educação bilíngue das aldeias, o que não poderia ser tratado no âmbito do *Pacto*.

A proposta de temas geradores foi concebida por Paulo Freire, na década de 1950, quando este iniciava-se em sua teoria de conhecimento, e a foi enriquecendo a partir de sua prática pedagógica. Sobre o assunto, pressupõe o Caderno de Formação:

1. É um estudo da realidade na qual emergirá a dimensão: individual, social e histórica.
2. Visão de totalidade e abrangência dessa realidade e a ruptura do conhecimento no nível do denso comum.
3. Metodologia dialógica: é uma metodologia de trabalho que tenha o diálogo com sua essência que exige do educador uma postura crítica de problematização constante de distanciamento, de estar na ação e de observar e se criticar nessa ação, trabalho que aponte na direção da participação e na discussão do coletivo (ANTUNES, 2003, p. 08-09).

Já o pacto é tratado como um acordo formal entre o governo federal, com parcerias do governo estadual e municipal e com o objetivo de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a Ação vem considerando uma metodologia diferenciada e específica em prol do atendimento das demandas indígenas.

Assim, a presente pesquisa tem por finalidade apresentar uma análise sobre a “Alfabetização na Língua Terena” na comunidade da Aldeia Bananal, considerando a prática pedagógica de professores Terena da Escola Municipal Indígena Polo General Rondon. Esses professores são indígenas também cursistas da Ação Saberes Indígenas na Escola, que ministram ou ministraram aulas nas séries iniciais. A referida Ação tem como meta:

Criar condições de mudar essa realidade, implantando propostas de elaboração de materiais didáticos e estudos de alfabetização em línguas indígenas. Nesse processo, as escolas indígenas têm um papel fundamental, tornando-se o centro da arena no qual as políticas linguísticas são negociadas, tanto para alfabetização como para os demais anos em suas respectivas etapas/modalidades de ensino (ANTUNES 2003, p. 10).

Diante do exposto, nesta pesquisa, buscamos relacionar a formação continuada dos professores Terena, participantes desta pesquisa, recebida na Ação Saberes Indígenas na Escola, e os impactos que esta vem causando em suas práticas pedagógicas como alfabetizadores e docentes participantes do processo de ensino e aprendizagem dos índios Terena, tendo em vista que é realmente na escola que ocorre a “arena” da práxis das discussões

tanto teóricas como pedagógicas, além de ser o espaço em que se revelam as crenças da comunidade.

Esta proposta nasceu com a implantação do Projeto Raízes do Saber, quando recebíamos formação nos encontros pedagógicos; por outro lado, um embate se dava na escola com a resistência dos pais. Por essa razão, buscamos compreender como ocorrem, na escola, as discussões realizadas nas formações continuadas da Ação citada. Informamos que não temos o propósito de avaliar o desenvolvimento das formações, mas seus reflexos e os impactos causados na prática pedagógica dos professores alfabetizadores, de acordo com seus relatos.

Na Aldeia Bananal, distrito de Taunay, em Aquidauana, Mato Grosso do Sul, a Ação está em execução desde novembro de 2013, com uma proposta pedagógica e metodológica para os professores indígenas Terena em exercício e atuantes em salas de alfabetização por meio de oficinas realizadas quinzenalmente na referida escola com os formadores membros da equipe da Ação Saberes Indígenas na Escola, coordenação do estado do Mato Grosso do Sul<sup>2</sup>. Portanto, trata-se de uma política de formação continuada mantida pelo órgão federal.

Desse modo, a pesquisa se deu com um plano de trabalho desenvolvido juntamente com a co-orientadora Profa. Dra. Onilda Sanches Nincao e com orientadora Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda. É privilégio ter tido duas pessoas importantíssimas a nos auxiliarem em todo este andamento, mas isso, ao mesmo tempo, fomentou muitas indagações, fazendo-me sentir-me como um pontinho diante de muitos travessões, ponto de exclamações e principalmente interrogações.

Esse pontinho, diante dessas dificuldades, procurou atender às necessidades do momento, que são a busca de ‘novas’ metodologias para o ensino por meio da língua Terena, notando os anseios dos professores indígenas em efetivar o ensino da língua segundo os seus relatos, deixando-os na expectativa de fazerem a ‘diferença’ nesse processo de ensino apesar das interferências de todo o processo histórico da educação escolar até os dias de hoje oferecido de forma imposta. Com isso, esses profissionais podem oferecer uma ‘nova’ conjuntura educacional, situação em que, muitas vezes, já ocorreram vários riscos de extinção da cultura Terena, mas que hoje ‘revive’ com todas as forças.

Como indígena e protagonista desta pesquisa, senti-me desafiada diante da academia por ter que dialogar com vários pesquisadores em sua linguagem. De certo modo, sentia-me na

---

<sup>2</sup> O Projeto Saberes Indígenas na Escola no estado do Mato Grosso do Sul é coordenado pelo Prof. Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza da UFMS.

incompetência de dialogar: primeiro, por ser falante da língua Terena e, por isso, pensar inicialmente nela para depois me expressar na língua portuguesa; depois, por ser filha de indígenas, moradora da aldeia e, por fim, por me ver na academia com pessoas ‘estranhas’ ao meu meio social e cultural.

Vale ressaltar que a Escola investigada é também o local em que:

Iniciei os estudos no antigo Núcleo Municipal Escolar General Rondon, que atendia somente o Ensino Fundamental das séries iniciais (1ª a 4ª série). Cursei a 4ª série no ano de 1986, iniciando o ginásio no distrito de Taunay, na Escola Evangélica “Lourenço Buckman”, uma escola de missão fundada pelos norte-americanos da SIL que ali se alojaram para evangelizar os índios Terena, além de outras etnias, como os Kadiwéu, os Xavante e os Kinikinau, que procuravam a instituição para dar continuidade aos seus estudos. Ali eles estudavam e moravam até o encerramento das aulas e depois voltavam para sua terra de origem. Essa instituição oferecia a antiga 5ª a 8ª série e também as séries iniciais, mas, no meu caso, como o Núcleo Escolar não oferecia essas séries e não tinha outra opção, praticamente fui obrigada a dar continuidade aos estudos no distrito de Taunay, indo de bicicleta e até a pé, como de costume, enfrentando sol, chuva e frio, sendo que a distância entre a aldeia e o distrito é de aproximadamente 5 km e essa era a trajetória de muitos jovens e adolescentes indígenas e das aldeias vizinhas em busca de uma continuidade escolar, que futuramente lhes daria uma estabilidade de vida adequada à sua vida e a da sua comunidade (D.LUIZ, 2015).

Dessa perspectiva, no Programa de Mestrado, meu sentimento foi o de estar novamente em uma sala de alfabetização, no meu primeiro dia de aula, quando a professora chegava e dizia: “[...] agora vamos estudar, esses são os alfabetos! Vamos lá: repitam comigo! (Todos tinham que repetir)”. No outro dia: “agora, quero ver a lição de casa! Estudaram? Já sabem?” Ai! Que frio na barriga dava tudo aquilo! Os “coleguinhas”, pelo menos, eram todos falantes da língua Terena e eu não! Diziam que eu falava a língua portuguesa (arrastado!), mas, como meu pai dizia, ‘era bonito’, falava de qualquer jeito, mas falava.

Não quero comparar a academia com uma sala de alfabetização, mas quero ressaltar o sentimento de inferioridade como um desafio enfrentado, mas que foi superado ao entendermos que isso me levaria para mais uma ampliação de conhecimento, para a contribuição para minha comunidade como agente pesquisadora indígena e participante do processo de melhoria da Educação Escolar Indígena.

Assim, ao longo da minha formação, fui discriminada na escola pelos colegas por não falar bem a língua Terena (meu pai não ensinou) e, agora, tenho dificuldades por não dominar a língua portuguesa da academia. Essa situação, como sabemos, é fruto do processo histórico do povo Terena que criou estratégias para a interação com a sociedade brasileira visando à

sobrevivência. Meu pai não queria que eu sofresse como ele nessa interação como afirma Nincao:

[...] a língua portuguesa, definia uma expectativa de acesso a um estilo de vida da sociedade envolvente<sup>3</sup>, já que ser índio era, e ainda é, sinônimo de discriminação e sofrimento. Por essa razão, muitos pais deixaram de ensinar sua língua aos filhos, a fim de que eles não tivessem que passar pelas mesmas humilhações que eles e para que não enfrentassem problemas com a aprendizagem escolar (NINCAO 2003, p.03).

Devamos então entender que toda cultura é dinâmica, cada grupo social dá sentido ao mundo em que vive e isso porque está sempre interagindo com o mundo em que se situa, assim sofrendo e promovendo alterações. Tendo em vista o exposto, não podemos dizer que uma cultura é superior ou inferior, uma vez que a outra simplesmente passa por transformações, usando assim a fala da Tassinari, ao passarem por transformações, continuam diferentes umas das outras (TASSINARI, 1995, p.436).

Entendemos, então, que o fato de “rebuscar ou efetivar” o ensino da língua nos espaços educacionais permeia as nossas ações, dando sentido dentro do grupo social ao qual pertencemos, como afirma Grupioni (1995, p. 485): “[...] precisamos, assim, perceber que somos uma cultura, um grupo, e mesmo uma nação, no meio de muitas outras”.

Além disso, a escolha do tema a ser desenvolvido neste trabalho se deu em razão da minha atuação como professora alfabetizadora na comunidade citada desde o início do “Projeto Raízes do Saber” e hoje nos deparando com uma nova proposta de trabalho: “Saberes Indígenas na Escola”. Essa proposta vem para ampliar o Projeto “Raízes” de forma interdisciplinar, intercultural e bilíngue, principalmente na confecção de materiais didáticos para a realização do trabalho docente como cita o RCNEI:

Os materiais assim elaborados registram, sistematizam, valorizam e divulgam aspectos culturais próprios de uma determinada etnia ou apropriados à dinâmica das relações interculturais. Eles refletem, em sua concepção, as orientações metodológicas e curriculares dos cursos, estabelecendo uma articulação entre conteúdos e procedimentos didáticos, constituindo-se instrumentos básicos no processo de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, os professores estarão trabalhando em suas escolas com metodologias que dominam e com temas que lhes são familiares e significativos (BRASIL, 1998, p. 60).

A valorização da língua Terena deve se iniciar nos espaços domésticos, primeiramente, para depois acontecer na escola. Como afirma Neves, o processo educativo ocorria por meio de

---

<sup>3</sup> Expressão utilizada para designar a sociedade nacional.

formas próprias de classificação e ordenamento, em que a responsabilidade pela construção de conhecimento e a socialização da cultura, das tradições, da língua e do jeito de interpretar o mundo era compartilhado por todos e todas (NEVES, 2009, p. 164). Podemos confirmar essa fala a partir do contexto dos Tupinambá, que não seria diferente da nossa realidade, uma vez as comunidades indígenas não tinham o contato com a educação escolar:

Naquela sociedade sem escola, onde não havia situações sociais exclusivamente pedagógicas, a transmissão de saberes era feita no intercâmbio cotidiano, através de contatos pessoais e diretos. A aprendizagem se dava em todo momento e em qualquer lugar. Na divisão do trabalho, não havia um especialista – o professor. Posto que era sempre possível aprender algo em qualquer tipo de relação social, isso fazia de qualquer indivíduo um agente da educação tribal, mantendo vivo o princípio de que ‘todos educam a todos’ (BRASIL, 2007 *apud* NEVES, 2009, p. 164).

A criança indígena, desde cedo, participa das atividades da comunidade em que já está inserida, considerando-se todo o processo cultural, desde as danças e os costumes até as cerimônias realizadas pelo seu povo, como menciona a professora Mary no seu depoimento para esta pesquisa: “na oralidade, irei repassar o conhecimento tradicional pro meu aluno”. Podemos perceber que, através da oralidade, mobiliza-se o coletivo da aldeia e o diálogo, nesse sentido, é importante. Portanto, esse processo formativo, como identifica Meliá (1979), é a Educação Indígena desenvolvida exclusivamente por suas próprias sociedades. Esse termo estabelece a diferença entre outras nomenclaturas e propostas que surgiram posteriormente, como à educação do índio ou para índio (NEVES, 2009, p. 164). Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas afirma (1998:60):

O diálogo respeitoso entre a realidade dos próprios alunos e os conhecimentos vindos de diversas culturas humanas é a realização da interculturalidade e a escola indígena deve tornar possível essa relação entre a educação escolar e a própria vida em sua dinâmica histórica.

A educação escolar ministrada em apenas uma língua, no caso a língua portuguesa, nas escolas das aldeias indígenas, configura-se como um ensino sem a devida interação com a realidade indígena, isso porque a língua terena é a língua que é de uso constante no cotidiano das crianças indígenas, como afirma Ferreira Netto: “[a] educação tem sido tomada como meio para evitar que as línguas indígenas deixem de ser usadas” (FERREIRA NETTO, 1994, p. 09).

A comunidade terena da Aldeia Bananal são pessoas que falam frequentemente a língua, portanto algumas pessoas como meu pai, por exemplo, via a língua como um atrapalho.

Lembro-me que, quando criança, não me deixava falar a língua, pois achava que isso iria atrapalhar o andamento dos meus estudos: era considerado feio se expressar na língua mãe, o bonito era falar a língua nacional, “dominaria a escrita e o falar”. Com o passar do tempo, tive a formação em um “ser” negando a própria identidade, envergonhada até de assumir o “ser indígena” e ainda sofrendo várias discriminações no decorrer da minha trajetória estudantil até fazer parte do sistema de educação escolar, ao ser aprovada no concurso municipal da Secretaria Municipal de Educação de Aquidauana como professora indígena.

E, como educadora, percebo que a escola se transforma em um meio de contato, como cita Maciel de que “todos” os índios estavam usando o espaço escolar como “instrumento de luta” (MACIEL e SILVA, 2009 p.211), principalmente na articulação dos interesses da comunidade e da manutenção da língua terena. Segundo Ferreira Netto (1994, p. 09), há “[...] um papel importante para nortear o trabalho de alfabetizar na língua [e] através dos agentes alfabetizadores caberia à tarefa de estimular o uso desse novo código, apresentando-lhes suas diversas possibilidades de uso [...]”.

É nesse sentido que há a necessidade de se valorizar a língua materna indígena partindo da escola no processo de alfabetização e trazer o corpo docente indígena para assumir essa responsabilidade, para que muito contribuirão os materiais confeccionados pelos próprios alunos e professores através da “Ação Saberes Indígenas na Escola”.

Nessa perspectiva, o objetivo desta pesquisa é analisar a prática pedagógica de alfabetização em língua Terena evidenciada pelos depoimentos de professores dessa etnia que atuam na Escola Municipal Indígena Polo General Rondon utilizando os “Temas Geradores” propostos pela Ação “Saberes Indígenas na Escola<sup>4</sup>”.

Desse modo, o presente trabalho está organizado da seguinte forma: possui a introdução, em que se apresenta a justificativa de investigação para o tema da pesquisa, e mais três capítulos. No primeiro capítulo, apresenta-se o histórico da Educação Escolar Indígena e se discutem os conceitos teóricos que fundamentam a questão da alfabetização na língua materna em contexto indígena. No segundo capítulo, apresenta-se a metodologia com o contexto da pesquisa, os sujeitos nela envolvidos, a coleta e a análise de dados. No terceiro capítulo, demonstram-se os dados dos relatos de professores alfabetizadores da Escola Municipal Indígena Polo General Rondon, em que a ‘Ação’ respalda os anseios dos professores índios na

---

<sup>4</sup> No capítulo II, o tema será detalhado.

construção de uma educação escolar para os indígenas, desde que seja trabalhada a língua no processo de ensino, assim como com a elaboração de materiais próprios.

E a conclusão a que se chega frente ao tema proposto por esta pesquisa é que é possível fazer a Educação Escolar Indígena acontecer desde que se trabalhe de forma coletiva na busca de práticas metodológicas que permeiem esse ambiente, como referenda o Professor Indígena Macuxi:

A história recente indica que é possível superar obstáculos e construir uma educação escolar indígena, baseada no ensino bilíngue. Para isso é preciso, sobretudo a participação dos povos indígenas nos debates que tratam de projetos, planos e políticas públicas voltadas para populações indígenas [...]. Assim como ampliar parcerias com universidades, ONGs que atuam na área de educação, agências de fomento ao desenvolvimento humano, que possibilitem uma base segura para a implementação de um programa amplo de formação de professores.  
(Professor Euclides Pereira, Macuxi/Roraima) (BRASIL, 1998, p. 69).

A ‘Ação’ está em andamento, acontecendo nas escolas indígenas das aldeias, e por ela são realizadas etapas conforme o calendário<sup>5</sup> 2016: as oficinas<sup>6</sup> são ministradas pela formadora de cada local. São vários grupos inseridos neste ano, isso porque foram cadastrados mais formadores, professores alfabetizadores e acadêmicos das licenciaturas. Acredita-se que, com a inserção dos acadêmicos, haverá continuidade dos trabalhos nas escolas futuramente, quando estes assumirem as salas de aulas, pois, conforme o regulamento da ‘Ação’ em seu art. 2º, “[...] a ação Saberes Indígenas na Escola destina-se a: I - promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas” (DOU, 2013, p.28).

Além disso, seu objetivo é promover:

Art. 4º A formação continuada dos professores que atuam na educação básica em escolas indígenas [que] deverá abarcar uma perspectiva bilíngue/multilíngue, capaz de contemplar a complexidade etno-sociolinguística dos povos indígenas atendidos, e realizar-se com base nos seguintes eixos: I - letramento e numeramento em línguas indígenas como primeira língua; II - letramento e numeramento em Língua Portuguesa como primeira língua; III - letramento e numeramento em línguas indígenas ou Língua

---

<sup>5</sup>Segue em anexo o calendário no apêndice B. Esse calendário foi elaborado de acordo com a reunião realizada em 09 de fevereiro de 2016 na Aldeia Bananal da Terra Indígena Taunay/Ipegue, juntamente com formadores e pesquisadores Indígenas, e se refere ao primeiro semestre de 2016. Por ele, as reuniões acontecem nas escolas das aldeias com cada professor responsável pelo seu grupo, prevendo-se o atendimento às duas Terras Indígenas: a Ipegue/Taunay e a Limão Verde. O calendário da Terra Indígena Limão Verde foi elaborado com os professores indígenas alfabetizadores no dia 11 de março de 2016.

<sup>6</sup> São os professores que articulam as oficinas e, anteriormente a elas, agendam datas para que os educadores alfabetizadores se reúnam nas escolas para confecção de materiais pedagógicos e planejamentos de aula.

Portuguesa como segunda língua ou língua adicional e IV - conhecimentos e artes verbais indígenas (DOU, 2013 p.28)

Para isso, garante, entre outras, em seu Parágrafo II: “180 (cento e oitenta) horas anuais, incluindo atividades extraclases, para os professores das turmas de estudantes das escolas indígenas” (DOU, 2013, p.28)

Neste ano de 2016, as reuniões estão sendo mais organizadas, como podemos ver no calendário citado em anexo, possuindo um cronograma mais visível das duas Terras Indígenas que são Taunay/Ipegue e Limão Verde. Nos anos anteriores, foram inseridos somente alguns professores indígenas alfabetizadores da Terra Indígena Limão Verde não tendo sido nomeado nenhum professor responsável para as formações, o que foi alterado para o ano vigente, principalmente quanto à produção de matérias didáticos que serão utilizados futuramente nas escolas indígenas e impressos ao final da ‘Ação’.

Considerando o exposto, o objetivo desta pesquisa está voltado somente para a Terra Indígena Taunay/Ipegue, especificamente na Escola Municipal Indígena Polo “General Rondon”.

# 1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

## 1.1. Elementos históricos da Educação Escolar Indígena

Neste capítulo, apresentaremos um breve histórico da Educação Escolar Indígena. Falar sobre o tema torna-se um desafio para mim, como professora indígena e ao mesmo tempo como pesquisadora. Isso porque várias tensões poderão surgir e deverão ser enfrentadas. Ao iniciarmos aqui a discussão sobre a valorização da língua e da escrita indígena, devemos considerar que este talvez não seja um tema novo para muitos estudiosos e pesquisadores, mas isso não isenta tal tarefa de ser árdua ao se tomar a escola como espaço de diálogo e espaço intercultural.

Durante o período colonial, imperial e a República, na área educacional, deu-se ênfase ao trabalho agrícola e doméstico, que visava à incorporação dos indígenas à sociedade nacional como pequenos produtores rurais capazes de se autossustentarem. O Serviço de Proteção ao Índio, criado em 1910 – SPI – iria *doutrinar* os índios, “[...] fazendo-os compreender a necessidade do trabalho” convertendo-os em cidadãos produtivos. Em síntese, era nos termos do Regulamento do SPI, aprovado pelo Decreto nº 736/1936, que se sustentava a aplicação da *pedagogia da nacionalidade e do civismo*.

Já a Constituição do Brasil, de 1988, assegurou a nós, indígenas, o respeito à organização social, aos costumes, às línguas, às crenças e às tradições e reconheceu o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupamos. Os direitos constitucionais dos índios estão expressos em oito dispositivos de um capítulo de título "Da Ordem Social", além de um artigo do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Eles são marcados por, pelo menos, duas inovações conceituais importantes: a primeira é o abandono de uma perspectiva assimilacionista que entendia os índios como uma categoria social transitória, fadada ao desaparecimento. A segunda é que os direitos dos indígenas sobre suas terras são definidos como direitos originários, isto é, anteriores à lei ou a atos que assim os declarem. Isso decorre do reconhecimento do fato histórico de que os índios foram os primeiros ocupantes do Brasil.

O Decreto Presidencial nº 26/1991, por seu turno, retira da FUNAI a incumbência da Educação Escolar Indígena e a atribui ao Ministério da Educação (MEC), que passa a coordenar as ações a ela referentes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, por sua vez, em seus artigos 78 e 79, especifica essa questão anteriormente não contemplada nas legislações educacionais (NINCAO, 2003). Já a Resolução

da Câmara de Ensino Básico – CEB n.º 03, de 10 de novembro de 1999, por outro lado, fixou ainda diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas do Brasil, estabelecendo a categoria de Escola Indígena e normatizando a formação específica do professor indígena.

A partir da Constituição Federal de 1988 e das legislações educacionais subsequentes, começam a ser desenvolvidas ações no sentido de se garantir a especificidade da educação escolar indígena. Antes de nascer todo o processo de lei que ampara a ‘diferença’, a educação escolar indígena não tinha caráter específico. Minha experiência, nesse contexto educacional, mostra que, por mais difícil e árduo que seja efetivá-la legalmente como específica e diferenciada, intercultural e bilíngue, essa forma de educação ainda sofre resistência quanto ao ensino da língua materna — língua indígena — e quanto ao respeito aos processos próprios de aprendizagem.

Assim, considerando os processos próprios de aprendizagem, a referida pesquisa deseja analisar depoimentos de professores Terena da Escola Municipal Indígena Polo “General Rondon”, que somam 08 professores, 01 formadora e 01 pesquisadora<sup>7</sup>, sobre o processo de alfabetização em língua Terena com a utilização de “Temas Geradores” (FREIRE, 1968), conforme proposto em formação continuada da Ação “Saberes Indígenas na Escola”:

[...] É fundamental que o professor considere sua comunidade educativa de origem. É como parte dessa comunidade que deve contribuir na busca de novas respostas e soluções para os problemas que ela enfrenta: colocando a escrita a serviço de uma nova expressão, buscando inspiração no patrimônio intelectual de seu povo, adicionando novos saberes aos conhecimentos ancestrais. Assim, toda nova aquisição de conhecimentos deverá fortalecer a comunidade e contribuir para as soluções dos problemas comuns (BRASIL, 2008, p. 41).

O tema desta pesquisa remete a questões importantes, uma vez que, com a atual Constituição de 1988, oferece-se o caráter específico, diferenciado, comunitário, intercultural e bilíngue da educação escolar indígena, o que também foi assegurado e normatizado em várias outras legislações, culminando com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.

Segundo Nincão (2003):

[...] mesmo porque há inúmeras questões de ordem cultural complexificando essa situação. Por exemplo, os Terena, por sua especificidade histórico – cultural, tem resistido as novas diretrizes para educação escolar indígena que

---

<sup>7</sup> Desta ‘Ação’, fazem parte pesquisadores indígenas que também auxiliam o professor formador nas atividades executadas das formações. É o caso da Aldeia Bananal, em que uma das pesquisadoras estava sempre presente na execução dos trabalhos, organizando, elaborando e orientando as atividades que foram desenvolvidas.

valorizam o ensino da língua indígena, no caso, apresentando uma demanda definida pelo ensino de português na escola (NINCAO 2003, p.02).

Na qual:

É preciso, ao lado da inserção da escrita, a implementação também de uma cultura da escrita em LI nas sociedades indígenas para que seu ensino possa fazer sentido. E essa não é uma tarefa fácil porque há muitos fatores que complexificam esse processo, como visto na realização das oficinas de produção de textos em LI, focalizadas nesta tese, quando fatores de ordem histórico-cultural competiram com fatores essencialmente linguísticos na produção de textos em língua indígena (NINCAO, 2008 p.77).

Deve se desenvolver o ensino coerente com o reconhecimento da diversidade sociocultural. Certamente, o que diferencia uma escola indígena da não indígena é o respeito que se deve ter pela diversidade cultural, isso porque o Brasil é conhecido como um país de variedades de grupos étnicos, com suas histórias, com seus mitos, suas danças, suas tradições, até a língua, que deveriam ser preservados e valorizados, como relata um professor indígena do Acre em seu depoimento: “[...] somos iguais e diferentes. Iguais no corpo, na inteligência e no respeito. Diferentes na língua, no jeito, no costume. Somos todos iguais e diferentes: índios, negros e brancos” (BRASIL, 1998, p. 18).

E a escola indígena traz essa especificidade, o mundo diferente, que pode ser explorado em várias áreas de conhecimento. “[...] A escola indígena é um direito que deve estar assegurado por uma nova política pública a ser construída, atenta e respeitosa frente ao patrimônio linguístico, cultural e intelectual dos povos indígenas” (BRASIL, 1998, p. 24).

Para que isso venha a acontecer, é necessário que a comunidade indígena esteja envolvida na elaboração dos princípios pedagógicos das escolas indígenas desde o currículo até a estrutura do seu prédio, pois quem deve decidir como a educação deve acontecer são os ‘índios’. Isso porque sua forma de conduzir e de se expressar é diferente: busca-se valorizar o meio, o modo de viver e, principalmente, a valorização dos seus saberes com os anciões.

Desde os anos da SPI (1910), em que a escolarização se formalizava em meios aos índios até os anos 1980 a meados dos anos de 1990, quando então se garantiam direitos, até antes da promulgação da Constituição de 1988, a escola na aldeia funcionava como as da área urbana, com professores não índios, materiais didáticos, currículos, calendários, e a alfabetização era conduzida na língua portuguesa. O olhar sobre a educação escolar indígena não interferia na valorização das raízes indígenas, já que o índio era discriminado, e o objetivo era que este se

adequasse aos *purutúyes*<sup>8</sup>. E os pais, nesse sentido, não queriam que os filhos sofressem a mesma discriminação que sofreram na vida, já que por muitas vezes não sabiam falar a língua portuguesa, somente a Terena, principalmente os anciãos da comunidade que, devido ao contato com a sociedade envolvente, além de outras razões, foram obrigados a falar a língua dominante, o português.

Maher (2005), sobre o tema, enfatiza que a escola em meio indígena é uma instituição que vem de fora e tanto pode caminhar paralelamente sem ameaçar a educação tradicional indígena como pode competir com essa educação. Podemos notar todo esse processo em alguns dos trabalhos de autores como: Emire Monserrat (1989, 1994, 2001); Brandão (1991) Ferreira Neto (1994); Veiga e D'Angelis (1993); Cavalcanti e Maher (2005); Maher (1994; 1998), além também de documentos oficiais das Diretrizes (1994)<sup>9</sup> e no RCNEI (BRASIL, 1998).

A partir dos anos de 1990, a proposta 'nova' estava sendo colocada para a escolarização dos índios, causando-lhes impacto porque a escola estava "boa", seu perfil como escola tradicional, valorizada pela sociedade envolvente, aprendendo-se a 'dominar' a língua portuguesa e não visando à construção de um conhecimento fundamentado em contexto étnico-cultural.

Segundo Nincao (2003), ao ser colocado essa questão, duas situações conflituosas se inserem. Por um lado, para o ideário Terena, o mundo do não índio é um mundo de evolução, de modernidade. "Dessa forma, a educação diferenciada indígena, era para eles, um retrocesso, uma vez que a escola sempre foi vista como um instrumento de acesso ao mundo do outro" (NINCAO, 2003, p. 03).

Nesse sentido, a autora discute que a língua Terena oral constituía-se em um espaço de liberdade (CERTEAU, 1994 *apud* NINCAO, 2003, p. 08) na relação com a sociedade brasileira. Isto é, um espaço do qual o não índio não participava, o que lhes conferia liberdade de ação, e é por isso que, para os órgãos governamentais, esse processo levaria o índio a se integrar à sociedade nacional.

E a escola seria o ponto referencial para que isso acontecesse, juntamente com os professores não indígenas, no sentido de que ela foi tradicionalmente um instrumento de 'negação' e na qual o índio acabou se envergonhando daquilo que é. A língua portuguesa era a língua que se queria aprender, deixando seus filhos 'menos índios', atitude com a qual não

---

<sup>8</sup> Pessoa não indígena.

<sup>9</sup> Diretrizes – Diretrizes Nacionais para uma Política de Educação Escolar Indígena.

viesses a sofrer a discriminação que os mais velhos haviam sofrido, e isso “[...] apontava como ponto de chegada o fim dessa diversidade. Toda diferenciação étnica seria anulada ao se incorporarem os índios à sociedade nacional. Ao se tornarem brasileiros, tinham que abandonar sua própria identidade” (BRASIL, 1998, p. 26).

[...] [O] estado brasileiro pensava uma "escola para os índios" que tornasse possível a sua homogeneização. A escola deveria transmitir os conhecimentos valorizados pela sociedade de origem européia. Nesse modelo, as línguas indígenas, quando consideradas, deviam servir apenas de tradução e como meio para tornar mais fácil a aprendizagem da língua portuguesa e de conteúdos valorizados pela cultura "nacional" (BRASIL, 1998, p. 26).

E, na busca para mudar essa situação em relação aos índios, uma vez que a língua poderia ser esquecida com o tempo, de acordo com as novas legislações, a Secretaria Municipal de Educação de Aquidauana elaborou, em 1998, o PPP das escolas indígenas. Em um primeiro momento, tal atitude causou impacto e resistência por parte da comunidade Terena, mas aos poucos, esses índios se convenceram a aceitarem-no, depois de muito diálogo com os líderes da comunidade, juntamente com os professores, uma vez que ressaltava a valorização da cultura indígena:

[...] o valor da tradição oral, que era uma espécie de arquivo dos saberes da sociedade, capaz de orientar as ações e decisões dos indivíduos, em qualquer circunstância; ‘o valor da ação’, que levava os adultos a envolverem crianças e adolescentes em suas atividades, tornando o ‘aprender fazendo’ a máxima fundamental da forma educacional indígena; e, finalmente, “o valor do exemplo”, dado pelos adultos e, sobretudo, pelos velhos, cujo comportamento tinha de refletir o sentido modelar do legado dos antepassados e o conteúdo prático das tradições. (BRASIL, 2007, p. 23-24).

A Secretaria de Educação Municipal de Aquidauana, por seu turno, criou a Lei nº. 1700 de 19 de abril de 1999, que instituiu o Programa de Educação Intercultural Bilíngue para as escolas indígenas. Para concretizá-lo, foi implementado o *Projeto Raízes do Saber*, por meio do qual foi viabilizado o Programa Bilíngue nas escolas das aldeias para o ensino da língua Terena. Atualmente, a presença da Ação “Saberes Indígenas na Escola” vem reforçando o ensino da língua na prática pedagógica dos professores índios.

Portanto, consideramos que o professor se sentiu desafiado, pois o ensino das duas línguas é complexo devido ao processo histórico que levou à *diglossia*<sup>10</sup> pró-língua portuguesa, além da falta de materiais e, por outro, a resistência dos pais que “[...] viam essa proposta com grande desconfiança, como mais uma forma de discriminação e separatismo por parte da sociedade não indígena” (NINCAO, 2003). Como naquela época eu fiz parte desse projeto, via nos pais essa resistência, devido também ao despreparo do professor: era necessário construir novas formas de atuação pedagógica que levassem em conta a especificidade da escolarização indígena.

Também o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 58) reforça a visão que os professores indígenas têm sobre a importância da escola como articuladora entre as duas culturas, propiciando espaço para o enfoque às necessidades e tradições das culturas indígenas, mas sem negar ao índio acesso às informações de outras culturas. Para eles, a escola teria o papel de orquestrar essa articulação.

Em virtude da especificidade da escola indígena, a Resolução CEB nº 03/99 normatiza a formulação do projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena, considerando-se o respeito às características étnico-culturais de cada povo ou comunidade, às realidades sociolinguísticas, aos conteúdos curriculares especificamente indígenas, aos modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena e à participação da respectiva comunidade ou povo indígena. Ainda nessa Resolução, em seu artigo 8º, preconiza-se que a atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia, estabelecendo-lhes uma carreira específica.

Portanto, considerando esse contexto, o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 80) apresenta quatro aspectos a serem desenvolvidos na formação de professores indígenas, isto é: “[...] a reflexão sobre a prática; a preparação para o estudo independente; a preparação do professor – pesquisador e a produção de materiais didático-pedagógicos”.

Os professores indígenas apresentam-se, em muitos casos do atual cenário político e pedagógico, como alguns dos principais interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade nacional em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo, com isso, a sistematização e a organização de novos saberes e práticas. As diferentes experiências de

---

<sup>10</sup> Ver p. 30 (explica-se o termo *diglossia*).

formação apontam para a necessidade de se considerarem percursos formativos que tanto atendam às demandas atualmente existentes por todas as etapas e modalidades de educação quanto possibilitem a construção de outras formas de organização da Educação Escolar Indígena em resposta às necessidades particulares de cada povo e comunidade.

A seguir, será apresentado o conceito de bilinguismo e suas implicações para o tema desta pesquisa. Isso porque os dados analisados demonstram que o Terena se depara com duas línguas ao fazer parte da ‘escola’, podendo se ver como indivíduo bilíngue, sendo ‘obrigado’ a ‘aprender’ uma segunda língua que não faz parte do seu contexto, ou seja, uma de que faz uso no seu cotidiano e outra sendo então ‘estudada’ no espaço escolar, dando uma interferência do ‘bom’ ou ‘bonito’, o que influencia ambas.

## 1.2. O que é bilinguismo

Como este trabalho situa-se em um contexto de educação bilíngue, vejo como necessário discutir esse conceito. Ao longo dos últimos anos, esse termo “[...] vem passando por transformações teóricas que evidenciam sua visibilidade e relevância cada vez maior em um mundo globalizado, tendo em vista, principalmente, os processos migratórios e suas implicações sociais, pedagógicas e educacionais” (NINCAO, 2008, p. 64).

Partindo dessa perspectiva, Nincao (2008, p. 16,) retoma as ideias de Romaine (1989) e relembra que, com o movimento de migrações de pessoas, podemos dizer que os trabalhos sobre o bilinguismo têm sido o ponto central de muitos estudos de outros países, uma vez que as pessoas migram em busca de melhores condições de vida, independente de classes sociais.

Assim, apresentarei a forma como era visto o sujeito bilíngue na concepção de Lyons (1981, p. 258), que apresentava dois tipos de bilíngues:

Bilíngues Compostos: são sujeitos que adquiriram ambas as línguas simultaneamente na infância, ficando os dois sistemas integrados como um único em algum nível relativamente profundo de organização psicológica.

Bilíngues Coordenados: são sujeitos que adquiriram uma língua como primeira e a outra como segunda algum tempo depois e, nesse caso, os dois sistemas são armazenados separadamente.

Conforme Nincao (2008), esses conceitos não são mais aceitos, porém influenciaram grandemente os processos de escolarização em contextos bilíngues. Lyons (1981) destaca ainda

que, no sistema educacional, o sujeito bilíngue pode ter problemas graves oriundos do bilinguismo para as crianças filhos de imigrantes ou das minorias étnicas, pois eles podem ser bilíngues de maneira imperfeita em duas línguas não padrão. Mas Maher (2007, p.73) mostra ser um equívoco pensar dessa forma porque “[...] o caráter fictício da noção de ambilinguismo ou de bilinguismo equilibrado vem sendo denunciado por inúmeros investigadores”.

Essa autora afirma ainda que:

[...] o bilíngue – não o idealizado, mas o de verdade – não exhibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y. A depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra – e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas (MAHER, 2007, p.73).

Dessa maneira, trazendo a discussão para o campo da presente pesquisa, é possível observar que o modo de falar dos Terena os aproxima dessa citação, pois, ao dominar a sua língua e a língua do outro, eles o fazem utilizando as línguas de forma a satisfazer seus objetivos comunicativos e não como um bilíngue composto ou coordenado. Para ser bilíngue, conforme Maher (2007) é preciso saber transitar entre duas línguas, a dela e a do outro. No caso das línguas indígenas, é preciso considerar o fato de elas sempre serem minoritárias em relação à língua nacional.

Nesse sentido, quando os Terena se depararam com o ‘outro’ em suas ‘terras’, foram obrigados a se adequarem à língua ‘desse outro’. Como por exemplo, o impacto que ocorreu durante a Guerra do Paraguai quando foram obrigados a estabelecer a comunicação em língua portuguesa, com os fazendeiros, quando tiveram suas terras invadidas e quando saíram à procura de emprego nas fazendas. Desde esse episódio até hoje, os Terena têm em sua consciência a ideia de aprender o português para sobreviver e se relacionar com não indígenas. Os Terena teria essa qualidade em ‘ser’ bilíngue, pois ao dominar a sua língua e a língua do outro, os torna um ‘ser’ bilíngue. Segundo Ladeira (2000):

“Os Terena podem ser caracterizados como uma sociedade estritamente bilíngüe em que a distinção entre L1 (Língua materna - Indígena) e L2 (língua de contato, o Português) não tem sentido sociológico, pois o Terena como língua materna, parece não mais ter a função socializadora. Ela não é tomada como mecanismo de identidade étnica para afirma-se como sociedade diferente da ocidental. (Ladeira 2001, p. 106)

Para entender melhor esse contexto bilíngue, é preciso compreender o termo diglossia<sup>11</sup>, criado em 1959 por Ferguson. Conforme Nincao (2008, p. 66), “[...] a diglossia expressa à relação entre duas línguas de uma comunidade bilíngue”. A autora explica também que autores catalães ampliaram esse significado para as línguas minoritárias mostrando que, no processo de diglossia, há um conflito entre as línguas, podendo levar à normalização de uma língua indígena ou ao seu deslocamento e substituição por outra língua majoritária. Isso já ocorreu, por exemplo, na aldeia Ipegue, onde a língua portuguesa já deslocou a língua Terena.

Nincao (2008) afirma ainda que:

[...] é importante lembrar estudos que tomam as ciências sociais e a antropologia como paradigmas para se compreender como esses processos ampliam nossa visão sobre a questão. Gumperz (1982 *apud* Maher, 1996), por exemplo, mostra que os grupos envolvidos em contextos diglóticos são capazes de criar estratégias buscando o controle da situação, criando significados próprios em suas interações assimétricas, podendo citar o exemplo dos Terena que usavam a Língua Portuguesa como forma de sobrevivência (NINCAO, 2008, p. 63).

Todo esse contexto relacionado ao bilinguismo nas comunidades indígenas em que há um conflito entre duas línguas evidencia uma dificuldade para a escolha da língua da alfabetização, já que as comunidades precisam, muitas vezes, escolher entre o processo de escolarização na língua portuguesa ou em língua materna indígena. Porém, a partir da Constituição de 1988, garante-se o ensino da língua indígena na escola, tarefa que tem sido muito dificultada por esse contato de diglossia.

Desse modo, na próxima seção, apresento a questão da alfabetização em língua indígena.

### **1.3. Alfabetização em língua indígena e suas implicações**

Para Cavalcanti e Maher (2005), quando se fala em educação escolar indígena, são várias as questões a que remete o tema, e uma delas está relacionada à alfabetização e ao

---

<sup>11</sup>Ferguson (1959) desenvolveu uma nova perspectiva para a questão do bilinguismo, definindo o termo diglossia como uma situação linguística de línguas em contato relativamente estável, na qual, além dos dialetos primários da língua (que podem incluir uma língua padrão ou padrões regionais), há uma variedade sobreposta, muito divergente, altamente codificada (frequentemente mais complexa gramaticalmente), veículo de uma parte considerável da literatura já escrita, seja de um período anterior ou pertencente a outra comunidade linguística que se aprende, em sua maior parte, através de um ensino formal e que se usa na forma oral e escrita para muitos fins formais, mas que não é empregada por nenhum setor da comunidade para a conversação cotidiana (FERGUSON, 1959, *apud* NINCAO, 2008, p. 64).

letramento e, quando distinguimos os dois conceitos, notamos que alfabetizar é aprender ler e a escrever e ocorre o letramento quando há a “[...] familiarização com a língua escrita através de seus usos e práticas sociais” (CAVALCANTI; MAHER, 2005, p. 15).

Para as autoras:

[...] em outras palavras, decifrar o jogo da escrita e da leitura, decodificar a tecnologia da escrita estão no âmbito da alfabetização. No âmbito do letramento, está saber o que fazer com a leitura ou a escrita - por exemplo, quais os caminhos para tirar um documento, inscrever-se em um concurso, fazer uma reclamação formal a um órgão público? (CAVALCANTI; MAHER, 2005, p. 15).

Assim, é na decifração desses códigos que se inicia o processo de alfabetização. A sociedade que está a nossa volta exige de nós o acesso ao mundo letrado e codificado, para o qual saber ler e escrever apenas não é suficiente, mas é necessário saber interagir pelo uso da língua para fazer valer nossos direitos de cidadania.

Nesse sentido, em meio à prática pedagógica indígena e à oralidade, nasce o ensino da língua, pois é através dela que a criança indígena desenvolverá suas habilidades e compreenderá o mundo que a cerca. Mas, para que o ensino da língua possa ser trabalhado nas escolas, é necessário que haja professores capacitados nas áreas específicas, bem como um levantamento sociolinguístico e etnográfico para que, enfim, a escrita das línguas indígenas possa ser trabalhada.

Meliá (1979, p.43) afirma que “[...] a língua é importante para que se penetre no modo de pensar e aprender do indígena, o alfabetizador deveria elaborar o conteúdo e a construção dos textos a partir de um estudo de leituras etnográficas”. Nesse sentido, Rojo (1996) apregoa que:

Aprender a escrever, alfabetizar-se, é mais do que aprender e grafar sons; ou mesmo, mais do que aprender a simbolizar graficamente um universo sonoro já por si mesmo simbólico. Aqui, aprender a escrever é aprender novos modos do discurso (gêneros); novos modos de se relacionar com temas e significados; novos motivos para comunicar em novas situações. Aprender a escrever é, aqui sim, construir uma nova inserção cultural (ROJO, 1996, p. 20).

Esse é um dos problemas da alfabetização em língua indígena, que inclui a língua Terena, porque o que temos visto até hoje é um trabalho centrado em cartilhas apenas. Nincao (2003), sobre o tema, elucida que “[...] a alfabetização centrada meramente na grafia, na

ortografia ou na representação gráfica do universo sonoro da linguagem nada tem a ver com o processo de construção da escrita” (NINCAO, 2003, p. 41).

Para a autora, faz-se necessário tanto a produção de materiais didáticos como um processo de letramento em língua Terena que possibilite o uso social de sua escrita. É possível perceber isso no trabalho realizado até então, em que não há uma relação entre língua e cultura no trabalho de alfabetização nessa língua.

Ainda podemos notar que se torna um grande desafio desse sistema de escolarização tratar do bilinguismo e do biculturalismo e, principalmente, da alfabetização necessária para o acesso aos conhecimentos veiculados pela escola, como cita Nincão (2008, p. 14):

[...] De um lado, deparamo-nos com a possibilidade da escrita das línguas indígenas, e seu ensino na escola e, de outro, a necessidade de aprendizagem do português não só pelas razões já discutidas nesse trabalho, mas também porque os conteúdos curriculares estão registrados com base nela (NINCAO, 2008, p. 14).

Ainda nesse contexto, Cavalcanti e Maher (1993, p. 216-217) mostram um quadro histórico dos quatro modelos de Educação Escolar Indígena com relação ao uso da língua indígena: 1. Submersão; 2. Transição; 3. Preservação Linguística e 4. Manutenção Cultural.

Neles, podemos notar que o objetivo principal da escola é a assimilação do índio, sendo o ensino, nas escolas indígenas, apenas na língua portuguesa e a língua indígena é deixada de lado. Nesse caso, Maher (1991, p. 54) aponta como resultado, em termos linguísticos, o *bilinguismo subtrativo*, ou seja, excluir a língua dos indígenas, dando apenas uma condição de falar a língua dominante e tornando o índio usuário de um *semilinguismo*<sup>12</sup>. O modelo de Transição é o ensino da língua indígena nas escolas, mas com materiais didáticos somente em língua portuguesa, tendo como resultado o *bilinguismo dominante*, ou seja, quando o sujeito se mantém bilíngue, mas tem competência para uso escrito em apenas uma língua, a portuguesa. Em terceiro apresenta-se o modelo de Preservação Linguística e Manutenção Cultural, cuja proposta é o desenvolvimento de um *bilinguismo aditivo*, no qual o português é visto como um acréscimo ao repertório linguístico do aprendiz e não como um substituto da língua materna.

Observamos o quadro linguístico abaixo onde estão representada o perfil da escola, segundo os seus aspectos como indígenas e falantes da língua em três momentos segundo Nincão 2003.

---

<sup>12</sup> Segundo a autora, o conceito de semilinguismo é bastante controverso.

<b>QUADRO 01</b>				
<b>MODELOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA</b>				
<b>MODELO OBJETIVOS SÓCIO-POLÍTICOS</b>	<b>PROGRAMA</b>	<b>OBJETIVO LINGUÍSTICO</b>	<b>RESULTADOS LINGUÍSTICOS</b>	<b>RESULTADOS CULTURAIS</b>
	Submersão	Aquisição plena da língua 2.	Bilinguismo subtrativo; Semilinguismo	Alienação Cultural
<b>Assimilação</b>	Transição	Aquisição plena da língua 2; Conservação da L1 para determinadas habilidades	Bilinguismo dominante	Desenraizamento cultural
<b>Preservação Linguística e Emancipação Cultural</b>	Desenvolvimento Equitativo	Preservação e desenvolvimento das 4 habilidades em L1 e L2 <sup>13</sup>	Bilinguismo aditivo; Equilibrado	Enriquecimento cultural; possível biculturalismo

Fonte: Nincao (2003, p. 22).

No quadro acima, podemos observar que se apresentam três momentos que são: 1º Modelo sócio – político. 2º Assimilação e 3º Preservação Linguística e Emancipação Cultural. Nesses três aspectos, nos ancoramos no modelo três, isso porque nesse processo se busca a preservação da Língua indígena e o desenvolvimento equitativo das quatro habilidades da criança indígena, fortalecendo um bilinguismo aditivo e equilibrado, em que haverá o resultado de enriquecimento cultural com um possível biculturalismo. Porém, é fato que esse será um longo processo.

Para Maher (1991, p. 59), “[...] o ensino da língua indígena não deve ser assegurado apenas por questões de direito e de respeito; é preciso que haja investimento na língua materna”.

Baseada nas pesquisas de Cummins (1984), Maher (1991, p. 59) afirma ainda que, para que se possa chegar a um bilinguismo do tipo aditivo, é necessária a manutenção da língua indígena no currículo durante pelo menos oito anos, isto é, até o fim do Ensino Fundamental. A autora conclui, então, que nem o modelo de submersão e nem o de transição tendem a promover um alto rendimento escolar, mas apenas o Programa de Desenvolvimento Equitativo de Línguas.

<sup>13</sup> L1 – Língua materna (indígena); L2 – 2ª língua (português).

A alfabetização em língua indígena é importante nesse processo de busca de um bilinguismo aditivo no processo escolar. Muitas dificuldades existem nesse trabalho, para o qual Nincao (2003, p. 25) apresenta dois momentos:

O primeiro momento relaciona-se, basicamente, ao dilema trazido por questões de ordem técnica de descrição e ortografia em que a língua é vista apenas como um sistema de sons/fonemas e letras/grafemas, bastando para isso a elaboração de uma cartilha para viabilizar a alfabetização; o segundo momento apresenta as questões de ordem discursiva em que a língua indígena é vista em seu caráter social através das práticas discursivas em seus aspectos polifônicos e polissêmicos, denunciando a insuficiência da cartilha e das descrições de cunho estruturalista e distribucionalista.

Souza (1993) também destaca a dimensão discursiva e o trabalho de cunho estruturalista em todo o processo de coleta e análise de dados, o que reforça a prática das cartilhas, desconsiderando-se a relação entre língua e cultura. Assim também afirma Maher (2005, p. 25): “a língua de alfabetização deve ser com a língua que o aluno se sente à vontade”.

Já na escola indígena, essa afirmação não caberia posto a situação diferente. Nela, a alfabetização deveria acontecer na primeira língua, ou seja, na língua materna, mas há escolas indígenas que optam por alfabetizar na língua portuguesa. Ao se tentar alfabetizar uma criança indígena em português sem um domínio prévio, pode haver frustração. Já quando os alunos tiverem aprendido o funcionamento da sua língua materna, aí sim eles poderão trabalhar com mais facilidade as habilidades para a leitura e a escrita de textos em português. Como afirma Nincao:

No primeiro processo, a língua dominante desloca a língua dominada, levando à sua substituição, No processo de resistência/normalização, a língua dominada resiste em seus espaços de uso, até que seja normalizada (NINCAO, 2003 p.17)

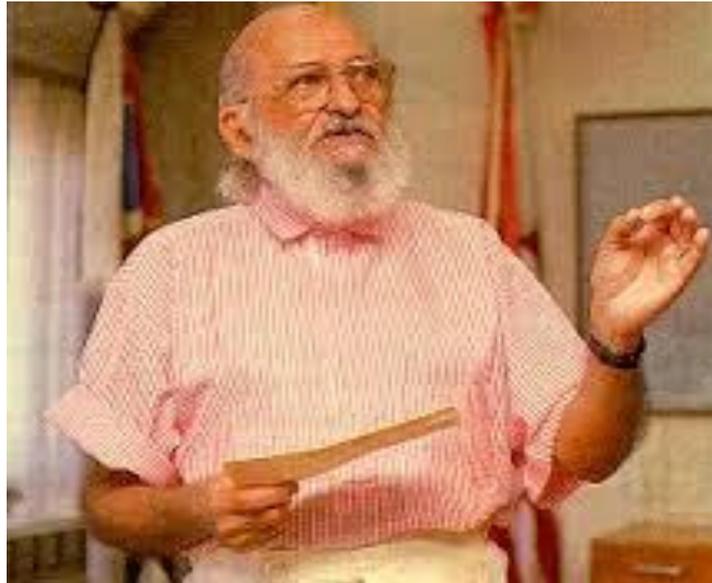
Ainda Maher (2005) observa que o ensino da língua materna não é simplesmente servir de elemento de transição para o domínio da língua portuguesa. Dessa forma, o estudo da língua faz-se necessário desde que contemple todas as séries, para não ocorrer deslocamento e a língua materna ser subjugada pela dominante.

A seguir, apresento os principais aspectos da metodologia de Paulo Freire para alfabetização que está sendo desenvolvida pelos professores sujeitos desta pesquisa, e que é importante para dar ao trabalho de alfabetização em língua Terena um valor cultural.

#### 1.4. O método Paulo Freire de alfabetização

Considerando que, nos dados coletados, foi identificado o uso da metodologia de Paulo Freire que utiliza “Temas Geradores”, esta seção apresenta uma breve biografia e alguns pontos da metodologia desse educador.

**Figura 01:** Paulo Freire



**Fonte:** google.temasgeradores.imagens.com

Paulo Freire<sup>14</sup> nasceu em 09 de setembro de 1921, no Recife, Pernambuco. Sofreu a perseguição do regime militar no Brasil (1964-1985), sendo preso e forçado ao exílio. A partir de suas primeiras experiências no Rio Grande do Norte, em 1963, quando ensinou 300 adultos a ler e a escrever em 45 dias, Paulo Freire desenvolveu um método inovador de alfabetização, adotado primeiramente em seu estado natal. Seu projeto educacional estava vinculado ao nacionalismo desenvolvimentista do governo João Goulart.

A carreira no Brasil foi interrompida pelo golpe militar de 31 de março de 1964. Acusado de subversão, ele passou 72 dias na prisão e, em seguida, partiu para o exílio. No Chile, trabalhou por cinco anos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária (ICIRA). Nesse período, escreveu o seu principal livro: *Pedagogia do Oprimido* (1968). Em 1969, lecionou na Universidade de Harvard (Estados Unidos) e, na década de 1970, foi consultor do Conselho

---

<sup>14</sup> Fonte: [http://pensador.uol.com.br/autor/paulo\\_freire/biografia/](http://pensador.uol.com.br/autor/paulo_freire/biografia/). Acesso em: 18 ago 2015.

Mundial das Igrejas (CMI), em Genebra (Suíça). Nesse período, deu consultoria educacional a governos de países pobres, a maioria no continente africano, que viviam na época um processo de independência.

No final de 1971, Freire fez sua primeira visita à Zâmbia e à Tanzânia. Em seguida, passou a ter uma participação mais significativa na educação de Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e também influenciou as experiências de Angola e Moçambique.

Em 1980, depois de 16 anos de exílio, retornou ao Brasil, onde escreveu dois livros tidos como fundamentais em sua obra: *Pedagogia da Esperança* (1992) e *À Sombra desta Mangueira* (1995). Lecionou na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Em 1989, foi secretário de Educação no Município de São Paulo sob a prefeitura de Luíza Erundina.

Brandão (2001, p. 09) baseando-se na ideia de Zatera (2007, p.207), diz que Paulo Freire é conhecido como “[...] educador brasileiro, polêmico por suas posições humanistas, [que] faz a crítica e oferece propostas para tentar modificar a realidade brasileira, a qual segundo ele é injusta e contraditória”. Percebe-se que Paulo Freire não se contentava com a realidade que vivia o Brasil, para a qual buscou encontrar meios para que as pessoas se manifestassem e expusessem seus pensamentos usando a metodologia da alfabetização com palavras do cotidiano dos seus alunos: “[...] [sua] vocação era de ensinar a ‘ler palavras’ de maneira crítica, criativa autônoma o próprio mundo social que as gerou, e as fez serem como são e a dizerem, ou mentirem, o que dizem ou mentem [...] (BRANDÃO, 2001, p. 12-13).

Paulo Freire tinha como lema a ‘alfabetização’, defendendo o seu povo, segundo ele, excluído socialmente, oprimido e discriminado. Acreditava que as pessoas eram alfabetizadas com palavras ‘ocas’ e pensamentos ‘vazios’ onde não havia nenhum significado para eles (ZATERA, 2007, p. 208). Para ele, alfabetizar não é simplesmente preparar o homem e a mulher para o mercado de trabalho, mas conscientizá-los como sujeitos pertencentes de uma história e cultura. Ele acreditava que poderia construir uma nova educação com os outros, “[...] uma educação libertadora capaz de propiciar a partilha com os povos e os pobres do Brasil, do trabalho de criação de uma cultura de pessoas livres” (BRANDÃO, 1991, p. 10).

Em 1996, Paulo Freire era reconhecido pelo seu trabalho, recebendo o título *Honoris Causa* da Universidade da Lisboa, mas como estava impossibilitado de viajar, encarregou seu ‘padrinho’, o professor Antonio Nóvoa, para receber o prêmio. Infelizmente, pouco tempo

depois tiveram a triste notícia do seu falecimento, ficando suas lembranças de um mundo melhor, pois ele acreditava que por meio da educação poderia mudar o mundo: “não se muda uma sociedade sem educação” acreditando que o educador pode criar suas próprias estratégias, “não apenas imitá-lo, mas superá-lo” (ZATERA, 2007, p. 210).

Segundo Zatera (2007, p. 212), “[...] o professor não pode ser apenas um repetidor, ou apenas um transmissor de conhecimentos”, na qual faz se necessário estimular os alunos aos trabalhos intelectuais e a reflexões críticas.

Nesse sentido, conforme Bartoline *apud* Zatera (2007, p. 207):

[...] Paulo Freire aprendeu a ler e escrever à sombra das mangueiras, com graveto no lugar de giz e o chão de terra no lugar de quadro-negro, uma educação rígida (seu pai militar), porém dialógica. De certa forma ele estava sendo preparado para uma futura educação formal.

Os *Temas Geradores* são uma ideia originária de Paulo Freire surgida na década de 1950, quando este iniciava a sua teoria de conhecimento e os foi enriquecendo a partir da sua prática (ANTUNES, 1991, p. 82).

Conforme Brandão (1991, p. 20):

Os Temas Geradores foram pensados por Paulo Freire para serem usados na fase de pós-alfabetização. Falo deles aqui, descrevendo os momentos de produção do material de construção do método, porque hoje em dia a tendência é não dividir o trabalho de pesquisa de descoberta, fazendo ao mesmo tempo o levantamento de dois níveis de universos: o *vocabular* e o *temático*, um como núcleo gerador da fase de alfabetização, outro da de pós-alfabetização.

Segundo Barreto (1998), por seu turno, o uso de palavras geradoras foi substituído posteriormente pelo autor para “Temas Geradores” porque Paulo Freire percebeu que, durante as discussões com os educandos, as palavras geradoras possibilitavam uma abrangência maior ao se transformar em assuntos que causavam discussão, investigação e geração de novos conhecimentos. Nesse sentido, Freire (1987, p. 102) afirma que:

[...] não seria, porém, com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra ‘milagrosamente’ esvaziada da realidade que deveria apresentar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência indispensável à nossa democratização.

Para ele, a educação deve ser libertadora e portadora de conscientização e não apenas “bancária” (FREIRE, 1987). Nesse sentido, o trabalho de alfabetização precisa também ser instrumento de conscientização a partir da realidade do educando:

[...] o tema gerador não se encontra com os homens isolados da realidade, nem tampouco da realidade separada dos homens. Só pode ser comprometido nas relações homem-mundo [...]. A metodologia que defende exige por isto mesmo, que no fluxo da investigação, se façam ambos sujeitos da mesma - os investigadores e os homens do povo aparentemente, seriam seu objeto (FREIRE, 1987, p. 98).

Na conferência de encerramento do Congresso Internacional “Um Olhar sobre Paulo Freire” (Universidade de Évora, Portugal, 20 a 23 de setembro de 2000), Gadotti apresentou quatro passos do “Método Paulo Freire” resumidamente (ANTUNES, 1992, p. 88):

1º Leitura do Mundo: “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impaciente diante do mundo que não fizemos, acrescentando ele algo que fazemos” (FREIRE, 1997, p.37). Paulo Freire não humilhava ninguém, sempre procurou dar dignidade ao aprendiz, respeitando a identidade do aluno, não considerando o educador superior ao educando.

2º Compartilhar a Leitura do Mundo: Significa que minha leitura do mundo capta parte da realidade. Não posso me limitar a ela. O diálogo não é apenas uma estratégia pedagógica. É um critério de verdade, de aproximação crítica e mais abrangente de compreensão da realidade. Possibilita a relação social intensa e ativa entre educandos e educador, que possuem visões de mundo não suficientes e diferentes. O meu conhecimento só é válido se compartilho com alguém. A verdade não nasce do olhar da conformação do meu olhar com o olhar do outro.

3º A educação como ato de produção e de reconstrução do saber: conhecer não é acumular conhecimento, informação ou dados, repetia ele, o que ele chama de “educação bancária”. Conhecer implica mudança de atitudes, saber pensar e não apenas assimilar conteúdos escolares do saber chamado universal. Saber é criar vínculo. O conteúdo torna-se forma.

4º A educação como prática de liberdade (libertação). Paulo Freire afirma a politicidade do conhecimento. É o momento da problematização, da existência pessoa e da sociedade, do futuro (utopia).

Não poderíamos deixar de citar as pontuações de Gadotti sobre o “Método Paulo Freire” porque se refletirão sobre o trabalho realizado pelo professor indígena na sua prática metodológica para se ter uma educação de qualidade e bilíngue, como destaca Freire: “[...] “procurávamos metodologia que fosse um instrumento do educando, e não somente do educador, e que identificasse” (FREIRE, 2001, p.47). Assim no chão do quintal da sua casa, à sombra das mangueiras, estava colocada ali o seu mundo. Nesse contexto, a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas uma forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-

lo', isto é, transformá-lo por meio da nossa prática consciente. Não se trata então apenas de pronunciar a palavra, "trata-se de pronunciar o mundo" (FREIRE, 1989, p. 20).

Assim, é por meio de uma prática pedagógica, como a concebida por Paulo Freire, que poderemos construir uma educação de qualidade e bilíngue para as crianças indígenas a partir de sua cultura e língua, que são frutos da herança de gerações anteriores, mas que estarão sempre em eterna construção, reelaboração, criação e desenvolvimento.

Nesse sentido, o professor Edilson Jesus de Souza, Pataxó HãHãHãe, afirma:

[...] Nós, como educadores, não podemos perder de vista essa educação diferenciada para funcionar. Temos como ponto principal a história do nosso povo, desde a origem de sua existência, passando pelos massacres, pelas vitórias [...]. Através destes acontecimentos é que nós vamos trabalhar com nossos alunos, levando para a sala de aula todos os conhecimentos da história; e por aí, juntos, vamos refletir e trocar experiências, fazendo com que o aluno cresça com outro ponto de vista perante a sociedade dominante. Para nós ensinarmos temos que buscar a história dos nossos povos mais idosos, e, no geral, de outros membros da comunidade, buscando todas as suas experiências, e elaborando o trabalho da escola com estas informações (BRASIL, 1998, p. 64).

Portanto, faz-se necessário compreender a realidade do educando, dialogando com o meio onde vive sobre "[...] as questões gerais vividas pelos povos indígenas e suas comunidades [que] podem tornar-se conteúdos escolares a perpassar todas as atividades escolares" (BRASIL, 1998, p. 64).

Em seu meio escolar, o educando dialoga com seus pares e com educador sobre ele e suas experiências. Essas discussões permitirão ao educador apreender a visão dos alunos sobre a situação problematizada para fazê-los perceber a necessidade de adquirirem outros conhecimentos a fim de ampliar sua visão de mundo.

## **2. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Neste capítulo, discorro sobre a escolha da metodologia adotada na pesquisa, seu contexto e os procedimentos de coleta e análise de dados, sendo distribuído da seguinte forma: a escolha da metodologia, o contexto da pesquisa, os sujeitos da pesquisa, a coleta de dados e, por fim, a análise de dados.

### **2.1. A metodologia adotada na pesquisa**

A metodologia é de caráter qualitativo e de cunho etnográfico crítico, conforme Magalhães (1994, p. 72):

[...] o papel do pesquisador não é o de um observador passivo que procura entender o outro. O papel do outro, também, não é o de ser entendido pelo pesquisador. Ambos são vistos como co-participantes ativos e sujeitos no ato de construção do conhecimento. Dessa forma, o objetivo da pesquisa etnográfica crítica é permitir que todos os participantes negociem suas “agendas” na construção do conhecimento, enquanto refletem durante e sobre ações diárias cuja compreensão está, frequentemente, distorcida ou escondida pelo senso comum (MAGALHÃES, 1994, p. 72).

A pesquisa etnográfica não busca generalizações porque seus resultados só podem ser validados na comunidade estudada. Assim, esta pesquisa buscou compreender as ações que envolvem a prática pedagógica dos professores indígenas alfabetizadores participantes da Ação “Saberes Indígenas na Escola” e o impacto que esta vem causando no cotidiano escolar e na formação da criança e jovens Terena.

Entende-se que o contexto da educação escolar indígena do Brasil é diversificado, possuindo especificidades e devendo-se buscar o entendimento a partir do convívio entre os agentes envolvidos. Essa interação deve existir para com o meio e os valores que se tem dado à questão da língua no processo de ensino e na prática dos professores indígenas.

Dessa maneira, na realização desta pesquisa, uma das dificuldades encontradas por mim como pesquisadora foi o ‘deslocamento’ exigido para olhar de fora pra dentro, como indígena, com vistas a compreender o contexto em que me incluo como pesquisadora indígena como natural, sem estranhamento, sendo necessário o distanciamento para mais bem compreender o que precisa ser mudado, alinhando-me às afirmações de Funari: “[...] para estudarmos um determinado grupo humano, é necessário um olhar crítico que permita que o grupo seja olhado

como particular, ou melhor, com características, modo de pensar e viver que lhes são peculiares [...] [o que pode ser alcançado a partir da] experiência etnográfica” (FUNARI, 2011, p. 30). Ainda completa: “[...] viver com a comunidade indígena para conhecê-la começa por aprender a sua língua. O mundo não é igual para todos e só o vemos a partir de uma ótica cultural particular, que se expressa no idioma, responsável por caracterizar o mundo à nossa maneira” (FUNARI, 2011, p. 30).

Nesse sentido, procurei me isentar pelo olhar de pesquisador, com uma análise de dados de forma qualitativa, levando em conta os significados culturais para não correr o risco de chegar a conclusões falsas, construindo assim um diálogo com os agentes envolvidos e podendo conversar sobre suas crenças sobre as questões apresentadas.

Como esta pesquisa trabalha com atores investidos do *status* de professores indígenas, é necessária a interface com várias áreas de conhecimento para que se possa compreender o contexto específico deste trabalho.

A questão da alfabetização em língua materna indígena, no caso, em língua Terena, é um campo de pesquisa a ser construído porque vários fatores interferem nesse processo. Nesse sentido, Cavalcanti afirma que:

[...] é importante notar que a pesquisa aplicada não fica à espera de avanços na teoria para daí aplicá-los (por exemplo, na elaboração de material didático), mas contribui-se indireta ou diretamente para a teoria através da pesquisa (teorização) sobre a prática (CAVALCANTI, 1991, p. 42-43).

Sendo assim, espera-se que a teorização sobre a prática pedagógica de professores alfabetizadores Terena possa contribuir com a teoria nessa área. Para isso, discorro, a seguir, sobre o contexto da pesquisa.

## **2.2. O contexto da pesquisa**

Neste subitem, apresento o contexto histórico, linguístico e educacional dos professores Terena participantes desta pesquisa. Como já mencionado os professores são indígenas residentes na aldeia localizada a 70 Km de município de Aquidauana, estado de Mato Grosso do Sul, que concentra a segunda maior população indígena do Brasil e hoje conta com 09 etnias indígenas: os Terena, os Guarani/Kaiowá, Guató, Kadiwéu, Ofaié, Kinikinau, Atikum (emigrados do Pernambuco) e os Kamba. Segundo Mangolim (1993, p. 11), “[...] há menos de

200 anos, dezenas de povos indígenas ocupavam este Estado, mas foram dizimados durante o processo de ocupação da chamada civilização ‘branca’”.

Os Terena, apesar de sua trajetória histórica, são um povo que ainda mantém viva suas tradições, seu modo de viver, apesar da sua interação com os *purutúyes*. Historicamente, tiveram suas estratégias de sobrevivências e interação e hoje, como cita Nincao (2003, p. 55), “[...] se revestem de características diferenciais no jogo de faz de conta ou do enfrentamento que lhes permitiu chegar ao final do séc. XX como vencidos e vencedores nesse processo tiveram que reinventar<sup>15</sup> seu cotidiano para sobreviver”.

Eles, ao demonstrarem sua resistência, procuram a relação com o mundo que os cerca por meio dos conhecimentos escolares e/ou científicos tornando-se “alguém na vida”:

Durante anos, o sucesso ou êxito escolar foi sinônimo de estar distante da aldeia, ou seja, êxito escolar era garantia profissional e por consequência um *status* na sociedade não indígena. Com base nessa idéia, os indígenas que conseguiam ter uma formação média buscavam serem inseridos em órgãos públicos, bancos, prefeitura, Estado, Exército, Instituto Nacional de Seguridade Social e outros. Penso que esse automatismo na vida escolar e social terena explique as respostas apressadas dos jovens de hoje em dizer quando perguntados do objetivo de ter formação escolar: “[...] pra ser alguém na vida [...]”, como que se espelhando nos feitos dos mais antigos que agora são reverenciados pelos demais parentes (CARDOSO, 2011, p. 94-95).

Essa relação com o mundo do entorno faz com que sejam reivindicados seus direitos principalmente na área da saúde, educação e nas políticas públicas, pensando em melhorias no seu bem-estar e ocupando seus espaços. O exemplo disso são as retomadas<sup>16</sup>, em que muitos professores participam desse movimento<sup>17</sup>, isso porque, para o índio, a terra tem uma ligação “forte”, primeiro porque o “ûro”<sup>18</sup> está enterrado ali e com orgulho dizem os mais velhos: “sou Terena; nasci aqui e o meu umbigo está enterrado e aqui serei enterrado”. “Falar em território indígena significa dizer que este é um espaço da sobrevivência e reprodução de um povo, onde

<sup>15</sup>Cf. Certau (1994) apud Nincao (2003) p. 55 “[...] mil maneiras de jogar/desfazer o jogo do outro, ou seja, o espaço instituído por outros, caracterizam a atividade sutil, tenaz, resistente, de grupos que por não ter um próprio, devem embarçar-se em uma rede de forças e de apreensão estabelecidas”.

<sup>16</sup> Houve, em 2012, a retomada na Fazenda Esperança, hoje conhecida como ‘Aldeia Esperança’, onde está localizado o ‘lugar’ cedido pelo fazendeiro Estevão Alves Correa para abrigar os primeiros missionários americanos e alemães para evangelizar os índios Terena. O processo de retomada é usado como instrumento de pressão nas questões fundiária, educacional e de saúde dos indígenas, uma forma de reivindicação.

<sup>17</sup>Ver <https://facebook.wanderleyterena.com> (vídeo) sobre terra indígena.

<sup>18</sup> O significado do “ûro” na língua materna é umbigo: a criança indígena, ao nascer, tem seu umbigo enterrado no quintal da casa.

se realiza a cultura, onde se criou o mundo, onde descansam os antepassados” (FERNANDES, *apud* SILVA, 2004, p. 23).

Mesmo com a interação com os *purutúyes*, os Terena continuam resistentes, mantendo sua identidade étnica, apesar de sua língua original e de sua cultura estarem bastante modificadas. Trata-se de um povo trabalhador, agricultor, sempre à procura de melhores condições de vida. Um exemplo disso foi quando suas terras começaram a ser habitadas por fazendeiros e foram obrigados a trabalhar em troca de alimentos e como mão de obra barata.

E, para compreender o desafio da alfabetização e do ensino da língua Terena na escola, apresento, a seguir, o contexto sociocultural e linguístico da etnia.

### 2.2.1. O contexto sociocultural e linguístico dos Terena

Iniciamos esse contexto com a citação de Brandão (1986, p. 111):

[...] Poucas tribos mantêm com os brancos um repertório tão variado de relação de autonomia e dependência como os Terena. Do antigo modelo de vida praticado por todos na tribo primitiva perderam-se aspectos importantes... Mesmo no interior da reserva e ainda para as famílias não destribalizadas, não urbanizadas, não é mais possível recuperar e manter vivos antigos padrões de vida. Os Terena os adaptaram não só às dimensões, mas também a um estilo de vida comunitário de “vida na aldeia” em que mesclam os seus costumes com o que aprendem com os brancos nas fazendas e cidades.

A língua Terena é de tronco linguístico Aruak e devido ao contato com a sociedade ocidental, foi se adequando à cultura dos *purutúyes*, fazendo com que ela cedendo seu uso para a língua portuguesa, o que revelou um contexto bilíngue diglótico “[...] em que as duas línguas disputam o mesmo espaço” (NINCAO, 2003, p. 59).

Sobre o tema, pode-se observar que as aldeias localizadas na cidade de Aquidauana sofreram mudanças em relação ao uso da língua, conforme cita Nincao (2003) ao indicar que a Aldeia Ipegue, localizada a 4 Km da Aldeia Bananal, sofre com a ausência da língua materna entre as pessoas mais jovens, isso porque não falam mais o Terena, diferentemente da Aldeia Bananal, onde a maioria tem mantido a língua nas relações pessoais, no contato com o outro, ou seja, o “diálogo” ainda é praticado na língua mãe no cotidiano das pessoas, principalmente das crianças.

Isso se explica porque a Aldeia Ipegue era a mais próxima da cidade de Miranda geograficamente. Quando ainda não havia a rodovia asfaltada que permitia a chegada das

aldeias à cidade de Aquidauana, o caminho mais próximo da cidade era a Aldeia Ipegue. A saída da reserva era possível por esse povoamento indo, não para Aquidauana, mas para Miranda. Portanto, era ela a porta de acesso para a sociedade envolvente e isso a levou à necessidade do uso e aprendizagem da língua portuguesa. E, por não haver ainda todo o amparo da legislação sobre os direitos indígenas, a língua indígena não tinha a valorização que tem hoje, tendo havido um processo diglótico que levou à substituição da língua Terena pelo português na referida localidade (NINCAO, 2003, p. 59).

É possível fazer uma comparação entre três aldeias da região Taunay/Ipegue, que são: Bananal, Ipegue e Água Branca. Nelas, as línguas apresentam um quadro diferente de se ver e de se usar, constatando-se que, na Aldeia Bananal, a maioria das pessoas ali residentes é falante da língua Terena e, quando se remete ao alfabetizar nessa língua, ainda há certo ‘estranhamento’ em relação à família (os pais) do aluno índio, porque imaginam que não é necessário aprender a escrita da língua devido ao uso no seu cotidiano. Assim, a exemplo disso, cito a fala de um pai quando atuei em uma sala aula:

[...] Quando atuei como professora na sala de 2º ano, no ano de 1999, nesta mesma escola, um pai chegou pra mim e disse: por que tem que ensinar o meu filho na Língua Terena se ele já sabe falar, não vejo nenhuma necessidade, o que quero que ele aprenda é a Língua Portuguesa, pois vejo que irá atrapalhar os estudos dele (LUIZ, 2016).

Podemos notar que, na Aldeia Ipegue, a maioria dos Terena não é mais falante da língua materna e, ao se iniciar o “Projeto Raízes do Saber”, nessa aldeia foi proposta a ‘revitalização da língua’ para aquela comunidade na escola. Já na Aldeia Água Branca, ocorre o mesmo caso da Aldeia Bananal: a maioria das pessoas é falante da língua mãe, desde os mais velhos aos mais novos. Inclusive, é uma aldeia anfitriã que iniciava o processo de ensino e aprendizagem na língua, e então surgia o novo método de ensino na língua sendo dirigido pelas linguistas americanas. Aquele momento, para os professores indígenas, seria uma nova forma de ensinar, um novo método, um novo olhar para o ensino, trazendo a cultura indígena para o espaço escolar. Isso para os professores daquela época despertava o prazer de ensinar.

Enquanto essas experiências surgiam de um professor volante<sup>19</sup> da comunidade Terena sem formação de magistério, ele ensinava as crianças com a nova metodologia, servindo os

---

<sup>19</sup> Refere-se a professor leigo, sem formação acadêmica.

filhos e crianças da comunidade como ‘cobaias’ nesse processo de ensino na língua materna, onde pude perceber a alegria e o entusiasmo daquelas crianças<sup>20</sup> na leitura e na escrita da língua.

Ainda Nincao (2003) acredita que, na comunidade da Aldeia Água Branca, houve a resistência em relação à língua Terena por sair da rota dos contatos, sendo que as outras aldeias tinham a facilidade de acesso com os *purutúyes*, tendo sido as portas de acesso. Assim, aldeia Água Branca ficaria mais isolada desses contatos.

Ao a visitarmos com outros professores no período da formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação do município em 1999, surpreendemo-nos ao ver aquelas crianças de apenas cinco anos de idade lendo e escrevendo na língua Terena. Percebemos uma nova descoberta por parte dos professores, isso porque, nesses tempos, muitas crianças sofriam pela reprovação nas séries iniciais por não conseguirem ser alfabetizadas.

Não era a intensão esquecer a língua<sup>21</sup>, mas, ao mesmo tempo, havia uma necessidade de os professores indígenas dominarem a língua 2 devido ao contato com os *purutúyes*, o que não impediria que esta fosse falada e ensinada nas escolas.

Embora as aldeias tenham essas características em relação à língua, atualmente, percebe-se que, nas suas festividades, participam, dançam as suas danças, vestem as suas vestes cerimoniais e frequentam as casas de rezas, já que acreditam ainda em seus rituais tradicionais. Como ilustração, cito aqui a fala do professor Arcênio da Aldeia Limão Verde em um dos seus textos publicados na cartilha língua Terena para o Ensino Médio: [...] Vitukovokopénoti, haina póhutineya 19na âbiri, haina póhutine ya Sêmanana Kopénotihiko. Itea konokoâti vomó'ixea vomixoneke kapáya'ikeovo ûti vitukeovo kopénoti. Ihikaxoti (DIAS, 2012, p. 19)<sup>22</sup>. É possível perceber que os Terena se sentem muito mais à vontade em se expressar na língua mãe do que na portuguesa, como relata o professor Saulo na sua experiência ao executar as atividades culturais com seus alunos: “[...] as crianças gostam de dançar a dança típica, a gente marca um horário para eles ao planejarmos uma atividade cultural com eles, as crianças não se atrasam, às vezes até me buscam em casa de tão ansioso que ficam (Professor Saulo, 2015).

---

<sup>20</sup> As crianças que faziam parte desse projeto eram os próprios filhos desse professor e de alguns colegas do filho que frequentavam a casa. Com apenas cinco anos de idade, as crianças já estavam sendo alfabetizadas, sabendo ler e escrever (LUIZ, 2015).

<sup>21</sup> Usei o termo Língua 2 para identificar a Língua Portuguesa e a Língua 1 para a Língua Terena, pois é a língua de origem.

<sup>22</sup> Somos índios, não somente na semana do Dia do Índio, dia 19 de abril, mas devemos “carregar em nossos corações o orgulho de ser indígena”.

A exemplo disso, Nincao (2003) relata que, ao assessorar a elaboração do Projeto Político Pedagógico em 1998 das escolas indígenas na Aldeia Água Branca, percebeu que, durante a discussão, ficaram todos calados, mas houve um momento em que “[...] percebi que iniciaram a falar na língua falando seus isóneu<sup>23</sup>, quando uma das pessoas da comunidade inicia a fala na língua Terena” (NINCAO, 2003, p. 01).

Isso é notável até os dias de hoje: quando uma pessoa não índio faz o discurso na língua portuguesa em meio aos Terena e quando uma pessoa da comunidade (índio) faz o discurso na língua Terena, muitos dos professores participam da discussão quando o discurso é na língua terena.

No próximo item, apresento o contexto educacional desta pesquisa.

### **2.2.2. Contexto educacional**

Neste subitem, faremos uma análise da educação escolar desenvolvida com os índios Terena como contam em detalhes vários historiadores, antropólogos e demais pesquisadores sobre o tema. Como bem sabemos, a primeira escolarização entre os índios foi por meio dos missionários católicos, os jesuítas. De acordo com Ferreira (1992, p.72), foram três as primeiras fases desse contato:

1ª o contato com os Jesuítas na época do Brasil Colônia. 2ª a criação do SPI, e se estende à política de ensino da FUNAI junto à articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas. 3ª Formação dos Movimentos Indigenistas e Indígenas, organizações governamentais, nos fins da década 60 e nos anos 70, período da ditadura militar (FERREIRA, 1992, p. 72).

Desses contatos, Ferreira cita como uma das mais longas histórias da Educação Escolar Indígena aqueles com os jesuítas, cujo objetivo era aniquilar culturas, negar a diversidade e incorporar mão de obra indígena à sociedade nacional, fato inclusive relatado por Meliá (1979), que menciona que os índios eram obrigados a ter um ensino da língua portuguesa como meio de promover sua assimilação.

O ano de 1910 é marcado pela criação do SPI, que Ferreira (1992) afirma ser o segundo momento da escolarização, alegando a preocupação com a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas. Na época, a escolarização se adequava ao modo de viver dos índios, mas não

---

<sup>23</sup> Na língua Terena: pensamento ou opinião.

a uma estrutura de educação que possibilitasse a valorização do ensino voltada a sua realidade, principalmente às suas questões linguísticas. É nesse momento que os anciões da aldeia do Bananal conhecem o contato com os *purutúyes* por meio das missões com ingleses, alemães e, em seguida, com os norte-americanos.

Essas missões tinham como objetivo evangelizá-los, desenvolvendo-se com eles, os índios, projetos de escolarização, tendo sido criada também uma escola na Aldeia Bananal em 1925. Como esclarece Ferreira (1992, p. 76):

O modelo bicultural do SIL garantia também a integração eficiente dos índios à sociedade nacional, uma vez que os valores da sociedade ocidental seriam traduzidos na língua nativa e expressos de modo a se adequar às concepções indígenas (KINDELL; JONES *apud* FERREIRA, 1978, p. 09).

Especificamente os Terena tiveram os primeiros contatos com a escolarização (alfabetização oferecida pelas missões protestantes inglesas, alemãs e, posteriormente norte-americanas (1912)). De acordo com Nincao, o objetivo era evangelizá-los e, por isso, desenvolveram-se entre eles diferentes projetos de escolarização (CARVALHO, 1995; SOUZA, 2000; MOURA, 2001 e SANCHES, 2003).

Segundo Nincao, em 1915, o fazendeiro Estevão Alves Corrêa cedeu uma parte de suas terras que hoje estão localizadas na Retomada Esperança próximas à Aldeia Ipegue, onde foi construída uma casa para ensinar os índios a ler e a escrever, para que também eles pudessem interpretar a Bíblia. Segundo o Sr. Cantídio Lili<sup>24</sup> nos seus relatos orais, “[...] os Terena atingiram seus objetivos com a missão, pois há muito almejavam aprender a ler e escrever” (NINCAO, 2003, p. 36).

E mesmo considerando que a escola fora implantada nas aldeias indígenas com outro objetivo, atualmente, podemos afirmar que ela é um instrumento de resistência para os Terena, desconstruindo o estereótipo colocado pela sociedade europeia do ‘índio preguiçoso, bugre e cachaceiro’, buscando-se valorizar a sua identidade e resgatando seus valores como cidadãos conscientes dos seus direitos de ir e vir.

Nincao afirma que (2003, p. 62), nos anos 1940, os missionários implantam uma escola na Aldeia Bananal, mas, no entanto, foi impedido seu funcionamento pela SPI, tendo os missionários se estabelecido então no distrito de Taunay. Nesse momento, assim, foi criada a

---

<sup>24</sup> Índio Terena, o primeiro a receber a educação formal – via alfabetização – de seu povo, por meio do Missionário ISAMU (missão Inland South American Mission Union) (NINCAO, 2003).

Escola Evangélica Lourenço Buckman, que atende vários indígenas até de outras etnias, nos dias atuais, oferecendo internato, e onde a única contribuição, retorno, por parte dos indígenas que ali se alojavam era o estudo, mas sempre envolvidos na evangelização.

E foi a partir de 1936 que o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) criou a Escola General Rondon, onde atuo como diretora. O ensino ali passa a ser somente na língua portuguesa nessa época, como afirma Ladeira: “[...] neste contexto é que os Terena creditam à escola, e à língua portuguesa, por consequência, um papel fundamental na construção do seu futuro” (LADEIRA, 2001, p. 41).

De acordo com o relato oral dos anciões, na Aldeia Bananal, a referida escola funcionava em um prédio doado pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) na época do SPI, mas ampliado no decorrer do tempo com a chegada do Gasoduto Brasil/Bolívia, e seu nome atual é Escola Municipal Indígena Polo “General Rondon”, nome dado pelos Terena quando Marechal Teodoro Rondon passava pela terra indígena para a construção das linhas telegráficas, ajudando na implantação das primeiras escolas na aldeia (R.P. professor indígena).

O Professor Roberto Pedro, um indígena habilitado na área da educação Professor, na época, teve como formação o MOBREAL<sup>25</sup>. Um homem admirável por fazer parte de uma história e minha história, pois o admiro pela inteligência que tem e pela força de vontade que teve no incentivo dos jovens em dar continuidade aos seus estudos. Mas, na época em que assumira a chefia do posto, e, portanto, não ministrava aulas, havia uma preocupação por parte dele com a educação, que era a dos jovens indígenas que terminavam a escola (ensino fundamental) e não tinham aonde ir, muito menos apoio para darem continuidade aos seus estudos.

No caso das meninas indígenas, não tendo mais opção, foram levadas para as cidades vizinhas ou até distantes das suas famílias, como em São Paulo, para trabalharem como empregadas domésticas ou babás. E os meninos eram levados para contratos de 45 a 60 dias nas usinas de álcool para trabalharem em empreitas. Porém, graças ao professor Roberto, fomos livrados (no caso era eu e mais alguns colegas indígenas) deste destino e não seríamos mais um desses para ser babá ou empreiteiros, como relata Ladeira (2001, p. 41): “[...] nos últimos 15 anos, o empenho dos pais para que seus filhos frequentem a escola na aldeia e os esforços para que consigam fazer o ‘ginásio’ na cidade tem sido imenso”.

---

<sup>25</sup> Era um curso oferecido para as pessoas que estavam em sala de aula sem formação acadêmica.

No ano de 1999, ampliava-se o prédio escolar da aldeia com o projeto Gasoduto Brasil/Bolívia, e isso por meio da liderança do “cacique”, que intermediou o pedido do benefício para a comunidade da Aldeia Bananal, por que passava o gasoduto, e foram oferecidos benefícios para as aldeias, tendo todos os caciques sido convocados para uma reunião realizada na cidade de Aquidauana para os encaminhamentos das necessidades de cada comunidade. Na época, a Aldeia Bananal era administrada pelo cacique Enedino da Silva, eleito pela maioria dos votos válidos e tinha como seu vice Manoel de Souza Coelho, que fora posteriormente nomeado como cacique, pois, na época, o Sr. Enedino da Silva concorreria ao pleito de vereança no ano seguinte de sua posse como cacique e, sendo eleito como vereador indígena do município de Aquidauana, teve que entregar o cargo para o vice-cacique.

A questão da eleição entre os indígenas Terena surgia nessa época, pois, segundo relatos orais dos anciões, a eleição não fazia parte do processo de escolha. A escolha de um líder ‘nâti’<sup>26</sup> era feita por consenso e somente os mais velhos eram colocados como líderes devido às suas experiências. Atualmente, qualquer pessoa pode se colocar à disposição para o pleito de ‘cacique’, desde que seja maior de idade.

Atualmente, pode-se perceber que a Educação Escolar Indígena vem dando passos largos no caminho das conquistas. Primeiramente com a Constituição de 1988, houve uma abertura para o respeito às diferenças, às suas formas de viver em comunidade, principalmente em relação à ampliação do grau de escolaridade que antes não era oferecido, como podemos citar as séries finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio nas aldeias e a Licenciatura Intercultural Povos do Pantanal, oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, inclusive as oportunidades de Cursos de Formação Continuada de Professores Indígenas, oferecendo possibilidades de continuidade aos estudos, incluindo nesses contextos as bolsas permanência de graduação para os indígenas na academia.

No Mato Grosso do Sul, iniciam-se as ações no sentido de atender as especificidades da Educação Escolar indígena, sendo criado o núcleo de Educação Escolar Indígena e aprovado pela Deliberação nº. 4324/1995 do Conselho Estadual da Educação, com diretrizes para a implementação das propostas curriculares para o ensino escolar da população indígena de Mato Grosso do Sul. O Conselho Estadual de Educação é um órgão colegiado de natureza consultiva voltado ao estudo, à formulação de propostas de trabalho e de políticas e diretrizes para a

---

<sup>26</sup> Nâti é o Líder ou 'capitão' que era chamado pelos anciões. O termo cacique surgira nos anos 80 onde acontecia uma das primeiras eleições da Terra Indígena Taunay\Ipegue.

consecução das finalidades da educação escolar indígena (Estatuto, Art. 2º). Esse documento já sinaliza a formação de professores indígenas.

A formação de professores Terena foi iniciada pela Associação de Educadores Católicos (AEC), tendo surgido à época mais cursos para esses profissionais que hoje atuam nas escolas de suas aldeias.

Ainda no ano de 1998, conforme relata Nincao<sup>27</sup> (2003, p. 06), a Prefeitura Municipal de Aquidauana, juntamente com a equipe técnica da Secretaria de Educação e professores indígenas, elaborou e encaminhou o Projeto Político Pedagógico das Escolas Indígenas de Aquidauana, tendo sido este discutido com cada comunidade (aldeia) e tendo contado com a participação da Nincao como intermediadora do Projeto.

A autora relata, em sua pesquisa, que houve certa resistência à inserção da língua Terena na escola, mas, após várias discussões com as lideranças daquela comunidade, chegou-se a um consenso, mas ainda com a desconfiança dos índios de como seria todo esse processo. Por fim, garantiu-se, no PPP das escolas indígenas, o respeito aos processos próprios de aprendizagem. Ainda sobre essa questão, cada aldeia teve a sua escolha de como trabalhar a língua Terena, isso porque cada uma delas tem uma realidade, optando pela valorização ou pelo ensino da língua – alfabetização – na escola, dando a forma de uma educação com ensino da língua incluso no currículo escolar da criança indígena Terena.

### **2.2.3. Projeto “Raízes do Saber”: Lei Municipal nº 1700/1999**

O Projeto Raízes do Saber foi iniciado após a nova política nacional de Educação Escolar Indígena, focalizando o ensino da língua Terena e instituindo o ensino específico para essa etnia habitante do município de Aquidauana, com característica intercultural e bilíngue, tendo sido dada autonomia aos professores indígenas para assumirem as aulas na escola indígena, ‘ocupando seus espaços’, já que, hoje, são habilitados na área. Com a presença do professor índio na sala de aula, o aluno se sente mais à vontade para participar das aulas. Os professores, por outro lado, sentiram-se motivados em ministrarem suas aulas, planejar, confeccionar seus materiais, ou seja, dar suas aulas de acordo com a sua realidade.

---

<sup>27</sup> Professora participante daquele processo, foi convidada pela Secretaria Municipal de Educação para assessorar a elaboração do Projeto Político Pedagógico das comunidades indígenas de Aquidauana (NINCAO, 2009).

O Projeto Raízes do Saber apresentou como objetivo geral implantar a prática da Educação Intercultural nas escolas indígenas mantidas pelo município de Aquidauana dentro dos princípios do respeito e da valorização da diversidade cultural, tendo como metas: alfabetizar em sua língua materna; cultivar e valorizar sua origem étnica e exercer plenamente a cidadania em perfeita integração na sociedade nacional, preservando e valorizando sua identidade.

A metodologia do projeto parte de alguns pressupostos teóricos da concepção piagetiana e da educação escolar indígena em seus aspectos linguísticos e antropológicos. Uma das questões positivas pontuadas no projeto é a participação do aluno como um elemento ativo e não passivo, pois ele se torna um ser participativo em todo o processo de ensino e aprendizagem. O material didático é baseado na construção e na apresentação da palavra-chave de acordo com o contexto do aluno. Por ele, os próprios professores desenvolviam materiais nas formações, como: quadro de pregas, fichas, dominós e quadro-negro, apresentados como importantes para reforço das palavras e sílabas-chave, passando por duas fases: (a) comparação e (b) contraste.

Ressalto que, enquanto entre os Terena se criava essa expectativa de mudança de vida por meio da escola e a aprendizagem da língua portuguesa nela, de repente, é proposto a eles a valorização da língua materna nesse processo, causando-lhes certo constrangimento devido à discriminação que alguns pais tinham sofrido e que temiam que seus filhos também fossem ser vítimas. Hoje, podemos notar que os alunos alfabetizados em Terena nessa época estão no ensino superior, falam-na e a escrevem, são sujeitos que assumem o ser indígena com muito orgulho, participando de todo o ritual da sua comunidade.

### **2.3. Saberes Indígenas na Escola**

Neste subitem, relataremos o histórico sobre a Ação “Saberes Indígenas na Escola”, que está sendo executada em meios aos índios. Entretanto, registramos que não temos a intenção de fazer uma avaliação sobre a implementação dessa ação, como já foi dito anteriormente, mas a citaremos para apresentar a contextualização do trabalho desenvolvido pelos professores participantes desta pesquisa.

A ação “Saberes Indígenas na Escola” foi instituída por meio da Portaria do MEC nº 1.061, de 30 de outubro de 2013, vinculada ao Projeto Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e fundamentada por meio do Artigo 87, parágrafo Único, inciso III, c/c o art. 14,

no âmbito do Ministério da Educação, e tendo em vista o Decreto nº 6.861 de 27 de maio de 2009, e a Portaria MEC nº 977, de 03 de outubro de 2013, que dispõe sobre a organização da Educação Escolar Indígena em Territórios Etnoeducacionais, além da Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013, que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados. Essa Resolução, em seu Art. 2º, revela que a Ação Saberes Indígenas na Escola se destina a:

- I - Promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas;
- II - Oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas;
- III - Oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas;
- IV - Fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena (DOU, 2013, p.28).

Em suas diretrizes, essa Ação visa promover a formação continuada de professores indígenas que priorize a produção de material didático e a alfabetização em língua materna, considerando a realidade sociolinguística dos povos indígenas atendidos a partir dos seguintes eixos: a) Letramento em Língua Indígena; b) Letramento em Língua Portuguesa como língua materna; c) Letramento em Língua Indígena ou Língua Portuguesa como segunda língua ou língua adicional; e d) Conhecimentos indígenas e artes verbais (Saberes Indígenas na Escola).

A referida Ação, tem como objetivo geral:

[...] Criar condições de mudar essa realidade, implantando propostas de elaboração de materiais didáticos e estudos de alfabetização em línguas indígenas. Nesse processo, as escolas indígenas têm um papel fundamental, tornando-se o centro da arena no qual as políticas linguísticas são negociadas, tanto para alfabetização como para os demais anos em suas respectivas etapas/modalidades de ensino. Nessa direção, os professores indígenas, além de reforçarem a importância da língua indígena no currículo escolar, podem criar políticas efetivas de alfabetização em línguas indígenas, nos projetos de educação intercultural bi/multilíngue, influenciam na construção de saberes e, por isso, podem conseguir importante apoio, no interior de suas comunidades, para implantarem projetos de fortalecimento linguístico e epistêmico na escola e na comunidade, na produção da escrita e no fortalecimento da oralidade ( Resol. Saberes 2013, p. 10-11).

Seus objetivos específicos são:

- a) Promover reuniões com os participantes da ação ‘Saberes Indígenas na Escola’ para discutir metodologias de trabalho e de planejamento das ações de alfabetização em línguas maternas e de políticas de ensino de línguas indígenas como segundas línguas;

- b) Promover oficinas para subsidiar a produção de material didático em línguas indígenas para a alfabetização e séries iniciais do Ensino Fundamental;
- c) Promover oficinas para subsidiar a produção de material didático para o ensino de línguas indígenas como segundas línguas;
- d) Realizar reuniões entre polos, equipes, para planejar e avaliar o andamento das ações do projeto, assim como promover oficinas de estudos para os coordenadores e multiplicadores do projeto;
- e) Realizar seminários nas comunidades e nas escolas indígenas;
- g) Promover oficinas de produção de material didático, paradidático e jogos pedagógicos, assim como publicar livros, contendo o conhecimento adquirido, visando à alfabetização em línguas indígenas, e o ensino de línguas indígenas como segundas línguas;
- h) Criar um fórum de debates permanentes sobre o andamento do projeto;
- i) Fomentar pesquisas que fundamentem a produção de materiais didáticos e paradidáticos em diversas línguas, de acordo com a situação sociolinguística das comunidades;
- j) Publicar material didático contendo o conhecimento adquirido, visando ao ensino da língua portuguesa como primeira e como segunda língua;
- k) Publicar material didático, contendo o conhecimento adquirido, visando ao ensino da língua indígena como primeira e segunda língua (Resol. Saberes 2013, p.11).

De acordo com os objetivos expostos, isso é o que se pretende alcançar durante os encontros realizados com as equipes de professores, até os que acontecem nas bases. E é o que se tem feito.

No Estado do Mato Grosso do Sul, a rede de formação da Ação “Saberes Indígenas na Escola” é coordenada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Integram essa ação outras três universidades, UEMS, UCDB e UFGD, que se constituem em núcleos da ação. Ainda como parceiras, as prefeituras são convidadas para acompanhar e indicar o seu representante, como cita a Resolução 2013:

Às secretarias de educação dos estados e do Distrito Federal e às prefeituras dos municípios cabe monitorar:

- a) assinar e encaminhar, por meio do Sisindígena, o Termo de Adesão aos Saberes Indígenas na Escola, disponível no Manual de Gestão, com sua concordância em assumir as responsabilidades que lhes cabem no desenvolvimento das ações previstas;
- b) designar oficialmente como coordenador estadual, distrital ou municipal da ação, um servidor público preferencialmente do quadro do magistério com disponibilidade de carga horária para desempenhar atribuições de caráter pedagógico, administrativo e logístico, responsável por acompanhar e monitorar o trabalho dos orientadores de estudo de sua rede, bem como sistematizar e consolidar os relatórios da formação em serviço dos professores que atuam nas escolas indígenas do respectivo estado, município ou do Distrito Federal, conforme orientações do Manual de Gestão dos Saberes Indígenas na Escola;
- c) selecionar, de acordo com os critérios estabelecidos nos artigos 13 a 24 desta Portaria e no Manual de Gestão dos Saberes Indígenas na Escola, os orientadores de estudo de sua rede a serem formados e informar à IES seus nomes, bem como o dos professores das escolas indígenas que participarão da formação;

- d) fomentar e garantir a participação dos professores cursistas vinculados às escolas indígenas de sua rede nas atividades de formação, sem prejuízo da carga horária em sala de aula;
- e) fornecer ao coordenador estadual, distrital ou municipal um endereço eletrônico (e-mail) institucional próprio, por meio do qual esse profissional se comunicará com o gestor nacional da ação;
- f) garantir que o coordenador estadual, distrital ou municipal, por meio do Sisindígena, assine o Termo de Compromisso, cujo texto pode ser lido também no Manual de Gestão, manifestando sua concordância em assumir as responsabilidades que lhe cabem;
- g) encaminhar oficialmente à SECADI/MEC informações sobre o ato legal de designação do coordenador estadual, distrital ou municipal, acompanhado de ficha cadastral, do e-mail institucional e de cópia de seu Termo de Compromisso, devidamente assinado;
- h) garantir plenas condições de participação na ação ao coordenador estadual, distrital ou municipal, aos orientadores de estudo e aos professores cursistas de sua rede de escolas (DOU, 2013, p.28).

Essa ação constitui-se de professores índios e não índios que atuam como formadores e alfabetizadores e são remunerados por meio de uma bolsa para a participação:

Parágrafo único: as bolsas<sup>28</sup> serão concedidas a docentes e profissionais do magistério que atuarem na formação continuada de professores da educação indígena como: I - coordenador-geral da IES; II - coordenador-adjunto; III - supervisor da formação junto à IES; IV - formador; V - orientador de estudo; VI - professor cursista vinculado às escolas indígenas; e VII - coordenador da ação Saberes Indígenas na Escola, vinculado às secretarias de educação do Distrito Federal, dos estados e às prefeituras municipais (DOU, 2013 p.28).

Como participante dessa ação e como pesquisadora, observo que há interesse dos professores indígenas em participar e colaborar com sua efetivação, isso porque ela vem ao encontro dos anseios da comunidade escolar, principalmente quanto à formação do professor índio e construção de apoio pedagógico para as escolas indígenas.

As reuniões com a equipe técnica<sup>29</sup> acontecem em Dourados e em Campo Grande, onde são realizadas capacitações para os professores formadores, pesquisadores e conteudistas que as repassam nas áreas respectivas para os professores indígenas cursistas. Assim, ao retornarem para suas aldeias, eles têm a responsabilidade de fazer os repasses à comunidade local, juntamente com os alfabetizadores.

---

<sup>28</sup> Art. 7º: a bolsa é financiada nas IES da rede federal de ensino superior, por meio de recursos de sua matriz orçamentária ou descentralizações, sendo que no caso de IES públicas estaduais ou municipais, a ação será financiada por recursos de apoio transferidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE) por solicitação SECADI/MEC por intermédio de convênio (DOU, 2013, p.28)

<sup>29</sup> Utilizarei o termo equipe técnica para os professores das instituições representadas que fazem as ações acontecerem nas bases com os professores cursistas.

Na Aldeia Bananal, os formadores se reúnem com os cursistas na Escola Municipal Indígena Polo General Rondon<sup>30</sup> no período noturno, quinzenalmente, com as propostas elaboradas nas reuniões organizadas pela equipe técnica. É nesses momentos que as atividades são desenvolvidas por meio de palestras, discussões, organizações de planejamentos e elaboração de materiais para uso em sala de aula. Segundo a formadora<sup>31</sup> da Aldeia Bananal, o objetivo maior dessa ação é:

A formação continuada dos Professores indígenas e a produção de materiais na língua materna Terena: isso tem facilitado o trabalho do professor em sala de aula. E nas confecções de materiais procurando valorizar o conhecimento prévio do aluno, partir do conhecimento para o desconhecido e não deixar extinguir a nossa cultura, principalmente a fala (Professora Drika, 2015).

E ainda uma das professoras pesquisadoras conclui que, com os Saberes, “[...] muitas coisas têm que ser melhoradas nessa ação, todos têm que ter a participação, não pode ter a visão somente de bolsa, mas sim trabalhar e produzir para melhorar o ensino e aprendizagem dos nossos alunos” (Professora Nilza, 2015).

A professora formadora Drika ainda complementa que:

A ação Saberes Indígenas na Escola veio para contribuir com os professores indígenas através da Formação Continuada, pois precisávamos de alguém para dar essa iniciativa, não sabíamos como começar. Mas ao iniciar a ação, no início ainda ficamos todos perdidos, mas agora decolamos e estamos voando longe, estou acreditando que sairá livros confeccionados pelo próprio professor e aluno indígena, isso é um orgulho e um sucesso pra nós, agradecendo ao Professor Ilário o coordenador da Ação (Professora Drika, 2015).

Complementando esse depoimento, podemos afirmar com base no Artigo 8º da Resolução 098/2013 que:

A ação Saberes Indígenas na Escola compreenderá também a produção de materiais didático-pedagógicos a serem utilizados pelos professores cursistas no decorrer da

---

<sup>30</sup>No início dessa ação, os encontros eram feitos na Escola Estadual Professor Domingos Veríssimo Marcos “MIHIN” e em seguida a escola citada passou a sediá-los.

<sup>31</sup>O professor formador desde 2013 trabalhava com todos os professores das aldeias locais com apoio de pesquisador e conteudista. As aldeias são: Lagoinha, Água Branca, Imbirussú, Ipegue, Água Branca e se reuniam na Aldeia Bananal para a realização das atividades, e todas as realizadas foram arquivadas, organizadas e se transformarão em livros didáticos para alunos e professores. Já nesse ano de 2016, a equipe foi ampliada, formando-se mais grupos de professores índios, formando mais dois grupos com novas turmas e cada professor formador com o seu grupo ficando nas suas aldeias.

formação, bem como a aquisição de materiais pedagógicos para uso nas escolas indígenas(DOU, 2013 p.28).

Ainda segundo a Resolução 098/2013, o professor formador deve ter o seguinte perfil:

Art. 19. Os formadores que atuarão na ação Saberes Indígenas na Escola poderão ser especialistas indígenas ou profissionais da área.

§ 1º Os especialistas indígenas serão indicados por suas comunidades em vista do domínio dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento da formação continuada.

§ 2º Os formadores não indígenas serão selecionados em processo público e transparente, dentre candidatos que reúnam, no mínimo e cumulativamente, os seguintes pré-requisitos de formação e experiência:

I - Ter experiência comprovada na área de formação de professores para atuarem em escolas indígenas;

II - Ter formação em áreas correlatas aos eixos do Programa;

III - Ter capacidade de elaborar materiais didáticos para uso nas escolas indígenas e materiais pedagógicos para uso dos professores cursistas;

IV - Possuir titulação de graduação, especialista, mestre ou doutor; e

V - No caso de formador que se dedique especialmente à pesquisa metodológica, é necessário ter experiência de trabalho junto a povo indígena.

Art. 20. Cabe ao formador, na qualidade de ministrante de curso, as seguintes atribuições:

a) responsabilizar-se, em conjunto com o supervisor e com orientadores de estudo das redes públicas, pela elaboração dos planos de curso;

b) desenvolver metodologicamente os conteúdos necessários às atividades de formação dos orientadores de estudo;

c) elaborar, em conjunto com o supervisor e com os orientadores de estudo, os materiais didáticos e pedagógicos necessários ao curso;

d) responder pelo processo de produção e reprodução dos materiais didáticos e pedagógicos desenvolvidos (DOU 2013, p.28)

Como visto, a ação “Saberes Indígenas na Escola” está sendo fundamental para o trabalho dos professores alfabetizadores Terena sujeitos desta pesquisa, isso porque podemos notar as expectativas desses docentes ao depor sobre a ação, assim como veremos os resultados no Capítulo III deste trabalho.

### **2.3.1. Os sujeitos de pesquisa**

Os professores entrevistados, participantes desta pesquisa, atuam nas séries iniciais da Escola Municipal Indígena General Rondon da Aldeia Bananal. Eles participam da Ação do MEC “Saberes Indígenas na Escola”, que trabalha com a formação continuada de professores indígenas das séries iniciais do Ensino Fundamental na localidade. Como será abordado o

impacto da formação recebida nesse projeto de formação continuada, também serão apresentados os professores formadores.

A seguir, apresento o perfil dos professores da escola que, por questão ética, não terão apresentados seus respectivos nomes<sup>32</sup>:

**Sujeito 1: Profa. Sany** – professora Terena residente na aldeia, 38 anos, possui sua formação em Pedagogia. Trabalha no 1º ano.

**Sujeito 2: Profa. Mary** – professora Terena residente na aldeia, 32 anos, possui sua formação em magistério Povos do Pantanal. Trabalha no 2º ano.

**Sujeito 3: Profa. Célia** – professora Terena, 38 anos, possui sua formação em magistério da escola estadual. Trabalha no 1º e no 2º Ano.

**Sujeito 4: Profa. Iara** – professora Terena, 31 anos, possui sua formação em magistério Povos do Pantanal. Trabalha nas séries iniciais com a disciplina Produção e Leitura de Texto.

**Sujeito 5: Prof. Saulo** – Professor Terena, habilitado em Pedagogia, 36 anos, contratado pela Prefeitura Municipal. Trabalha com o 2º ano.

**Sujeito 6: Prof. Omércio** – Professor Terena, habilitado em Licenciatura Intercultural Indígena pela UFMS, contratado pela Prefeitura Municipal, trabalhando nas séries iniciais com a disciplina de Língua Terena (1º e 2º ano) e Arte Cultura Terena (3º, 4º e 5º ano).

**Sujeito 7: Profa. Kátia** – Professora Terena, habilitada em Magistério Povos do Pantanal, contratada pela Prefeitura Municipal, trabalha no 1º ano do Ensino Fundamental (Língua Terena).

**Sujeito 8: Profa. Leny** – Professora Terena, habilitada em Magistério Povos do Pantanal, contratada pela Prefeitura Municipal, trabalha nas séries iniciais (1º, 2º e 3º) com a disciplina Prática e Leitura Textual.

**Sujeito 9: Profa. Nilza** – Professora Terena, habilitada em Magistério, Pedagoga com Especialização e Mestrado, efetiva pela Prefeitura Municipal, foi convidada pela Ação como pesquisadora e auxilia a formadora nas oficinas.

**Sujeito 10: Profa. Drika** – Professora Terena, habilitada em Magistério – Pedagoga efetiva pela Prefeitura Municipal com especialização, atua como formadora na Ação e executa as oficinas juntamente com a pesquisadora.

---

<sup>32</sup> Para alguns professores, foram usados nomes fictícios como forma de preservação de identidade.

## **2.4. A coleta de dados**

A pesquisa foi realizada por meio de um questionário e entrevista com professores alfabetizadores, além de coleta de materiais didáticos utilizados em sala de aula pelos professores entrevistados, focalizando também sua elaboração.

Para contextualizar a análise dos dados, também foram entrevistados professores indígenas formadores do Projeto Saberes Indígenas na Escola, construindo uma interação entre os sujeitos e o meio. Para Costa (1988) “[...] nesse processo de investigação deve ser levado em consideração não só o que é visto e experimentado, como também o não explicitado, aquilo que é dado por suposto, até que fique explícito”. Portanto, o falar dos agentes envolvidos torna-se indispensável, pois somente ele pode dar a dimensão exata do conteúdo e das razões de suas colocações, levando-se em consideração a cultura linguística da comunidade e a construção de significados.

## **2.5 A análise de dados**

A análise dos dados foi realizada com base nos relatos dos professores e nos materiais didáticos utilizados por eles, tendo como referência os conceitos teóricos discutidos no capítulo I, a fim de analisar também de que forma os agentes se apropriaram de conceitos discutidos na formação continuada na Ação Saberes Indígenas na Escola.

### 3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta os depoimentos de professores Terena da Escola Municipal Indígena Polo General Rondon sobre sua prática pedagógica de alfabetização na língua indígena utilizando os “Temas Geradores” propostos pela Ação Saberes Indígenas na escola. Convém lembrar que eles se encontram pressionados entre o desejo da comunidade em relação à educação de seus filhos, nascidos a partir de seu percurso histórico e de suas experiências de educação formal ao longo do século XX, e as proposições estabelecidas pelas novas diretrizes de educação escolar indígena, como já evidenciamos no capítulo anterior (NINCAO, 2003). Isso porque, como cita Freire, “[...] fazer a história é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado”. Nesse sentido,

A alfabetização e a pós-alfabetização, por meio das palavras e dos temas geradores numa e outra, não podem deixar de propor aos educandos uma reflexão crítica sobre o concreto, sobre a realidade nacional, sobre o momento presente – o da reconstrução, com os seus desafios a responder as suas dificuldades a superar (FREIRE, 1985, p. 47).

Para tanto, os dados coletados com os professores indígenas das séries iniciais da Escola Municipal Indígena General Rondon, participantes da “Ação Saberes Indígenas na Escola”, Aldeia Bananal, têm o intuito de identificar o uso de Temas Geradores no trabalho de alfabetização e ensino da língua Terena, o que mostra a importância do processo de formação continuada da referida ação conforme descrito no Capítulo II.

#### 3.1. Adesão dos professores indígenas ao uso de “Temas Geradores” em seu trabalho

Como já mencionamos, os Temas Geradores foram ou estruturados por Paulo Freire para serem usados na fase de pós-alfabetização. Apresento-os, descrevendo por meio dos momentos de produção do material de construção do método, porque, hoje em dia, a tendência é não dividir o trabalho de pesquisa ou descoberta, fazendo ao mesmo tempo o levantamento de dois níveis de universos: o *vocabular* e o *temático*, um tendo como núcleo gerador a fase de alfabetização e outro relacionado à pós-alfabetização (BRANDÃO, 1991, p. 20).

Neste subitem, veremos que os “Temas Geradores” fazem a diferença a partir do momento em que são propostos aos educadores e efetivados em sua sala de aula; podemos

mencionar, antes de tudo, o exemplo que Freire cita ao desenvolver esse mesmo trabalho quando visitava um círculo numa pequena comunidade pesqueira chamada Monte Mário, onde se trabalhou a palavra *bonito*:

Tinha como geradora a palavra *bonito*, nome de um peixe, e como codificação um desenho expressivo do povoado, com sua vegetação, as suas casas típicas, com barco de pesca ao mar com um pescador com um bonito à mão. O grupo de alfabetizandos olhava em silêncio a codificação. Em certo momento, quatro entre eles se levantaram, como se tivessem combinado, e dirigiam até a parede em que estava fixada a codificação (o desenho do povoado). Observam a codificação de perto, atentamente. Depois dirigiram-se à janela da sala onde estávamos. Olharam o mundo lá fora. Entreolharam-se, olhos vivos quase surpresos, e, olhando mais uma vez a codificação, disseram “É Monte Mário. Monte Mário é assim e não sabíamos”. Através da codificação, aqueles quatro participantes do “Círculo tomavam distância” do seu mundo, “saindo” dele, para melhor conhecê-lo. No círculo de Cultura, naquela tarde, estava tendo uma experiência diferente: “rompiam” a sua “intimidade” estreita como o Monte Mário e punham-se diante do pequeno mundo da sua quotidianidade como sujeitos observadores (FREIRE, 1985, p. 51).

Os temas geradores podem ser definidos da seguinte forma:

[...] é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e sua ação sobre essa realidade que está em sua práxis. Na medida em que os homens tomam uma atitude ativa na exploração das suas temáticas, nessa medida sua consciência crítica da realidade se aprofunda e anuncia estas temáticas da realidade (FREIRE, 2001, p.37).

Os professores indígenas, participantes desta pesquisa, são moradores da aldeia e atualmente trabalham com a sala de alfabetização ou trabalharam com ela no início da Ação (2013) e continuam no exercício do magistério na Escola Municipal da Aldeia Bananal. Trata-se de professores contratados, cujas vagas são oferecidas após a lotação dos efetivos, sabendo que acabam por se lotar nas salas disponíveis.

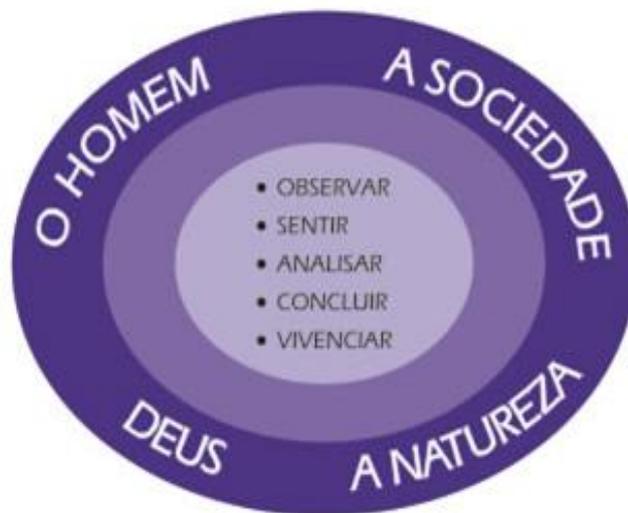
Também se constata, nos discursos dos professores Terena, a adesão à metodologia de Paulo Freire dos Temas Geradores em sala de aula, destacando-se a relação que estabelecem entre essa metodologia e a possibilidade de interagir com a realidade sociocultural dos alunos:

[...] Quando pensamos na metodologia, primeiro... devemos pensar no aluno e adequar a nossa metodologia de acordo com a realidade para que possamos ensinar as crianças, assim alcançar os nossos objetivos, que é o aluno aprender (Professora Mary, 2015).

Ainda Paulo Freire, em seu texto “A importância do ato de ler”, ressalta que se faz importante o conhecer da própria história, ou seja, da realidade que torna o sujeito participante e consciente na reconstrução da sociedade: “[...] participação que se pode dar nos mais diferentes setores da vida nacional e em níveis diferentes, [e que] demanda necessariamente uma compreensão crítica do momento de transição em que acha o país” (FREIRE, 1985, p. 46).

Podemos confirmar a afirmação a partir da observação do quadro abaixo:

**Figura 02:** O Homem, a sociedade.



**Fonte:** [www.temasgeradores.com.imagens](http://www.temasgeradores.com.imagens)<sup>33</sup>

Nessa situação, podemos notar que o uso dos Temas Geradores pelos professores envolve todo o processo da realidade do aluno índio, propondo uma reflexão crítica sobre o concreto, sobre a realidade, sobre o momento presente (FREIRE, 1985) como no depoimento da professora Mary.

Ainda para a professora Sany:

[...] Com os Temas Geradores o agente descobre o que a criança precisa, principalmente como ela desenvolve intelectualmente e também emocionalmente, aí...juntamos todas as coisas, todo esse momento dele se expressar, principalmente o primeiro ano que está naquela fase que ele tem que desenvolver a oralidade, então...

<sup>33</sup> Disponível em: [www.google.com.br/search?q=temas+geradores&biw=1366&bih=667&tbm=isch&imgil=GWXn8o](http://www.google.com.br/search?q=temas+geradores&biw=1366&bih=667&tbm=isch&imgil=GWXn8o). Acesso em: 13 mar 2016.

esses Temas Geradores é o principal foco, que é a oralidade, na qual foi feita as ‘sequências didáticas’<sup>34</sup> com os Temas Geradores (Professora Sany, 2015).

Podemos notar, assim, que é importante desenvolver a oralidade com a criança indígena e a metodologia de Paulo Freire no uso dos Temas Geradores possibilita isso. Foi possível perceber também, nessa prática, a ampliação da proposta do Projeto “Raízes do Saber”, quando a linguista americana Nancy Butler nos mostrava a importância da oralidade com as crianças indígenas nas formações realizadas com os professores da aldeia. Como os professores índios eram falantes e dominavam a língua Terena, deveriam se comunicar com os alunos na língua materna, principalmente na escrita, mas isso não significava a proibição do uso da língua portuguesa, mas priorizar o uso da língua indígena principalmente ao contar as histórias, especialmente na oralidade.

E os Temas Geradores permitem esse trabalho pedagógico de forma interdisciplinar, com planejamento e confecção de materiais pedagógicos pelo próprio professor e aluno, como pode ser constatado nos depoimentos:

[...] O Tema Gerador na qual eu trabalhei com os meus alunos é o “tapi’i<sup>35</sup>” onde procurei envolver eles de acordo com a realidade deles, o seu cotidiano, através do tema, esse tema trabalhei por duas semanas, e envolve toda disciplina” (Professora Nice, 2015).

[...] Trabalhei o Tema Gerador com meus alunos o ‘xúpu<sup>36</sup>’, na qual envolvi todas as disciplinas, desde a matemática e outros (Professora Cecília, 2015).

Vemos assim a aproximação dos depoimentos apresentados com a afirmação de Freire (1981 *apud* ANTUNES, 1992, p. 82):

[...] o Tema Gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homem-mundo. O que possibilita investigar a ação dos homens é, sobretudo, a sua visão de mundo.

A professora Mary confirma o que Freire afirmara acima:

[...] Com os Temas Geradores podemos perceber que nos ajudou muito no desenvolvimento das atividades e também foi muito proveitoso para as crianças no seu aprendizado fazendo um ensino interdisciplinar, envolvendo todo o seu cotidiano

---

<sup>34</sup> As sequências didáticas apresentadas aos professores são o planejamento, sendo uma rotina que o professor deve seguir; diferenciadas a cada aula conforme a disciplina, procuram adequar cada tema a contextos do aluno índio.

<sup>35</sup> Na língua portuguesa é a galinha.

<sup>36</sup> Na língua portuguesa é a mandioca (com a mandioca é feita a comida típica terena).

escolar e comunidade, produzir suas atividades e através dela fazer sua leitura de mundo de acordo com a sua realidade (Professora Mary, 2015).

Ainda a professora Zilma lembra que, ao trabalhar com os alunos em sala de aula com o tema cana-de-açúcar, uma situação chamou sua atenção. Isso porque observara que foi uma aula ativa, em que os alunos se envolveram, participaram e cumpriram todas as atividades:

Observei que os alunos se envolveram nas atividades que lhes foram propostas no decorrer da execução do meu projeto. As atividades lúdicas foram tomando formas e sentido no seu cotidiano, fazendo com que eles participassem e sentissem à vontade no seu espaço. Na qual envolveu toda a disciplina como a matemática no preparo das receitas, na Língua Terena a palavra chave, em Geografia a plantação da cana-de-açúcar, o seu espaço, na Língua Portuguesa leituras e cantos da palavra chave, em Ciências o açúcar na nossa saúde, em História como os anciões faziam todo esse processo; foi muito interessante e percebi que com apenas um tema circulava em toda área (Professora Zilma, 2015).

A professora trabalhou esse tema com seus alunos de forma interdisciplinar e procurou realizar e envolver várias atividades em um só tema, como, por exemplo, com a visita a anciões na preparação de melados e rapaduras com a cana-de-açúcar, promovendo receitas, preparando bolos e doces com os alunos, ou seja, trabalhando a prática, envolvendo ainda medidas e pesos na sua receita. Ao realizar essas atividades, outra situação é pontuada: o uso em excesso de açúcar na alimentação, colocando em risco a saúde. Sobre o tema, a educadora ressaltou que há um número grande de pessoas com diabetes na aldeia devido à má alimentação, conscientizando as crianças de que o açúcar em excesso é prejudicial.

Dessa forma, o uso da metodologia dos Temas Geradores possibilita uma prática pedagógica mais dinâmica e intercultural, conforme a definição abaixo, que afirma que esse tipo de trabalho:

[...] Pressupõe um estudo da realidade da qual emergirá uma rede de relações entre situações significativas – significativas numa dimensão individual, social e histórica – e uma rede de relações que orientarão a discussão das interpretações e representação dessa realidade (ANTUNES, 1992, p. 08-09).

Como a cana-de-açúcar não faz parte da cultura indígena, utilizá-la torna-se um tema interdisciplinar no cotidiano da criança índia. Como lembra Tassinari, “[...] é também um espaço de encontro de dois mundos, duas formas de saber ou, ainda, múltiplas de conhecer e pensar o mundo: as tradições de pensamento ocidentais, que geram o processo educativo nos moldes escolares formas” (TASSINARI, 1997, p. 47).

Um fato interessante também lembrado pela professora nesse tema “cana-de-açúcar” foi sobre as usinas de álcool. Os índios nos anos 1980 saíam da aldeia para trabalhar em usinas de álcool em contratos de 45 a 60 dias, deixando suas famílias por longos períodos até completarem o contrato. Tal retomada foi interessante porque, nos dias de hoje, as usinas não contratam mais pessoas. Atualmente, é a colheita de maçãs que utiliza o mesmo processo de contrato de turma e dias que saem da aldeia. O cabeçante<sup>37</sup> convida os homens da aldeia, montando seu grupo composto em torno de 30 a 40 homens para a colheita da fruta na região do Rio Grande do Sul. Essa retomada:

[...] Pressupõe uma visão de totalidade e abrangência dessa realidade e a ruptura de conhecimento no nível de senso comum. Pressupõe uma metodologia dialógica: metodologia de trabalho que tenha diálogo com sua essência que exige do educador uma postura crítica, de problematização constante, de distanciamento, de estar na ação de observar e se criticar nessa ação, trabalho que aponte na direção da participação, na discussão do coletivo (ANTUNES, 1992, p. 08-09).

A professora pode não ter ido muito além, mas analisemos um exemplo que ajudaria:

**Figura 03:** Tema Gerador na prática



**Figura 02-** Mapa conceitual para o modelo de desenvolvimento sustentável na Usina de álcool no município do Junco em Capela SE.

**Fonte:** google.temasgeradores.com.imagens.

<sup>37</sup> Responsável pela turma que está sendo levada para o corte de cana-de-açúcar e para a colheita de maçãs; monitora todo o trabalho que as pessoas realizam durante o tempo que desse contrato. Ainda, o cabeçante é um indígena escolhido pela liderança local, o cacique.

Diante do exposto, vê-se que a metodologia freiriana dos Temas Geradores apresentada na Ação Saberes Indígenas na escola, por meio de oficinas, levou os professores indígenas a trabalharem de forma ou dinâmica uma proposta metodológica que permite a valorização cultural e o trabalho de investigação por parte do aluno das práticas culturais no processo de escolarização. Como relata o professor Paulo:

[...] Trabalhei um tema que não faz parte da nossa realidade, mas fui fazendo um vínculo entre o conhecimento tradicional e cultural nas atividades que propus aos meus alunos, atividades essas que as crianças por fim entenderam e se envolveram, tanto na leitura, na Matemática, nos seus espaços geográficos e territórios. Foi muito interessante (Professor Paulo, 2015).

A escola é vista como um espaço privilegiado onde podemos trabalhar a interdisciplinaridade, considerando cada caso específico e as particularidades de cada cultura (TASSINARI, 1997, p. 46). A autora ainda complementa que a escola é um espaço de encontro de dois mundos, duas formas de saber ou, ainda, múltiplas formas de conhecer e pensar o mundo e que pode ser compreendida como completamente inserida na cultura e no modo de vida indígena. “Ela é uma porta aberta para as outras tradições de conhecimento, por onde entram novidades que são usadas e compreendidas de formas variadas” (TASSINARI, 1997, p. 50).

É necessário destacar que o objetivo deste trabalho não é avaliar as ações dos Saberes Indígenas na escola, mas analisar os impactos evidenciados nas práticas pedagógicas dos professores indígenas no que diz respeito à alfabetização e ao ensino da língua Terena para as crianças dessa etnia.

### **3.2. Impacto dos Temas Geradores na prática pedagógica**

No quadro a seguir, são apresentados alguns impactos decorrentes da formação continuada recebida por meio dos Saberes Indígenas.

**Quadro 1: Temas Geradores e os Impactos na proposta pedagógica dos professores Indígenas**

<b>PROFESSOR</b>	<b>IMPACTO DOS TEMAS GERADORES NA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>AValiaÇÃO</b>
<b>Sany</b>	Foi tanto o impacto que até contagiou os colegas, até porque os colegas utilizavam somente giz e quadro em sala de aula; acabaram se envolvendo.	Demora um pouquinho, sento com a coordenadora pedagógica e também com os colegas falantes da Língua Terena e aí a gente conversa, fazemos um levantamento: quantos falantes têm em sala e quantos não falantes, a gente vê todo esse problema, aí todos os colegas ajudam, contribui muito com as ideias. Montamos o plano primeiro e demora de uma semana a duas para planejar e também executar, isso especificamente para o primeiro ano.	Avalio o meu aluno desde a chegada, o convívio com os colegas, as atividades propostas, se há interesse em participar. Também avalio o meu trabalho, quando eu termino as minhas aulas, se foi bom ou não, quem correspondeu, o porquê que não correspondeu, quais foram as atividades que teve menos atenção. Na qual procuro também me identificar como agente avaliado.
<b>Mary</b>	Pude perceber que as crianças se sentiram mais motivadas em seu processo de ensino e aprendizagem.	Quando pensamos na metodologia, primeiro devemos pensar no aluno e adequar a nossa metodologia de acordo com a nossa realidade para que possamos ensinar as crianças, assim alcançar os nossos objetivos.	Na avaliação tento envolver os meus alunos em todas as atividades para que eu saiba o que lhe interessa ou o que não chama atenção. Na qual procuro refletir sobre o meu trabalho.
<b>Cecília</b>	As crianças gostaram, se envolveram, houve a participação, principalmente o interesse.	Foi muito bom, pois levei os alunos a participarem através das atividades propostas, através de textos, desenhos e brincadeiras.	Procuro avaliar os meus alunos em testes e provas, mas também procuro que elas se envolvam nas atividades propostas.
<b>Nice</b>	Acabou envolvendo todas as disciplinas.	A minha metodologia foi mais dinâmica, propus várias atividades ao ar livre onde puderam ter contato com o concreto, claro! Envolvendo todas as disciplinas.	Avalio as minhas atividades quando o meu aluno não consegue realizar ou quando não obtém um sucesso nas suas atividades.
<b>Paulo</b>	A minha aula foi planejada em uma das oficinas que aconteceu nos encontros e em seguida executei na minha sala de aula.	A minha metodologia foi de acordo com a ementa curricular que temos na escola, isso porque não podemos sair fora, uma coisa puxa a outra. Toda aula é registrada no diário e deve constar de acordo com que nos foi colocado... claro! Sem deixar de abordar a nossa cultura com a ementa, pegamos o que está ali e adequamos de acordo com a nossa realidade que, com certeza, é um orgulho para mim professor índio falar de mim, falar daquilo que sei e domino.	Não precisei aplicar prova pros meus alunos, acredito que a avaliação se inicia desde o momento que a criança entra na sala de aula, olhá-las de uma forma especial, pois é a partir do desenvolvimento das atividades que percebemos que a criança desenvolve, mostra interesse em participar e se envolve.

			Portanto, o meu papel como educador é motivar e incentivar.
<b>Ícaro</b>	Pude observar as aulas dos meus colegas e também ao planejá-las. É necessário que haja um planejamento, para em seguida executá-la e sempre buscar ajuda com os colegas na escola, principalmente a coordenação e a direção.	A minha metodologia em sala de aula foi de acordo com a ementa curricular, envolvendo os temas na interdisciplinaridade. Percebi que um tema buscou envolver outras situações do cotidiano do aluno, fazendo com que ele tivesse a clareza do que está em sua volta, principalmente o aprendizado.	O aluno deve entender o que você quer passar pra ele, todo conteúdo deve ter sentidos e significados pra ele, fazendo esse convencimento, qualquer avaliação em escrito pra ele, como se diz é fichinha. Percebi que ele é capaz de fazer.
<b>Carla</b>	O tema gerador pra mim foi uma novidade, no início não entendi, mas com ajuda dos demais colegas, principalmente da nossa orientadora, fui compreendendo. E assim planejei a minha aula e desenvolvi com meus alunos de acordo com a ementa curricular da escola.	Achei que não daria conta, porque parecia que eram muitas situações em um só tema. Mas percebi que é possível trabalhar a interdisciplinaridade; só é muito trabalhoso, mas temos que dar conta, percebi que as crianças sentem muito agradecidas e o aprendizado se torna mais prazeroso.	Avaliar acredito que é uma forma de medir o que a criança aprendeu, mas a partir do momento que executamos as atividades que eles gostam ou aprendem a gostar, a sua aprendizagem se torna prazerosa. E a avaliação não lhes representa como um ‘bicho de sete cabeças’ realizam sem medo.
<b>Zilma</b>	Pra mim foi uma experiência nova, trabalhar com os Temas Geradores; no início me atrapalhei toda, mas percebi que é possível se organizar e executar de acordo com o nosso planejamento. Por isso que é muito bom fazer o plano e aí a gente não se perde. Foi de uma forma legal as atividades, isso porque pude fazer a troca de experiência com os demais colegas nos dias da oficina e executar na minha sala de aula com os meus alunos.	A metodologia na qual trabalhei com os Temas Geradores pra mim foi novidade, com uma palavra, ou seja, com um tema pude abordar uma série de situações, eu fui descobrindo que as crianças foram se envolvendo, desenvolvendo as atividades sejam elas escritas, ou em forma de brincadeira e jogos. Mas é um método trabalhoso, onde nos permite analisar e refletir sobre a nossa metodologia, principalmente por envolver a nossa cultura. Ainda mais quando fizemos a visita na casa dos anciões que fazem o melado e a rapadura, foi surpreendente, pois as crianças demonstraram interesse em conhecer, isso porque aquela casa estava ali, o morador (o ancião) é falecido, mas que ninguém além do mais notava a importância daquele espaço que aquele ancião ficava para fazer suas rapaduras, no entanto não se deram nele mais continuidade.	A avaliação foi de uma forma muito legal sem medo, as crianças conseguiram tranquilamente realizar.

Fonte: elaborado pela autora, 2016.

Pelos dados apresentados no quadro acima, constata-se que os professores Terena, ao desenvolverem suas atividades pedagógicas, demonstram maior autonomia, principalmente no desenvolvimento de atividades em sala de aula, buscando novas formas de ação educacional e que, por meio do tema gerador, novas articulações surgem ao se envolver a cultura indígena no processo de ensino.

Antunes (1992, p. 82) entende que “[...] por meio do Tema Gerador é possível, de um lado, como ponto de partida, a comunidade desvelar os níveis de compreensão que ela própria tem de sua realidade; de outro, inserir essa realidade imediata em totalidades mais abrangentes”.

Assim, nos discursos dos professores citados acima, é evidenciado o impacto que os Temas Geradores vêm causando na prática metodológica e que estes vêm dando resultados em sala de aula, juntamente com os alunos, principalmente ao fazerem as aulas de campo, quando saem para reconhecer o seu ambiente: “[...] daquele contexto – o do meu mundo imediato – fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios e os seus valores” (FREIRE, 1921, p. 14).

Desse modo, essas práticas perpassam as situações significativas e geram uma demanda de conhecimentos interdisciplinares e sistematizados, levando cada área do conhecimento a apresentar uma proposta de conteúdos que permitirão e contribuirão para uma leitura crítica da realidade. Concordamos com Freire ao afirmar que:

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto – em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia aprendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais (FREIRE, 1921, p. 13).

Todo o processo de aprendizado de uma criança se dá por meio do seu entorno, ou seja, da realidade que acerca, “[...] tudo isso ligado a contextos mais amplos que o do meu mundo imediato e de cuja existência eu não podia sequer suspeitar” (FREIRE, 1921, p. 15).

Como podemos ver ainda na fala da professora Sany, essas metodologias passaram a ser utilizadas do segundo até o terceiro ano e assim sucessivamente. O trabalho com o Tema Gerador permitiu tanto focalizar a realidade local como envolver e compreender os atores locais, como constatado na fala da referida docente:

[...] Então o impacto foi muito bom, até porque os pais também perceberam isso, as crianças brincando, desenvolvendo, falando a língua Terena, aqueles não são falantes. A metodologia que fora adequada com os Temas Geradores tornou de forma mais

atrativa, a aprendizagem foi maior, então, causou um impacto legal, chegando nas crianças, na família e, principalmente, em nós, professores (Professora Sany, 2015).

A participação dos pais no processo de ensino é fundamental, principalmente quando se trata do ensino da língua Terena na escola, considerando-se a política linguística própria dessa etnia (NINCAO, 2008, p. 75), em que aprender a língua portuguesa seria mais importante. Prova disso é que um dos pais dos alunos chegou a me dizer: “me fala o porquê de ensinar a nossa língua, se já sabemos falar, devemos ensinar a criança o mundo dos *purutuyés*, então não adianta vir à escola”, isto é, uma situação que deixa um sentimento de constrangimento no educador, mas o importante é persistir.

O fato de serem trabalhados os Temas Geradores fez também com que o ensino da língua Terena começasse a deixar a feição engessada, em “caixinhas”, já que estes permitem envolver a realidade, a interdisciplinaridade, o desenvolvimento de atividades que envolvam as crianças, mas é importante lembrar que ainda o uso da língua indígena escrita continua apenas na escola, porque não se veem, na comunidade, práticas de letramento em língua Terena, como afirma Nincao (2003, p. 80):

[...] A ênfase das representações dos professores está no produto: saber ler e escrever como um resultado fixo da alfabetização, mas isso não o remete ao fato de que não existem textos escritos na Língua Terena circulando nas aldeias; basicamente, eles só existem na escola, já que a comunidade não utiliza socialmente a escrita da língua, não havendo, portanto, um significado social dessa escrita com base no seu uso fora da escola. Mesmo nas igrejas protestantes<sup>38</sup> onde as crianças veem a escrita sendo usada e valorizada (o processo de letramento, nesse sentido, remonta há quase um século), essa escrita ainda é a do português, já que a tradução do Novo Testamento para a Língua Terena, disponível desde 1995, ainda não está adotada nas igrejas.

Essa realidade ainda é válida para a questão do letramento em língua Terena, constituindo-se em um dos grandes desafios para que ela se desenvolva dentro da escola.

Por outro lado, os professores revelam, em seus escritos e declarações orais, uma preocupação com a organização de um trabalho coletivo, tanto no que se refere às atividades a serem desenvolvidas como ao próprio planejamento pedagógico, conforme visto na fala da professora Mary: “a aula se tornou mais prazerosa, mais dinâmica, pois tivemos tempo de planejar, trocar as experiências com os colegas e depois pôr em prática”.

---

<sup>38</sup> Os Terena da Aldeia Bananal, em sua grande maioria, são protestantes e frequentam as igrejas da Uniedas conforme consta no capítulo da metodologia.

Cada professor, em conjunto com sua comunidade educacional, vai construindo uma pedagogia escolar indígena a partir de uma atitude de curiosidade que resulta em processos de investigação e criação, como fala a professora Sany:

[...] No início, todas as vezes que executávamos essas atividades, procurávamos os mais velhos, os anciões da aldeia; inclusive teve uma anciã que não contávamos com ela, fui conversar com ela, assim só para buscar algumas informações, depois de muita conversa, aí pedi pra ela se envolver, na qual acabou por concordar dizendo com entusiasmo: 'eu participo'. Em seguida, levei as crianças lá, ela começou a contar as histórias da infância até como era os brinquedos das meninas, dos meninos também e até nos ensinou como confeccionava os brinquedos daquela época, de sabugo de milho de palha (Professora Sany, 2015).

Corroboram essa ideia as palavras de Freire quando afirma que conhecer seu mundo foi fundamental: “não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas” (FREIRE, 1921, p. 16), ou seja, na vida que levava na sua comunidade, principalmente o convívio com os pais, foi aprendendo a importância de se dar valor àquilo que o rodeia, e que na infância se dão as primeiras compreensões de leitura, não somente da escrita, mas a convivência possibilita compreender o mundo de outras formas. Assim como sentia saudades da sua infância, mesmo com todas as dificuldades que enfrentava sua família, ali ficara marcada na sua memória uma vivência feliz, toda aquela natureza que o envolvia para o seu aprendizado. Aproximamos essa vivência à fala do professor Saulo:

Quando convido as crianças a dançarem a nossa dança elas ficam felizes, adoram dançar e não se envergonham disso, se pintam com todo entusiasmo, ainda mais quando vão se apresentarem em algum evento, todos ficam naquela alegria, todos ansiosos (Professor Paulo, 2015).

No discurso dos professores indígenas por esta pesquisa entrevistados, a ação “Saberes Indígenas na Escola” se constituiu como formadora para o desenvolvimento da educação bilíngue, para a valorização da língua Terena e do processo de ensino e aprendizagem, como demonstra o depoimento a seguir: “pude perceber que as crianças se sentiram mais motivadas em seu processo de ensino-aprendizagem” (Professora Mary, 2015).

A essa nova prática de ensino dos “Saberes Indígenas na Escola” está vinculada a motivação do professor em procurar sempre a interação com o aluno e vice-versa, o que faz com que o professor não seja apenas um transmissor de conhecimentos, mas, além disso, um educador, como ressalta D'Angeles (2004, p. 35):

[...] Um professor, que é educador, tem motivação suficiente (e compreensão suficiente dos processos de aprendizagem e da psicologia da criança) para descobrir caminhos de envolver os alunos, formas de cativar o aluno para o gosto de descobrir e aprender. O professor-educador pode ser o professor-investigador, porque é capaz de olhar o mundo também através dos olhos dos seus próprios alunos. O professor, que não é educador, não é capaz de acreditar que seus alunos também sabem que o educador também aprende com o educando e, finalmente, que conhecimento se constrói não se dá.

Nesse viés, educador é:

[...] Um homem que guarda e transmite as histórias dos antepassados, assim como um pai ou uma mãe que aconselha seus filhos, com amor, dentro das normas da sua sociedade. Já um professor é uma pessoa especialmente qualificada para conduzir um processo de ensino-aprendizagem por um tempo determinado (ainda que nem sempre pré-determinado) (D'ANGELES, 2004, p. 35).

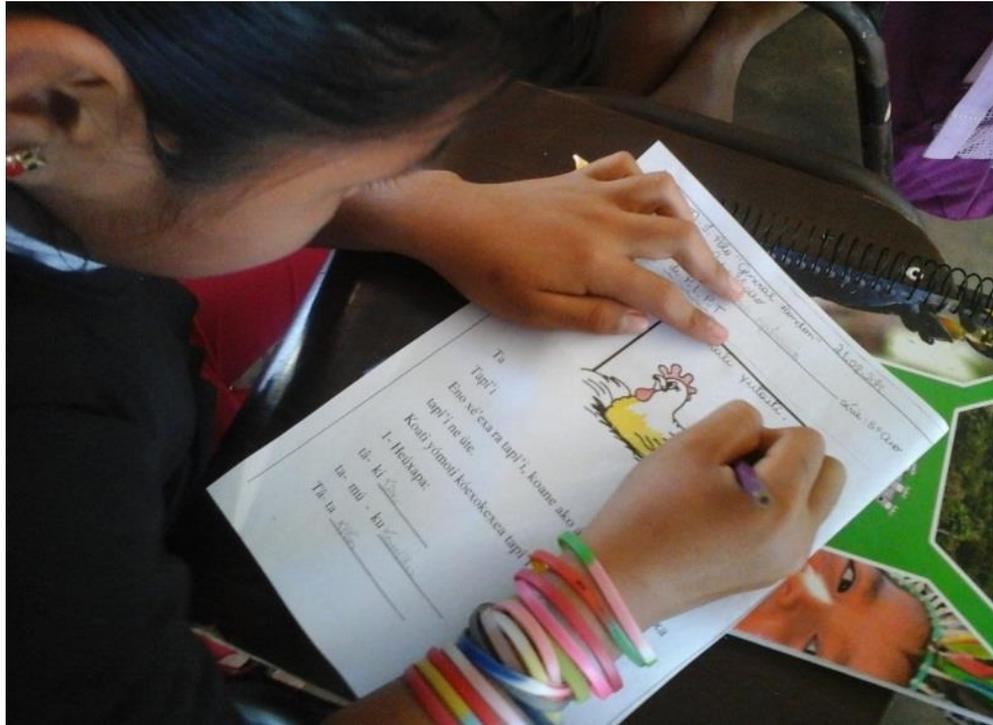
Segundo Paulo Freire, quanto mais o povo conhecer a sua história, estar presente nela e não simplesmente nela estar representado, quanto mais conscientemente faça a sua história, tanto mais o povo perceberá com lucidez as dificuldades que tem a enfrentar no domínio econômico, social e cultural, no processo permanente da sua libertação (FREIRE, 1985).

**Figura 04:** Interação do professor e aluno durante a realização do trabalho.



**Fonte:** Arquivo pessoal da Profa. Iara, 2015.

**Figura 05:** Atividades elaboradas pelo professor voltadas ao Tema Gerador.



**Fonte:** Arquivo pessoal da Profa. Iara, 2015.

### 3.3. Temas Geradores no contexto intercultural

O conceito de interculturalidade também aparece nas falas dos professores, conforme demonstra Sany: “procuro falar na língua materna sempre com as crianças, mas também não deixo de falar a língua portuguesa, isso faz parte do processo de ensino e aprendizagem da criança”.

Esse conceito é assim discutido no RCNEI (BRASIL, 1998):

O diálogo respeitoso entre a realidade dos próprios alunos e os conhecimentos vindos de diversas culturas humanas é a realização da interculturalidade, e a escola indígena deve tornar possível essa relação entre a educação escolar e a própria vida em sua dinâmica histórica. Agindo-se assim na escola, abre-se espaço para a identificação de alguns dos problemas sociais mais prementes para aquela comunidade, quando são construídas as opiniões, atitudes e procedimentos novos que deverão apoiar as soluções possíveis de tais problemas (BRASIL, 1998, p. 60).

No que diz respeito à interculturalidade, os professores índios e profissionais em educação tornam-se responsáveis para que ela venha a acontecer e a se efetivar como um dos métodos de seu trabalho, por seu turno, depende do desdobrar do professor, como cita a Professora Célia ao relatar sua experiência ministrando aula usando o Tema Gerador: “trabalhei

com o tema gerador a palavra ‘xupú’ que é uma das plantas cultivadas em meio Terena, e através dessa planta, trabalhei várias temáticas, principalmente a valorização das comidas típicas e a forma de fazer as plantações que os nossos antepassados faziam”. Como já mencionado, o tema ainda é tratado de forma tímida, pois sabemos que a interculturalidade envolve muito mais.

Como a Ação “Saberes Indígenas na Escola” tem participação dos professores índios e não índios, isso abre um espaço para o diálogo, ampliando na escola o espaço intercultural<sup>39</sup> que Tassinari (2001, p. 04) afirma ser um “[...] espaço de fronteiras, espaço de articulação e troca de conhecimentos e técnicas, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitária dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios”.

Esse espaço se torna então:

[...] um exercício do protagonismo compartilhado, o que implica um processo constante de reposicionamentos, inclusive epistemológicos, de todos os envolvidos, bem como de diálogo com o passado e com a realidade vivenciadas no presente, a partir das quais se possam refletir em conjunto os valores dos saberes indígenas nos contextos intra e também interculturais (DOU, 2013, p. 28).

A partir de um potencial processo de investigação e de interação entre os conhecimentos adquiridos em sua experiência cultural e os fundamentos teóricos apresentados por aquela área de estudo, os alunos das escolas indígenas têm condição de reelaborar, às vezes modificando, às vezes ampliando, a sua compreensão sobre o tema/problema em estudo, assim como afirma a professora Sany:

Fiquei surpresa em meio essa conversa [...] um menino pediu para entrevistá-la (a anciã), quando perguntei pros meus alunos se queriam falar alguma coisa, um menino levantou e começou fazer várias perguntas, perguntas que até eu mesma fiquei surpreendida. A partir dali que desenvolvemos o trabalho, procuramos lá na raiz, procuramos o Tio Lourenço, um ancião daqui da aldeia, na procura de várias palavras que não pronunciávamos mais e que hoje já fala abreviado e procuramos vários anciões, por exemplo, na alimentação, fomos sim procurar, fazer levantamento de dados, enfim, é tudo compensador e gratificante (Professora Sany, 2015)

---

<sup>39</sup>A interculturalidade, segundo Tubino (2004, p. 03), não é um conceito, é uma maneira de comportar-se. Não é uma categoria teórica, é uma proposta ética. Mais que uma ideia é uma atitude, uma maneira de ser necessária no mundo paradoxalmente interconectado tecnologicamente, mas incomunicado interculturalmente.

Ainda podemos afirmar que o Tema Gerador possibilita um estudo da realidade, envolvendo o aluno no seu entorno, tornando-se uma tarefa de construção coletiva, realizada a partir das multiplicidades daqueles que ali vivem.

Partindo dessa perspectiva, os conteúdos escolares passam a ter significado e tornam-se importantes instrumentos para a compreensão da realidade dos alunos. A partir do diálogo entre conhecimentos vindos de diversas culturas humanas, principalmente a dos sujeitos, é que se busca uma relação entre teoria e prática. Para a professora Célia, por exemplo, “trabalhar a culinária indígena e remédio caseiro foi um dos instrumentos que utilizei para a realidade das crianças índias e que percebe-se que um tema aborda o outro”.

A escola localizada em terra indígena deve tornar possível a relação entre a educação escolar e a própria vida em sua dinâmica histórica, valorizando a educação indígena e a educação escolar indígena. A Educação Escolar Indígena, como uma ação formal, é o que está sendo proposto para que a escola, nos dias atuais, construa processos de ensino e aprendizagem que pressuponham uma educação de qualidade, diferenciada e intercultural, enquanto a Educação Indígena acontece em torno de todos, no dia a dia na família, na comunidade, nas reuniões, no culto de cerimônias e nos atos cívicos.

É importante ressaltar que nenhuma criança índia que entra em um prédio escolar vem sem uma bagagem cultural porque a família já a prepara para os enfrentamentos cotidianos. Como cita a professora Sany, “abordamos mais situações do cotidiano escolar da criança, até porque não temos livros, assim que aborda mais as situações”. Nesse sentido, o uso dos Temas Geradores possibilita esse trabalho cultural e intercultural. Ainda segundo a mesma docente, isso significa que não há material didático para se trabalhar que esteja voltado para realidade do aluno índio e, ainda, continua:

Até não temos um padrão, livro assim, que possa nortear o ensino da língua Terena, então procuramos fazer a sequência didática em cima dos alfabetos Terena, fazendo a sequência, monta o texto, atividades juntos com os coleguinhas, joguinhos, principalmente as brincadeiras, músicas, cantigas em Terena, a gente tenta resgatar músicas antigas (Professora Sany, 2015).

Os professores Terena, no entanto, procuram adequar seu método pedagógico à cultura, valorizando o seu espaço e o seu modo de viver. Dessa forma, as crianças indígenas refletem e constroem seu aprendizado com base em sua realidade, olhando e observando o que está a sua volta. Ao ao lembrar aquilo que já estava esquecido, fez-se necessário buscar os

anciões da comunidade para se envolver como, por exemplo, a brincadeira, vivenciadas por eles no passado:

*Anekomarakaya*<sup>40</sup> é uma brincadeira que usamos e teve uma boa aceitação; então trabalhamos em cima dessa aceitação das crianças, até porque elas não conheciam, também procuramos resgatar outras brincadeiras que já estavam esquecidas, na qual houve a necessidade de pesquisar essas brincadeiras com os anciões, juntamente com os alunos (Professora Sany, 2015).

Sabe-se, portanto, que o maior problema visto em meio a esse processo é a falta de material pedagógico, mas a participação dos professores indígenas nessa formação facilita a busca para se organizarem novas formas de ensino, como ressalta a professora Sany: “a partir daí que desenvolvemos o trabalho, procurando primeiro, lá na raiz [...] para a gente ter certeza, e o ancião esclarecia as dúvidas, até aquela palavra que hoje não se usa mais”. A professora, ainda, afirma que pode ser trabalhada a questão da alimentação, “a questão da alimentação, por exemplo, ajuda na questão cultural, buscando toda informação nos anciões da aldeia” (Professora Sany, 2015). Os Temas Geradores, conforme Freire (1968), são bastante favoráveis para que esse trabalho adquira ainda mais significado culturalmente.

Podemos ainda observar a carência de materiais no contexto escolar por meio da fala da professora Sany: “infelizmente temos que adotar o método que vem de fora, mas nada impede que possamos adequar pra gente ensinar as crianças Terena falantes e não falantes da língua. E nós, indígenas, temos contexto diferente, temos que trabalhar, aproveitando o espaço físico que nós temos”. Refletindo sobre a fala da professora, associamos o fato narrado ao momento em que Paulo Freire relata sua própria alfabetização ao dizer que ela acontecia em “pés de mangueira”. O professor Saulo ainda lembra que:

Através da dança cultural que trabalhei com os alunos, foi muito legal, primeiro porque é uma cultura nossa e porque não trabalhar nesse sentido, onde pude perceber que através da dança as crianças não têm vergonha de dizer que é índio e assume a sua identidade, e através dali criamos toda nossas estratégias de ensino, pondo em prática a cultura dentro do espaço escolar (Professor Saulo, 2015).

Nesse contexto, podemos destacar o RCNEI quando afirma:

Os conteúdos são trabalhados com instrumentos próprios de cada área de estudo - a escrita, o cálculo, a reflexão histórica, representação cartográfica - e seu estudo deve permitir uma compreensão, a mais completa, do assunto estudado. A escrita e o

---

<sup>40</sup> Na tradução para o português é ‘o gato está aí’.

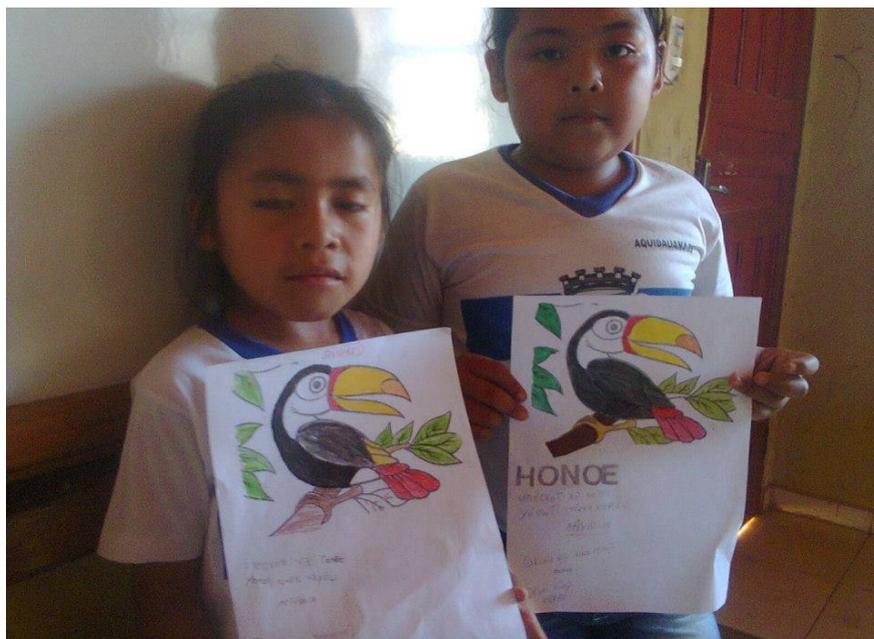
desenho, por exemplo, cumprem função múltipla: registram, contam e relembram assuntos que podem estar em Ciências, Matemática, História, Geografia. Essas áreas de estudo ajudam a compreender a realidade sob diversos aspectos, sem que haja necessidade de fragmentar o conhecimento que resulta desse estudo (BRASIL, 1998, p. 62).

Ainda nos lembramos da professora Leny ao trabalhar com seu Tema Gerador: a cana-de-açúcar. Mesmo esse fruto não fazendo parte dos costumes da cultura Terena, a professora pontuou meios de como articular o tema dentro do contexto do aluno indígena, envolvendo a saúde do índio, o diabetes, que hoje está atingindo uma boa parte da comunidade indígena, e procurou conscientizar os alunos dos cuidados alimentares que devemos ter:

Temos visto muitas pessoas com diabetes nas nossas aldeias; sendo que antes não tínhamos essa preocupação, acredito que isso é devido à má alimentação e que devemos repassar isso para os nossos alunos; onde podemos também observar que os nossos anciões tinham uma alimentação saudável. Esta doença antes não existia em nosso meio, aliás nem conhecíamos (Professora Leny, 2015).

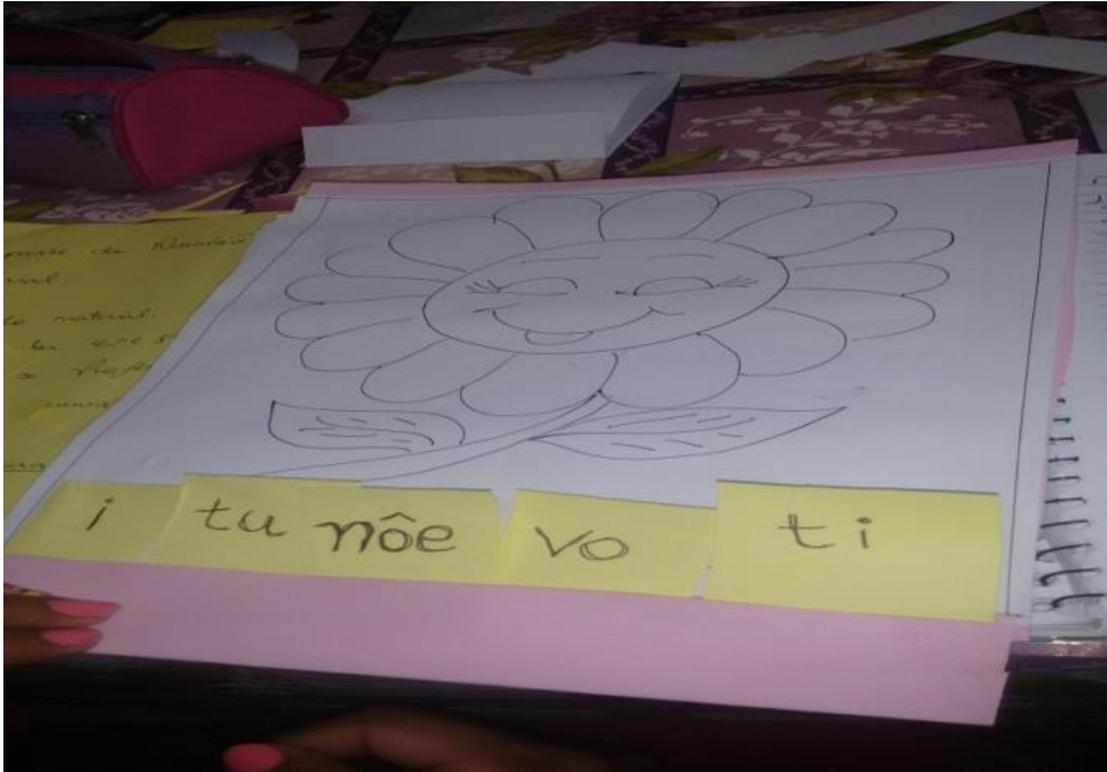
Portanto, faz-se necessário que o ensino da língua materna deva ser efetivado cada vez mais por meio dos processos próprios de aprendizado, juntamente com os professores, tornando-os responsáveis pela escolarização da criança indígena.

**Figura 06: Crianças apresentando textos de sua autoria na língua materna com Tema Gerador**



**Fonte:** Professora Mary.

**Figura 07:** Atividades propostas pela professora formadora da Ação Saberes Indígenas.



**Fonte:** Acervo pessoal da autora (2015).

**Figura 08:** Oficina realizada na Escola Municipal Polo General Rondón.



**Fonte:** Acervo pessoal da autora (2015).

**Figura 09:** Professora formadora fazendo os repasses para os professores na reunião que acontece na Escola Municipal Indígena Polo “General Rondon”.



As reuniões com formadores, pesquisadores e demais técnico acontecem na cidade de Campo Grande ou em Dourados/MS.

**Fonte:** Acervo pessoal da autora (2015).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que os resultados desta pesquisa se constituam como uma contribuição para os professores e comunidades indígenas com relação aos processos próprios de ensino e aprendizagem das crianças Terena. Espera-se também com a presente pesquisa possa oferecer aprofundamento teórico-metodológico necessário para o desenvolvimento de trabalho profissional tanto no ensino quanto na pesquisa, com uma proposta de construção da escola indígena para que esta atenda as demandas ao utilizar os métodos dos Temas Geradores. Como afirma Nincao (2003, p. 05):

[...] [O ensino] tradicionalmente fundamentado apenas no uso de cartilhas deve ser ampliado para uma ação pedagógica que privilegie o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita de textos em Língua Indígena, apontando a produção de materiais didáticos de pós-alfabetização como uma das formas de enfrentamento do problema.

Os índios Terena reivindicam seus processos próprios de aprendizagem em razão da real situação da escolarização que suas crianças enfrentam. A implementação de uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue é difícil porque, durante anos, mesmo com o fato de diversos segmentos indígenas e não indígenas fazerem diagnósticos que evidenciavam a importância da valorização da língua materna no processo de escolarização de um povo, o trabalho não se tornava mais fácil, pois requer que os professores deem continuidade à sua formação profissional para assumirem o desafio de implementarem as práticas pedagógicas que considerem a cultura e a tradição do seu povo no espaço escolar, por meio de um diálogo contínuo com a comunidade.

Este estudo visou discutir os depoimentos de professores Terena da Escola Municipal Indígena Polo General Rondon sobre sua prática pedagógica de alfabetização em língua terena utilizando os “Temas Geradores” propostos pela Ação “Saberes Indígenas na Escola”, o que permitiu analisar de forma preliminar o impacto da referida ação no trabalho de alfabetização dos professores indígenas tendo em vista que, durante as capacitações, percebemos que o uso do referido material para as séries iniciais tornou o método mais eficiente/facilitador para os professores indígenas, possibilitando que as crianças índias se sentissem mais à vontade em seu aprendizado.

Ressalto que a Ação, desde o início, acontecia apenas com um grupo de professores na aldeia Bananal, com a participação de professores alfabetizadores das Aldeias Água Branca,

Lagoinha e Ipegue, e todos se reuniam para apresentar os resultados dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula, fazendo as trocas de experiências com os demais.

Como parte desta Ação, já neste ano de 2016, foram envolvidos mais professores alfabetizadores e acadêmicos em licenciaturas, ampliando-se o grupo e ficando um formador com 10 (dez) professores alfabetizadores cada qual em sua aldeia.

Ao final do corrente ano (2016), será organizada a I Mostra Cultural que acontecerá na Terra Indígena Taunay/Ipegue, prevista para ocorrer em novembro. Seu objetivo é apresentar os resultados dos trabalhos desenvolvidos com os grupos durante a realização das oficinas com a finalidade de expor todo o trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula juntamente com os alunos.

Os resultados da presente pesquisa evidenciam que os Temas Geradores podem contribuir para a aprendizagem das crianças, o que se confirma a partir da fala dos professores entrevistados. Isso porque a escola dita o ensino da língua mas não há letramento em outros contextos e, passando por esses caminhos, procuramos entender esse processo. Iniciamo-nos, portanto, com o “Projeto Raízes do Saber”.

Segundo Nincao (2003, p.65), o Projeto foi:

[...] Implementado por uma força legal externa, [e] era o espaço institucional e educacional da língua Terena. Esse espaço institucional é um espaço de conflito e tensão, considerando-se as demandas da comunidade nascidas de suas representações sobre o papel da escola e o ensino do português.

Ferreira, por sua vez, salienta que, para os índios, a educação é essencialmente distinta daquela praticada desde os tempos coloniais, por missionários e representantes do governo. Os índios recorrem à educação escolar, hoje em dia, como instrumento conceituado de luta (FERREIRA, 2001, p. 71). Não quero dizer que houve apenas pontos negativos quando a escolarização se iniciou em meio aos índios Terena, mas que resultados dessa natureza se refletem até nos dias de hoje.

A partir dos depoimentos, pude notar que a escola se torna um espaço de diálogo, como já mencionara Paulo Freire (1968). E, por meio deste trabalho, foi possível dialogar e propor ideias que possam trazer a mudança para a comunidade indígena à medida que os Temas Geradores são levantados e discutidos na comunidade antes de fazerem parte do trabalho da escola, estabelecendo um elo entre a escola e a cultura. A escola, ao ser implantada na aldeia, teve a intenção de nacionalizar o índio, mas este a transformou em um instrumento de

fortalecimento cultural, principalmente com a valorização da língua materna no contexto escolar.

A partir também da influência da escola, a língua portuguesa tornou-se a de maior poder linguístico na aldeia, pois é o idioma oficial do país. Foi preciso que se lutasse para que a língua indígena não viesse a morrer, estabelecendo-se quase que uma guerra linguística que começou há muitos anos e que continua até hoje. Nesse contexto, o espaço escolar se torna um espaço de referência e formação para as novas gerações e, sobretudo, para os idosos também reviverem o seu modo de ser e de viver em uma perspectiva linguística, não se tornando somente um espaço para se aprender a ler e a escrever:

Apesar de a escola ter sido utilizada como porta de entrada do evangelho em muitas aldeias indígenas, e na comunidade Terena a primeira escola, fundada provavelmente em 1925 na aldeia do Bananal, PI Taunay, Aquidauana (sic) ter tido como professores, missionários estrangeiros, o índio, com o passar do tempo, começou a encará-la como um instrumento de resistência à discriminação e opressão que vinha sofrendo, na medida em que através dela poderia aprender a decodificar a cultura do opressor (SOUZA, 2000, p. 44-45).

A ação “Saberes Indígenas na Escola”, pelo que foi colocado pelos professores depoentes, vem ao encontro de suas expectativas, pois oportuniza momentos de diálogo que podem ser construídos não apenas com um indivíduo, mas coletivamente, principalmente na elaboração das propostas pedagógicas, o que se pode notar nas reuniões e oficinas realizadas na escola antes de implementá-las no processo educativo das crianças e dos jovens. Como evidenciou uma das professoras entrevistadas, é possível realizar o trabalho por meio do diálogo, principalmente com as crianças durante as atividades.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas (1998) e a Constituição Federativa do Brasil (1988), somente com a “construção e implementação de práticas pedagógicas e interculturais, e o respeito as suas particularidades linguísticas e culturais” (BRASIL 1988) isso de fato acontecerá. Nesse sentido, a Ação Saberes Indígenas na Escola oferece aos professores uma política educacional para o fortalecimento dos saberes tradicionais do Terena.

Para Nincao (2003, p. 63), por outro lado, “[...] o desconhecimento teórico dos professores sobre o que está em jogo na construção da linguagem escrita torna o trabalho ainda mais complexo”. Isso porque ainda não se tem claro para os professores o ensino da língua.

Esses docentes, atualmente, buscam espaços onde podem continuar seus estudos, por meio de formação continuada e do ingresso nas universidades, o que possibilita a ampliação de seus estudos e a efetivação da presença da língua materna na escola.

Finalizando este trabalho, vemos a importância dessa metodologia utilizada a partir do trabalho desenvolvido pela Ação Saberes Indígena na Escola para a prática pedagógica dos professores que iniciam uma proposta de se voltarem primeiramente para a comunidade e para suas práticas culturais para realizarem um trabalho de educação formal.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Â. Temas Geradores. *Cadernos de Formação* n. 3:8-9. Alfabetização Multimeios. Índios no Brasil. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, p.82-88, 1992.
- BARRETO, V. Paulo Freire para educadores. São Paulo: Arte & Ciência, 1988.
- BRANDÃO, C.R. *O que é o método Paulo Freire*. 17ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.
- \_\_\_\_\_. Hoje, tantos anos depois... In: SOUZA, Ana Inês (Org.). *Paulo Freire: vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.
- \_\_\_\_\_. (1986). *Identidade e Etnia: construção da pessoa e resistência cultural*. São Paulo: Brasiliense.
- BRASIL. Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena. Brasília: MEC, SEF, 1993. (Cadernos educação básica. Série institucional, 2).
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Diretrizes para uma política nacional de educação escolar indígena*. Vo. 02. Brasília: MEC, SEF, 1994. (Cadernos de Educação Básica, série institucional).
- \_\_\_\_\_. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- CARDOSO, D. W. *Aldeia indígena de Limão Verde: aldeia e comunidade e desenvolvimento local*. 76f. (Dissertação de Mestrado). UCDB: Campo Grande- MS. 2004.
- \_\_\_\_\_. *A história da educação escolar para o Terena: origem e desenvolvimento do Ensino Médio na Aldeia Limão Verde*. 2011. 143f. Tese (Tese em História) – Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, RS, 2011.
- BRAGA, M.M. A licenciatura no Brasil: um breve histórico sobre o período 1973-1987. *Ciência & Cultura*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 16-27, 1988
- CARVALHO, R. F de. Subsídios para a compreensão da educação escolar indígena Terena do Mato Grosso do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1995.
- CAVALCANTI, C. M. Interação Guarani/Não-Guarani: Etnocentrismo Naturalizado na Questão do Silêncio Inter-Turnos. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, nº 18: 101-109, 1991.
- \_\_\_\_\_. (1999b). “Estudos Sobre Educação Bilíngue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil.” *REVISTA D.E.L.T.A*, nº 15:385-417. Número Especial.
- CAVALCANTI, M.C. e MAHER, T. M. (1993). “Interação Transcultural na Formação do Professor Índio.” In: SEKI, L. (org.). *Lingüística Indígena e Educação na América Latina*. Campinas: Ed. da Unicamp, p. 217-230.
- \_\_\_\_\_. *O índio, a leitura e a escrita. O que está em jogo?* Campinas, CEFIEL/IEL/UNICAMP, 2005.
- CERTEAU, M. (1994). *A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves – Petrópolis, RJ: Vozes.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Deliberação CEE/MS nº 6767 de 25 de outubro de 2002*. Campo Grande: Editora, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CEB Nº 3, 10 de novembro de 1999*. Brasília: Câmara de Educação básica, 1999.

COSTA, Jaqueline de Moraes. *O uso de temas geradores no processo de alfabetização de adultos*. *Inter-Ação*, v.37, n.2, p. 417-428, jul./dez. 2012.

D'ANGELIS, W. De alternativo a oficial: sobre a (im)possibilidade da educação escolar indígena no Brasil. In: VEIGA, Juracilda; D'ANGELIS, Wilmar (orgs.). *Leitura e Escrita em Escolas Indígenas*. Campinas: A.B.L./Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. Limites e possibilidades de autonomia de escolas indígenas. In: D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (Orgs). *Leitura e Escrita em Escolas Indígenas*. (Encontros de Educação Indígena) COLE nº 10. Campinas: ALB/ Mercado de Letras, 1995, p. 139-147.

\_\_\_\_\_. Propostas para a formação de professores indígenas no Brasil. *Em aberto*, Brasília 20.76 (2003), p. 34-43.

\_\_\_\_\_. O SIL e a redução da Língua Kaingang à escrita: um caso de Missão por tradução 'In Robin M. Wriht (org.) Transformando os Deuses. Vol. II: Igrejas Evangélicas, pentecostais e neopentecostais entre os povos indígenas no Brasil. Campinas, S.P: Edit. Unicamp, p.199-217

D'ANGELIS, W. e VEIGA, J.(orgs.). (1997). *Leitura e Escrita em Escolas Indígenas (Encontros de Educação Indígena - COLE nº 10/1995*. Campinas: ALB/Mercado de Letras.

DIAS, Arcênio. *Ihikaxopoti Vemó'u*. Cartilha para o Estudo da Língua Terena para o Ensino Médio. RGA – Gráfica. Aquidauana – MS, 2012.

EMIRI, L. e MONSERRAT, R. (orgs.). (1989). *A Conquista da Escrita. Encontros de Educação Indígena*. São Paulo: Iluminuras/Opan.

FAUSTINO, R.C. Aprendizagem Escolar entre indígenas Kaingang no Paraná: Questões sobre Língua, Alfabetização e Letramento. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 05, n 02, julho a dez., 2010. p. 213 -219. Disponível em: [www.periodicos.uepg.br](http://www.periodicos.uepg.br). Acesso em 23 de fev.2016.

FERGUSON, C. Diglossia. In: *Word* 15, p.325-340 (traducción al español en: GARVIN, Paul L; SUÁREZ, Yolanda Lastra de (Eds.), 1974. 247 – 265.

FERREIRA, M. K. L. *A Educação Escolar Indígena: um Diagnóstico crítico da Situação no Brasil*. 1992.

\_\_\_\_\_. *Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e a educação escolar no Brasil*. 2. v. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – São Paulo: Universidade de São Paulo, 1992.

\_\_\_\_\_. A educação escolar indígena : um diagnostico crítico da Situação do Brasil, Im, SILVA, Aracy Lopes. Antropologia, História e Educação; a questão indígenas ea escola: Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawal Leal Ferreira (orgs) 2º Ed. - São Paulo: Global, 2001. p.71-109.

FERREIRA NETO, W. *Da língua que se tem à língua que se quer: a educação escolar indígena e sua língua de realização*. *Em Aberto*. Brasília: ano 14, nº 63, jul/set. 1994, p. 78-87.

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, Identidade e Decolonialidade: Desafios Políticos e Educacionais. Série – estudos – *Periódicos do Programa de Pós Graduação em Educação da UCDB*. Campo Grande, MS, n.37, p. 89-106, jan./jun. 2014.

FREIRE, P. (1968). Educação e conscientização: extencionismo rural. Cuernavaca (México): CIDOC/Cuardeno 25, 320p.

\_\_\_\_\_. *Educação e Mudança*. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Coleção Educação e Comunicação vol.1.

\_\_\_\_\_. (1921). Conscientização: Teoria e prática da Libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo/ Paulo Freire; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. (1981). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. (1987). Aprendendo com a própria história. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 168p. (Educação e Comunicação; v.19)

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n.42, p. 259-268, 2001

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009. FUNARI, Pedro Paulo, Piñoón. Ana, A Temática Indígena na Escola: Subsídios para Professores – São Paulo: Contexto, 2011.

GIROUX, Henry. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRUPIONI, ( 1997). “Limites e Possibilidades de autonomia de Escolas Indígenas.” In: D'ANGELIS, Wilmar e VEIGA, Juracilda (orgs). *Leitura e Escrita em Escolas Indígenas*. (Encontros de Educação Indígena) COLE nº 10 1995. Campinas:ALB/Mercado de Letras, p 139- 147.

LADEIRA, Maria Elisa M. *Língua e história - análise sociolinguística em um grupo terena*. Tese de Doutorado em Linguística – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, USP, 185f. São Paulo, 2001.

LYONS, John. *Lingua(gem) e linguística - uma introdução*. Guanabara: Koogan, 1981.

LÍNGUA, Portuguesa Revista, técnica da escrita- cultura – gramática. Ano 09 – Janeiro de 2014 –www.revistalingua.com.br

MACIEL, Leia Teixeira Lacerda; SILVA, Geovani José. *Nem “programa de índio”, nem “presente de grego”*: uma crítica a concepções teórico-metodológicas em pesquisas sobre educação escolar indígena em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (1995-2001) Revista Brasileira de História da Educação, nº 19, p. 205-226, jan./abr. 2009.

MAHER, T. M. O conflito interacional e a educação linguística do índio. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, nº 18:111-126, 1991.

\_\_\_\_\_. O ensino da língua portuguesa nas escolas indígenas. *Em Aberto*, Brasília, nº 63, p. 69-77, 1994.

\_\_\_\_\_. *Ser professor sendo índio - questões de linguagem e identidade*. 262f. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 1996.

\_\_\_\_\_. Sendo índio em português... In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas/ São Paulo: Mercado de Letras/ FAEP - Unicamp, 1998, p. 115-138.

\_\_\_\_\_. (1994). “Etnografia Colaborativa e Desenvolvimento de Professor.” *Trabalhos de Lingüística Aplicada*. Nº 23, p. 71-78. MAHER, Terezinha De Jesus Machado. Língua indígena e língua materna e os diferentes modelos de educação indígena. *Revista Terra Indígena*, nº 60, p. 52-61, 1991.

\_\_\_\_\_. (2007a). “Do Casulo ao Movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: Cavalcanti.M.C. e Bortoni-Ricardo, S. M. ( orgs.) *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras. pp. 67-94. MANGOLIM, Olivio. *Povos indígenas no Mato Grosso do Sul: viveremos por mais de 500 anos*. Campo Grande: CIMI, 1993.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Diretrizes Gerais- Educação Escolar Indígena. Políticas Educacionais - V.2*. Campo Grande:MS 1992.

\_\_\_\_\_. *Projeto Raízes do Saber*. Aquidauana: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte, 1999.

MELIÁ, Bartolomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1973.

MONSERRAT Ruth, 1989. Desafios e tendências na alfabetização em língua indígena. In: EMIRI, Loretta; MONSERRAT, Ruth (Orgs.). *A Conquista da Escrita*. Encontros de Educação Indígena. São Paulo: Iluminuras/Opan, 1989, p. 09-16.

\_\_\_\_\_. Bilinguismo e escrita. In: D’ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (Orgs.). *Leitura e Escrita em Escolas Indígenas* (Encontros de Educação Indígena). COLE nº 10 – 1995. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1997, p. 89-104.

\_\_\_\_\_. Política e planejamento lingüístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas modernas. In: VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés. (Orgs.). *Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola*. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas/ALB., 2001, p 127-159.

MINDLIN, B. Educação Indígena. *Cadernos CEDES - nº 32 - Educação e Diferenciação Cultural - Índios e Negros – São Paulo: Papirus, p. 11-16.*

MONSERRAT, R. 1989. O que é ensino bilíngue: a metodologia da gramática contrastiva. *Em Aberto*, Brasília: ano 14, n. 63, Jul/set. 1999, p.11-17.

\_\_\_\_\_. (1994). “O que é Ensino Bilíngüe: a Metodologia da Gramática Contrastiva.” *Em Aberto*. Brasília: ano 14, nº 63, p.11-17. jul/set.

\_\_\_\_\_. (2001). A língua indígena na escola indígena: quando, para que e como? In: VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés (Orgs.). *Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola*. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas/ALB, 2001, p. 160-171.

MORI, A. C. Conteúdos linguísticos e políticos na definição de ortografias das línguas indígenas. In: D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (Orgs.). *Leitura e Escrita em Escolas Indígenas* (Encontros de Educação Indígena). COLE nº 10 - 1995. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1997, p. 23-33.

MOURA, N. S. P. (2001). UNIEDAS: o símbolo da apropriação do protestantismo norte-americano pelos Terena (1972-1993). Campo Grande: MS. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Dissertação de Mestrado.

NEVES, Josélia Gomes (2009). *Cultura Escrita em Contexto Indígena* \ Tese de doutorado – 369f. U.E.P. Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.

NINCAO, Onilda S. *Representações de professores indígenas sobre o ensino da língua Terena na escola. 134f.* Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUCSP, 2003.

\_\_\_\_\_. *Kóho Yoko Hovôvo/O Tuiuiú e o Sapo: identidade, biletamento e política linguística na formação continuada de professores Terena. 236f.* Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2008.

NOBRE, D. Para uma síntese dos avanços e impasses atuais da Educação Escolar Indígena hoje. In: VEIGA, Juracilda; FERREIRA, Maria Beatriz Rocha (Orgs.). *Desafios Atuais da Educação Escolar Indígena*. Campinas: ALB; Brasília: M. do Esp. 2005, p. 83-91.

Resolução n. 098 (DOU, 09\12\2013). *Saberes indígenas na escola*. Rede Mato Grosso do Sul (UFMS, UCDB, UFGD e UEMS). Plano de Trabalho. 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE AQUIDAUANA. *Lei nº 1700/1999*. Aquidauana: 1999.

ROJO, R. H. R. Garantindo a todos o direito de aprender: uma visão socioconstrutivista da aprendizagem de língua escrita no Ensino Básico. In: CONGRESSO 100 ANOS DE PIAGET/VYGOTSKY: DA TEORIA À PRÁTICA, 1., 1996, São Paulo. Anais... São Paulo, 1996.

SANCHES, E. P. (2003). A chegada do Protestantismo entre os Terena. Campo Grande: MS. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Monografia de Especialização.

SILVA, R.H.D. (1997). “Escola Indígena: um caso particular de escola?” In: D'ANGELIS, Wilmar e VEIGA, Juracilda (orgs.). *Leitura e Escrita em Escolas Indígenas* (Encontros de Educação Indígena) COLE nº 10 – 1995. Campinas: ALB/Mercado de Letras, p. 169-183.

SOUZA, S. C. (2000). *Mulheres Terena: história e cotidiano*. Dissertação de Mestrado. PUCSP

SOUZA, T.C.C. (1993). “A questão discursiva e a elaboração de cartilhas em línguas indígenas.” In : SEKI, Lucy (org.). *Linguística Indígena e Educação na América Latina*. Campinas. Editora da UNICAMP, p 231 – 238.

SOUZA, Felipe. *Educação da Religiosidade*. Disponível em: [educacaoreligiosidade.blogspot.com.br](http://educacaoreligiosidade.blogspot.com.br) \2012. Acesso em: 17 jul 2015.

SOUZA, C.G. de; PIO, H.C. A Educação na Aldeia Bananal: Ihíxaxoti Kópenoti Emo'ú. 42p. Monografia de Final de Curso (Grad. Em Pedagogia) UFMS \ Campus de Aquidauana, 2004.

SWAIN, Merrill. *Bilinguismo sem Lágrimas*. Original em Inglês - Bilingualism in Education: aspects of theory, research and practice - de Jim Cummins e Merrill Swain, publicado na Inglaterra e Estados Unidos pela editora Longman, em 1986. Traduzido por Wilmar R. D'Angeles, linguista professor do Depto. de Linguística do IEL. São Paulo: Unicamp, 1998.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola Indígena: Novos Horizontes Teóricos, Novas Fronteiras de Educação Indígena. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawal Leal (Orgs.). *Antropologia, história e Educação*. A questão Indígena e a Escola. São Paulo: Global, 2001, p. 44-70.

\_\_\_\_\_. (2001), "Política e planejamento linguístico nas Sociedades indígenas do Brasil hoje: espaço e o futuro das línguas modernas." In: VEIGA, Juracilda e SALANOVA, Andres. (orgs). *Questões da Educação Escolar Indígena: da formação do Professor ao projeto de escola*, Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas\ ALB. p.127 – 159.

\_\_\_\_\_. Sociedades Indígenas: Introdução ao Tema da Diversidade Cultural in: SILVA, A.L da, Grupione, L.D.B. *A Temática Indígena Indígena na Escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º Grau*. Brasília: MEC\MARI\UNESCO, 1995.

TAUKANE, D. *A história da educação escolar entre os Kurã-Bakairi*. Publicação com recursos do Governo do Estado do Mato Grosso, através da Lei de Incentivo à Cultura, com o patrocínio da Damatta Produtos Agropecuários Ltda. 1999.

TEIXEIRA, R. As Línguas Indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Doniseti B. (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 291-316.

TUBINO, F. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. In: SAMANIEGO, M.; GARBARINI, C. G. (Comps.). *Rostros y fronteras de la identidad*. Temuco: Universidad Católica de Temuco, 2004, pp.151-164. Disponível em: [http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/inter\\_funcional.pdf](http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf), acesso em março de 2010.

VEIGA, Juracilda; D'ANGELIS, Wilmar. Na salda de aula: a subversão da escola com os Kaingang. In: SEKI, Lucy (Org.). *Linguística Indígena e Educação na América Latina*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993, p. 247-252.

ZATERA, Signori Maristela. A metodologia dos temas geradores e o problema do conteúdo no ensino escolar. *Revista Faz Ciências*, v.09, n.9. Jan/Jul.,2007 p.215 – 236.

## **APÊNDICE A - Proposta de intervenção: Caminhos para a Implementação da Educação Escolar Indígena Bilíngue – Aldeia Bananal, MS**

### **1. Introdução**

O Programa de Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul inclui a necessidade de apresentar resultados da pesquisa desenvolvida neste loco, além de uma *proposta de intervenção* que contemple possíveis soluções para os problemas apresentados nas pesquisas relacionadas à área da educação escolar indígena na qual foi desenvolvida a dissertação.

E é nesse sentido que apresentamos a nossa proposta, destinada ao desenvolvimento profissional docente dos professores alfabetizadores indígenas dentro de uma perspectiva de ensino da língua no processo ensino e aprendizagem dos estudantes Terena, tendo em vista que este é um tema complexo, ao se ressaltarem o processo de alfabetização bilíngue e a ausência de práticas sociais de letramento da língua. Ainda consideramos que existe, nas formações específicas, a necessidade de efetivação e conscientização acerca da proposta do bilinguismo voltadas para a valorização cultural indígena, principalmente o uso da língua materna como meio de comunicação entre os índios, tanto dentro como fora do ambiente escolar.

Nesse sentido, a proposta é que os professores indígenas que tenham habilitação na área realizem, organizem e coordenem uma formação continuada que vise levar os profissionais a “novas descobertas”, cabendo-lhes as seguintes reflexões:

1. historicidade: a valorização da cultura indígena terena do local, as histórias, o mito, os costumes, os professores precisam refletir sobre a valorização da identidade indígena com o objetivo de transmitir aos alunos os valores e reflexos dessa cultura. E a escola torna um espaço de “fronteiras” (Tassinari, 1997)”tornando um espaço privilegiado para o aprofundamento das próprias pesquisas sobre o etnoconhecimentos, e os professores e alunos índios, por sua vez, revelam-se como pesquisadores e pesquisados no contexto do local” (TASSINARI, 1997 p.46). Podendo compreender melhor seu funcionamento, suas dificuldades e os impasses provocados pelas propostas da “educação diferenciada”.

2. Padrões linguísticas e práticas pedagógicas no contexto cultural indígena: a escola foi colocada em meio aos índios com um objetivo, primeiro catequizar os índios, segundo torna-lo cidadão pacífico. Portanto atualmente a escola é um local de articulação em meio aos terena,

no entanto os professores necessitam, nesse momento, refletir e articular sobre os problemas linguísticos que envolvem a língua Terena isso porque muitos deixaram de 'usar' a língua terena no seu cotidiano e assim buscar solução para eles por meio de estudos da fonologia, morfologia, sintaxe, entre outros. Propondo que nessas formações Continuadas com os professores terena busque métodos de que a língua seja valorizada em todos os aspectos como por exemplo: confecção de jornalzinho, murais e avisos em escrito na língua.

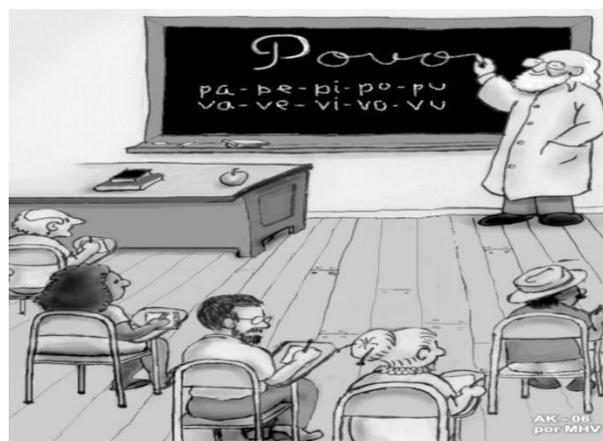
c) Proposta linguística, política e social: esta deve acontecer com os professores índios com o apoio das reflexões linguísticas, investigando meios para fazer com que a língua Terena passe a ter forte uso na escrita e na oralidade, ou seja, descobrindo e propondo formas para que a língua escrita também seja utilizada além do contexto escolar. Nesse sentido, a língua se faz importante como meio de comunicação e articulação para os Terena.

d) Processo de alfabetização e letramento na língua Terena: exige o uso de metodologias que irão nortear o ensino da língua no contexto escolar e social. Também com o uso de temas geradores no processo de ensino e aprendizagem da criança, pode-se entender a língua como fonte para se ter um olhar de afirmação da identidade e como um meio de diálogo e fortalecimento da cultura indígena.

### 1. A alfabetização da língua Terena

Alfabetizar não é simplesmente conhecer os códigos. Alfabetizar é ter toda a articulação em torno daquilo que vivo e convivo.

**Figura 1: Charge de Paulo Freire**



Fonte: [www.temasgeradores.imagens.com](http://www.temasgeradores.imagens.com)

O método Paulo Freire apresenta como referência para o processo de alfabetização e ensino o contexto da realidade. Primeiro: qual língua utilizar para alfabetizar o aluno? Segundo: qual metodologia será adotada para que o aluno aprenda? Terceiro: para que tudo isso faça sentido e crie significados para o aluno, deve-se ensinar por meio da sua realidade, a partir do mundo que o cerca. Nesse contexto, o tema gerador se torna instrumento de uma das metodologias usadas por Paulo Freire para a alfabetização, usando a palavra chave como ponto de referência para construção de sentidos e significados no aprendizado da criança.

Portanto, o tema gerador:

[...] Pressupõe uma visão de totalidade e abrangência dessa realidade e a ruptura do conhecimento do nível senso comum. Pressupõe uma metodologia dialógica: metodologia do trabalho que tenha o diálogo como sua essência que exige do educador uma postura crítica, de problematização constante, de distanciamento de estar na ação, de se observar e se criticar nesta ação, trabalho que aponte na direção da participação, na discussão do coletivo (ANTUNES, 1992 p.2).

Ainda nas palavras de Freire, “[...] a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 2001, p. 29). Entendemos que envolver a criança na sua realidade também envolve o professor formador, ou seja, a formação de quem será o articulador de todo processo. No entanto, para que isso aconteça, faz-se necessária a formação do professor como agente educador e formador. Ele deverá receber esse apoio para que se articule no meio. Dessa maneira, o processo de alfabetização política – como processo linguístico – pode ser uma prática para “domesticação dos homens” ou uma prática para sua libertação. (FREIRE, 2001, p. 31).

Ainda segundo Freire, conseqüentemente, as ações libertadoras, em um certo meio histórico, devem corresponder não somente aos temas geradores, mas também ao modo de se perceberem esses assuntos. Essa exigência implica outra: a procura de temáticas significativas: “eu considero que o tema fundamental da nossa época é o da dominação que supõe seu reverso, o tema da libertação, como objetivo que deve ser alcançado”. (FREIRE, 2001, p. 35).

Conclui-se que procurar o tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e sua ação sobre esta realidade que está em sua práxis. (FREIRE, 2001, p. 37).

## 2. Professor indígena no contexto indígena

A Ação Saberes Indígenas na Escola traz uma nova visão do ensino por meio de uma metodologia baseada em Freire (2001) o que preconiza a perspectiva de uma educação libertadora. Uma das propostas da educação libertadora é considerar a leitura do mundo em seu contexto. Os Saberes trazem para o contexto indígena a (re)construção dos saberes tradicionais do indígena e, por meio das pesquisas, buscará fontes que estão a sua volta e registrar-se-ão como uma das propostas metodológicas do professor, quando serão desenvolvidos materiais como apoio pedagógico do docente e do aluno.

Essas ações ou podem ser desempenhadas com vistas a atender o assegurado na LDB 9293/96: “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” (BRASIL, 2014) e ainda na Resolução nº 003 do Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica-CNE/CEB, art. 8º: “A atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia” (BRASIL, 2012).

Atualmente, o professor índio assume o papel de educador na escola da aldeia e isso vem a facilitar o trabalho com os saberes ao elaborar o próprio material. Faz-se, pois, necessário que haja a continuidade da Formação Continuada dos educadores indígenas, iniciativa que demonstra que as políticas de formação de professores indígenas estão sendo postas em prática, na divulgação, na ampliação e no acesso dos povos indígenas a essa modalidade de formação inicial.

Entendemos que é de responsabilidade dos órgãos públicos oferecerem esses amparos à população indígena para que o professor índio possa complementar a sua formação, como assegura a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 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 bilíngue e intercultural aos povos indígenas”. (BRASIL, 2014).

Nessa seara, podemos citar a exemplo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul<sup>41</sup> ao oferecer o curso Normal Superior, que conseguiu diplomar 26 professores da etnia

---

<sup>41</sup> Dados de fevereiro de 2013, apresentados em relatório da Diretoria de Registro Acadêmico, disponíveis em: <[http://www.uems.br/dra/arquivos/11\\_2013-05-02\\_13-59-48.PDF](http://www.uems.br/dra/arquivos/11_2013-05-02_13-59-48.PDF)>. Acesso em: 18 jan 2015.

Terena entre 1998 e 2012 e que hoje ministram aulas nas suas aldeias. Contudo, infelizmente, o curso não teve continuidade, causando uma lacuna na formação do professor índio. Já em 2010, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul implanta o curso de Licenciatura Intercultural Indígenas Povos do Pantanal, que atualmente forma educadores que ministram aulas nas escolas indígenas.

## REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 5 dez. 1991. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>> Acesso em: 25 set 2013.

\_\_\_\_\_. **Portaria Interministerial nº 559**, de 16 de abril de 1991. Disponível em: <<http://www.indigena.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=40>>. Acesso 23 de set 2013.

\_\_\_\_\_. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** [recurso eletrônico]: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. (Série legislação; n. 118).

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: ME/SEF, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 23 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 de nov. 1999. Seção 1, p. 19. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>>. Acesso em: 23 set 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto Presidencial nº 6.861, de 27 maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 maio 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6861](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861)>. Acesso : 23 set 2013

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de jun. 2012, Seção 1. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992)>. Acesso em: : 23 set 2013

FREIRE, Paulo, 1921-1998. **Conscientização**: Teoria e prática da Libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**, tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Coleção Educação e Comunicação vol.1. São Paulo – Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, 2001, p. 259-268,

MONSERRAT, Ruth. O que é ensino bilíngue: a metodologia da gramática contrastiva. **Em Aberto**, Brasília: ano 14, n. 63, Jul/set. 1999, p.11-17.

\_\_\_\_\_. (2001), “Política e planejamento linguístico nas Sociedades indígenas do Brasil hoje: espaço e o futuro das línguas modernas.” In: VEIGA, Juracilda e SALANOVA, Andres. (orgs). **Questões da Educação Escolar Indígena: da formação do Professor ao projeto de escola**, Brasília: FUNAI\DEDOC. Campinas\ALB. p.127 – 159.

MORI, A.C. Conteúdos linguísticos e políticos na definição de ortografias das línguas indígenas. In: D’ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (Orgs.). **Leitura e Escrita em Escolas Indígenas** (Encontros de Educação Indígena). COLE nº 10 - 1995. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1997, p. 23-33.

\_\_\_\_\_. A língua indígena na escola indígena: quando, para que e como? In: VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés (Orgs.). **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola**. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas/ALB, 2001, p. 160-171,.

NINCAO, O. S. **Representações de professores indígenas sobre o ensino da língua Terena na escola**. Dissertação de Mestrado. São Paulo/SP: PUCSP, 2003.

\_\_\_\_\_. **Kóho Yoko Hovôvo/O Tuiuiú e o Sapo**: identidade, biletamento e política linguística na formação continuada de professores Terena. Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2008.

NOBRE, Domingos. Para uma síntese dos avanços e impasses atuais da Educação Escolar Indígena hoje. VEIGA; Juracilda; FERREIRA, Maria Beatriz Rocha (Orgs.). **Desafios Atuais da Educação Escolar Indígena**. Campinas: ALB/Brasília M. do Esp. 2005, p.83-91.

PREFEITURA MUNICIPAL DE AQUIDAUANA. **Lei nº 1700/1999**. Aquidauana: 1999.

\_\_\_\_\_. **Projeto Raízes do Saber**. Aquidauana: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte, 1999.

MATO GROSSO DO SUL. **Diretrizes Gerais** - Educação Escolar Indígena. Políticas Educacionais - V.2 - Campo Grande: 1992.

\_\_\_\_\_. **Saberes indígenas na escola**. Rede Mato Grosso do Sul (UFMS, UCDB, UFGD e UEMS). Plano de Trabalho. 2013.

SWAIN, M. **Bilinguismo sem Lágrimas**. Original em Inglês - Bilingualism in Education: aspects of theory, research and practice - de Jim Cummins e Merrill Swain, publicado na Inglaterra e Estados Unidos pela editora Longman, em 1986. Traduzido por Wilmar R. D'Angeles, linguista professor do Depto. de Linguística do IEL. Campinas: Unicamp, 1998.

TASSINARI, A. M. I. Escola Indígena: Novos Horizontes Teóricos, Novas Fronteiras de Educação Indígena. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawal Leal (Orgs.). **Antropologia, história e Educação: a questão Indígena e a Escola**. São Paulo: Global, 2001, p. 44-70.

\_\_\_\_\_. Os povos Indígenas da região da Uaçá – Oiapoque em desenvolvimento sustentável. Palestra apresentada na Programação da semana do Dia do Índio, Macapá, 1997.

TAUKANE, D. **A história da educação escolar entre os Kurã-Bakairi**. Publicação com recursos do Governo do Estado do Mato Grosso através da Lei de Incentivo à Cultura, com o patrocínio da Damatta Produtos Agropecuários Ltda. Local: Editora: 1999.

TEIXEIRA, R. As Línguas Indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Doniseti B. (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 291-316.

VEIGA, Juracilda; D'ANGELIS, Wilmar. Na sala de aula: a subversão da escola com os Kaingang. In: SEKI, Lucy (Org.). **Linguística Indígena e Educação na América Latina**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993, p. 247-252.

ZATERA, Signori Maristela. A metodologia dos temas geradores e o problema do conteúdo no ensino escolar. **Revista Faz Ciências**, v.09, n.9. Jan/Jul., 2007 p. 205-236.

## APÊNDICE B

### PLANEJAMENTO DE TRABALHO DO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA - 2016

#### TI TAUNAY/IPEGUE – TI ALDEIA LIMÃO VERDE

Atividade	Período	Descrição da atividade
<b>Janeiro 2016</b>		
1. Reunião na Aldeia Água Branca	Dia 22 Sexta feira 8 horas Local: Escola	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reunião com as lideranças indígenas.</li> <li>2. Oficina de formação para alfabetizadores.</li> <li>3. Apresentação de novos integrantes do grupo.</li> <li>4. Planejamento dos orientadores.</li> </ol>
2. Reunião na Aldeia Bananal	Dia 23 Sábado 8 horas Local: Escola	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reunião com as lideranças indígenas.</li> <li>2. Oficina de formação para alfabetizadores.</li> <li>3. Apresentação de novos integrantes do grupo.</li> <li>4. Planejamento dos orientadores.</li> </ol>
3. Reunião na Aldeia Limão Verde	Dia 29 Sexta feira 8 horas Local: Escola	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reunião com as lideranças indígenas.</li> <li>2. Oficina de formação para alfabetizadores.</li> <li>3. Apresentação de novos integrantes do grupo.</li> <li>4. Planejamento dos orientadores.</li> </ol>
4. Reunião na Aldeia Lagoinha	Dia 29 Sexta feira 8 horas Local: Escola	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reunião com as lideranças indígenas.</li> <li>2. Oficina de formação para alfabetizadores.</li> <li>3. Apresentação de novos integrantes do grupo.</li> <li>4. Planejamento dos orientadores.</li> </ol>

5. Reunião na Aldeia Ipegue	Dia 29 Sexta feira 8 horas Local: Escola	1. Reunião com as lideranças indígenas. 2. Oficina de formação para alfabetizadores. 3. Apresentação de novos integrantes do grupo. 4. Planejamento dos orientadores.
<b>FEVEREIRO 2016 – ALDEIA LIMÃO VERDE</b>		
Reunião na Aldeia Limão Verde		Oficina de formação para alfabetizadores.
	11 – 20	Turma dos Prof. Arcenio e Tatiane.
	11-18	Turma das Profas. Rosinte e Cleide Nara.
<b>MARÇO DE 2016 – ALDEIA LIMÃO VERDE</b>		
Reunião na Aldeia Limão Verde		Reunião de produção de livro –Numeramento.
	05 – 19	Turma dos Profs. Arcenio, 4º e 5º ano, e Tatiane – 2º e 3º ano.
	03 – 24	Turma das Profas. Rosinte, Ed. Inf., e Cleide Nara, 1º ano.
<b>ABRIL DE 2016 – ALDEIA LIMÃO VERDE</b>		
Reunião na Aldeia Limão Verde		Reunião de produção de livro.
	2 30	Turma dos Profs. Arcenio e Tatiane.
	07 - 28	Turma das Profas. Rosinte e Cleide Nara.
<b>MAIO DE 2016 – ALDEIA LIMÃO VERDE</b>		
Reunião na Aldeia Limão Verde		Reunião de produção de livro.
	07 – 28	Turma dos Profs. Arcenio e Tatiane.
	05 - 26	Turma das Profas. Rosinte e Cleide Nara.
<b>JUNHO DE 2016 – ALDEIA LIMÃO VERDE</b>		

Reunião na Aldeia Limão Verde		Reunião de produção de livro.
	04 – 18	Turma dos Profs. Arcenio e Tatiane.
	09 – 30	Turma das Profas. Rosinte e Cleide Nara.
<b>JULHO DE 2016 – ALDEIA LIMÃO VERDE</b>		
		Reunião de produção de livro –Numeramento.
Reunião na Aldeia Limão Verde	02	Turma dos Profs. Arcenio, 4º e 5º ano, e Tatiane – 2º e 3º ano.
	07	Turma das Profas. Rosinte, Ed. Inf., e Cleide Nara, 1º ano.
<b>DISTRITO DE TAUNAY – ALDEIAS</b>		
<b>FEVEREIRO 2016</b>		
Reunião na Aldeia Agua Branca	2 - 16	Reunião de produção de livro – Ed. Infantil.
		Turma da Profa. Marta Alexandre Francisco.
Reunião na Aldeia Lagoinha	23	Reunião de produção de livro –numeramento.
	19h	Turma das Profas. Rosemeire e Matilde.
Reunião na Aldeia Bananal		Reunião de produção de livro – numeramento – Letramento – geografia.
	27	Turma dos Profs. Cerize – Eliezer Gregorio
	19h às 22h	Turma da Profa. Adriana Miguel da Silva
Reunião na Aldeia Ipegue	19h às 22h	Turma da Profa. Alice dos Santos Mendes
<b>MARÇO DE 2016</b>		
Reunião na Aldeia Água Branca	1º - 10 – 15 - 29	Reunião de produção de livro – Ed. Infantil.
	19h	Turma da Profa. Marta Alexandre Francisco.
Reunião na Aldeia Lagoinha	15 – 29	Reunião de produção de livro –numeramento.
	19h	Turma das Profas. Rosemeire e Matilde.

Reunião na Aldeia Bananal		Reunião de produção de livro – numeramento – Letramento – geografia.
	12 - 26	Turma dos Profs. Cerize – Eliezer Gregorio.
	07 – 21 – 19h	Turma da Profa. Adriana Miguel da Silva.
Reunião na Aldeia Ipegue	07 – 21 19h	Turma da Profa. Alice dos Santos Mendes.
<b>ABRIL DE 2016</b>		
Reunião na Aldeia Água Branca	12 - 26	Reunião de produção de livro – Ed. Infantil.
	19h	Turma da Profa. Marta Alexandre Francisco.
Reunião na Aldeia Lagoinha	5 – 26	Reunião de produção de livro – numeramento.
	19h	Turma das Profas. Rosemeire e Matilde.
Reunião na Aldeia Bananal		Reunião de produção de livro – numeramento – Letramento – geografia.
	9 - 23	Turma dos Profs. Cerize – Eliezer Gregorio.
	04 – 18 – 19h	Turma da Profa. Adriana Miguel da Silva.
Reunião na Aldeia Ipegue	4 - 18 - 19h	Turma da Profa. Alice dos Santos Mendes.
<b>MAIO DE 2016</b>		
Reunião na Aldeia Água Branca	10 – 24	Reunião de produção de livro – Ed. Infantil.
	19h	Turma da Profa. Marta Alexandre Francisco.
Reunião na Aldeia Lagoinha	17 - 31	Reunião de produção de livro – numeramento.
	19h	Turma das Profas. Rosemeire e Matilde.
Reunião na Aldeia Bananal		Reunião de produção de livro – numeramento – Letramento – geografia.
	7 – 21	Turma dos Profs. Cerize – Eliezer Gregorio.
	02-16-30 19h	Turma da Profa. Adriana Miguel da Silva.
Reunião na Aldeia Ipegue	3 - 16 19h	Turma da Profa. Alice dos Santos Mendes.

<b>JUNHO DE 2016</b>		
Reunião na Aldeia Água Branca	7 - 21	Reunião de produção de livro – Ed. Infantil.
	19h	Turma da Profa. Marta Alexandre Francisco.
Reunião na Aldeia Lagoinha	7 – 28	Reunião de produção de livro –numeramento.
	19h	Turma das Profas. Rosemeire e Matilde.
Reunião na Aldeia Bananal		Reunião de produção de livro – numeramento – Letramento – geografia.
	11 - 25	Turma dos Prof. Cerize – Eliezer Gregorio.
	13-27 19h	Turma da Profa. Adriana Miguel da Silva.
Reunião na Aldeia Ipegue	19h	Turma da Profa. Alice dos Santos Mendes.
<b>JULHO DE 2016</b>		
Reunião na Aldeia Água Branca	05	Reunião de produção de livro – Ed. Infantil.
	19h	Turma da Profa. Marta Alexandre Francisco.
Reunião na Aldeia Lagoinha	10	Reunião de produção de livro –numeramento.
	19h	Turma da Profa. Rosemeire e Matilde.
Reunião na Aldeia Bananal		Reunião de produção de livro – numeramento – Letramento – geografia.
	09	Turma dos Prof. Cerize – Eliezer Gregorio.
	04 - 19h	Turma da Profa. Adriana Miguel da Silva.
Reunião na Aldeia Ipegue	19h	Turma da Profa. Alice dos Santos Mendes.
<b>REUNIÃO GERAL -OFICINAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>		
	A reunião será de	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Socialização da produção.</li> <li>2. Troca de experiências.</li> <li>3. Outras informações necessárias.</li> </ol>

<p>Reunião geral – Oficina de formação continuada dos professores. Inicia-se no mês de março na Aldeia Água Branca.</p>	<p>acordo com o calendário escolar – Utilizando os sábados letivos (formação continuada de professores) quando não tiver atividade por parte da GEMED.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. No mês de novembro, “Amostra de saberes indígenas” nas cinco aldeias indígenas.</li> <li>5. Participação de todos os integrantes do SIS indígena.</li> <li>6. Oficina de história da língua Terena.</li> <li>7. Oficina de gramática da língua Terena.</li> <li>8. Outras oficinas que acontecerão ao longo do semestre.</li> <li>9. Haverá oficina de formação mensal.</li> </ol>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## APÊNDICE C

### Questionário para entrevista com formador da Ação Saberes Indígenas na Escola

1 – Nome: \_\_\_\_\_ (se quiser)

2- Formação: \_\_\_\_\_

3- Fale sobre o Projeto Saberes Indígenas na Escola: objetivos, metodologia e fundamentação teórica utilizada.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

4- Fale sobre o trabalho de formação continuada dentro do Projeto Saberes Indígenas na Escola realizado na aldeia Bananal com os professores indígenas: que metodologia usam com os professores indígenas do seu grupo de formação dos Saberes, quais os objetivos da formação que você desenvolve lá, que fundamentação teórica é utilizada?

---

---

---

---

---

---

---

---

5. Que impacto você vê nos discursos e na sua prática de professor, como é? Pode registrar o que você achar que é relevante.

---

**Questionário para entrevistas com professores alfabetizadores**

1. Qual o seu nome?

---

2. Qual a sua idade?

---

3. Em que série você trabalha como alfabetizador(a)? Há quanto tempo?

---

4. Qual a sua formação?

---

5. Como você teve acesso ao uso de temas geradores na alfabetização?

---

---

6. Gostaria de saber como é sua experiência em sala de aula com o uso dos temas geradores para alfabetização. Como é a metodologia desse trabalho?

---

---

---

---

7. Que materiais didáticos você utiliza para o tratamento dos temas geradores?

---

---

---

---

8. Qual o impacto dessa metodologia você identifica na aprendizagem dos alunos?

---

---

---

---

9. Como é a participação dos pais?

---

---

---

10. De que forma essa metodologia atende à especificidade da Educação Escolar Indígena?

---

---

---

---

---

## APÊNDICE D: Termo de Consentimento

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(ESTUDANTE/RESPONSÁVEL)

**1. Convite e Título da Pesquisa:** convidamos o (a) Sr (a) \_\_\_\_\_ para participar da Pesquisa intitulada **A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES TERENA COM O USO DOS “TEMAS GERADORES” NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**. Sua participação é voluntária. Se você aceitar participar, estará contribuindo para os benefícios na Educação Escolar Indígena da Escola Municipal Indígena Polo “General Rondon”.

**2. Delineamento do Estudo e Objetivos:** a pesquisa tem por finalidade compreender a trajetória de vida e de formação dos professores indígenas por meio do registro do ensino e processo de alfabetização em sua prática pedagógica. O objetivo dessa investigação visa descrever e analisar como os Temas Geradores vêm contribuindo no processo de ensino e aprendizagens das crianças indígenas Terena da Escola Municipal Indígena Polo “General Rondon”. A análise dos dados será feita por meio das contribuições dos estudiosos dos campos da história da educação, história oral e linguística.

**3. Procedimentos de Pesquisa:** a pesquisa será realizada por meio de um levantamento de dados junto com os professores participantes da Ação Saberes Indígenas na Escola realizada na Aldeia Bananal com um roteiro para o registro das fontes orais e das histórias de vida, considerando as dimensão cultural e social.

**4. Garantia de Acesso ao Protocolo de Pesquisa:** em qualquer etapa de desenvolvimento do protocolo, os sujeitos participantes terão acesso à pesquisadora e à coordenadora da pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A orientadora do protocolo de pesquisa é a Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda, que pode ser encontrada pelo telefone (67) 3901-4614. Se, porventura, você tiver alguma dúvida quanto aos procedimentos éticos envolvidos na pesquisa, por favor, queira entrar em contato com a Coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Profa. Dra. Celi Corrêa Neres pelo telefone (67) 3901-4608.

**5. Garantia de Liberdade:** é garantida aos sujeitos participantes a liberdade de retirar a qualquer momento seu consentimento de participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação

brasileira (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

**6. Garantia de Confidencialidade:** os dados relativos à pesquisa advindos dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia da pesquisa exploratória, sem identificação dos sujeitos participantes.

**7. Garantia do Acompanhamento do Desenvolvimento da Pesquisa:** é direito dos sujeitos participantes e dever de a equipe de pesquisadores mantê-los (as) informados (as) sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.

**8. Garantia de Isenção de Despesas e/ou Compensações:** não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação. Caso haja alguma despesa adicional, esta será integralmente absorvida pela pesquisadora.

**9. Garantia Científica Relativa ao Trabalho dos Dados Obtidos:** há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.

**10. Garantia de Entrega de 01 (uma) cópia do exemplar do Trabalho:** após a finalização da pesquisa e apresentação na Banca Examinadora, a pesquisadora entregará 01 (um) exemplar do trabalho para o acervo da Escola Municipal Indígena Polo General Rondon/Aldeia Bananal/Município de Aquidauana-MS.

**11. Riscos:** O percurso metodológico adotado na pesquisa utiliza-se do método de história oral, que abordará a Prática Pedagógica dos Professores Indígenas com relação à Ação Saberes Indígenas na Escola. Sendo assim, identificamos como riscos durante a aplicação dos instrumentos para coleta de dados o fato de o professor sentir-se constrangido ao relatar a sua atuação em sala de aula. Conforme dispõe sobre os riscos a Resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, (II.2 - anuência do participante da pesquisa, criança, adolescente ou legalmente incapaz, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação). Esses participantes serão esclarecidos, pela pesquisadora, sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, **potenciais riscos** e o incômodo que esta possa lhes acarretar, na medida de sua compreensão e respeitados em suas singularidades. Enfatizamos que o participante da pesquisa tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito, não acarretando qualquer penalidade ou modificação na forma como é atendido pela pesquisadora.

**12. Benefícios:** A pesquisa poderá oportunizar ao Educador evidenciar a sua maneira de ser e viver por meio das histórias de vida e de formação, uma vez que os resultados poderão no futuro ampliar o diálogo entre os professores e os profissionais que atuam na instituição escolar. Ouvir os professores pode acarretar benefícios para os futuros estudos acadêmicos e para a implementação de políticas públicas relacionadas à educação Escolar Indígena, tendo em vista que a análise dos dados será apresentada aos órgãos governamentais sistematizadores de Programas e Projetos Educativos que atendem a Educação Escolar para Indígenas. Quanto aos benefícios dessa pesquisa, estes se tratam de contribuir e não avaliar a ação e o processo de ensino dos Professores Indígenas em sala de

aula.

**13. Critérios de Participação na Proposta de Pesquisa:** serão convidados 08 (oito) sujeitos (professores), na faixa etária de 25 a 45 anos, e 2 (duas) Formadoras da Ação Saberes Indígenas na Escola da Escola da Rede Municipal de Ensino do Município de Aquidauana no Estado de Mato Grosso do Sul.

Os professores convidados e participantes da pesquisa deverão assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A assinatura do TCLE atende à Resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (II.10 - participante da pesquisa – indivíduo que, de forma esclarecida e voluntária, ou sob o esclarecimento aceita participar das atividades da proposta investigativa).

**14. Critérios de Exclusão:** Como critério de exclusão, adotou-se que não serão aceitos na pesquisa os sujeitos (professores) que não assinem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) autorizando sua participação na referida pesquisa. Após autorização, os professores participantes da pesquisa assinarão o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. Enfatizamos que a assinatura desses documentos atende a Resolução n. 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, pelo responsável e pelo sujeito participante. Portanto, será excluído da pesquisa o sujeito que não autorizar sua participação por meio do TCLE e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido conforme dispõe a Resolução n. 466/2012, do Comitê Nacional da Saúde.

**15. Autorização para publicação dos resultados da pesquisa a fim de melhorar a prática pedagógica da Escola:**

Imagem: Sim ( ) Não ( )

Áudio: Sim ( ) Não ( )

Vídeo: Sim ( ) Não ( )

**16. Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa para dúvidas ou reclamações:** o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade UNIDERP/Anhanguera, localizado na Avenida Ceará, n. 333, Bairro Miguel Couto, CEP: 79.003.010, no Município de Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul, telefone para contato: (67)3348-8120, E-mail: uniderp@anhaguera.com.

## CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, declaro para os devidos fins que fui suficientemente informado (a) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que li, ou que foram lidas para mim, as premissas e condições deste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**. Concordo em participar da pesquisa proposta por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas pela pesquisadora Dalila Luiz. Declaro ainda que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, a ausência de desconfortos ou de riscos físicos e/ou psíquicos e morais, as garantias de privacidade, de confidencialidade científica e de liberdade quanto a minha participação, de isenção de despesas e/ou compensações, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

\_\_\_\_\_ Campo Grande, MS...../...../2015

Assinatura Legível Sujeito Participante

**PROFESSORES**

\_\_\_\_\_ Campo Grande, MS...../...../2016

Assinatura Legível

## DECLARAÇÃO

Declaro que obtive livremente, de forma apropriada e voluntariamente, o presente **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)** do sujeito em questão, para efetiva participação na pesquisa.

\_\_\_\_\_ Campo Grande, MS...../...../2015

Dalila Luiz

Assinatura Legível da Pesquisadora