



# PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES TERENA NO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA

Janaina Cris Assis de Freitas de Lourenço/UEMS<sup>1</sup>, Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda /UEMS<sup>2</sup>

janaina.cris.assis@gmail.com, leia@uems.br

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

II Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG 2022

**RESUMO:** *O presente trabalho, tem por objetivo investigar e analisar os desafios evidenciados no processo de alfabetização e letramento dos estudantes da etnia indígena Terena em uma instituição escolar pública de Campo Grande- MS. O percurso metodológico prevê a realização de entrevistas com os professores e o mapeamento das fontes que estabelece como recorte temporal, a leitura das produções acadêmicas produzidas, no período de 2000 a 2020. Assim a proposta, visa analisar os desafios no processo de alfabetização e letramento dos estudantes Terena. Para desenvolver este estudo e alcançar o objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos: apresentar o contexto histórico das pesquisas em alfabetização e as diversas formas, ao longo dos tempos; evidenciar como o professor não indígena trabalha a diversidade cultural e identitária de crianças; identificar como se constitui o processo de alfabetização e letramento de crianças indígenas em uma instituição escolar urbana; Evidenciar como o professor não indígena trabalha os conteúdos da diversidade cultural e identitária de crianças Terena, na língua portuguesa. Para tanto, espera-se com o desenvolvimento da proposta, contextualizar a alfabetização e o letramento, considerando ser um processo importante na trajetória dos estudantes indígenas.*

**Palavras-chave:** *Educação escolar indígena. Criança indígena. Alfabetização.*

**ABSTRACT:** *The present work aims to investigate and analyze the challenges evidenced in the literacy and literacy process of students of the indigenous Terena ethnicity in a public school institution in Campo Grande-MS. The methodological course provides for interviews*



*with teachers and the mapping of sources that establish as a time frame, the reading of academic productions produced, in the period from 2000 to 2020. Thus, the proposal aims to analyze the challenges in the literacy and literacy process of the Terena students. To develop this study and achieve the general objective, the following specific objectives were outlined: to present the historical context of research in literacy and the different forms, over time; to show how the non-indigenous teacher works with children's cultural and identity diversity; to identify how the literacy and literacy process of indigenous children is constituted in an urban school institution; To show how the non-indigenous teacher works with the contents of cultural and identity diversity of Terena children, in the Portuguese language. Therefore, with the development of the proposal, it is expected to contextualize literacy and literacy, considering it to be an important process in the trajectory of indigenous students.*

**Keywords:** *Indigenous schooling. Indigenous child. Literacy.*

## 1. Introdução

Refletir sobre a educação escolar indígena demanda do investigador o posicionamento de colocar-se no papel do indígena em uma sociedade envolvente, pois, até agora as políticas em favor da escolarização indígena, foram elaboradas por não índios, que pretendia ordenar um modelo de educação. Desta maneira leva o pesquisador que não é indígena a se questionar o que de fato, os povos indígenas desejam para a educação escolar indígena em uma escola regular não indígena.

Para entender o contexto da atual pesquisa, precisamos compreender quais foram os caminhos trilhados para se chegar aos dados apresentados nesta proposta, e qual o interesse de uma pesquisadora que não é indígena em realizar uma pesquisa no campo da educação da escolarização de crianças da etnia Terena no contexto urbano. Desse modo, proponho descrever de que maneira ocorreu a minha inclusão, enquanto pesquisadora, dentro de uma escola regular do sistema municipal de ensino de Campo Grande/MS, que atende as crianças da Comunidade Indígena Aldeia Urbana Água Bonita.

Assim, a presente pesquisa elege como objeto de estudo analisar os desafios no processo de alfabetização de estudantes indígenas em uma escola urbana. A pesquisa está vinculada à linha Formação de Professores e Diversidade do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

O interesse por esse tema originou-se a partir da minha trajetória profissional, tendo em vista que em 2019, consegui remoção para a Escola Municipal Professor João Cândido



de Souza, localizada na capital do Estado de Mato Grosso do Sul. Nessa escola iniciei trabalhando com crianças do grupo 5 que em média tem entre 5 a 6 anos na Educação Infantil um período e no outro com crianças de 7 a 8 anos do 2º ano do Ensino Fundamental.

A primeira dificuldade que vivenciei em sala foi a comunicação com 4 (quatro) crianças indígenas, que quase não falavam a língua portuguesa, e isso dificultava muito a minha interação para desenvolver as mediações de aprendizagem. No ano seguinte continuei com a educação infantil, porém comecei a atuar no 1º ano do ensino fundamental e as dificuldades continuaram em relação à fala das crianças, comecei a investigar se em casa os pais falavam o português ao a língua Terena, e para minha surpresa me foi relatado que os pais falavam a língua indígena.

Diante do exposto, o que se propõe, neste trabalho, é descrever como o educador não indígena, além de promover a apropriação do conhecimento dos estudantes, deve atuar para reconhecer a origem e a construção da identidade destes, identificando quais os meios que esse educador, mediador da aprendizagem utiliza para alcançar assim a aprendizagem dos seus estudantes indígenas.

Para compreender a natureza histórica da organização do trabalho didático, é necessário retomar os primórdios da Educação Escolar Indígena Brasileira. A partir da segunda metade do século XVI quando chegaram ao país os primeiros jesuítas da Companhia de Jesus comandado pelo padre Manoel da Nóbrega, foram encaminhados de Portugal por D. João III, esses pregadores tinham como objetivo converter os nativos à fé cristã. Entretanto, a ação pedagógica desenvolvida pelos jesuítas não visava somente à catequização dos indígenas, mas era uma forma de inculcar a cultura letrada do colonizador, conforme argumentam os inúmeros estudiosos da educação jesuítica no Brasil colonial (BITTAR; FERREIRA JUNIOR 2004).

Dessa maneira, foi no século XVI que houve as primeiras experiências de escolarização no Brasil, de maneira simultânea ao sistema de apoderamento das terras pelos Portugueses, feitas pelos jesuítas de forma intencional que vieram para o Brasil. Os jesuítas trouxeram as cruces e rezavam as missas, com a tentativa de salvar a vida dos então chamados selvagens por eles, ideavam e efetuavam ação de educá-los à maneira de internatos e de catequese.

Os povos indígenas no Brasil têm sancionado suas próprias organizações sociais, valores emblemáticos, sua história e competência de saberes e transferência cultural para as próximas gerações. Com a grandeza desses direitos educacionais conquistados por esses



povos, proporcionou o direito de se adequarem a frequentar uma escola, atribuindo uma igualdade e função própria. A escola é uma dimensão histórica de exigência de valores e compreensão para inclusão à economia de mercado, de modo que as comunidades indígenas construíssem uma relação fundamentada na interculturalidade e na autonomia política.

Capacla (1995) afirma que a história da escolarização indígena no Brasil ao longo de cinco séculos desde a formação da primeira escola para índios, a ideia de Escola Indígena nem sempre foi tracejada por assuntos considerados relevantes no dia de hoje. Agora compreende que pensar na escolarização indígena não é apenas realizar uma mudança de modelo de escola ocidental para uma comunidade indígena, pois é necessário que se discorra qual é o plano de vida da comunidade, como a escola pode colaborar com esse projeto, saber o que os indígenas pensam sobre a escola e o que desejam dela (D'Angelis, 2012).

## 1.1 Dados Históricos da Educação Escolar Indígena Brasileira

Com a chegada dos portugueses, o território brasileiro tornou-se domínio deles, os povos indígenas não tiveram nem um direito garantido no primeiro século de colonização.

À medida que a colonização foi reafirmada, as garantias de suas terras também foram formadas por meio de cartas enviadas pelos reis portugueses, consideradas a principal constituição, pois eram as práticas e padrões adotados pelos colonos em relação aos nativos, ou como eram chamados. naquela época "gentios"

Em meados dos séculos XVI, falava-se na Espanha e Portugal, até onde o Papa tinha poder sobre os indígenas. As cartas que eram enviadas pelos reis portugueses são analisadas como primárias, consistiam em normas e condutas que deveriam ser seguidos pelos colonizadores em descrição aos indígenas (GUSDORF, 1982).

Trecho da Carta Régia promulgada por Felipe III em 10/09/1611, publicada no livro “Os Direitos dos Índios”, ensaios e documentos, de Cunha:

[...] os gentios são senhores de suas fazendas nas povoações, como o são na Serra, sem lhes poderem ser tomadas, nem sobre elas se lhes fazem moléstia ou injustiça alguma, nem poderão ser mudados contra suas vontades das capitânicas e lugares que lhes forem ordenados, salvo quando eles livremente o quiserem fazer [...] (1987, p.58)



A escola para os povos originários no Brasil inicia a sua organização em 1549, quando chega à nação brasileira a primeira missão jesuítica encaminhada de Portugal por D. João III. Constituída por missionários da Companhia de Jesus e comandada pelo padre Manuel da Nóbrega, a tarefa inseria entre seus objetivos estava o de catequizar os nativos à fé cristã. (BITTAR; FERREIRA JUNIOR 2004).

Conforme os padres Anchieta e Nóbrega a ação de catequizar, os missionários jesuítas buscavam antes se aproximar dos índios, para ter sua confiança e compreender suas línguas. Os primeiros contatos dos jesuítas e dos índios aconteceram ora em clima de muita oposição, ora em clima amigável.

Segundo Leonardi (1996), quando os índios se recusavam a trabalhar ou se indignavam, rebelando resistência ao sistema de escravização, era cruelmente acuado e reprimido. Os índios que mostravam relutância eram taxados como selvagens e brutos, precisando ser pacificados.

Em sua narrativa o autor demonstra que os missionários jesuítas no início da sua missão procuravam as crianças nas aldeias para ensinar os índios a escrever, ler e contar, mas principalmente orientar a doutrina cristã. Como não tinham um local fixo e próprias ao ensino as missões foram chamadas de volante. Foram determinados aos poucos dois ambientes diversos onde os jesuítas ensinavam o que chamavam de as casas para a doutrina dos índios não batizados e os colégios, que acolhiam os meninos portugueses, índios batizados e mestiços.

Segundo a análise de Ribeiro, os colégios para a educação possuíam uma personalidade mais extensa e estava voltada para a formação de missionários que ajudariam os jesuítas na mudança de outros índios (RIBEIRO, 1984, p. 127). O autor nos mostra que o problema desse ensino foi imposto aos nativos era diferente da realidade deles e conseqüentemente não houve mudanças no modo de vida que eles levavam de maneira direta e com velocidade e agilidade que esperavam os portugueses. Quando os índios voltavam ao convívio com outros nativos, mesmo os que já haviam sido batizados voltavam aos seus hábitos e crenças.

De acordo com o Ribeiro, naquela época, visava-se uma escola para os povos indígenas que fortalecesse a homogeneidade da sociedade brasileira, onde prevalecesse apenas o conhecimento valorizado pelas sociedades europeias. As línguas indígenas são vistas apenas como meio de apoio à tradução na aquisição de conhecimento, bem como conteúdo valioso da cultura nacional atual.



Foram publicadas outras normas no período colonial com a intenção de proteger os povos indígenas, uma delas foi a Lei Pombalina de 1755. Apesar da lei garantir o direito a posse de suas terras, a dificuldade maior era que os principais interessados não eram civilizados e tão pouco sabiam ler não sabiam o idioma dos colonizadores. Com isso essas leis são inadequadas, visto que os colonizadores ignoravam as, já que não eram do interesse deles. (COELHO, 2005, p. 50-51)

Conforme Brandão (1986, p.8) um índio era civilizado porque foi civilizado por um branco civilizador. O artifício do domínio é aquilo que é real embaixo das máscaras dos encontros de povos e cultura diferentes, sendo o trabalho de tornar o outro igual a mim para colocá-lo melhor a meu serviço.

De acordo com o Brandão, há registros na documentação deste período que evidenciam algumas mudanças, como a criação do Diretório Pombalino em 1757 onde determinava a cada aldeia indígena duas escolas públicas separada pelo gênero masculino e feminino com o propósito de ensinar a ler e escrever em Língua Portuguesa. Embora com a expulsão dos jesuítas no período pombalino, durante o Império não houve mudanças expressivas.

Apesar de ser manifestada na forma de ensino laico, o ensino indígena permanecia ainda na mão de religiosos, na maioria das vezes evangélicos, e as mudanças procediam sendo escravizados, com a propósito dos índios ajudassem aos interesses dos brancos. Segundo Freire (2004, p. 23),

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas.

Conforme o autor cita, a escola era instalada em uma área indígena, a língua, a tradição oral, os saberes e as artes dos povos indígenas são discernidos e retirados da sala de aula. O trabalho da escola é fazer com que os estudantes indígenas esqueçam sua cultura e deixem de ser indígenas. Do modo histórico, as escolas têm sido fundamentais na implementação de uma política que cooperou para o extermínio de mais de mil línguas.



Em meados da década de 1980 mesmo o ensino indígena sendo laico tinha a intenção de aprender a ler e escrever se limitava inicialmente à alfabetização. O objetivo é ensinar a criança a aprender o sistema de escrita usual e torná-lo apropriado para uso posterior. Os métodos de alfabetização evoluíram ao longo do tempo tendo em vista que busca compreender as etapas pelas quais o processo passou, a partir das transformações econômicas, sociais, políticas e educacionais, no Brasil.

## 1.2 Estrutura da Educação Indígena no Brasil

Atualmente conhecemos uma educação escolar indígena, comunitária, intercultural, específica e diferenciada, no entanto foi um campo de atuação no processo de colonização do Brasil que enfrentou diversas fases nas políticas públicas educacionais, tendo em vista que representa um instrumento de luta dos povos indígenas e exercício de oportunidade para o poder público. (MONTE, 2000).

Pensar a periodização da educação escolar indígena no Brasil pela sugestão de D'Angelis (2012), que relata o sistema histórico das relações entre os povos indígenas e a educação escolar indígena em três períodos grandes da história, finalizando cinco fases, definido por distintos direcionamentos e diretrizes políticas e pensamentos que serão descritas a seguir.

Em um panorama histórico estruturado por D'Angelis (2012) onde o primeiro período era “A escola de catequese” que acontece nos dois primeiros séculos de colonização que inicia em 1549, com a chegada dos primeiros jesuítas de 1756 e 1767, período de sua exclusão dos territórios portugueses e espanhóis. Esse período histórico é caracterizado pela contradição da pluralidade dos indígenas, dissolução das distintas culturas e a junção da mão de obra indígena à sociedade nacional.

A educação indígena passou por profundas mudanças produzindo resultados nas políticas governamentais adotadas. Originalmente, a referida escola de catecismo foi estabelecida no Brasil, abrangendo os dois primeiros séculos de colonização. As lideranças indígenas separam educação indígena da educação escolar, pois a educação indígena é vista como a principal responsável pela aquisição de tradições, costumes e conhecimentos específicos que existem na tribo, ou seja, no povo ao qual os indígenas pertencem, tendo em vista a importância de os indígenas terem uma educação de qualidade, pois ao longo de todos



os anos podemos ver a luta que tiveram para implementarem a escolarização em seus territórios.

No segundo período, apresentado por D'Angelis (2012) aconteceu o estabelecimento das “Escolas de Primeiras Letras e o Projeto Civilizador” que vai da metade do século XVIII até metade do século XX, fragmenta em duas partes. A primeira fase definida pelo período Pombalina ocorreu da metade do século XVII até a metade do século XIX, pela fundação da lei do Diretório dos índios (1757 a 1798). Determinava diversas medidas novas para a efetivação na Amazônia, com objetivos mercantilistas do colonizador português caracterizado por grandes mudanças na política educacional implementada junto aos indígenas residentes nos Aldeamentos.

Conforme analisa Cunha (1992), a segunda fase é entendida como o Império, sendo a 1ª República e Ditadura Vargas, iniciando na metade do século XIX até metade do século XX. O conceito de incorporar o índio decorreu no período colonial, e no período do Império, mas só em meados de 1845, com o Decreto nº 426, que retém o Regulamento das Missões de Catequese e Civilização dos índios. Foi nesse título que estabelecia as bases do sistema indigenista do Império, permanecendo em atividade até 1889.

O Serviço de Proteção aos Índios (SPI) foi criado na Primeira República em 1910. O SPI/TN foi fundado para criar uma relação entre os índios, e diversos grupos sociais e máquinas do poder. O destaque na integração racial era ações que voltassem a inclusão do índio ao estado brasileiro, visando ações para preservar o domínio territorial.

[...] O então diretor do Museu Paulista, Von Ihering, defendia o extermínio dos índios que resistissem ao avanço da civilização, promovendo grande revolta em diversos setores da sociedade civil. Em 1908, o Brasil fora publicamente acusado de massacre aos índios no XVI Congresso dos Americanistas ocorrido em Viena.” (RIBEIRO, 1979; CARNEIRO DA CUNHA, 1987).

Lima (1992) analisa as diversas etapas passadas pelo SPI, desde a sua criação até a extinção, em 1967, imprescindível empenho de uma história que por ser pensada e escrita, no passado ou no presente teve determinação de expatriar, seja para os anos mais recentes para os quais tem, também o papel de denúncia (LIMA, 1992, p.170).

Conforme o autor, em análise convergente podemos verificar que nenhum critério objetivo foi desenvolvido para explicar a variedade de situações vividas pelos povos



indígenas no Brasil. Isso explica, por exemplo, por que o SPI, fundado em 1910, não tinha competência para reconhecer terras indígenas.

O terceiro período foi marcado pelo “ensino Bilingue de Transição” dos anos 1970 até o século 21, e coincide com a criação da Fundação Nacional do Índio (Funai). O Indigenismo Alternativo e Escolas Indígenas foram divididos em duas fases: Funai em sua primeira fase, o SIL e o ensino bilíngue de transição (décadas de 1960 a 1980), dando continuidade à maneira iniciada nas últimas décadas de presença do SPI.

Houve uma aliança entre, Funai/SIL que era utilizada para respaldar a formação de monitores bilíngues para a documentação das línguas, pretendendo apenas à tradução da Bíblia para as línguas indígenas, com a intenção apenas de incorporação. (CUNHA, 1992, p. 25).

Para a autora, vale notar que a prática pode contribuir para a degradação da língua nativa, pois só serviu para levantar o domínio da língua nacional e depois caiu em desuso, causando assim, o silêncio das línguas indígenas. De fato, a aliança Funai/SIL foi usada apenas para auxiliar no treinamento de supervisores bilíngues para documentação linguística, com o único propósito de traduzir a Bíblia para língua indígena.

### 1.3 A história da alfabetização no Brasil

Araújo (1996) divide a história da alfabetização em três grandes períodos, porém, em razão de novos questionamentos, podemos acrescentar mais um, o atual, e subdividi-la, portanto, em quatro períodos, como veremos a seguir.

De acordo com Araújo (1996) o primeiro inclui tanto a Antiguidade quanto a Idade Média, quando prevalecia o Método alfabético, a segunda começou com a reação contra o principal método o alfabético, entre os séculos XVI e XVIII, e durou até a década de 1960, caracterizada pela introdução de novos métodos de síntese e análise; e o terceiro período, marcado por questionar e refutar a necessidade de associar os signos gráficos da palavra escrita aos sons da fala para aprender a ler, teve início em meados da década de 1980 com a difusão da teoria da formação psicológica da escrita. Essa etapa é considerada problemática, pois somente o desenvolvimento da função social do texto compromete o conhecimento específico, necessário ao domínio da leitura e da escrita, que se dilui no processo.



Assim, foi adicionado um quarto período, o de "reinventar a alfabetização", que surgiu após o fracasso de práticas "errôneas e falhas", resultando na tentativa de aplicar a teoria construtivista à alfabetização. Nessa perspectiva, uma nova metodologia, baseada na sociolinguística e na psicolinguística, propõe organizar a função do docente e sistematizar a alfabetização com o objetivo de fazer com que as pessoas saibam ler e escrever.

Na antiguidade (primeiro período), foram criados o alfabeto e o primeiro método de ensino: a soletração, também conhecida como alfabeto ou ABC. Conforme Marrou (1969), a alfabetização ocorria por um processo lento e complexo. Iniciava-se pela aprendizagem das 24 letras do alfabeto grego e as crianças tinham que decorar os nomes das letras (alfa, beta, gama entre outros.), primeiro na ordem alfabética, depois em sentido inverso.

De acordo com o autor, as primeiras letras apresentadas eram letras maiúsculas, divididas em colunas, depois em minúsculas. Uma vez que aprendizes memorizaram a associação de letras com formas, um processo semelhante foi realizado com a família de sílabas, iniciando com as sílabas simples decorado em ordem, até que todas as combinações possíveis se esgotem. Mais tarde iniciava o estudo das sílabas triliterais e assim por diante. Quando o estudo das sílabas foi concluído, vieram palavras monossilábicas, depois dissílabos, trissílabos e assim por diante, como nas cartilhas.

Conforme o autor, na história, para superar as dificuldades do método fonético, na França introduziu o método de emparelhamento de sílabas: a estratégia de combinar consoantes e vogais para formar sílabas, para formar palavras. No método silábico, são ensinados os nomes das vogais, depois são apresentados os nomes das consoantes e, em seguida, são apresentadas as famílias de sílabas que compõe. Ao contrário da fonética, no método silábico, a sílaba se apresenta pronta, sem esclarecer a articulação das consoantes com as vogais. Em seguida, são ensinadas palavras compostas por sílabas e outras palavras já aprendidas.

O método global iniciou a partir de um contexto e de algo mais próximo da realidade da criança, pois sabemos que uma letra ou sílaba, separada de um contexto, causa dificuldade de percepção, pois são elementos abstratos para os estudantes. Os fundamentos teóricos do método global encontram-se em Claparède (BELLENGER, 1979), Renan (BELLENGER, 1979) e outros. Segundo eles, o saber aplicado a um objeto desenvolve-se segundo três comportamentos: sincretismo (visão integral e confusão sobre o todo), análise (visão discriminatória e analítica das partes) e síntese (rearranjo do todo com o conhecimento que tem partes).



## 2. Metodologia

A metodologia utilizada nessa pesquisa será fundamentada na perspectiva bibliográfica — análise das produções acadêmicas disponíveis no Portal de Domínio Público da Capes e na SciELO/ Biblioteca Eletrônica Científica Online, no período de 2000 a 2020 e de campo com a realização de uma pesquisa com os professores a partir de um questionário e também a análise dos cadernos das crianças que apresentam as atividades desenvolvidas no processo de aprendizagem de alfabetização.

Realizaremos um levantamento prévio das produções, por meio dos descritores: Educação escolar indígena. Criança indígena. Alfabetização. Assim como o critério para incluir os participantes escolhemos 04 (quatro) professores atuantes na Escola Municipal, há 04 (quatro) anos ou mais, já que o foco principal desta pesquisa está nos desafios do processo de alfabetização e letramento dos estudantes indígenas que vivem no contexto urbano e estudam em uma instituição escolar localizada em Campo Grande, MS.

Dessa forma, para realizarmos a pesquisa entramos em contato com a direção da escola solicitando um horário com cada professor(a) individualmente para o agendamento prévio dos dias e horários adequados para a formalização do aceite, bem como realização das entrevistas e produção do registro. Na sequência procederemos com o questionário, a fim de descrevê-las e conhecer a trajetória pessoal, escolar e profissional dos/as professores(as) colaboradores(as).

Para termos uma base teórica sobre a alfabetização usaremos as teorias de Paulo Freire em a Pedagogia da autonomia e Magda Soares em Letramento e Escolarização como pilar teórico para analisar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes indígenas do 1º ano do ensino fundamental de uma instituição escolar pública de Campo Grande, MS.

Por outro lado, sabemos que podem surgir riscos a ser considerados de baixo nível, como interrupções de contrato e substituições de professores por motivos alheios ao controle das variáveis, além de sentimentos de vergonha e ansiedade sobre sua identidade docente.

Diante de quaisquer constrangimentos que possam surgir, a pesquisadora procurará adotar uma postura ética na implementação da proposta, pois este projeto segue as recomendações do Ofício Circular N°2/2021/CONEP/SECNS/MS e a Resolução CONEP



n.º 510/2016, para garantir a segurança dos participantes. Além disso, o projeto será registrado no Comitê de Ética de Pesquisa da UEMS, submetido à Plataforma Brasil, atendendo às legislações institucionais e nacionais e só terá início após a aprovação deste mecanismo institucional.

### 3. Considerações Finais

No Brasil, a proporção de povos indígenas que vivem em áreas urbanas já ultrapassa 30%. Dispomos de tribos em diferentes contextos. Povos isolados sem contatos externos, urbanos (alguns até próximos a favelas), moradores da floresta, migrantes regionais espalhados pela região, entre outros. Mas ser índio está sempre relacionado a uma ideia geral: costumes próprios e passado compartilhado.

Nas cidades brasileiras a presença de indígenas é um evento que está aumentando muito com o passar do tempo, no país tem aproximadamente cerca de 817.963 mil indígenas, cerca de 315.180 mil vivem em área urbana. O Mato Grosso do Sul - MS, é o segundo estado com a maior população indígena do Brasil, esta relação é de 14.457 em áreas urbanas em uma população de 73.295 indígenas, 3% da população do estado (IBGE, 2010).

Esse cenário pluricultural do estado é representado pelas etnias: Kadiwéu, Ofaié, Guató, Atikum, Kaiowá, Kiquinau, Terena e Guarani, mesmo tendo uma diversidade étnica, os Terena e os Guarani-Kaiowá representam o maior número populacional indígena da região. Estado do Mato Grosso do Sul/MS possui mais de 77.311 mil habitantes indígenas, é o sétimo município do Brasil com o maior índice populacional indígena residindo na cidade (SIASI, 2019). De acordo com Sant'Ana (2004), destaca-se a etnia Terena com o maior número de habitantes na área urbana, cerca de 23.920 indígenas.

Quando se realiza uma análise pormenorizada sobre o tema o índio não domina corretamente o português oral, e que se o índio não “fala bem” a língua na qual está sendo alfabetizado, a alfabetização será complicada, difícil, senão impossível de acontecer.

Qualquer indivíduo é alfabetizado uma vez, que o ler e escrever numa língua envolve somente uma mudança do código aprendido. Consequentemente, se o índio “aprender mal” a primeira vez, porque não fala certo o português estará sempre com dificuldade para aprender a ler e escrever em sua própria língua.

Dessa forma, no que se refere especificamente à questão da alfabetização dos índios, é possível destacar alguns Grupos de Estudo e Pesquisa que apresentam uma longa



trajetória de trabalho em prol da ampliação e do aprofundamento das discussões a respeito da alfabetização na educação escolar indígena, como também ações e saberes indígenas na escola.

Portanto este projeto busca, favorecer os participantes da pesquisa e a comunidade acadêmica, pois após a análise das entrevistas poderemos utilizar os dados para sugerir reflexões sobre a reformatação da sequência didática utilizada pelos professores, utilizar novas estratégias para alfabetizar os estudantes indígenas, criando novos desdobramentos no processo de ensino, além de apontar a situação e sugerir outras formas para diminuir as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem dessas crianças.

#### 4. Referências

ARAÚJO, M. C. de C. S. **Perspectiva histórica da alfabetização**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1996

BITTAR, M.; FERREIRA Junior, A. **Pluralidade linguística, escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI**. Educação e Sociedade, v. 25, p. 171-195, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ls6TQRQRmkv4NdRfNLbmLTL/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 06 out. 2021

BELLENGER, L. **Os métodos de leitura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

BRANDÃO, Carlos. **Identidade e etnia: Construção da pessoa e resistência cultural**. São Paulo: Ed. Brasiliense. 1986.

CAPACLA, Marta V. **O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995): Resenhas de teses e livros**. Brasília, São Paulo: MEC/MARI-USP. 1995

COELHO, Mauro Cezar. **Do sertão para o mar: um estudo sobre a experiência portuguesa na América: o caso do Diretório dos Índios (1750-1798)**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos Índios no Brasil**, São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

D'ANGELIS, Wilmar R. **Aprisionando sonhos: A educação escolar indígena no Brasil**. Campinas: Curt Nimuendajú. 2012.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Trajetoária de muitas perdas e poucos ganhos**. In: Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis - tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: Ibase, 2004. p. 11-31

GUSDORF, G. Les sciences humaines et la pensée occidentale IX: **Fondements du savoir romantique**. Payot: Paris, 1982.



LIMA, Antônio Carlos de Souza. O governo sob gestão do SPI. In: CUNHA, Manoela Carneiro da (Org.). **História dos Índios no Brasil**, São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

MARROU, H. **História da educação na antiguidade**. São Paulo: Herder, 1969.

MONTE, Nietta L. **Escolas da floresta**: entre o passado oral e o presente letrado. Rio de Janeiro: Multiletras, 1996. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000497.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2022

RIBEIRO, D. **Os Índios e a Civilização**, 2a. edição. Petrópolis: Vozes, 1977. Disponível em: <http://www.pineb.ffch.ufba.br/downloads/1245096338CARVALHO,%20Maria%20do%20R%20-%20De%20%5C'indios%20misturados%5C'%20a%20%5C'Indios%20Regimados%5C'.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2022.

RIBEIRO, BERTA Gleizer. **O índio na história do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 1984. p. 127.

SANT'ANA, G. R. **Uma análise do processo migratório dos índios terena para o perímetro urbano da cidade**, v. 4, n. 1, 2004. Disponível em: [file:///C:/Users/Janaina/Downloads/adm,+R.I.C.-2004-6%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Janaina/Downloads/adm,+R.I.C.-2004-6%20(1).pdf) Acesso em: 05 out. 2021.