



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



JANAINA CRIS ASSIS DE FREITAS DE LOURENÇO

**ANÁLISE DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES TERENA DO
1.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL
DE CAMPO GRANDE, MATO GROSSO DO SUL**

Campo Grande

2024

JANAINA CRIS ASSIS DE FREITAS DE LOURENÇO

**ANÁLISE DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES TERENA DO
1.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL
DE CAMPO GRANDE, MATO GROSSO DO SUL**

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

Orientadora: Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda

Campo Grande

2024

L934a Lourenço, Janaina Cris Assis de Freitas

Análise do processo de alfabetização de estudantes Terena do 1.º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Campo Grande, Mato Grosso do Sul / Janaina Cris Assis de Freitas de Lourenço. – Campo Grande, MS: UEMS, 2024.
132 p.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda.

1. Alfabetização 2. Estudante 3. Educação escolar indígena I. Lacerda, Léia Teixeira II. Título

CDD 23. ed. - 370.117

JANAINA CRIS ASSIS DE FREITAS DE LOURENÇO

**ANÁLISE DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES TERENA DO
1.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL
DE CAMPO GRANDE, MATO GROSSO DO SUL**

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 04/03/2024

BANCA EXAMINADORA

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

Profa. Dra. Maria Leda Pinto
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)/ PPGE

Profa. Dra. Onilda Sanches Nincao
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)/ PPG-Letras

Profa. Dra. Marta Regina Brostolin – Suplente
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)/ PPGE

Profa. Dra. Iara Augusto da Silva – Suplente
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)/ PPGE

Dedico aos meus pais, Jadir e Ivonil por todo o amor, cuidado e apoio incondicionais que vocês têm me dado ao longo da vida. Vocês são os pilares da minha existência e eu não estaria onde estou hoje sem o amor e a orientação que recebi de vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelas energias e bênçãos que emanam em minha vida, permitindo-me realizar o curso de mestrado. Desde o início, enfrento desafios e obstáculos, mas em cada momento de incerteza, sinto a tua presença ao meu lado, me fortalecendo e me guiando.

Agradeço por colocar pessoas maravilhosas em meu caminho, como professores e colegas de classe, que me apoiam e compartilham seu conhecimento. Cada interação e cada momento de aprendizado são uma bênção preciosa, moldando-me como estudante e ser humano.

Deus, sei que o mestrado é apenas o começo de uma jornada contínua de aprendizado e crescimento. Por isso, peço que continues a me guiar, a iluminar o meu caminho e a me conceder sabedoria e discernimento em cada passo que eu dou.

Agradeço aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação (Profeduc), pela dedicação e profissionalismo.

Agradeço à Fundect, por conceder a bolsa de pesquisa, a qual contribui para custear as despesas do processo. Estou muito grata à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), pela oportunidade de compor o quadro discente do Programa de Pós-Graduação.

Agradeço à direção da escola pesquisada e às entrevistadas pelas participações ativas e disposição em compartilhar suas perspectivas e experiências pessoais. As respostas fornecem uma visão aprofundada e enriquecedora sobre a realidade da educação pública em suas respectivas funções e contextos.

Agradeço à orientadora, Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda, pela orientação ao longo da realização deste trabalho e pela amizade que desenvolvemos ao longo do processo. A dedicação, o conhecimento e o apoio foram fundamentais para o sucesso do trabalho e sou profundamente grata por ter a oportunidade de ser orientada por você.

Agradeço imensamente à Profa. Dra. Onilda Sanches Nincao e à Profa. Dra. Maria Leda Pinto, por aceitarem o convite para compor a banca avaliadora da minha dissertação. Agradeço pela atenção dedicada à análise do meu trabalho, pelas sugestões construtivas e pelo apoio oferecido durante a defesa. Suas observações foram de grande valia para o aprimoramento do trabalho e para o meu crescimento como pesquisadora.

Ao meu querido esposo Angelo quero expressar meu profundo agradecimento por sua compreensão, paciência e apoio constantes. Você tem sido meu parceiro incondicional em todas as jornadas da vida e sou verdadeiramente abençoada por ter você ao meu lado.

Aos meus filhos, Bruno e Gustavo, quero expressar minha gratidão pela compreensão de vocês e amor inabalável diante das minhas ausências. Às vezes, a vida nos leva a caminhos que nos distanciam um pouco, mas vocês sempre estiveram presentes em meu coração. Obrigada por entenderem os compromissos e sacrifícios que faço em busca de um futuro melhor para nossa família.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente me auxiliaram na caminhada até o mestrado. Gratidão!

Letrar é mais que alfabetizar,
é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto
onde a escrita e a leitura tenham sentido
e façam parte da vida do aluno. (SOARES, 2003a)

LOURENÇO, Janaina Cris Assis de Freitas de. *Análise do processo de alfabetização de estudantes Terena do 1.º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Campo Grande*. 2024. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS, Campo Grande, 2024.

RESUMO

A presente pesquisa analisa os desafios observados no processo de alfabetização e letramento dos estudantes terenas, bem como a influência da Língua Materna nesse contexto de inserção da Língua Portuguesa. A pesquisa ocorreu em uma escola municipal pública localizada em Campo Grande, MS, que atende à comunidade Aldeia Urbana Água Bonita. Este estudo está vinculado à linha de Formação de Professores, Culturas e Diversidade do Programa de Pós-Graduação Em sentido estrito Mestrado Profissional em Educação, da Unidade Universitária de Campo Grande da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, realizado no período de 2022 a 2024. A metodologia adotada nesta pesquisa será embasada na abordagem bibliográfica, com a análise das produções acadêmicas disponíveis no Portal de Domínio Público da Capes e na *SciELO/ Biblioteca Eletrônica Científica Online*, referentes ao período de 2000 a 2020, além da realização de pesquisa de campo, que incluirá entrevistas com professores seguindo um roteiro de conversa e a análise dos cadernos dos estudantes, contendo atividades desenvolvidas no processo de alfabetização. Dessa forma, a pesquisa apresenta o contexto histórico das práticas realizadas na área de alfabetização, com o intuito de destacar como os professores não indígenas abordam a diversidade cultural e identitária dos estudantes terenas no ensino da língua portuguesa. Também tem em vista identificar como se configura o processo de alfabetização e letramento dos estudantes indígenas em uma instituição escolar urbana, considerando o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, que também são falantes da língua materna. O objetivo deste trabalho é analisar os desafios enfrentados no processo de alfabetização e letramento dos estudantes terena em uma instituição escolar pública de Campo Grande, MS. Os resultados da pesquisa revelaram a necessidade de adotar metodologias inovadoras para a alfabetização e letramento dos estudantes indígenas, considerando sua realidade sociocultural e valorizando sua língua materna.

Palavras-chave: Alfabetização. Estudante. Educação Escolar Indígena.

LOURENÇO, Janaina Cris Assis de Freitas de. *Analysis of the literacy process of Terena students in the 1st year of Elementary School at a school in the Municipal Network of Campo Grande*. 2024. 132 f. Dissertation (Professional master's degree in education) – State University of Mato Grosso do Sul, UEMS, Campo Grande, 2024.

ABSTRACT

This research analyzes the challenges observed in the literacy process of Terena students, as well as the influence of the Mother Tongue in this context of insertion of the Portuguese Language. The research took place in a public municipal school located in Campo Grande–MS, which serves the Aldeia Urbana Água Bonita community. This study is linked to the Teacher Training, Cultures and Diversity line of the Postgraduate Program Strictly speaking Professional Master's in Education, from the Campo Grande University Unit of the State University of Mato Grosso do Sul, carried out from 2022 to 2024. The methodology adopted in this research will be based on the bibliographical approach, with the analysis of academic productions available on the Capes Public Domain Portal and on *SciELO/ Biblioteca Eletrônica Científica Online*, referring to the period from 2000 to 2020, in addition to carrying out field research, which will include interviews with teachers following a conversation script and the analysis of students' notebooks, containing activities developed in the literacy process. In this way, the research presents the historical context of practices carried out in literacy, with the aim of highlighting how non-indigenous teachers approach the cultural and identity diversity of Terena students when teaching the Portuguese language. It also aims to identify how the literacy process of indigenous students is configured in an urban school institution, considering the teaching, and learning process of students, who are also speakers of their mother tongue. The objective of this work is to analyze the challenges faced in the literacy process of Terena students in a public-school institution in Campo Grande – MS. The research results revealed the need to adopt innovative methodologies for the literacy of indigenous students, considering their sociocultural reality and valuing their mother tongue.

Keywords: Literacy. Student. Indigenous school education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Respostas e Fundamentação Teórica da Questão n.º 4	61
Quadro 2 – Respostas e Fundamentação Teórica da Questão n.º 5	63
Quadro 3 – Respostas e Fundamentação Teórica da Questão n.º 6	64
Quadro 4 – Respostas e Fundamentação Teórica da Questão n.º 7	66
Quadro 5 – Respostas e Fundamentação Teórica da Questão n.º 8	67
Quadro 6 – Respostas e Fundamentação Teórica da Questão n.º 9	69
Quadro 7 – Respostas e Fundamentação Teórica da Questão n.º 10	71
Quadro 8 – Respostas e Fundamentação Teórica da Questão n.º 11	73
Quadro 9 – Respostas e Fundamentação Teórica da Questão n.º 12 e 13	74-5
Quadro 10 – Respostas e Fundamentação Teórica da Questão n.º 14	77
Quadro 11 – Respostas e Fundamentação Teórica da Questão n.º 15	79
Quadro 12 – Respostas e Fundamentação Teórica da Questão n.º 16	81
Quadro 13 – Respostas e Fundamentação Teórica da Questão n.º 17	82-3
Quadro 14 – Respostas e Fundamentação Teórica da Questão n.º 18	85
Figura 1: Atividade do estudante n.º. 1, de 6 anos, cursando o 1º ano.	98
Figura 2: Atividade do estudante n.º. 2, de 6 anos, cursando o 1º ano.	99
Figura 3: Atividade do estudante n.º. 3, de 6 anos, cursando o 1º ano	100
Figura 4: Atividade do estudante n.º. 4, de 6 anos, cursando o 1º ano	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC – Soletração, também conhecida como alfabeto ou ABC

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

Funai – Fundação Nacional dos Povos Indígenas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PPP – Projeto Político Pedagógico

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

Semed – Secretaria Municipal de Educação

SPI – Serviço de Proteção aos Índios

MEC – Ministério da Educação

SUMÁRIO

MEMORIAL DESCRITIVO	13
INTRODUÇÃO	15
1. DADOS HISTÓRICOS DA E.M. PROF. JOÃO CÂNDIDO DE SOUZA	18
2. HISTÓRICO DO POVO TERENA EM MATO GROSSO DO SUL	23
2.1 Estrutura da Educação Escolar Indígena no Brasil	26
3. LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: UNIDOS PARA UMA APRENDIZAGEM COMPLETA	32
3.1 As Etapas do Desenvolvimento da Alfabetização	35
3.2 Considerações Culturais e Linguísticas	36
3.3 Processo de Diglossia nas Comunidades Indígenas Terena: Desafios e Perspectivas	40
4. ENTRELACANDO SABERES: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E A PRÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INDÍGENA TERENA	45
5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES TERENA	57
5.1 Percurso da pesquisa	57
5.2 Caracterização dos participantes da pesquisa	59
5.3 Timidez entre Estudantes Indígenas em Ambiente Escolar: Impacto no Processo de Ensino e Aprendizagem	87
6. EXPLORANDO AS FASES DA ESCRITA INFANTIL: ANÁLISE DOS CADERNOS DE ESTUDANTES INDÍGENAS	90
6.1 Análise dos Cadernos dos Estudantes	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	107
ANEXOS	

MEMORIAL DESCRITIVO

Neste memorial, apresento dados da minha atuação profissional e inserção na Educação Infantil, que se efetivou ao ingressar por concurso público da Rede Municipal de Ensino (SEMED) de Campo Grande, em 2018, e no Ensino Fundamental em 2021. Em Campo Grande, trabalho desde 2008 como professora. Sou graduada em Pedagogia e especialista em Educação Inclusiva, Gestão Escolar e Orientação e Psicopedagogia, formações que me possibilitaram construir uma rica experiência pedagógica como professora. Nos últimos cinco anos, a minha atuação se deu com estudantes que residem na aldeia urbana Água Bonita. Trata-se de estudantes indígenas Terena e não indígenas matriculados na escola local da pesquisa, uma realidade que apresenta novos desafios a cada dia.

Para entender o contexto atual, descrevo alguns aspectos dos caminhos trilhados por mim até chegar aos dados apresentados nesta pesquisa e qual o interesse de uma pesquisadora não indígena em realizar uma pesquisa no campo da educação da alfabetização e letramento de estudantes Terena em contexto urbano. Desse modo, proponho descrever de que maneira ocorreu a minha inclusão, enquanto pesquisadora, numa escola da rede municipal de ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, que atende a estudantes que residem na comunidade indígena Aldeia Urbana Água Bonita.

Assim, a presente pesquisa elege como objeto de estudo a análise dos desafios no processo de alfabetização de estudantes Terena, matriculados em uma escola municipal localizada em Campo Grande. 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 estudantes do grupo 5, que têm em média entre 5 e 6 anos, na Educação Infantil no período matutino e, no outro, com estudantes de 7 a 8 anos do 2.º ano do Ensino Fundamental no período vespertino. A primeira dificuldade que vivenciei em sala foi a comunicação com 4 (quatro) estudantes da etnia Terena, que quase não falavam a língua portuguesa; esse aspecto dificultava muito a minha interação para desenvolver as mediações de aprendizagem.

Em 2020, continuei atuando na Educação Infantil, porém no 1.º ano do Ensino Fundamental, e as dificuldades foram se materializando em relação à comunicação com esses estudantes. Diante das dificuldades de comunicação, perguntei aos estudantes se em casa seus

pais falavam português ou a língua Terena, e para minha surpresa, eles afirmaram que seus pais falavam a língua indígena, embora não de forma estruturada. Isso indicava que os estudantes possuíam algum conhecimento da língua Terena, mas de maneira informal, possivelmente aprendendo palavras ou frases casualmente em seu ambiente familiar ou comunitário.

A partir desse momento, aprimorei a minha formação para melhorar a atuação profissional em sala de aula junto aos estudantes Terena. Em 2021, resolvi fazer a inscrição no edital para cursar a disciplina “História da Educação Brasileira”, como aluna especial do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Em 2022, também fiz a inscrição na disciplina “Formação de professores em Alfabetização” e fui selecionada.

No segundo semestre de 2022, participei do processo seletivo do Programa do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e ingressei no programa sob a orientação da Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda, que atua na linha de pesquisa Formação de Professores, Culturas e Diversidade, à qual a presente pesquisa está vinculada. Considero importante a entrada no mestrado por ser um marco na direção dos meus estudos, desde quando comecei a trabalhar na referida escola como professora alfabetizadora e iniciei as minhas indagações de como alfabetizar um grupo tão heterogêneo, respeitando a singularidade e características de cada estudante. O desafio em questão não é de curto prazo, mas, sim, ao longo de todo o ano letivo, pois várias vidas dependem de mim, da minha capacidade profissional de “produzir” um processo educativo eficaz, humanizado e emotivo, diante das necessidades e oportunidades desses estudantes em um período tão significativo de suas vidas.

Com base na minha experiência como professora de alfabetização, diversas questões surgiram e uma delas foi analisar os desafios no processo de alfabetização de estudantes indígenas em uma escola urbana onde a língua falada predominantemente é o português. Com efeito, esses desafios continuarão a existir.

INTRODUÇÃO

A alfabetização de estudantes indígenas Terena em língua portuguesa representa um desafio significativo no contexto educacional brasileiro. Diante da diversidade linguística e cultural do país, as políticas e práticas educacionais precisam ser sensíveis e adaptadas para atender às necessidades específicas desses estudantes, garantindo-lhes acesso a uma educação de qualidade que respeite e valorize sua identidade cultural.

Os Terena, uma etnia indígena muito numerosa e historicamente reconhecida no Brasil, têm enfrentado ao longo dos anos o processo de escolarização em um contexto marcado pela diglossia, no qual a língua portuguesa é predominante e a língua Terena, muitas vezes, é excluída. Esse cenário desafia o processo de alfabetização do estudante indígena, uma vez que a língua de instrução na escola é o português, enquanto sua língua materna e de uso cotidiano é o Terena.

Assim, a implantação de políticas educacionais voltadas para a alfabetização em língua portuguesa desses estudantes requer uma compreensão profunda das dinâmicas linguísticas e culturais presentes nas comunidades indígenas. É fundamental reconhecer que a alfabetização não se restringe apenas à aquisição de habilidades de leitura e escrita, mas, também, envolve o desenvolvimento de práticas sociais de letramento que possibilitem aos estudantes indígenas participarem plenamente da sociedade. Nesse contexto, o objetivo geral da pesquisa consiste em analisar os desafios destacados no processo de alfabetização e letramento de estudantes Terena em uma instituição escolar pública, localizada em Campo Grande.

Para tanto, foram delineados os seguintes objetivos específicos: apresentar o contexto histórico das pesquisas em alfabetização e as diversas formas ao longo dos tempos; identificar como se constitui o processo de alfabetização e letramento de estudantes indígenas em uma instituição escolar urbana; evidenciar como os professores não indígenas trabalham os conteúdos da diversidade cultural e identitária de estudantes Terena, na língua portuguesa.

A metodologia adotada na pesquisa está fundamentada em uma perspectiva qualitativa e bibliográfica. Para a análise das produções acadêmicas, foram utilizadas fontes disponíveis no Portal de Domínio Público da Capes e na *SciELO/* Biblioteca Eletrônica Científica Online, no período de 2000 a 2020. Essa análise bibliográfica permitiu uma compreensão mais aprofundada do tema, explorando as contribuições teóricas e as abordagens existentes sobre a questão em estudo.

Além disso, a pesquisa também privilegiou uma etapa de campo, na qual foi aplicado um questionário com quatro professores. Esse questionário foi elaborado para obter

informações relevantes sobre suas práticas pedagógicas em relação à alfabetização e a análise das atividades desenvolvidas e registradas nos cadernos dos estudantes. Diante das respostas desses atores sociais foi possível obter uma visão mais abrangente sobre as estratégias utilizadas, os desafios enfrentados e as percepções dos professores em relação aos processos de alfabetização.

Para complementar essa abordagem, os cadernos dos estudantes foram analisados, buscando-se identificar as atividades desenvolvidas durante tais processos. Essa análise permitiu uma compreensão mais concreta das práticas pedagógicas implantadas e das produções dos estudantes, fornecendo informações adicionais para a pesquisa.

Assim, esse é um estudo desenvolvido a partir de pesquisas bibliográfica e de campo, em que, após analisar os resultados, com base na reflexão sobre os dados coletados, formulou-se a seguinte hipótese: os desafios no processo de alfabetização e letramento de estudantes Terena em uma escola pública de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, estão intrinsecamente relacionados a questões linguísticas, culturais e socioeconômicas. São elas:

Barreira Linguística: A língua portuguesa é geralmente a língua de instrução nas escolas públicas brasileiras, mas muitos estudantes Terena têm a língua indígena como a materna ou são bilíngues. A falta de materiais didáticos e estratégias de ensino adequadas para lidar com essa diversidade linguística pode dificultar os processos de aprendizagem.

Contexto Cultural: a cultura Terena possui suas próprias tradições, valores e formas de conhecimento, que podem não estar adequadamente representadas no currículo escolar. A falta de relevância cultural nos materiais e práticas pedagógicas pode desmotivar os estudantes e prejudicar seu engajamento nos processos de alfabetização e letramento.

Desigualdades Socioeconômicas: muitos estudantes indígenas enfrentam condições socioeconômicas desfavoráveis, como falta de acesso a recursos educacionais, infraestrutura precária nas escolas e baixo nível de escolaridade dos pais. Esses fatores podem impactar negativamente seu desempenho acadêmico e comprometer o desenvolvimento educacional.

Dessa maneira, considera-se que o posicionamento dos professores pode indicar limitações e possibilidades para o desenvolvimento de estratégias e aprendizagem para atender a esses estudantes, tendo em vista que esse aspecto permitiu compreender a problemática investigada sob o olhar desses profissionais e como desenvolvem o processo de alfabetização junto aos estudantes indígenas Terena que estudam em uma instituição escolar urbana em Campo Grande.

Assim, o trabalho está estruturado seis seções. Na primeira, apresentamos o histórico da Escola Municipal Professor João Cândido de Souza, situada próximo à aldeia “Água Bonita”,

na região do bairro Jardim Anache, em Campo Grande. Além disso, detalhamos a importância da participação da comunidade na gestão escolar, considerando que esses aspectos podem fornecer elementos para compreendermos o processo de ensino e aprendizagem desses estudantes.

Na segunda seção, explora-se a história do povo Terena estabelecido em Mato Grosso do Sul, marcada por uma trajetória rica e complexa, permeada por desafios, resistências e adaptações ao longo dos séculos. Esse subitem visa analisar os dados históricos que delineiam a jornada desse povo indígena, desde suas origens ancestrais até os dias atuais, destacando os principais eventos e processos que moldaram sua identidade e experiência.

Na terceira seção, descrevemos a inter-relação entre alfabetização e letramento, destacando a importância de abordá-los integradamente para promover uma aprendizagem completa e significativa junto às crianças Terena.

Na quarta seção, apresentam-se os desafios específicos enfrentados pelos estudantes Terena nos processos de alfabetização e letramento, bem como as diversas perspectivas teóricas que influenciam a prática educativa nesse contexto. A análise foi conduzida sob uma lente multidisciplinar, considerando contribuições de autores como Emília Ferreiro, Magda Soares, Ana Teberosky, dentre outras estudiosas do campo, evidenciando a interseccionalidade existente entre as questões linguísticas, culturais, sociais e educacionais envolvidas.

Na quinta seção, são detalhados os dados levantados pela entrevista realizada com os professores, a fim de se analisar os desafios dos processos de alfabetização de estudantes Terena, matriculados em uma escola municipal localizada em Campo Grande.

Na sexta seção, descrevemos e analisamos os cadernos dos estudantes indígenas que oferecem uma compreensão valiosa sobre o processo de escrita dessas crianças, permitindo uma visão mais aprofundada de suas fases de aprendizagem e desenvolvimento.

Finalmente, nas Considerações Finais, reflete-se sobre os processos de construção da pesquisa e destaca-se a importância de uma abordagem intercultural na Educação Escolar Indígena, reconhecendo a diversidade linguística e cultural como um fator enriquecedor para o processo educativo, não apenas para as crianças indígenas, mas, também, para as crianças não indígenas que estudam na escola colaboradora da pesquisa. Desse modo, ao promover o respeito, a valorização e a inclusão das identidades indígenas, contribui-se para a construção de uma sociedade justa, equitativa e plural.

1. DADOS HISTÓRICOS DA E.M. PROF. JOÃO CÂNDIDO DE SOUZA

Nesta seção, apresento o histórico da Escola Municipal Professor João Cândido de Souza, localizada próximo à aldeia “Água Bonita” na região do bairro Jardim Anache, em Campo Grande. Além disso, detalho, também, a importância da participação da comunidade na Gestão Escolar, mediante:

Conselhos escolares: A comunidade indígena pode estar representada nos conselhos escolares, onde contribui com ideias, sugestões e decisões relacionadas à administração e funcionamento da escola.

Eventos culturais: A escola pode promover eventos culturais e atividades que valorizem e celebrem a cultura indígena, com a participação ativa dos membros da comunidade.

Projetos colaborativos: A comunidade indígena pode colaborar com a escola no desenvolvimento e implantação de projetos educacionais que atendam às necessidades específicas dos estudantes indígenas, considerando língua, cultura e tradições.

Diálogo contínuo: Estabelecer um diálogo aberto e contínuo entre a escola e a comunidade indígena é essencial para garantir uma parceria eficaz na gestão escolar. Isso pode envolver reuniões regulares, consultas públicas e outras formas de comunicação.

A Escola foi criada em 1990, quando as atividades foram iniciadas no anexo da Escola Municipal Kamé Adania. Naquela época, contava com apenas duas salas de aula, quatro banheiros, uma secretaria e uma cantina. Conforme o Projeto Político Pedagógico (2022, p. 4) da Escola Municipal Professor João Cândido de Souza, no mês de abril de 1991, o então prefeito Sr. Lúdio Coelho, por meio do Decreto Municipal n.º 6237/1991, ampliou a escola para quatro salas de aula e a denominou Escola Municipal Professor João Cândido de Souza.

O documento também registra os dados do professor João Cândido de Souza. Nascido em 28 de fevereiro de 1920, no interior de Minas Gerais, ele estudou no Colégio Seminarista de Belo Horizonte e chegou a ser seminarista por dez anos. No entanto, abandonou o seminário e dedicou-se ao magistério em Minas Gerais antes de transferir-se para São Paulo, em 1949. A convite do Dr. Wilson Barbosa Martins, veio para Campo Grande, onde lecionou no Colégio Maria Constança de Barros Machado.

Com o passar dos anos, João Cândido de Souza ficou conhecido como “professor Candão”. Ele foi um dos fundadores e presidente da Associação de Professores e, também, vice-presidente do Colégio Osvaldo Cruz, no ano de 1927. Apesar de ter requerido aposentadoria por problemas de saúde, não deixou de trabalhar pela educação, expressando que “A escola é da comunidade [...]”. Em 1948, casou-se com Célia Goulart de Souza, com quem teve seis

filhos. Recebeu o título de cidadão campo-grandense em 1978 e faleceu a 4 de março de 1980, vítima de insuficiência cardíaca, deixando esposa, seis filhos e sete netos. O mestre “Candão” foi incorporado à história de Campo Grande devido à sua dedicação à educação no município.

Em setembro de 2016, a escola, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, implantou a Oficina Multicultural, a fim de difundir a cultura indígena. As atividades ocorriam às sextas-feiras, com a participação dos estudantes indígenas e não indígenas no contraturno das aulas. Essa iniciativa ofereceu a oportunidade de a comunidade escolar ter contato com diferentes aspectos da cultura indígena.

Também consta no PPP da Escola, reformulado em 2022, a execução de projetos de pesquisa e de extensão que envolvessem a comunidade, com ênfase nos seguintes aspectos:

- a) Valorização da língua indígena no ambiente escolar, com placas, indicativos e informações impressas em português e na língua indígena.
- b) Elaboração de um dicionário básico com os principais verbetes indígenas traduzidos para o português.
- c) Coleta, compilação, elaboração e publicação de um livro com a condensação da literatura indígena.
- d) Promoção de eventos, no ambiente escolar, que façam com que a comunidade indígena possa participar ativa e pró-ativamente dessas atividades (CAMPO GRANDE, 2022, p. 43).

Em 2016, foi desenvolvida uma pesquisa com a comunidade indígena para avaliar o nível de conhecimento das crianças com a língua nativa.

A Escola Municipal Professor João Cândido de Souza atende a uma população indígena significativa, isso porque há a proximidade da aldeia “Água Bonita”. Visando melhorar o atendimento dos estudantes indígenas, a escola realizou uma pesquisa entre os dias 17 e 24 de outubro 2016, baseando-se no público-alvo de 126 estudantes, entre alunos da pré-escola ao 9.º ano.

Eles receberam um questionário contendo dez perguntas e o levaram para casa para preenchê-lo com a assistência de seus pais. A primeira questão solicitava o nome, enquanto as demais investigavam a etnia, idade e o domínio da língua indígena, tanto pelo entrevistado quanto por sua família.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico (CAMPO GRANDE, 2022) da Escola, os dados do questionário indicam que a maioria dos estudantes pertence à etnia Terena, representando cerca de 85% do total. Em seguida, há uma representação da etnia Guarani-Kayowá, com aproximadamente 13%, e da etnia Kadiwéu, com cerca de 1%. Quanto à distribuição por gênero, 46% dos estudantes são do sexo masculino e 54% do sexo feminino.

As idades dos estudantes variam dos 4 aos 16 anos e aproximadamente 82% têm de 5 a 12 anos. Aproximadamente 73% dos entrevistados nasceram no município de Campo Grande, em seguida aparece o município de Aquidauana com aproximadamente 13%, depois o município de Miranda com aproximadamente 5% e os demais municípios – Paranhos, Sidrolândia, Corumbá, Dourados, Eldorado, Mundo Novo, Porto Murtinho e Tacuru – com 1%.

Dos sujeitos pesquisados, aproximadamente 35% não falam a língua indígena, mas a entendem, 27% falam a língua indígena com muita dificuldade, 24% falam a língua indígena com alguma dificuldade, 7% falam a língua indígena fluentemente e 6% não responderam. De uma maneira geral, 94% têm contato com a língua indígena.

Sendo assim, apesar de a maioria dos estudantes ter familiaridade com a língua indígena, os níveis de proficiência são variados, com uma grande parte enfrentando dificuldades para falar a língua fluentemente. Isso indica que a situação sociolinguística dos estudantes Terena pode variar, com alguns deles tendo domínio da língua, enquanto outros possuem um domínio limitado ou enfrentam dificuldades ao usá-la.

É crucial reconhecer que as dificuldades linguísticas enfrentadas pelos estudantes Terena são multifacetadas e têm raízes tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. A ausência de fluência na língua indígena pode ser consequência de diversos fatores, tais como a presença crescente do português como língua predominante na vida diária, bem como questões socioeconômicas e culturais que afetam a transmissão intergeracional do idioma.

Em relação ao local onde os estudantes mais falam a língua indígena é em casa com 35%, com os parentes 23%, pessoas em geral 4% e pessoas que deixaram em branco foram 38%. Os pais falam menos que as mães a língua indígena (pais 66%, mães 73%). Quanto à escrita da língua indígena, aproximadamente 93% dos estudantes não a escrevem.

A Escola tem uma característica peculiar, pois aproximadamente 20% dos seus estudantes são indígenas. Isso demonstra uma preocupação específica na gestão escolar com o trabalho pedagógico. A condição socioeconômica da maioria dos estudantes é precária, necessitando de materiais escolares básicos. Com o apoio da Associação de Pais e Mestres, a escola administra os recursos financeiros oriundos do Ministério da Educação, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola e do convênio com a Secretaria Municipal de Educação.

Para que a democracia na escola seja verdadeira, é essencial que ela se baseie na participação ativa da comunidade escolar. Isso implica que todos os envolvidos estejam integrados em uma gestão participativa, na qual possam discutir, avaliar, refletir e influenciar nas decisões que afetam a vida escolar, pois “só participa efetivamente quem efetivamente exerce a democracia” (Antunes, 2002, p. 98).

Como destaca a autora, a participação de diferentes agentes educacionais e membros da comunidade no processo de gestão escolar é coletiva e colaborativa. Ao envolver pais, professores e outros membros da comunidade na tomada de decisões, a instituição de ensino se torna mais democrática e inclusiva, permitindo que diferentes visões sejam levadas em conta e que as demandas de todos os envolvidos sejam atendidas de maneira mais eficiente. Isso torna o ambiente escolar mais participativo, transparente e engajado, o que pode ter um grande impacto na qualidade da educação e no desenvolvimento integral dos estudantes.

A escola conta com recursos financeiros para investir em melhorias de infraestrutura e pedagógicas. No entanto, “é a participação ativa da comunidade, por meio da APM, que garante a aplicação eficiente e transparente desses recursos, conforme ressaltado por Tomazoni (2013, p. 13). Para a autora “esta forma de gestão garante a toda comunidade escolar o direito a participação, possibilitando a construção de uma educação de qualidade”.

Além da gestão dos recursos financeiros, a participação da comunidade na Escola se estende à definição do projeto pedagógico e das atividades extracurriculares. De acordo com Silva (2018, p. 102) “a participação ativa dos pais e da comunidade na definição do currículo escolar e na organização de eventos e projetos pedagógicos contribui para uma educação mais contextualizada e relevante para os estudantes”. Dessa forma, a escola se torna um espaço de construção coletiva do conhecimento, em que as diferentes perspectivas e experiências são valorizadas.

Sabe-se que a escola não deve se limitar tão somente às suas funções sociais e sim proporcionar aos estudantes o acesso científico e à cultura singular e universal, mas organizar-se de forma que tenha um espaço para realizar esse conhecimento, proporcionando uma educação de qualidade com a participação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse aspecto, a função da educação no mundo atual coloca a escola em um horizonte mais amplo e diversificado, tendo em vista a necessidade de buscar estratégias para uma educação mais comprometida, mais compartilhada.

Segundo Libâneo (2008, p. 10), “a organização escolar não é uma coisa objetiva, um espaço neutro a ser observado, mas algo construído pela comunidade educativa, envolvendo professores, estudantes e pais”. Nessa relação de construção evidencia-se a necessidade de se combinar a ênfase nas relações humanas, com os objetivos específicos da unidade escolar. Libâneo (2008) também afirma que os objetivos específicos da unidade escolar são garantir a unidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tanto como Anos Iniciais e Finais, baseados nas orientações das políticas educacionais, no gerenciamento da gestão e nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula com os estudantes. Dessa

forma, há uma participação ativa de cada pessoa nesse processo organizativo da escola, visando sempre o protagonismo do estudante.

O Programa Auxílio Brasil — lançado em novembro de 2021, em substituição ao Bolsa Família — tem por objetivo oferecer apoio financeiro às famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica, visando garantir a permanência dos estudantes na escola e promover a inclusão social. Na comunidade escolar pesquisada mais de 55% dos estudantes foram atendidos por esse programa. Isso significa que uma parte significativa da população estudantil dessa comunidade recebe auxílio financeiro por meio do programa, o que pode ter um impacto positivo na redução da evasão escolar e no acesso à educação de qualidade.

Ao analisar o impacto do Programa Auxílio Brasil na comunidade escolar pesquisada e refletir sobre a história do povo Terena em Mato Grosso do Sul, torna-se evidente a interseção entre políticas sociais contemporâneas e as experiências históricas das comunidades indígenas. Enquanto o auxílio financeiro busca promover a inclusão social e o acesso à educação de qualidade, a compreensão da trajetória do povo Terena permite contextualizar essas políticas dentro de um cenário mais amplo de desafios e adaptações ao longo dos séculos.

Nesse sentido, é crucial reconhecer a importância de políticas públicas sensíveis às necessidades específicas de cada comunidade, garantindo não apenas o acesso a recursos financeiros, mas, também, o respeito pela diversidade cultural e a promoção da equidade social. Na próxima seção, serão exploradas mais detalhadamente as políticas de inclusão educacional voltadas para comunidades indígenas, buscando compreender como essas iniciativas se relacionam com as experiências históricas e as demandas contemporâneas desses povos.

2. HISTÓRICO DO POVO TERENA EM MATO GROSSO DO SUL

A história do povo Terena, situado em Mato Grosso do Sul, é marcada por uma trajetória rica e complexa, permeada por desafios, resistências e adaptações ao longo dos séculos. Este subitem visa explorar os dados históricos que delineiam a jornada desse povo indígena, desde suas origens ancestrais até os dias atuais, destacando os principais eventos e processos que moldaram sua identidade e experiência.

Os dados históricos apontam para as origens ancestrais do povo Terena na região que hoje compreende o estado de Mato Grosso do Sul. Conforme destacado por Bittencourt e Ladeira, (2000, p. 18), “[...] É o povo Terena. que habita na região dos rios Aquidauana e Miranda, afluentes do rio Paraguai, no estado do Mato Grosso do Sul. [...]”, evidenciando uma profunda conexão com a terra e suas tradições.

Nesse contexto, o autor enfatiza a ancestralidade e a ligação histórica do povo Terena com as terras onde hoje se localiza o estado de Mato Grosso do Sul. Indica uma antiguidade profunda, sugerindo que os Terena têm uma presença ancestral nessa região, remontando a épocas remotas e pré-coloniais. Isso ressalta a importância histórica e cultural dos Terena como um dos povos originários da região, cuja presença e vivência se estendem ao longo de muitas gerações, contribuindo para a compreensão da história e da identidade do Mato Grosso do Sul.

Com a chegada dos colonizadores, principalmente após a guerra do Paraguai, a história do povo Terena foi marcada por conflitos e violências, à medida que foram expulsos de suas terras ancestrais e submetidos a formas de dominação e exploração. Ainda segundo Bittencourt e Ladeira, (2000, p. 76 e 77).

Os Terena haviam lutado na Guerra para garantirem os territórios que ocupavam, mas este direito não foi garantido pelo governo brasileiro e a vida do povo Terena seria, a partir daí, bem diferente. Depois de ganhar a guerra contra os paraguaios, o governo brasileiro começou a incentivar a ida de purutuyés de outras regiões do país para Mato Grosso. [...] Os conflitos entre os Terena e os fazendeiros eram constantes. [...]”.

Esses aspectos, conforme destaca as autoras, evidenciam a magnitude das injustiças históricas enfrentadas por essa comunidade indígena. Esses efeitos incluem não apenas a desapropriação de terras tradicionais, mas também a exposição a doenças introduzidas pelos colonizadores, bem como a violência física e cultural imposta durante o processo de colonização. Essa citação evidencia a importância de reconhecer e abordar as consequências do colonialismo na história e na realidade contemporânea dos povos indígenas, incluindo os Terena. Apesar das adversidades enfrentadas, os indígenas demonstraram uma notável

capacidade de resistência e organização ao longo da história. Santos (2020, p. 68), “[...] destaca que os Terena têm sido ativos na luta pela demarcação e reconhecimento de suas terras, buscando preservar seu modo de vida e sua identidade cultural [...]”. Essa luta pela terra continua sendo uma questão central na vida do povo Terena até os dias atuais.

Conforme argumenta a autora, a importância da luta contínua desse grupo indígena contra a violação de seus direitos históricos ressalta a resistência e a resiliência do povo Terena diante dos desafios enfrentados, incluindo ameaças à terra e ao modo de vida. Fica evidenciada a importância de reconhecer e apoiar os esforços das comunidades indígenas na defesa de seus territórios e na preservação de sua identidade cultural. Ao longo dos séculos, os Terena passaram por diversas adaptações e transformações sociais, resultantes de sua interação com outros povos e culturas. Oliveira (2018, p. 52), “[...] ressalta que os Terena foram influenciados por diferentes processos históricos, incluindo a catequização, o contato com os não indígenas e a integração à economia de mercado [...]”. Essas transformações moldaram as dinâmicas sociais e culturais do Terena desse povo ao longo do tempo.

O autor pondera a complexidade da história desse grupo étnico e as diversas dinâmicas que moldaram sua cultura e identidade ao longo do tempo. A catequização, por exemplo, representa o impacto da colonização europeia na religião e nas práticas culturais dos Terena, enquanto o contato com não indígenas e a integração à economia de mercado refletem a transformação das estruturas sociais e econômicas das comunidades. Essa citação evidencia a importância de considerar o contexto histórico e as influências externas ao estudar a história e a cultura dos povos indígenas.

Apesar das mudanças e desafios enfrentados, a preservação da cultura e identidade Terena permanece como uma prioridade para esse povo. Em seu texto, Gonçalves (2017, p. 81), “[...] destaca que os Terena têm buscado preservar suas tradições culturais, sua língua e seus modos de vida, para manter viva sua identidade como povo indígena [...]”. A valorização de práticas tradicionais, como rituais, danças e artesanatos, desempenha um papel fundamental nesse processo.

É possível constatar pelas reflexões do autor a importância para os Terena em preservar suas tradições culturais, língua e modos de vida como parte essencial de sua identidade como povo indígena. Ao mencionar isso, Gonçalves (2017), ressalta a resistência e a luta dos Terena para manter vivas suas práticas culturais e sua identidade étnica diante de desafios históricos e contemporâneos. Essa preservação é crucial para a manutenção da diversidade cultural e para a própria sobrevivência do povo Terena diante das influências externas e das pressões da sociedade não indígena.

Além de preservar sua própria cultura, o povo Terena tem contribuído de diversas formas para a sociedade brasileira, enriquecendo-a com seu conhecimento e sua diversidade cultural. Nas palavras de Freire (1996, p. 76), “[...] os povos indígenas, incluindo os Terena, têm um vasto conhecimento sobre a biodiversidade e os ecossistemas locais, que pode contribuir significativamente para a conservação ambiental e o desenvolvimento sustentável [...]”. Essa contribuição é um reflexo da riqueza cultural e histórica do povo Terena. Nesse sentido, reconhecer e valorizar o saber tradicional indígena não apenas enriquece o entendimento sobre a natureza, mas também pode oferecer percepções valiosas para práticas e políticas de conservação e uso responsável dos recursos naturais.

A população indígena em Mato Grosso do Sul é uma parte significativa do cenário demográfico do estado. Por meio de levantamentos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pode-se compreender a composição, distribuição e características dessa população. Neste estudo, os dados fornecidos pelo IBGE permitem entender quantos indígenas residem em Mato Grosso do Sul, bem como suas características demográficas e socioculturais.

Conforme os dados mais recentes do IBGE, a população indígena em Mato Grosso do Sul é considerável. No Censo Demográfico de 2010, estimava-se que cerca de 76.000 indígenas viviam no estado (BRASIL, 2010). Esses números refletem a importância de reconhecer e considerar as comunidades indígenas nas políticas públicas e nas análises demográficas do estado. A distribuição geográfica da população indígena em Mato Grosso do Sul também é um aspecto relevante. Muitas comunidades indígenas estão localizadas em áreas rurais, próximas às reservas e terras demarcadas, enquanto outras estão presentes em áreas urbanas, como em Campo Grande, a capital do estado. Essa distribuição influencia as condições de vida, o acesso a serviços públicos e as dinâmicas sociais dessas comunidades.

Além disso, é importante destacar a diversidade étnica existente entre as populações indígenas de Mato Grosso do Sul. Dentre os principais grupos étnicos presentes no estado, destacam-se os Guarani-Kayowá, Terena, e Kadiwéu, cada um com suas próprias línguas, culturas e tradições (BRASIL, 2010). A população indígena residente em Mato Grosso do Sul é de 116.346 pessoas, o que corresponde a (4,22%) da população total do estado, segundo o Censo Demográfico de 2022 (BRASIL, 2022). No entanto, é importante notar que a comparação com os dados de 2010 requer cuidados metodológicos, pois a variação na população entre esses censos não pode ser explicada apenas por fatores demográficos.

Em 2010, o IBGE registrou 77.025 pessoas indígenas em Mato Grosso do Sul, representando 3,14% da população total do estado. Isso indica um aumento significativo dessa

população em 12 anos, com uma variação positiva de 51,04%. Em relação ao Brasil, na totalidade, a população indígena residente é de 1.693.535 pessoas, conforme o Censo de 2022. No censo de 2010, o IBGE registrou 896.917 pessoas indígenas em todo o país, o que correspondia a 0,47% da população residente. Esse dado mostra que a população indígena dobrou praticamente em 12 anos, com uma variação positiva de 88,82%. Esses números destacam um crescimento significativo da população indígena, tanto em Mato Grosso do Sul, quanto no Brasil todo, refletindo mudanças demográficas ao longo desse período.

De modo geral, os dados do IBGE nos fornecem uma visão abrangente da população indígena em Mato Grosso do Sul. Essa população representa uma parte significativa da sociedade estadual, com sua presença marcante, tanto em áreas rurais quanto urbanas. Reconhecer e compreender a diversidade étnica e as condições de vida dessas comunidades é fundamental para o desenvolvimento de políticas públicas que promovam seus direitos, bem-estar e preservação cultural.

2.1 Estrutura da Educação Escolar Indígena no Brasil

Este subitem tem como objetivo analisar os principais aspectos da Educação Escolar Indígena no Brasil, destacando os desafios enfrentados e as perspectivas para o futuro. A educação indígena no Brasil é um tema complexo e relevante, que reflete a diversidade cultural e étnica presente no país. Ao longo da história, as populações indígenas enfrentaram inúmeros desafios no acesso à educação formal, na preservação de suas línguas e culturas, e no reconhecimento de seus direitos.

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, 1996, p. 31).

Nesse subitem apresento a periodização da educação escolar indígena no Brasil na perspectiva de D'Angelis (2012, p. 8), “[...] que relata o sistema histórico das relações entre os povos indígenas e a educação escolar indígena em três períodos grandes da história [...]”. O autor periodiza cinco fases, definido por distintos direcionamentos e diretrizes políticas descritas abaixo.

Em um panorama histórico estruturado por D'Angelis (2012, p. 8), o primeiro período refere-se “a escola de catequese” que ocorreu nos dois primeiros séculos de colonização iniciado em 1549, com a chegada dos primeiros jesuítas de 1756 e 1767. 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. De acordo com o autor:

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 (D'Angelis, 2012, p. 172).

No segundo período, apresentado por D'Angelis (2012) ocorreu o estabelecimento das “Escolas de Primeiras Letras e o Projeto Civilizador” da metade do século XVIII até metade do século XX, fragmentadas em duas partes [...].

Cunha (1992, p. 13), “[...] enfatiza que 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 indígena decorreu no período colonial, e no período do Império, mas só em meados de 1845, com o Decreto n.º 426, que retém o Regulamento das Missões de Catequese e Civilização dos indígenas. 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 durante a Primeira República no Brasil, mais especificamente em 1910. O objetivo principal do SPI era estabelecer uma relação entre as populações indígenas e diversos grupos sociais e instituições do poder, como o Estado brasileiro. Uma das principais abordagens adotadas pelo SPI era a chamada “integração racial”. Essa abordagem buscava a assimilação dos povos indígenas à sociedade nacional, por políticas que promoviam ações de inclusão dos indígenas no Estado brasileiro. Essas políticas incluíam ações voltadas para a preservação do domínio territorial e o controle das populações indígenas. Autores como Darcy Ribeiro (1979) e Manuela Carneiro da Cunha (1987) analisaram criticamente a atuação do SPI e suas consequências para as populações indígenas. Esses estudos revisitaram as contradições e os impactos negativos da política de integração racial, destacando a importância de se respeitar a diversidade cultural e os direitos territoriais dos povos indígenas.

Atualmente, o antigo SPI é conhecido como Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) e visa principalmente à proteção e promoção dos direitos indígenas no Brasil. A abordagem adotada mudou ao longo dos anos, com maior reconhecimento da importância da autonomia e da preservação das culturas indígenas, assim como do respeito aos seus territórios.

De acordo com Ribeiro (1977), “[...] Hermann von Ihering foi, o diretor do Museu Paulista, atualmente conhecido como Museu do Ipiranga, em São Paulo, durante parte do período da Primeira República no Brasil [...]”. É importante ressaltar que suas opiniões e ações representavam sua visão pessoal e não refletiam necessariamente a posição oficial do governo brasileiro. Conforme Cardoso de Oliveira (1996, p. 158), “[...] Von Ihering defendeu posições controversas em relação aos povos indígenas [...]”. Ele expressou opiniões favoráveis à assimilação forçada e até mesmo ao extermínio dos indígenas que resistissem ao avanço da chamada “civilização”. Essas visões eram fundamentadas em uma perspectiva etnocêntrica e discriminatória, comumente presentes no contexto da época. Essas ideias de Von Ihering provocaram grande revolta e indignação em diversos setores da sociedade civil, incluindo intelectuais, ativistas e defensores dos direitos indígenas.

Suas posições foram duramente criticadas e contestadas, e essas discussões foram amplamente debatidas durante o XVI Congresso dos Americanistas, realizado em Viena, em 1908. Nesse congresso, houve acusações públicas de massacres e violações de direitos dos povos indígenas por parte do Brasil. “Essas acusações chamaram a atenção internacional para a situação dos indígenas no país e geraram uma discussão mais ampla sobre a proteção e o respeito aos direitos dos povos indígenas [...]” (Cardoso de Oliveira, 1996, p. 159).

É importante mencionar que os trabalhos de Ribeiro (1977) e Cunha (1987), citados anteriormente, são fontes relevantes para entender esses debates e as políticas indigenistas durante a Primeira República no Brasil. Esses estudos analisam as consequências das políticas assimilacionistas e criticam a visão de extermínio e subjugação dos povos originários.

Conforme Lima (1995, p. 191),

As noções elementares da língua portuguesa (leitura e escrita) e estímulo ao abandono das línguas nativas, além de se introduzir uma série de pequenas alterações no cotidiano de um povo indígena, a partir de formas de socialização características de sociedades que têm na escola seu principal veículo de reprodução cultural.

Frente a essas considerações, Lima (1995) propõe a análise do modelo de governo idealizado pelos jesuítas. Esse modelo, em certos casos, procurava atingir a totalidade das

atividades nativas, inserindo-se em tempos e espaços diferenciados nos ciclos, ritmos e limites da vida indígena.

D'Angelis (2012, p. 50), “[...] apresenta o terceiro período marcado pelo “ensino Bilíngue de Transição” dos anos 1970 até o século XXI, e coincide com a criação da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) [...]”. O Indigenismo Alternativo e Escolas Indígenas foram divididos em duas fases: Funai em sua primeira fase, o *Summer Institute of Linguistics* (SIL) e o ensino bilíngue de transição (décadas de 1960 a 1980), dando continuidade à maneira iniciada nas últimas décadas de presença do SPI [...]. O trecho apresentado aborda a terceira fase da educação escolar indígena no Brasil, marcada pelo “ensino bilíngue de transição”. Essa fase coincide com a criação da então Fundação Nacional do Índio, em 1967.

D'Angelis (2012) divide essa fase em duas:

Funai em sua primeira fase: De 1967 a 1970, a Funai adota uma política de educação escolar indígena que é semelhante à da fase anterior, o “ensino civilizatório”. Essa política visa a assimilação dos indígenas à sociedade nacional, sendo marcada pelo uso exclusivo do português como língua de instrução. SIL e o ensino bilíngue de transição: de 1970 a 1980, a Funai estabelece uma parceria com o Summer Institute of Linguistics (SIL), uma organização missionária norte-americana. Essa parceria resulta na adoção do “ensino bilíngue de transição”, que visa o ensino simultâneo da língua portuguesa e da língua materna indígena (D'Angelis, 2012, p. 43).

Nesse contexto, a Funai, em sua primeira fase, dá continuidade à maneira iniciada nas últimas décadas de presença do SPI. Isso significa que o órgão indigenista mantém a política de assimilação dos indígenas à sociedade nacional, que era adotada pelo SPI. Para entender melhor essa passagem, é importante saber que a educação escolar indígena no Brasil passou por três fases:

Conforme D'Angelis (2012, p. 43):

Fase do ensino civilizatório (1500–1967): Nessa fase, a educação escolar indígena tinha como objetivo a assimilação dos indígenas à sociedade nacional. O ensino era realizado em português, e as línguas indígenas eram proibidas ou marginalizadas. Fase do ensino bilíngue de transição (1967–1980): Nessa fase, a educação escolar indígena passou a adotar o ensino simultâneo da língua portuguesa e da língua materna indígena. O objetivo era a integração dos indígenas à sociedade nacional, mantendo sua cultura e língua. Fase do ensino bilíngue intercultural (1980–presente): Nessa fase, a educação escolar indígena passou a adotar o ensino bilíngue intercultural. O objetivo é a formação de cidadãos indígenas que atuem na sociedade nacional, sem perder sua identidade cultural e linguística.

Vale ressaltar, que os diferentes estágios da Educação Escolar Indígena no Brasil ao longo do tempo, demonstram mudanças significativas nas abordagens de ensino e nos objetivos

educacionais. A fase inicial, que vai de 1500 a 1967, é caracterizada pela imposição da língua portuguesa e pela marginalização das línguas indígenas, refletindo uma política de integração dos indígenas à sociedade nacional. Na segunda etapa, entre 1967 e 1980, surge o ensino bilíngue de transição, cujo objetivo é integrar os indígenas à sociedade nacional, mantendo sua cultura e língua materna. A partir de 1980, iniciou-se o ensino bilíngue intercultural, para formar cidadãos indígenas capazes de integrar a sociedade nacional sem perder a identidade cultural e linguística. Esse progresso é resultado de uma mudança de paradigma na abordagem da Educação Escolar Indígena, com o reconhecimento da diversidade cultural e linguística, bem como um esforço para promover uma educação mais inclusiva e respeitosa às diferentes identidades étnicas.

Segundo D'Angelis (2012, p. 73), “[...] 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, silenciosamente o desaparecimento das línguas indígenas [...]”. De fato, a aliança Funai/ SIL foi usada apenas para realizar o treinamento de supervisores bilíngues para documentação linguística, com o único propósito de traduzir a Bíblia para língua indígena. Essa prática, segundo o autor, também contribuiu para a perda das línguas indígenas, pois a tradução da Bíblia para essas línguas reforçou a posição inferior dessas línguas em relação ao português.

Com base nessa informação, pode-se entender que o trecho apresentado aborda a transição da fase do ensino civilizatório para a fase do ensino bilíngue de transição. A Funai, em sua primeira fase, manteve a política de assimilação dos indígenas à sociedade nacional, que era adotada pelo SPI. No entanto, a partir da parceria com o SIL, a Funai passou a adotar o ensino bilíngue de transição, que marcou o início da mudança de paradigma na educação escolar indígena no Brasil. D'Angelis (2012) também afirma que a aliança Funai/ SIL foi usada apenas para realizar o treinamento de supervisores bilíngues para documentação linguística, com o único propósito de traduzir a Bíblia para língua indígena. Essa prática, segundo o autor, também contribuiu para a perda das línguas indígenas, pois a tradução da Bíblia para essas línguas reforçou a posição inferior dessas línguas em relação ao português.

Há, hoje, importantes documentos que asseguram os direitos desses pequenos de estar na escola: a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 (BRASIL, 1996). A legislação brasileira garante o direito dos povos indígenas à educação diferenciada e à valorização das suas línguas e culturas. Dentre os documentos que sustentam o ensino da Língua Terena, destaca-se a Constituição Federal, que garantiu aos povos indígenas o respeito à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, reconhecendo também o direito

originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Os direitos constitucionais dos povos indígenas estão delineados em oito dispositivos de um capítulo intitulado “Da Ordem Social”, além de um artigo no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Esses dispositivos representam ao menos duas importantes inovações conceituais: a primeira é o abandono de uma perspectiva assimilacionista, que tratava os povos indígenas como uma categoria social transitória destinada ao desaparecimento.

A segunda inovação importante é que os direitos dos indígenas sobre suas terras são estabelecidos como direitos originários, ou seja, anteriores à legislação ou a quaisquer atos que os reconheçam como tais. Esse reconhecimento deriva da compreensão histórica de que os povos indígenas foram os primeiros ocupantes do Brasil.

O Decreto Presidencial n.º 26/1991 transferiu a responsabilidade da Educação Escolar Indígena da Funai para o Ministério da Educação (MEC), que passou a coordenar as ações relacionadas a ela. Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seus artigos 78 e 79, aborda essa questão, preenchendo uma lacuna que anteriormente não era contemplada nas legislações educacionais do país. (Nincao, 2003). O Decreto Presidencial n.º 26/ 1991 representou uma transferência significativa de responsabilidade da Funai para o MEC, no que diz respeito à coordenação das ações relacionadas à educação indígena. Essa transferência foi uma medida crucial para garantir uma abordagem mais integrada e abrangente da educação escolar indígena, incorporando-a mais diretamente ao sistema educacional nacional.

Antes dessas mudanças legislativas, a questão da Educação Escolar Indígena não era devidamente contemplada nas legislações educacionais brasileiras, ressaltando a importância dessas novas leis na garantia de direitos educacionais específicos para os povos indígenas. A Resolução da Câmara de Ensino Básico (CEB), n.º 03, de 10 de novembro de 1999, por sua vez, estabeleceu diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas no Brasil, introduzindo a categoria de Escola Indígena e regulamentando a formação específica do professor indígena.

Portanto, ao analisar o processo de alfabetização de estudantes Terena do 1.º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de Campo Grande, é importante considerar essas questões mais amplas relacionadas à política linguística, às práticas pedagógicas e à história da educação escolar indígena no Brasil, incluindo o impacto de projetos como a aliança Funai/SIL. Isso pode fornecer visões importantes para entender os desafios específicos enfrentados pelos, estudantes Terena no processo de alfabetização e para propor estratégias eficazes de ensino que considerem suas necessidades linguísticas, culturais e educacionais.

3. LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: UNIDOS PARA UMA APRENDIZAGEM COMPLETA

Os processos de alfabetização e de letramento são essenciais para o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes, proporcionando-lhes habilidades fundamentais para a participação plena na sociedade. Esta seção explora a inter-relação entre alfabetização e letramento, destacando a importância de abordá-los integradamente para promover uma aprendizagem completa e significativa.

A alfabetização refere-se ao processo de aprendizagem das habilidades básicas de leitura e escrita, enquanto o letramento vai além, envolvendo o domínio dessas habilidades para compreender, interpretar e produzir textos em diferentes contextos. Segundo Soares (2002, p. 39), “[...] o letramento é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais [...]”.

Soares (2002) define o letramento como um estado ou condição que vai além da mera capacidade de ler e escrever. Para ela, o letramento se caracteriza pela apropriação da escrita e de suas práticas sociais. Isso significa que o indivíduo letrado não apenas domina a mecânica da leitura e da escrita, mas também é capaz de compreender e utilizar a escrita em diferentes contextos sociais.

Embora alfabetização e letramento sejam conceitos distintos, eles estão intrinsecamente interligados e se complementam. O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Segundo as análises de Kleiman (1995, p. 20), “[...] afirma que a escola, é a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização [...]”.

Kleiman (1995) faz uma crítica a visão limitada da escola sobre o letramento. A escola se concentra na alfabetização, ensinando aos alunos como ler e escrever palavras e frases, mas não os prepara para utilizar a linguagem escrita em diferentes contextos sociais. O letramento, por sua vez, vai além da mera decodificação de símbolos gráficos. Envolve a compreensão crítica dos textos, a produção de diferentes gêneros textuais e a utilização da escrita para diversos fins na vida social.

O letramento envolve não apenas habilidades básicas de leitura e escrita, mas também a compreensão e a capacidade de utilizar essas habilidades de maneira eficaz em diversas situações cotidianas. Na prática educacional, é fundamental integrar alfabetização e letramento para proporcionar uma aprendizagem completa e significativa. Conforme Freire (1996, p. 38), “[...] uma educação eficaz deve partir da alfabetização para o letramento, permitindo aos estudantes não apenas decifrar letras, mas compreender e interagir criticamente com o mundo por meio da escrita [...]”.

Conforme ressalta o autor, não basta apenas ensinar os alunos a decifrem letras; é fundamental capacitá-los a compreender e interagir criticamente com o mundo através da escrita. Nesse contexto, o letramento vai além da simples habilidade de ler e escrever, envolvendo a capacidade de utilizar essas habilidades significativamente em diversos contextos sociais. Freire destaca a importância de uma educação eficaz que não se limite à mera aquisição de habilidades básicas de leitura e escrita, mas que capacite os estudantes a se tornarem participantes ativos e críticos na sociedade. Embora frequentemente confundidos, “letramento” e “alfabetização” são conceitos distintos, porém interligados. “A alfabetização se concentra no domínio técnico da leitura e da escrita, enquanto o letramento se refere ao uso social da linguagem escrita. Integrar esses dois conceitos é fundamental para uma aprendizagem completa e significativa” (Rojo, 2009, p. 39).

Dessa forma, Rojo (2009) destaca a distinção entre alfabetização e letramento. Enquanto a alfabetização se dedica principalmente ao aprendizado das habilidades técnicas de ler e escrever, o letramento vai além, referindo-se ao uso social e prático da linguagem escrita no cotidiano. A autora argumenta que é essencial unir esses dois conceitos para uma aprendizagem completa e significativa. Isso significa que, além de ensinar as habilidades básicas de leitura e escrita, é importante também ensinar aos alunos como aplicar essas habilidades de forma prática e relevante em suas vidas diárias. Essa integração proporciona uma compreensão mais profunda e funcional da linguagem escrita, preparando os alunos para participar efetivamente da sociedade.

A integração entre letramento e alfabetização é essencial para uma aprendizagem completa e significativa, uma vez que:

A mera decodificação de palavras não garante o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida em sociedade. O letramento amplia a compreensão do processo de leitura e escrita, capacitando o indivíduo para navegar em diferentes contextos sociais e interagir com a linguagem de forma crítica e autônoma (Rojo, 2009, p. 39).

A autora destaca os benefícios da Abordagem Integrada, a qual visa desenvolver habilidades leitoras e escritoras mais complexas. Isso envolve compreender diferentes gêneros textuais, identificar a intenção do autor ao escrever um texto, interpretar as informações apresentadas e ser capaz de produzir textos com diferentes propósitos. Essa abordagem permite aos alunos não apenas ler e escrever, mas, também, compreender o contexto em que os textos estão inseridos e serem capazes de se expressar de forma eficaz em diversas situações de comunicação escrita.

Há autoras que defendem essa integração, tais como:

- Magda Soares (2003): Autora brasileira que defende uma visão abrangente e complexa do letramento, que o define como um processo social, histórico e cultural;
- Emília Ferreiro (1986): Pioneira nos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, Ferreiro compartilha com Soares a visão de que o letramento é um processo social e histórico que vai além da mera decodificação de palavras;
- Ana Teberosky (1986): Outra importante referência na área da alfabetização, Teberosky também defende a perspectiva sociocultural do letramento e a importância da interação social na aprendizagem da leitura e da escrita.

O letramento e a alfabetização são duas atividades diferentes, no entanto, não podem ser separadas. “O adequado seria haver alfabetização com o letramento, ou seja, ensinando a leitura e escrita em uma circunstância, onde os aspectos sociais oferecidos pela leitura e a escrita tornam uma pessoa igualmente alfabetizada e letrada” (Freire, 1989, p. 9). Não podemos, portanto, desprender esses dois processos porque inicialmente o estudante aprende no âmbito da escrita e simultaneamente desenvolve habilidades de leitura e de práticas sociais envolvendo a linguagem.

Segundo as análises de Freire (1989, p. 9):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

De acordo com as análises de Freire (1989), a compreensão da leitura do mundo vem antes da leitura da palavra. Isso significa que é fundamental compreender o contexto em que vivemos e as relações sociais que o permeiam antes de compreendermos plenamente o

significado das palavras escritas. A linguagem e a realidade estão intimamente ligadas e entender um texto de maneira crítica envolve perceber como ele se relaciona com o contexto em que foi produzido. Em suma, para compreender um texto de forma completa, é essencial entender as conexões entre o texto e o contexto em que está inserido. Em perspicaz análise, Ferreiro (1986) explica que esse desenvolvimento da alfabetização acontece no ambiente social. Entretanto, os costumes, com o repertório das informações sociais, não são recebidos constantemente pelas crianças.

Em sua obra *Psicogênese da Língua Escrita* (Ferreiro; Teberosky, 1986, p. 20), “[...] Emília Ferreiro, em colaboração com Ana Teberosky, argumenta que o desenvolvimento da alfabetização não se dá isoladamente, mas sim em constante interação com o ambiente social [...]”. A criança, desde o nascimento, é imersa em um universo de práticas e usos da linguagem escrita, que influenciam seu processo de aprendizagem. Ferreiro e Teberosky (1986) advertem, ainda, que as informações sociais não são assimiladas passivamente pelas crianças. Elas as interpretam e reinterpreta ativamente, de acordo com seus próprios conhecimentos e experiências. Essa postura crítica é fundamental para a construção de uma compreensão autêntica da linguagem escrita.

3.1 As Etapas do Desenvolvimento da Alfabetização

Ferreiro e Teberosky (1986, p. 75; **negritos nossos**) propõem um modelo de desenvolvimento da alfabetização que divide o processo em cinco etapas:

Nível Pré-silábico: a criança não reconhece a relação entre sons e letras.

Nível Silábico: A criança reconhece as sílabas, mas não as combina para formar palavras.

Nível Silábico-Alfabético: a criança começa a combinar sílabas para formar palavras, mas ainda comete erros.

Nível Alfabético: a criança domina a relação entre sons e letras e consegue ler e escrever convencionalmente.

Nível Alfabético Pós-formal: a criança desenvolve habilidades mais sofisticadas de leitura e escrita, como a compreensão de textos complexos e a produção de textos criativos.

As autoras enfatizam a importância da interação social e da autonomia da criança no processo de alfabetização. A criança aprende melhor quando é incentivada a explorar a linguagem escrita de forma autônoma e a interagir com outras pessoas em diferentes contextos. As pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1986) foram fundamentais para a compreensão do desenvolvimento da alfabetização e influenciaram significativamente as práticas pedagógicas

em todo o mundo. Sua obra continua a inspirar educadores e pesquisadores na busca por uma educação mais eficaz e humanizada.

Atualmente, diversos professores definem incorretamente o processo de alfabetização como sendo sinônimo de uma técnica. Conforme suas experiências com crianças, Ferreiro e Teberosky (1986), “traça[m] algumas proposições básicas sobre o processo inicial de alfabetização”. Desse ponto de vista, notamos que alfabetização é compreendida como a capacidade de ler e escrever corretamente e usá-la na habilidade como um código de comunicação com seu ambiente.

As contribuições da obra de Emília Ferreiro para a presente pesquisa sobre a alfabetização de estudantes Terena são significativas. Com uma abordagem centrada na interação social e na construção ativa do conhecimento, oferece uma perspectiva valiosa para analisar o processo de alfabetização de estudantes Terena do 1.º ano do Ensino Fundamental em Campo Grande. Ao aplicar a perspectiva de Ferreiro na pesquisa sobre a alfabetização de estudantes Terena do 1.º ano do Ensino Fundamental em Campo Grande, pode-se explorar como esses estudantes constroem ativamente seu entendimento da escrita e da leitura. A ênfase na interação social também é crucial, pois a aprendizagem é vista como um processo social em que o contexto cultural e as interações entre os alunos, professores e comunidade desempenham um papel fundamental.

A abordagem de Ferreiro fornece a percepção sobre como os estudantes Terena desenvolvem suas concepções sobre a escrita, como utilizam seus conhecimentos prévios e como a interação social contribui para esse processo. A aplicação dessa perspectiva pode enriquecer a compreensão da dinâmica específica da alfabetização nesse contexto cultural e contribuir para práticas pedagógicas mais eficazes e culturalmente sensíveis.

3.2 Considerações Culturais e Linguísticas

Com a promulgação da nova Constituição, o caráter específico, diferenciado, intercultural e bilíngue da educação escolar indígena foi assegurado e normatizado por diversas leis, culminando na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, doravante denominada LDB. Nos artigos 78 e 79 da LDB, essa questão, que anteriormente não era contemplada nas legislações educacionais, passou a ser especificada. Isso resultava em uma falta de caráter específico na educação escolar das comunidades indígenas. Além disso, a partir

da Constituição Federal de 1988 e das legislações educacionais subsequentes, começaram a ser implantadas ações com o objetivo de garantir a especificidade da educação escolar indígena.

Nesse contexto, Onilda Sanches Nincao (2003) aborda que a língua Terena oral era percebida como um domínio de liberdade na interação com a sociedade brasileira. Esse espaço excluía a participação do não indígena, proporcionando aos indígenas uma sensação de liberdade de ação. Consequentemente, para as entidades governamentais, esse processo poderia facilitar a integração, uma vez que:

Por parte do índio, a razão mais comumente aduzida para ser alfabetizado em português, é que ele já conhece a língua indígena e o que necessita é saber português. Somente o português lhe poderá dar algum prestígio dentro da sociedade nacional. É também o português que lhe vai permitir um progresso nos estudos, entendendo estudo como currículo da educação nacional (Meliá, 1979, p. 71).

A escola tem sido historicamente um agente de assimilação cultural e de marginalização da identidade étnica, social e linguística, levando os próprios indígenas a procurarem nesse ambiente uma maneira de se integrarem à sociedade não indígena e ao seu modo de vida. O objetivo era garantir que seus filhos fossem menos discriminados na sociedade envolvente. Nesse contexto, aprender o português se tornou uma necessidade premente, uma vez que dominar a língua do outro era essencial para a sobrevivência e o desenvolvimento pessoal. A baixa autoestima do indígena no contexto educacional deriva do fato de a cultura e a língua não indígenas serem consideradas como padrão.

Antes da Constituição Federal de 1988 e das leis subsequentes, a educação escolar indígena era um território inexplorado, sem o devido reconhecimento e regulamentação. A falta de foco específico nas necessidades educacionais das comunidades indígenas gerava uma lacuna profunda no sistema educacional brasileiro. A promulgação da nova Constituição em 1988 representou um marco histórico para a educação indígena. O artigo 210 da Constituição Federal reconheceu aos indígenas o direito à educação escolar diferenciada e específica, abrindo caminho para uma série de leis que regulamentariam esse direito. No entanto, “Não basta uma Constituição, é preciso que as políticas gerais de governo reflitam seus princípios em práticas abrangentes e interventoras de modo a garantir uma transformação no direcionamento das ações públicas voltadas para o ‘social’” (Kahn; Franchetto, 1994, p. 8).

Há a necessidade de um alinhamento entre os princípios constitucionais e as políticas públicas efetivamente implementadas pelo governo, especialmente no que se refere ao aspecto social. Concordando-se com essa visão, percebe-se que uma Constituição por si só não é

suficiente para garantir uma efetiva transformação no direcionamento das ações governamentais em prol do bem-estar social.

O trecho citado ainda ressalta a importância de que as políticas gerais de governo sejam elaboradas e executadas de forma a refletir os princípios fundamentais presentes na Constituição. Isso implica em práticas que não apenas respeitem os direitos e garantias estabelecidos na Carta Magna, mas que também atuem de maneira abrangente e interventora, buscando efetivar tais direitos na prática e promovendo uma verdadeira mudança no cenário social. Assim, fica evidenciada a necessidade de uma efetiva articulação entre os princípios constitucionais e as práticas governamentais, especialmente no que se refere ao aspecto social, visando garantir uma transformação significativa e positiva no direcionamento das ações públicas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/96, consolidou esse reconhecimento. Os artigos 78 e 79 da LDB estabeleceram diretrizes para a Educação Escolar Indígena, definindo-a como um processo educacional bilíngue e intercultural, com foco na preservação da identidade cultural indígena e na valorização de seus saberes tradicionais.

A partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB, diversas ações foram implementadas para assegurar a especificidade da educação escolar indígena. Essas ações incluem:

Criação de escolas indígenas: Escolas foram criadas em aldeias e comunidades indígenas, com currículos adaptados à realidade local e à cultura indígena. “Na prática, as escolas situadas em áreas indígenas foram estruturadas e funcionavam como as escolas rurais de outras partes do Brasil, ou seja, distantes das realidades das diferentes comunidades indígenas” (Santos, 1975, p. 23). Isso significa que essas escolas, anteriormente, não levavam em consideração as especificidades e necessidades das diversas comunidades indígenas, funcionando de forma padronizada e distante da realidade local.

Formação de professores indígenas: Professores indígenas foram formados para atuar nas escolas indígenas, garantindo a qualidade da educação e a valorização da cultura indígena.

Investimento em material didático: Materiais didáticos foram desenvolvidos em línguas indígenas e com conteúdo que refletem a realidade das comunidades indígenas.

Respeito à cultura e à identidade indígenas: Valoriza-se, na Educação Escolar Indígena, o respeito à cultura e à identidade das comunidades indígenas, promovendo a valorização de seus conhecimentos tradicionais e de sua visão de mundo.

A jornada da Educação Escolar Indígena ainda está em curso, mas os avanços conquistados nos últimos anos são significativos. Hoje é um direito reconhecido e assegurado,

e as comunidades indígenas estão cada vez mais participativas na construção de sua própria educação.

É importante ressaltar que a Educação Escolar Indígena não se resume apenas à alfabetização e à escolarização formais. É um processo amplo que envolve a preservação da cultura e da identidade indígenas, a valorização dos saberes tradicionais e a construção de uma educação de qualidade que atenda às necessidades específicas das comunidades indígenas. A Educação Escolar Indígena, apesar de estar legalmente definida como específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, enfrenta desafios para concretizar plenamente esses princípios. A garantia do ensino da língua materna (língua indígena) e o respeito pelos processos de aprendizagem, dois pilares fundamentais da Constituição Federal, ainda não se traduzem em uma realidade completa para todas as comunidades indígenas.

Nicao (2003, p. 2) afirma a esse respeito que:

Nesse contexto educacional, observa-se que, apesar de estar legalmente institucionalizada como específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, essa forma de educação ainda não incorporou plenamente os dois grandes princípios garantidos na Constituição: o ensino da língua materna (língua indígena) e o respeito aos processos próprios de aprendizagem. Isso se deve, em parte, a inúmeras questões de ordem cultural que complexificam essa situação. Por exemplo, os Terena, devido à sua especificidade histórico-cultural, têm resistido às novas diretrizes para a Educação Escolar Indígena, as quais valorizam o ensino da língua indígena, no caso a língua Terena, apresentando uma demanda definida pelo ensino do português na escola.

A autora destaca, ainda, a importância de uma abordagem educacional que vá além da mera formulação de políticas, sendo necessária uma implantação que respeite e incorpore verdadeiramente as especificidades culturais das comunidades indígenas. Isso requer um diálogo constante e inclusivo com as comunidades, assegurando que suas vozes e necessidades sejam centrais na construção de uma educação que seja intercultural e bilíngue, conforme garantido pela Carta Magna.

Nicao (2003, p. 3) também argumenta que, até pouco tempo, a escolarização desse grupo indígena era idêntica à escolarização não indígena:

Professores, materiais didáticos, proposta pedagógica, tudo se assemelhava a qualquer escola da cidade. A alfabetização, realizada na língua portuguesa, criava uma expectativa de acesso a um estilo de vida da sociedade envolvente, visto que ser indígena era, e ainda é, sinônimo de discriminação e sofrimento. Por essa razão, muitos pais deixaram de ensinar sua língua aos filhos, para que estes não tivessem que passar pelas mesmas humilhações que eles e para evitar problemas com a aprendizagem escolar.

Nincao (2003), observa que, até recentemente, a educação dos indígenas era semelhante à dos não indígenas. Os recursos educacionais eram comparáveis aos das escolas urbanas, e a alfabetização era realizada em língua portuguesa, com a expectativa de integração à sociedade majoritária. No entanto, essa tentativa de assimilação resultava em discriminação e sofrimento para os indígenas. Muitos pais optavam por não ensinar suas línguas nativas aos filhos para protegê-los das dificuldades enfrentadas e das humilhações vivenciadas, bem como para evitar problemas no desempenho escolar.

Por um lado, para o ideário Terena, o mundo do não indígena representa um ambiente de evolução e modernidade. Nesse sentido, a educação diferenciada era vista como um retrocesso, pois a escola sempre foi percebida como um meio de acesso ao mundo do Outro. Por outro lado, a língua Terena oral constituía-se em um espaço de liberdade na relação com a sociedade brasileira. Ou seja, era um domínio no qual o não indígena não tinha participação, conferindo-lhes liberdade de ação.

Compreender as raízes dessa resistência é importante para buscar soluções eficazes. A história dos Terena, marcada por processos de tentativas de aculturação e contato com a sociedade majoritária, influenciou profundamente sua relação com a língua portuguesa. Para os Terena, o português se tornou uma ferramenta essencial para a comunicação e a interação com o mundo exterior. O acesso à educação formal, muitas vezes ministrada em português, também contribuiu para a valorização dessa língua como um meio de ascensão social e econômica. A valorização do português, contudo, não implica que os Terena queiram renunciar à sua língua materna. O idioma indígena é essencial para manter viva a sua identidade cultural, preservar os seus conhecimentos tradicionais e a sua visão de mundo.

O desafio reside em encontrar um equilíbrio entre o ensino da língua indígena e a valorização do português, considerando as necessidades e aspirações específicas dos Terena. Isso exige um diálogo intercultural genuíno, com a participação ativa das comunidades indígenas na construção de suas próprias políticas educacionais. Até um passado recente, a educação dos Terena era como uma sombra do sistema educacional não indígena. A alfabetização em português era vista como a chave para um futuro melhor, um passaporte para a aceitação social e a ascensão econômica. Para muitos pais, ser “índio” era sinônimo de discriminação e sofrimento. Acreditavam que o domínio do português livraria seus filhos dessa sina. A língua materna, a língua Terena, era vista como um obstáculo, um elo com um passado de marginalização que deveria ser abandonado.

3.3 Processo de Diglossia nas Comunidades Indígenas Terena: Desafios e Perspectivas

No contexto das comunidades indígenas Terena, situadas em regiões onde a língua portuguesa é predominante, surge um fenômeno linguístico complexo conhecido como diglossia. Neste subitem exploramos o processo de diglossia enfrentado pelas línguas indígenas que coexistem com o português, destacando os desafios e as perspectivas para essas comunidades. A diglossia refere-se à coexistência de duas ou mais línguas em uma mesma comunidade, cada uma com funções distintas e específicas. É o caso das comunidades Terena, onde o português é a língua dominante em diversos contextos sociais, como na escola e no comércio, enquanto o Terena é preservado em âmbitos mais informais, como em casa e em cerimônias tradicionais.

As principais características da situação de diglossia foram descritas por Ferguson, em seu trabalho “Diglossia”, publicado na revista *Word* (1959), considerado hoje um clássico. A diglossia refere-se ao fenômeno sociolinguístico no qual uma língua é utilizada como variedade alta, técnico-acadêmica, de uso oficial, com abundante literatura, ensinada na escola, enquanto outra é considerada variedade baixa, simplesmente coloquial, de uso restrito a uma comunidade, sem literatura apreciável e que não é ensinada na escola formal.

A noção de diglossia serve para relativizar o chamado bilinguismo, especialmente quando esse é apresentado dentro de uma ideologia de equilíbrio histórico-social, além de analisar a relação das duas línguas conforme seus diferentes usos sociais, mostrando que seus campos de aplicação são diferentes e geralmente dependentes, numa relação de dominante-dominado, de superior-inferior. A diglossia também atribui lugar privilegiado ao fato social e, portanto, histórico, no que diz respeito à quando, quem e porque se fala uma língua ou outra.

“O bilinguismo faz referência a duas línguas, enquanto a diglossia se refere à relação histórico-social de como se falam as duas línguas e como são aplicadas realmente nos usos sociais” (Meliá, 1975, p. 57). Compreende-se que o bilinguismo diz respeito ao uso de duas línguas diferentes por um mesmo indivíduo ou comunidade. Por outro lado, a diglossia vai além do simples uso de duas línguas e aborda a relação histórico-social entre elas, incluindo como são utilizadas em diferentes contextos sociais. Em outras palavras, enquanto o bilinguismo trata das línguas em si, a diglossia explora como essas línguas são empregadas e percebidas na sociedade.

O bilinguismo é um conceito relativamente complexo e situacional. Uma pessoa nunca é verdadeiramente bilíngue por si só, pois é o falante que pode utilizar mais de uma língua. Quando um indivíduo fala duas ou mais línguas, isso indica que ele teve algum tipo de contato

ou interação com diferentes comunidades linguísticas. A condição de ser bilíngue surge desse encontro entre indivíduos de diferentes línguas. No entanto, é importante ressaltar que uma comunidade em si não possui necessariamente motivos intrínsecos para ser considerada bilíngue. O bilinguismo surge do contato entre indivíduos de línguas distintas e das razões específicas que os levam a adotar mais de uma língua em suas interações.

É raro que o domínio de duas ou mais línguas seja equitativo e completo em um mesmo indivíduo. Geralmente, o bilinguismo é caracterizado por um conhecimento ativo de uma língua e um conhecimento mais passivo das outras. O indivíduo bilíngue tende a ser mais fluente e proficiente em uma língua, enquanto suas habilidades nas outras línguas podem variar em extensão e profundidade. O processo de bilinguismo diglótico revela o grau de interação entre duas línguas dentro de uma comunidade bilíngue. No contexto das comunidades indígenas, essa interação assume uma natureza complexa e diversificada, variando de acordo com o grau de interculturalidade de cada comunidade. Esse processo pode resultar na normalização de uma língua indígena ou na sua substituição por outra. A dinâmica linguística apresenta-se de maneiras diversas e em diferentes estágios entre as comunidades indígenas no Brasil.

Conforme Xavier (2019, p. 108), “esse contexto caracteriza-se pelo bilinguismo diglótico, que diz respeito a relação conflituosa entre duas línguas”. Essa análise revela que o bilinguismo diglótico nas comunidades indígenas é um fenômeno complexo que reflete a interconexão entre as línguas e as culturas. Essa dinâmica pode, por sua vez, influenciar significativamente a preservação ou o declínio das línguas indígenas. O bilinguismo é um conceito extremamente relativo, pois “[...] não é um fenômeno de língua: é uma característica do seu uso. Não é um aspecto do código, mas da mensagem. Não pertence ao domínio da língua, mas da fala” (Mackey, 2000, p. 554).

Nenhuma língua é bilíngue. Isso é óbvio. São os falantes de uma língua, que podem usar também outra língua. Se duas línguas ou mais são faladas pelo mesmo falante, é que ele se relacionou, de uma maneira ou outra, a duas comunidades com línguas diferentes. Alguém é bilíngue enquanto tem razões para ser bilíngue. Uma comunidade como tal não tem em si muitas razões para ser bilíngue. O bilinguismo nasce do encontro e contato de indivíduos de uma língua com outros de outra língua. Sendo o bilinguismo uma característica do uso de duas línguas, uso que tem uma história e se aplica em circunstâncias particulares, dificilmente é o domínio equânime, equilibrado e completo de duas ou mais línguas. O domínio de duas ou mais línguas nunca tem a mesma extensão e profundidade no mesmo falante.

O processo de diglossia impõe diversos desafios para as línguas indígenas, incluindo o risco de perda linguística e cultural. Conforme apontado por Meliá (1979, p. 70), “[...] por

muito tempo, durante décadas, alfabetizar o índio era sinônimo de alfabetizá-lo em português. [...]”. Segundo o autor, as desvantagens de alfabetizar em português são consideráveis. A diglossia também pode afetar a identidade cultural das comunidades indígenas Terena, uma vez que a língua é um elemento central na transmissão de conhecimentos e valores culturais. Conforme Gonçalves (2017, p. 75), “[...] a perda da língua Terena pode levar à desestruturação da identidade cultural e à alienação das novas gerações em relação às tradições e valores ancestrais [...]”. Assim, é possível afirmar que essa predominância pode resultar na marginalização e enfraquecimento do Terena, levando à perda de sua vitalidade e posição como língua primária na comunidade Terena.

É de grande valia enfatizar a importância da preservação da língua Terena como um elemento crucial para a manutenção da identidade cultural desse povo indígena. Ao destacar que a perda da língua Terena pode resultar na desestruturação da identidade cultural e na alienação das novas gerações em relação às tradições e valores ancestrais, enfatiza-se a relevância do idioma como um componente fundamental da identidade dos Terena. Isso sugere que a língua desempenha um papel central na transmissão intergeracional de conhecimentos, costumes e valores, e sua preservação é essencial para a continuidade e a coesão da comunidade Terena.

Apesar dos desafios enfrentados, há perspectivas promissoras para a preservação linguística e cultural das comunidades Terena. A valorização e promoção do Terena em diversos contextos sociais, como na educação e nos meios de comunicação, são fundamentais para fortalecer a posição da língua e garantir sua continuidade. A educação desempenha um papel importante na promoção e preservação do Terena. Segundo Oliveira (2018, p. 48), “[...] a inclusão do Terena no currículo escolar e o uso da língua como meio de instrução podem contribuir significativamente para sua revitalização e fortalecimento como língua de uso cotidiano [...]”.

A autora ressalta, ainda, como a inclusão da língua Terena no currículo escolar e seu uso como meio de instrução para fortalecer e revitalizar essa língua parte do cotidiano das pessoas. Sugere, também, que se integre o idioma Terena ao ambiente escolar e promova seu uso como língua de ensino, pois há um potencial para preservar e fortalecer essa língua indígena. Isso implica que a educação desempenha um papel fundamental na manutenção e promoção das línguas indígenas, não apenas como ferramentas de comunicação, mas, também, como elementos centrais da identidade cultural e do patrimônio linguístico de uma comunidade.

Dessa maneira, trazendo a discussão para o campo da presente pesquisa, é possível observar que no contexto urbano também é possível e importante implantar medidas para a

inclusão e promoção da língua Terena, assim como de outras línguas indígenas. A educação desempenha um papel crucial não apenas nas áreas rurais, onde as comunidades indígenas são mais concentradas, mas também nas áreas urbanas, onde muitos indígenas residem devido à migração e urbanização. É fundamental, portanto, que as políticas linguísticas adotadas pelo governo e pelas instituições educacionais promovam o bilinguismo e valorizem a diversidade linguística das comunidades indígenas Terena. Nas palavras de Santos (2020, p. 72), “[...] o bilinguismo equilibrado, no qual o Terena e o português são valorizados e reconhecidos como igualmente importantes, pode contribuir para uma convivência harmoniosa entre as línguas [...]”.

Em sua análise, a autora destaca o bilinguismo equilibrado para promover uma convivência harmoniosa entre o Terena e o português. Quando ambas as línguas são valorizadas e reconhecidas como igualmente importantes, ocorre um equilíbrio linguístico que beneficia tanto os falantes Terena quanto os não indígenas. Nessa perspectiva, a autora descreve que um bilinguismo equilibrado não apenas permite a preservação da língua Terena, mas, também, promove uma integração mais eficaz dos indígenas na sociedade brasileira, ao mesmo tempo, em que fortalece suas identidades culturais. Esta abordagem valoriza a diversidade linguística e contribui para a construção de uma sociedade inclusiva e respeitosa com as diferentes formas de expressão linguística.

O processo de diglossia enfrentado pelas comunidades indígenas Terena representa um desafio significativo para a preservação linguística e cultural desse povo. No entanto, por meio da promoção do bilinguismo, valorização do Terena e incentivo à sua utilização em diversos contextos sociais é possível fortalecer a identidade linguística e cultural das comunidades, garantindo assim sua continuidade e vitalidade no futuro. Portanto, ao considerar a interação social, a construção ativa do conhecimento e a cultura Terena, pode-se desenvolver uma abordagem mais humanizada e eficaz para a alfabetização e o letramento desses estudantes, garantindo assim uma educação de qualidade e inclusiva para todos.

4. ENTRELACANDO SABERES: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E A PRÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INDÍGENA TERENA

Nesta seção, serão abordados os processos de alfabetização e letramento em uma escola municipal que atende a estudantes indígenas. Destacam-se as perspectivas teóricas de importantes autoras, como Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que orientam a prática educativa nesse contexto e suas implicações para o desenvolvimento e valorização das identidades linguísticas e culturais das comunidades indígenas no Brasil. Cada autoria traz abordagens teóricas e metodológicas distintas, que contribuem para compreender diferentes aspectos do fenômeno em estudo, possivelmente relacionado à alfabetização, letramento ou educação em geral. Destaca-se, também, a importância de realizar uma análise dos cadernos dos alunos como uma ferramenta essencial para verificar em qual nível de aprendizagem eles se encontram, oferecendo informações valiosas para a prática pedagógica e o desenvolvimento de estratégias de ensino mais eficazes.

A perspectiva de Ferreiro pode contribuir para a prática pedagógica na alfabetização de estudantes Terena, promovendo a interação social em língua Terena e portuguesa, utilizando materiais didáticos que valorizem a cultura Terena e incentivando a participação da comunidade indígena no processo de alfabetização. Além das contribuições de Ferreiro, é importante também considerar as reflexões de outros estudiosos sobre o letramento e a alfabetização. Kleiman (1995) destaca a importância de compreender o letramento como uma prática social que vai além do simples aprendizado da escrita. Já Almeida e Farago (2014) ressaltam a distinção entre alfabetização e letramento, enfatizando que a alfabetização é importante para desenvolver práticas sociais de leitura e escrita.

As principais contribuições para a presente investigação são:

1. Importância do contexto social: A obra de Ferreiro destaca a importância do contexto social na alfabetização, o que é crucial para pesquisa, pois a cultura e os costumes dos Terena influenciam diretamente o processo de aprendizagem da leitura e da escrita;
2. Interação com a linguagem escrita: Ferreiro e Teberosky (1986), na obra *Psicogênese da língua escrita*, enfatizam que a criança, desde o nascimento, é imersa em um universo de práticas e usos da linguagem escrita. No caso dos Terena, é importante analisar como essa imersão se dá no contexto específico da comunidade e da escola.

3. Construção do conhecimento: Ferreiro e Teberosky (1986) defendem que a criança é um sujeito ativo na construção do conhecimento, o que significa que ela não apenas recebe passivamente as informações sociais, mas as interpreta e reinterpreta de acordo com seus próprios conhecimentos e experiências. Essa perspectiva é fundamental para compreender como os estudantes Terena constroem seus próprios significados da linguagem escrita. Isso ocorre porque, ao reconhecer que as crianças são ativas na construção do conhecimento, entende-se que os estudantes Terena não apenas recebem informações sobre a linguagem escrita de maneira passiva, mas, também, a interpretam ativamente com base em suas próprias experiências culturais, linguísticas e sociais. Isso influencia profundamente como eles atribuem significado à linguagem escrita e como a incorporam em seu próprio entendimento do mundo. Em resumo, a compreensão da criança como um sujeito ativo na construção do conhecimento é essencial para entender como os estudantes Terena desenvolvem sua compreensão e uso da linguagem escrita;

4. Consideração das diferenças: a abordagem de Ferreiro valoriza a diversidade e reconhece que cada criança aprende de forma diferente. Isso é essencial para a pesquisa por precisar considerar as diferenças culturais e linguísticas dos estudantes Terena ao analisar o processo de alfabetização.

A perspectiva de Ferreiro e Teberosky (1986) pode contribuir para a prática pedagógica na alfabetização de estudantes Terena:

- Promovendo a interação social em língua Terena e em português;
- Utilizando materiais didáticos que valorizem a cultura Terena;
- Incentivando a participação da comunidade Terena no processo de alfabetização.

Assim, ao adotarmos a perspectiva de Emília Ferreiro, que oferece uma base sólida para a pesquisa e a prática pedagógica na alfabetização de estudantes Terena, pode-se desenvolver uma abordagem mais eficaz e inclusiva para a alfabetização nessa comunidade, considerando a interação social, a construção ativa do conhecimento e a cultura Terena. Nesse sentido, é importante discutir, como Kleiman (1995, p. 20), “[...] sobre a função da escola no processo de alfabetização como uma prática social [...]”. Segundo a autora, o letramento transcende o simples aprendizado da escrita conforme ensinado nas instituições de ensino.

A escola, embora seja uma das principais agências de letramento, concentra-se apenas na alfabetização, entendida como o processo de aquisição de códigos como o alfabeto e os números. Essa perspectiva restrita, muitas vezes, é vista como uma competência individual

necessária para o sucesso acadêmico, relegando o letramento como uma prática social a um segundo plano.

Kleiman (1995, p. 20) ainda discute a função da escola no processo alfabetização como uma prática social e explica que:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos do mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos, (alfabeto, numérico) processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola.

É evidente, conforme apontado pela autora, que o letramento vai além do simples aprendizado da escrita, tal como é ensinado nas instituições de ensino. Ela argumenta que a escola, embora seja uma das principais agências de letramento, concentra-se apenas na alfabetização, sendo o processo de aquisição de códigos, como o alfabeto e os números. Já Almeida e Farago (2014) mostra que o letramento é um processo internamente relacionado à alfabetização, mas é necessário entender as diferenças entre eles. Em suas contundentes observações, explica que a alfabetização é importante no ensino para desenvolver o uso de práticas sociais de leitura e escrita, um processo abrangente que permite que a escrita seja utilizada em várias situações sociais.

Acompanhando as ideias propostas por Soares (2003), se “esclarece que o letramento provém de um estado ou modo que adquire um grupo social ou sujeito como resultado de tomar escrita”. Dessa forma, o letramento vai além de ler e escrever palavras em contextos mais versáteis. A exposição da autora remete à ideia que o letramento representa ler e interpretar, compreender e organizar, criticar em falas e reflexões desde o primeiro passo, sendo mostrar as letras primeiro, em seguida as sílabas, as palavras e, finalmente, frases.

As ideias de Magda Soares sobre o letramento são amplamente aceitas e acompanhadas por diversos educadores, pesquisadores e profissionais da área da educação no Brasil e em outros países, tais como:

- Paulo Freire: Educador e filósofo brasileiro, Paulo Freire é conhecido por sua pedagogia libertadora, que coloca o letramento como um processo de transformação social e política;
- Antônio Carlos Gomes de Melo: Professor e pesquisador brasileiro, Antônio Carlos Gomes de Melo é um dos principais estudiosos do letramento no Brasil;

- Moacir Gadotti: Professor e educador brasileiro, Moacir Gadotti é um dos principais defensores da educação popular no Brasil.

Em outros países destacam-se:

- Frank Smith: Professor e psicólogo, Smith é um dos autores mais influentes na área da alfabetização no mundo. Ele defende a ideia de que a leitura e a escrita são processos naturais que se desenvolvem por meio da interação com a linguagem escrita;

- Donald Graves: Professor e escritor, Graves é um dos principais nomes do movimento da escrita processual. Ele defende a ideia de que a escrita é um processo de construção de conhecimento que deve ser valorizado na escola.

- Lucy Calkins: Professora e escritora, Calkins é uma das principais especialistas em ensino da leitura e da escrita nos Estados Unidos. Ela defende a ideia de que os alunos devem ser incentivados a ler e escrever sobre temas que lhes interessam.

As ideias de Magda Soares sobre o letramento têm contribuído significativamente para a melhoria da qualidade da educação no Brasil e em outros países.

Em seu texto, Scholze e Rösing (2007, p. 9) destacam que:

Ler e escrever não são apenas habilidades estabelecidas em torno da decodificação; muito mais do que isso, saber ler e escrever significa apropriar-se das diversas competências relacionadas à cultura orientada pela palavra escrita, para dessa forma atuar nessa cultura e, por decorrência, na sociedade todo.

A alfabetização é, portanto, um processo de aprendizagem no qual o sujeito desenvolve habilidades de leitura e escrita, ao mesmo tempo, o letramento tem a função social de ler e escrever. Em suas contundentes observações, Ferreiro e Teberosky (1986) esclarecem que a alfabetização não é um estado alcançado, mas um processo cujo início é, geralmente, anterior à escola e que não termina ao final do ensino primário.

Soares (2004, p. 20) apresenta a compreensão recente da palavra letramento:

Letramento é a palavra e conceito recente, introduzido na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassam o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível da aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização.

Entende-se que a ligação entre alfabetização e letramento surge quando se compreende que a alfabetização ensina habilidades de escrita alfabética como ler e escrever e o letramento

é uma consequência desses processos, ao ser prática sociais relacionada a experiências sociais vividas pelo sujeito num contexto.

Com base na pesquisa, “A análise do processo de alfabetização de estudantes Terena do 1.º ano do Ensino Fundamental de uma Instituição Escolar Municipal de Campo Grande, MS”, deve-se considerar não apenas as técnicas de ensino tradicionais, mas, também, a cultura e língua materna desses estudantes. Ao considerar a língua e a cultura das crianças Terena, é fundamental observar não apenas a língua materna, mas sua identidade e modo de ser. A identidade cultural abrange uma gama de elementos, incluindo língua, costumes, tradições, crenças e valores compartilhados por um grupo específico. Portanto, ao considerar a língua e cultura maternas das crianças Terena, é essencial também considerar sua identidade e modo de ser, garantindo que as práticas educacionais sejam culturalmente relevantes e respeitadas, e promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e acolhedor para todos os alunos.

Nesse sentido, a contribuição teórica de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a interação social na alfabetização é de extrema relevância.

A relevância do contexto social na aprendizagem da leitura e escrita, especialmente em comunidades indígenas como os Terena. A imersão em um universo de práticas e usos da linguagem escrita, mencionada pela autora, deve ser analisada no contexto específico da cultura oral e das práticas de letramento próprias da comunidade Terena (Ferreiro; Teberosky, 1986, p. 127).

Segundo as considerações apresentadas pelas autoras, é ressaltada a relevância do contexto social no processo de aprendizagem da leitura e escrita, especialmente ao se contemplar comunidades indígenas, como os Terena. Elas enfatizam a imersão em um ambiente onde ocorrem práticas e usos da linguagem escrita, argumentando que essa imersão deve ser avaliada no contexto particular da cultura oral e das práticas de letramento próprias da comunidade Terena. Ressalta-se que o processo de aprendizagem da leitura e escrita não ocorre isoladamente, mas é profundamente influenciado pelo ambiente social e cultural em que ocorre. No caso das comunidades indígenas, como os Terena, que possuem suas próprias tradições, língua e modos de comunicação, é crucial considerar como esses aspectos afetam a aquisição da leitura e escrita.

Ao analisar a imersão em práticas de linguagem escrita no contexto da cultura oral e das práticas de letramento dos Terena, é possível compreender melhor como esses indivíduos se engajam com a escrita, como atribuem significado a ela e como integram esse conhecimento em seu contexto cultural mais amplo. Isso ressalta a importância de uma abordagem

culturalmente sensível no ensino da leitura e escrita em comunidades indígenas, reconhecendo e valorizando suas tradições e formas únicas de comunicação.

As principais contribuições de Emília Ferreiro para a pesquisa incluem a ênfase na construção ativa do conhecimento por parte do estudante, a valorização da diversidade e a consideração das diferenças individuais na aprendizagem. Ao reconhecer que cada criança aprende de maneira única e que o letramento vai além da mera decodificação de palavras, pode-se desenvolver uma abordagem mais eficaz e inclusiva para a alfabetização dos estudantes Terena. Soares (2003a, p.11) “[...] alfabetização: refere-se ao processo de aprendizagem das habilidades básicas de leitura e escrita. Enfatiza o ensino das letras, sílabas e palavras, visando a decodificação [...]”. Pode haver desafios se essa abordagem não considerar a diversidade cultural e linguística dos estudantes Terena.

A autora ressalta que essa abordagem pode enfrentar desafios quando aplicada a estudantes Terena, ou de qualquer outra origem cultural e linguística diversa, se não considerar adequadamente sua diversidade. Portanto, é essencial que os métodos de alfabetização considerem a diversidade dos alunos, adaptando-se às suas necessidades específicas para promover uma educação mais inclusiva e eficaz. Autoras como Ferreiro e Teberosky (1986), Klein (1996) e Soares (2016) contribuíram significativamente para o entendimento de conceitos e ideias relacionados à alfabetização. Suas obras não apenas enriqueceram o debate sobre o tema, mas também influenciaram as políticas públicas nessa área. Cada uma dessas autoras oferece uma perspectiva única sobre o processo de alfabetização, promovendo reflexões importantes e ampliando o conhecimento sobre essa temática.

O processo de ensino e aprendizagem dos estudantes Terena por professores não indígenas é um tema de grande relevância, dada a diversidade cultural e linguística presente nas escolas brasileiras. Compreender como esse processo ocorre é essencial para garantir uma educação de qualidade e inclusiva para todos os estudantes, respeitando sua identidade e contexto sociocultural. Nesse sentido, visando explorar os conceitos de alfabetização e letramento, consideram-se suas nuances e particularidades quando se refere ao processo educativo de estudantes indígenas. A alfabetização é o processo de aquisição do sistema de escrita, ou seja, o aprendizado das relações entre os sons da língua e os símbolos gráficos correspondentes. Já o letramento envolve o uso social e cultural da escrita, incluindo habilidades de compreensão e produção de textos em diferentes contextos.

Conforme Magda Soares, alfabetização consiste em capacitar o indivíduo a ler e escrever. Este processo envolve a aquisição de domínio sobre um código linguístico e das habilidades necessárias para sua utilização na leitura e escrita. Em outras palavras, refere-se à

maestria de técnicas essenciais para o exercício da arte e ciência da escrita, além do desenvolvimento de novas formas de compreensão, interpretação e uso da linguagem de maneira abrangente.

O surgimento do termo literacy (cujo significado é o mesmo de alfabetismo), nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra (Soares, 2003b, p. 29).

Conforme apontado pela autora, estar alfabetizado vai além de compreender o código escrito; é apropriar-se da função social intrínseca aos atos de leitura e escrita, envolvendo a utilização rotineira dessas habilidades. Significa conseguir ler livros, revistas e jornais, e estar apto a escrever com pleno entendimento.

A presente pesquisa investiga as perspectivas teóricas que moldam a prática da alfabetização em ambientes indígenas no Brasil, considerando a variedade de abordagens e enfoques disponíveis. Essa abordagem possibilita uma compreensão mais abrangente dos desafios e das oportunidades no processo de alfabetização dos estudantes Terena e de outras comunidades indígenas.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky, em sua obra *Psicogênese da Língua Escrita* (1986), propõe uma abordagem construtivista para a compreensão da aquisição da escrita pelos estudantes. Ela questiona a ideia de que a criança parte do zero no processo de alfabetização e destaca a importância de reconhecer os conhecimentos prévios e as hipóteses que os estudantes desenvolvem ao se depararem com a escrita.

Ferreiro e Teberosky (1986, p. 72) enfatizam, “[...] a importância de compreender o processo de aprendizagem individual de cada criança, observando seus diferentes níveis de conhecimento e as hipóteses que elas desenvolvem sobre a escrita [...]”. As autoras destacam que identificar as dificuldades de aprendizagem é essencial para planejar intervenções pedagógicas adequadas, que podem auxiliar no desenvolvimento da escrita. Ferreiro argumenta que o professor deve estar atento aos momentos em que as crianças apresentam dificuldades e aos tipos de erros que cometem, a fim de oferecer suporte personalizado e eficaz.

Conforme Ferreiro e Teberosky (1986, p.43–58), “[...] a análise dos cadernos também permite ao professor refletir sobre sua prática pedagógica, avaliar as atividades propostas se estão conforme o nível de desenvolvimento dos estudantes e se estão promovendo a aprendizagem [...]”.

Segundo a autora, é importante a análise dos cadernos dos estudantes como uma ferramenta para os professores refletirem sobre sua prática pedagógica. Ao examinar os registros feitos pelos estudantes em seus cadernos durante as atividades de aprendizagem, os professores podem avaliar se as atividades propostas estão adequadas ao nível de desenvolvimento e se estão efetivamente promovendo a aprendizagem. Isso permite que os professores façam ajustes em seu ensino, adaptando suas abordagens conforme necessário para melhor atender às necessidades individuais dos estudantes.

Além disso, ao compreender as concepções dos estudantes sobre a escrita registrada em seus cadernos, os professores podem usar uma linguagem mais adequada para explicar os conceitos, estabelecendo assim uma relação de confiança com os professores e demonstrando interesse genuíno pelo processo de aprendizagem de cada um.

A teoria de Ferreiro contribuiu para superar o modelo tradicional de alfabetização, que considerava o estudante como um receptor passivo de conhecimento. Valorizar a construção ativa do conhecimento é reconhecer que o aluno é um sujeito ativo que constrói seu conhecimento sobre a escrita. Promover práticas pedagógicas mais eficazes que consideram os conhecimentos prévios e as hipóteses das crianças.

Ana Teberosky e Teresa Colomer, em sua obra *Aprender a Ler e Escrever: Uma Proposta Construtivista* (2003), também apresentam uma perspectiva construtivista sobre a alfabetização. Elas defendem a ideia de que a aprendizagem da leitura e escrita deve ocorrer de forma significativa, relacionada com a realidade e os interesses das crianças, valorizando o papel ativo do estudante nesse processo.

Teberosky e Colomer (2003) contribuem com valiosas perspectivas sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita, o que pode ser aplicado na análise dos cadernos dos estudantes indígenas e na relação estabelecida entre eles e os professores.

Ambas as autoras têm afinidade com a abordagem construtivista, que enfatiza a construção ativa do conhecimento pelo estudante. Isso sugere que a análise dos cadernos deve considerar o processo de construção individual da linguagem escrita pelos estudantes indígenas.

Teberosky é conhecida por seu trabalho na psicogênese da língua escrita, destacando as diferentes fases pelas quais os estudantes passam a aprender a ler e escrever. Isso pode orientar a análise para identificar as etapas de desenvolvimento nas produções dos estudantes indígenas.

Teberosky e Colomer (2003, p. 13–14), “[...] enfatiza[m] a importância de integrar a leitura e escrita com as experiências culturais das crianças [...]”. Como demonstra a autora, na análise dos cadernos, é essencial considerar como as práticas de letramento refletem e valorizam a cultura indígena, promovendo uma abordagem mais contextualizada.

Teberosky e Colomer (2003, p. 99–100), “[...] destaca[m] que as crianças desenvolvem estratégias diferentes no processo de alfabetização [...]”. A análise dos cadernos pode revelar a diversidade de abordagens adotadas pelos estudantes indígenas, fornecendo percepções sobre seus métodos de aprendizado.

A autora coloca que ao analisar os cadernos dos estudantes indígenas e a dinâmica com os professores, é produtivo aplicar conceitos construtivistas, considerar o desenvolvimento da linguagem escrita, valorizar as experiências culturais, reconhecer a diversidade de estratégias e avaliar a relação afetiva no contexto da aprendizagem.

Magda Soares, em sua obra “Alfabetização e Letramento” (2018), aborda a relação entre alfabetização e letramento, explorando as dimensões social, cognitiva e cultural desse processo. Ela destaca a importância de considerar as práticas sociais de leitura e escrita e suas múltiplas linguagens, bem como a necessidade de uma abordagem crítica que considere as desigualdades sociais e culturais.

Soares (2016) enfatiza a relevância das práticas sociais de leitura e escrita. Ao analisar os cadernos, é crucial observar como as crianças indígenas aplicam suas habilidades de escrita em contextos sociais significativos, indo além do simples exercício técnico. A autora destaca a diversidade de linguagens envolvidas nas práticas de leitura e escrita.

Portanto, a obra de Magda Soares oferece uma base teórica rica para a analisar os cadernos dos estudantes indígenas, destacando a importância de abordar a alfabetização de maneira global, considerando as dimensões social, cognitiva e cultural, bem como reconhecendo as práticas sociais e desigualdades presentes no contexto educacional das crianças indígenas.

Esses escritores contribuem para ampliar o conhecimento sobre a alfabetização e suas implicações, oferecendo diferentes perspectivas teóricas e subsidiando a elaboração de políticas públicas mais efetivas nessa área.

Teberosky é conhecida por suas contribuições para a psicogênese da língua escrita. Ela propõe que o processo de alfabetização seja construído pela criança em estágios, passando por diferentes fases de compreensão da linguagem escrita. Sua abordagem construtivista enfatiza a importância do desenvolvimento cognitivo e social na aquisição da leitura e escrita.

Teberosky e Colomer (2003, p. 13–14), “[...] tem contribuído para a compreensão da relação entre leitura, escrita e práticas culturais [...]”. Ela destaca a importância de incorporar elementos culturais e sociais nas atividades de letramento, promovendo uma abordagem mais contextualizada para a alfabetização. Seu trabalho enfatiza a diversidade de práticas de leitura e escrita e como elas estão interligadas com as experiências culturais das crianças.

A educação entre os povos indígenas é compreendida como um processo global e integral, que vai além do ensino formal e envolve a transmissão e a valorização da cultura, tradições e conhecimentos ancestrais. Para os indígenas, a educação não se restringe apenas ao indivíduo, mas também está intrinsecamente ligada à comunidade e ao coletivo. Silvia Lane (2006) em seu texto “Educação indígena: o que dizem os estudos”, analisa as diferentes concepções de educação presentes na sociedade brasileira e destaca a importância da educação indígena para a preservação da cultura e da identidade dos povos originários.

“Cada membro da comunidade indígena desempenha um papel importante na educação, compartilhando saberes e experiências específicas que contribuem para o bem-estar e o desenvolvimento de todos” (Mattos; Hercowitz, 2011, p. 141). Essa educação abrange diversos aspectos da vida, como conhecimentos sobre a natureza, práticas agrícolas, artesanato, medicina tradicional, rituais, história e organização social. Cada membro assume um papel essencial na transmissão de saberes e experiências, contribuindo para o bem-estar e o desenvolvimento individual e coletivo. Essa educação abrange diversos aspectos da vida, desde o conhecimento profundo da natureza e suas práticas agrícolas até a arte ancestral do artesanato. A medicina tradicional, rica em conhecimentos ancestrais, garante a saúde e o equilíbrio da comunidade. Rituais, histórias e organização social tecem a identidade cultural, conectando o passado ao presente e projetando.

Na comunidade, a educação não se limita à mera instrução, mas se configura como um processo de vida, onde cada indivíduo aprende e contribui ativamente. Clastres (2003, p. 182) afirma que os “[...] mais velhos, guardiões da sabedoria ancestral, transmitem seus conhecimentos aos mais jovens, garantindo a perpetuação da cultura e dos valores tradicionais [...]”. O autor considera o processo da escrita por meio da educação, a comunidade indígena se fortalece, preservando sua identidade e construindo um futuro próspero e sustentável, em sintonia com seus valores e com a natureza.

Conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2004) é importante ressaltar que, embora a educação indígena valorize a igualdade e a participação de todos, reconhece-se que cada indivíduo possui habilidades e papéis diferenciados na comunidade. Há uma compreensão da diversidade e da complementaridade dos saberes e talentos de cada pessoa, contribuindo para a harmonia e o equilíbrio social. É por meio desse processo de educação global e comunitária que os indígenas fortalecem sua identidade cultural, preservam suas tradições e se mantêm conectados à sua história e herança ancestral. Essa abordagem valoriza a transmissão intergeracional do conhecimento e enfatiza a importância do coletivo na formação e desenvolvimento de cada indivíduo indígena.

A alfabetização é atualmente um desafio para os alfabetizadores dos indígenas, pois não sabem quais são os melhores métodos para alfabetizar e, ao mesmo tempo, querem valorizar a identidade territorial dos Terena, buscando na prática a educação tradicional e, ao mesmo tempo, a educação formal conforme orienta o sistema educacional nacional. Segundo as análises de Cavalcanti e Maher (2005), quando nos referimos à educação indígena há vários tópicos que esse tema se relaciona e um deles é alfabetização e o letramento. As autoras afirmam que se separarmos esses conceitos descobrimos que “alfabetização é aprender a ler e escrever e a alfabetização se constitui quando ocorre a familiarização com a língua escrita através de seus usos e práticas sociais” (Cavalcanti; Maher, 2005, p. 15).

Ainda segundo Cavalcanti e Maher (2005), o contexto, o processo de alfabetização inicia com a decodificação desses códigos. A sociedade ao nosso redor exige que tenhamos acesso a um mundo educado e codificado, não basta saber ler e escrever, para efetivar os direitos civis, é preciso saber se comunicar por meio do uso da linguagem. A alfabetização é um momento fundamental na jornada educacional dos estudantes indígenas, em que são guiados a explorar o fascinante mundo das letras, ainda desconhecido para muitas deles. Esse período marca o início da descoberta da leitura, uma habilidade que demanda um estímulo significativo. No contexto da aprendizagem, especialmente durante os primeiros anos escolares, tudo é novo para o estudante. O papel do professor, nessa fase, é essencial, atuando como um facilitador desses processos.

É essencial que os professores se dediquem à pesquisa e ao planejamento de métodos inovadores e cativantes, visando obter resultados positivos que beneficiem tanto os estudantes da etnia Terena quanto os não indígenas. Essa abordagem inclusiva e diversificada visa fomentar uma educação de excelência, que reconheça e enalteça a diversidade cultural e linguística, ao mesmo tempo em que prepara os alunos para os desafios do mundo contemporâneo. Atualmente, a alfabetização é um desafio para os professores da aldeia *Kopenoty*. É sabido que o povo Terena vem, há algum tempo, tentando fortalecer sua cultura, buscando, em termos de educação escolar, pensando os métodos mais adequados para alfabetizar e, ao mesmo tempo, revitalizar e valorizar a identidade do povo, tendo, porém, em sua prática a educação diferenciada tradicional, e, ao mesmo tempo, a educação formal, conforme orienta o sistema nacional de ensino.

“A alfabetização busca levar os alunos a conhecerem o mundo encantado das letras das histórias que eles ainda não conhecem. Sabe-se que quando a criança inicia a fase da alfabetização são necessários muitos estímulos para a leitura” (Rondon, 2016, p. 31). Na fase inicial da aprendizagem na escola, percebe-se que cada descoberta é uma experiência totalmente

nova para as crianças, já que estão sendo apresentadas a um mundo de conhecimento inexplorado. Nesse contexto, o papel do professor alfabetizador é fundamental, pois ele atua como um guia nessa jornada de aprendizado. Entende-se que esse papel é desafiador, exigindo do professor uma busca contínua por métodos e estratégias que despertem o interesse e promovam o progresso dos alunos de forma positiva.

A partir das considerações acima, é importante considerar as realidades sociolinguísticas dos estudantes indígenas, como os Terena, durante o processo de alfabetização. Isso significa que o ensino da leitura e da escrita deve estar em sintonia com a língua materna dos estudantes, no caso, o Terena, reconhecendo sua importância e valorizando sua preservação cultural. Ao mesmo tempo, reconhece-se o papel do português como língua de instrução na escola, visto que é a língua oficial do país e necessária para a participação plena na sociedade nacional. Portanto, a abordagem de alfabetização deve ser sensível a essa dualidade linguística, buscando integrar equilibradamente a língua materna e o português.

5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES TERENA

Nesta seção descrevem-se os dados levantados por meio de entrevista realizada com os professores. O objetivo foi analisar os desafios do processo de alfabetização de estudantes Terena, matriculados em uma escola municipal localizada em Campo Grande. O estudo examina os esforços dos professores e as contradições presentes no processo de alfabetização dos estudantes Terena. Assim, apresenta-se uma descrição aprofundada dos dados produzidos na escola urbana, buscando compreender as implicações desses resultados para a prática educativa e para a construção de um ensino mais inclusivo e intercultural.

5.1 Percurso da pesquisa

Esse estudo visa conhecer e analisar como a proposta de alfabetização de estudante Terena do 1.º ano do Ensino Fundamental está sendo materializada em uma escola da rede municipal de Campo Grande. Para tanto, foi utilizado a metodologia que se caracteriza como um estudo de caso qualitativo, utilizando como instrumentos de produção de dados:

- Análise documental da proposta curricular da escola e dos materiais didáticos utilizados;
- Observação das aulas de alfabetização;
- Quatro turmas do 1.º ano do Ensino Fundamental;
- Duas aulas em cada turma;
- Entrevistas com professores;
- Resultados e Discussão.

Os resultados da pesquisa foram descritos e analisados apenas por meio de buscas norteadoras para compreender a implementação da proposta do Terena para melhorar a alfabetização dos alunos na escola e seu impacto nas práticas de aprendizagem dos alunos. Espera-se que os resultados do estudo contribuam para uma melhor compreensão dos desafios e oportunidades de alfabetização enfrentados pelos estudantes indígenas no contexto brasileiro, fornecendo subsídios para o desenvolvimento de políticas públicas e práticas pedagógicas mais eficazes.

Para conhecer os desafios enfrentados no processo de alfabetização de estudantes indígenas em uma escola urbana, realizei entrevistas semiestruturadas com os professores alfabetizadores das turmas de 1.º ano do Ensino Fundamental. As entrevistas foram conduzidas diretamente na escola pesquisada, permitindo um contato direto com os profissionais e o ambiente de trabalho. Visando compreender de forma mais profunda como se desenvolve o processo de alfabetização de estudantes indígenas em uma escola urbana, realizou-se um estudo que combinou a análise dos cadernos dos estudantes do 1.º ano do Ensino Fundamental com entrevistas com professores alfabetizadores.

A pesquisa se baseia na perspectiva qualitativa, a qual se mostra mais adequada para o estudo de fenômenos sociais complexos, como a alfabetização de estudantes indígenas em uma escola urbana. Essa perspectiva permite uma investigação mais profunda e contextualizada do objeto de estudo, considerando as diferentes visões e experiências dos envolvidos.

Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p. 21–22).

As considerações da autora sobre a abordagem qualitativa em pesquisa ressaltam a complexidade inerente a esse tipo de metodologia. Trabalhar com essa abordagem implica lidar com um vasto universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes. Os pesquisadores que adotam uma perspectiva qualitativa buscam compreender e explorar aspectos mais profundos das relações humanas, processos sociais e fenômenos culturais que não podem ser simplesmente quantificados ou reduzidos a variáveis mensuráveis.

O início das etapas da pesquisa ocorreu com uma reunião junto à direção da Escola Professor João Cândido de Souza. Durante esse encontro, os objetivos da pesquisa foram minuciosamente detalhados e os professores do 1.º ano foram convidados a participar do projeto. A receptividade foi notável, com todos os professores demonstrando grande interesse em contribuir para o estudo. Partiu-se para o próximo passo, com a realização das entrevistas individuais com cada participante. Cada conversa se configurou como um espaço único de troca e aprendizado, permitindo um mergulho profundo nas experiências, visões e perspectivas de cada docente em relação ao processo de alfabetização de estudantes indígenas no contexto da escola urbana.

As entrevistas foram realizadas de comum acordo na escola e no horário do planejamento e seguiram um roteiro semiestruturados, sendo a duração em média de uma hora cada entrevista. Não houve gravação, pois não foi autorizado. Os termos de consentimento

foram assinados por todas. A organização do roteiro de entrevista foi elaborada pensando nas dificuldades dos estudantes Terena nos processos de ensino e aprendizagem.

A recepção por parte de todos os sujeitos da pesquisa foi ótima e a participação atendeu às expectativas da pesquisadora. A reunião com a direção escolar também ocorreu com horário pré-agendado, com objetivo de conhecer a visão dos gestores em relação ao desenvolvimento da proposta da pesquisa e a importância do trabalho do professor alfabetizador. O processo de entrevistas se configurou como uma jornada inspiradora, em que diferentes saberes se entrelaçaram em busca de um objetivo comum: compreender os desafios e as possibilidades da alfabetização de estudantes indígenas no contexto da escola urbana. A participação ativa e engajada dos professores, a receptividade acolhedora e o diálogo construtivo com a direção da escola foram elementos essenciais para o sucesso da pesquisa.

A análise e a interpretação dos dados coletados nas entrevistas permitiram identificar os principais desafios e possibilidades da alfabetização de estudantes indígenas no contexto da escola urbana. A partir desses resultados, foi possível traçar um panorama abrangente e aprofundado da realidade educacional desses estudantes, abrindo caminho para a construção de propostas de intervenção mais eficazes.

5.2 Caracterização dos participantes da pesquisa

Para compreender como a proposta da Escola Professor João Cândido de Souza se concretiza, tornou-se essencial conhecer os diferentes sujeitos que participam ativamente do processo. Desse modo, o objetivo foi proporcionar uma visão geral das quatro entrevistadas, que desempenham suas atividades no 1.º ano do Ensino Fundamental. Em um segundo momento, optou-se por selecionar um estudante de cada sala para exemplificar uma atividade específica realizada por eles. Os resultados obtidos são apresentados para ilustrar as relações entre os elementos, assim como para destacar as diferenças observadas entre os estudantes.

Ao se analisar esses elementos de forma conjunta, constrói-se um retrato singular de cada estudante, enfatizando suas individualidades e necessidades específicas. Essa análise mais aprofundada possibilitou identificar as estratégias mais eficazes para promover o aprendizado de cada um, levando em consideração suas características individuais e o contexto sociocultural em que estão inseridos. As entrevistas abordaram as dificuldades dos estudantes Terena em uma escola urbana regular. e, por esse motivo, se traz o que os professores entrevistados expressam sobre a temática, com base nas respostas das perguntas 1, 2 e 3:

A primeira entrevistada é a FCS, 33 anos, possui licenciatura em Pedagogia e pós-graduação em Diversidade e Educação Especial. Leciona no 1.º ano do Ensino Fundamental há um ano e em outro período atua na Educação Especial. Na graduação em Pedagogia não estudou sobre a cultura indígena.

A segunda entrevistada é a MITMS, 53 anos, possui licenciatura em Pedagogia e pós-graduação em Gestão Escolar. Ministra aula no 1.º ano do Ensino Fundamental há três anos e em outro período atua na Educação Infantil. Na graduação teve uma disciplina sobre a cultura indígena.

A terceira entrevistada é a FTPB, 48 anos, possui licenciatura em Pedagogia e pós-graduação em Educação Integral Integrada. Leciona no 1.º ano do Ensino Fundamental há doze anos. Na graduação teve uma disciplina sobre a cultura indígena.

A quarta entrevistada é a DCSF, 36 anos, possui licenciatura em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia. Ministra aula no 1.º ano do Ensino Fundamental há um ano e em outro período atua no 2.º ano do Ensino Fundamental. Na graduação não estudou sobre a cultura indígena.

Portanto, no levantamento realizado no decorrer da pesquisa, constatou-se que das quatro entrevistadas, apenas duas tiveram disciplinas ou conteúdos que abordassem a cultura indígena e duas não tiveram esse estudo no decorrer de suas formações. Dos quatro relatos coletados, apenas duas professoras mencionaram ter cursado disciplinas ou conteúdos específicos sobre a cultura indígena em sua formação inicial. As outras duas, por outro lado, não tiveram contato com esse tema durante os estudos, evidenciando uma lacuna significativa na preparação dos profissionais para lidar com a diversidade cultural em sala de aula.

A ausência da cultura indígena na formação de professores é um problema grave que compromete a qualidade da educação indígena no Brasil. É fundamental que os professores recebam formação específica sobre a cultura indígena para poderem garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes, incluindo os indígenas (Silva, 2018, p. 23).

Nesse trecho ressalta-se a grande lacuna existente na preparação dos professores, que frequentemente carece de uma abordagem inclusiva em relação à cultura indígena. Essa ausência compromete seriamente a qualidade da educação oferecida às comunidades indígenas em território urbano. Fundamentada na pesquisa, essa reflexão busca instigar transformações significativas na prática educacional, promovendo a inclusão e o reconhecimento da diversidade cultural em nossa sociedade.

Continuando a análise das respostas ao questionário, analisam-se as respostas das próximas questões:

Questão n.º 4: O que entende por educação intercultural?

O Quadro 1 mostra a partir das respostas das entrevistadas, que a educação intercultural se refere à prática educacional que reconhece e valoriza a diversidade cultural presente na escola.

Quadro 1 – Respostas das entrevistadas à Questão n.º 4

Respostas das Entrevistadas
FCS: Ah, claro! É quando a gente valoriza a diversidade cultural na escola. Tipo, todos os educadores precisam se engajar para garantir que todo mundo tenha as mesmas oportunidades de aprendizado.
MITMS: Bem! É como quando a gente promove a igualdade entre as comunidades, incentivando o respeito e a aceitação mútua.
FTPB: É quando a escola inclui no seu currículo aspectos das várias culturas, sabe? Assim, aborda as tradições, os costumes e as histórias de diferentes povos.
FTPB: Então, é quando a escola reconhece, respeita e valoriza as tradições, costumes e crenças de todos os povos. É como se fosse um abraço à diversidade cultural, onde cada um se sente parte integrante, sem ser excluído ou menosprezado por suas origens.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A partir das respostas das entrevistadas sobre o que entendem por educação intercultural, pode-se realizar uma análise relacionada aos objetivos da pesquisa, os quais são apresentar o contexto histórico das pesquisas em alfabetização, identificar como se constitui os processos de alfabetização e de letramento de estudantes indígenas em uma instituição escolar urbana e evidenciar como o professor não indígena trabalha os conteúdos da diversidade cultural e identitária de estudante Terena, na língua portuguesa. As respostas das entrevistadas demonstram uma compreensão contemporânea da educação intercultural, ressaltando a importância da diversidade cultural no ambiente escolar para a promoção da igualdade educacional. Isso reflete a evolução das pesquisas em alfabetização, que passaram a considerar não apenas aspectos linguísticos, mas, também, culturais e identitários, ao longo do tempo.

Em síntese, uma educação que celebra todas as culturas representa uma abordagem que não só reconhece a preciosidade da diversidade cultural, mas, também, se empenha ativamente em estabelecer um ambiente educacional inclusivo e enriquecedor para todos os alunos. Essa perspectiva não apenas contribui para o desenvolvimento acadêmico e para a formação de cidadãos conscientes e respeitosos em uma sociedade multicultural. Durante o levantamento conduzido ao longo da pesquisa, ficou evidente que as quatro entrevistadas se encontram em um ponto importante ao discutir a igualdade educacional. Todas destacam a necessidade premente de reconhecer e valorizar a diversidade cultural no contexto escolar. Apesar de apresentarem algumas variações na terminologia e nos detalhes, todas elas ressaltam a importância de um sistema educacional que seja genuinamente inclusivo, acolhedor e que valorize as diferentes culturas presentes no ambiente escolar.

Dessa forma, assegura-se a garantia de acesso a uma educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de sua origem cultural, pois “a escola precisa ser um espaço de acolhimento e valorização das diferenças, onde todos os estudantes se sintam respeitados e tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua origem cultural [...]” (Silva, 2018, p. 23). As entrevistas demonstram que a igualdade educacional é um tema complexo concepções apresentadas pelas entrevistadas contribuem para a construção de um debate mais amplo e aprofundado sobre essa temática. Essa sistematização destaca como as respostas das entrevistadas refletem conceitos teóricos de educação intercultural, evidenciando a importância da diversidade cultural na escola e o respeito às diferentes culturas como elementos essenciais para uma educação inclusiva e igualitária. Um resumo das respostas e uma análise fundamentada é apresentada no quadro 1.

Questão n.º 5: Já recebeu alguma formação continuada voltada às culturas indígenas do Estado e do país?

O Quadro 2 destaca como as respostas das entrevistadas sobre a formação em culturas indígenas se relacionam com a teoria educacional, evidenciando a importância da formação dos professores para promover uma educação intercultural mais eficaz.

Quadro 2 – Respostas das entrevistadas à Questão n.º 5

Respostas das Entrevistadas
FCS: Pois é, eu nunca tive uma formação direcionada para entender as culturas indígenas, sabe? Acho que isso faz falta na nossa formação como educadores.
MITMS: Sim, já tive formação para as culturas indígenas. Foi bem interessante, aprendi muito sobre suas tradições, saberes e modos de vida.
FTPB: Sim, já tive. Foi uma experiência bem enriquecedora, me ajudou a compreender melhor a diversidade cultural do nosso país.
DCSF: Não, nunca tive formação nesse sentido. Acho que seria interessante aprender mais sobre isso.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Das quatro professoras entrevistadas, duas relataram que já receberam formação para as culturas indígenas.

A Lei n.º 11.645/ 2008, que inclui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar, não menciona explicitamente a formação continuada dos professores sobre as culturas indígenas do Estado e do país. No entanto, a lei abre espaço para essa formação em alguns artigos:

Artigo 26-A: Incentiva a formação continuada: “os cursos de formação inicial e continuada de professores incluirão conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena.”

Artigo 27: Diretrizes Curriculares Nacionais: “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica incluirão diretrizes para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.”

Artigo 79-A: Apoio do MEC: “O Ministério da Educação, em colaboração com os estados, municípios e Distrito Federal, prestará apoio técnico e financeiro à formação inicial e continuada de professores para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.”

Portanto, a Lei n.º 11.645/ 2008, embora não obrigue, incentiva a formação continuada aos professores sobre as culturas indígenas. Essa formação é fundamental para os professores compreenderem as diferentes realidades indígenas, desenvolvendo metodologias de ensino adequadas à cultura indígena, promovendo o respeito à diversidade cultural na sala de aula, garantindo uma educação de qualidade para todos os estudantes, incluindo indígenas.

Para Fusari (1998), baseando-se em Nóvoa (1992), reflexões sobre a formação continuada vista como um processo:

Apontam para a necessidade de se avançar e criar um novo paradigma, no qual a formação do educador se efetive num continuum, processo em que a formação inicial, a formação contínua, a prática profissional, os saberes da profissão e a carreira profissional sejam elementos articulados entre si (Fusari, 1998, p. 538-539).

Sobre a formação continuada de professores, é nela e na prática profissional que os saberes da profissão e a carreira profissional se articulam, sendo especialmente relevante quando se trata da formação para as culturas indígenas. Isso significa que os futuros professores, desde a graduação, devem ter contato com a temática, e essa formação deve ser aprofundada e atualizada ao longo da carreira docente. A formação para as culturas indígenas não pode se limitar, portanto, à teoria. É fundamental que os professores tenham oportunidades de colocar em prática seus conhecimentos em sala de aula, com o apoio de materiais didáticos adequados e de assessoria especializada.

A formação para a cultura indígena não deve ser um evento isolado, mas, sim, um processo contínuo e articulado com a formação inicial, a prática profissional e a carreira profissional. Isso contribui para superar a fragmentação da formação docente e para construir um sistema educacional mais integrado e inclusivo.

Questão n.º 6: De que maneira ocorre a identificação dos estudantes indígenas na escola?

O Quadro 3 destaca como as respostas das entrevistadas sobre a identificação dos estudantes indígenas na escola se relacionam com a teoria educacional, evidenciando diferentes métodos de identificação e suas implicações.

Quadro 3 – Respostas das entrevistadas da Questão n.º 6

Respostas das Entrevistadas
FCS: A identificação acontece por meio da documentação fornecida no momento da matrícula.
MITMS: Ah, a identificação acontece logo no ato da matrícula.
FTPB: É simples, acontece quando o responsável faz a matrícula e declara que o aluno é indígena.
DCSF: Geralmente, é pela região onde a escola está localizada e pelas características dos estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As quatro entrevistadas mencionaram as seguintes formas de identificação de estudantes indígenas na escola:

Autodeclaração realizado no ato da matrícula: o responsável pelo estudante pode se declarar indígena. Essa é a forma mais comum de identificação, mas pode ser falha, pois nem todos os responsáveis se identificam como indígenas. Documentos são usados como critérios para comprovar a identidade indígena, como a Declaração de Indígena, o Registro Administrativo de Nascimento Indígena (RANI) ou a Carteira de Identidade Indígena. No entanto, nem todos os indígenas possuem esses documentos.

Localização da escola: se a escola está localizada em uma região indígena, é provável que os estudantes sejam indígenas. No entanto, nem todos os estudantes que residem em regiões indígenas se identificam como indígenas.

Características dos estudantes: algumas características físicas, como a cor da pele, o tipo de cabelo e os traços faciais, podem ser usadas para identificar estudantes indígenas. No entanto, essa forma de identificação é discriminatória e pode levar à exclusão de estudantes que não se encaixam em um estereótipo de indígena.

Culturais: em que os estudantes indígenas podem apresentar características culturais específicas, como a língua materna, os costumes e as crenças. No entanto, nem todos os indígenas expressam sua cultura da mesma forma, e essa forma de identificação pode ser excludente para estudantes em processo de aculturação. “A identificação dos estudantes indígenas na escola é fundamental para garantir o acesso a políticas públicas específicas e para o desenvolvimento de uma educação intercultural [...]” (Silva, 2008, p. 54). Essa identificação é um processo complexo que exige atenção e cuidado. É importante buscar formas de identificação que sejam respeitosas, inclusivas e que não sejam discriminatórias.

Questão n.º 7: Como ocorre na escola a prática da formação continuada diante das demandas interculturais?

O Quadro 4 destaca as diferentes experiências das entrevistadas em relação à formação continuada sobre demandas interculturais na escola, fornecendo uma análise relacionada à teoria educacional.

Quadro 4 – Respostas das entrevistadas da Questão n.º 7

Respostas das Entrevistadas
FCS: Na verdade, não recebemos uma formação contínua específica para essa demanda. Mas a equipe da coordenação sempre nos forneceu algumas orientações.
MITMS: Na real, são mais orientações pontuais pela coordenação. Não chega a ser algo constante ou estruturado.
FTPB: Bem, devo dizer que é meio superficial! Não vai muito a fundo nas questões interculturais, infelizmente.
DCSF: Olha, não participei de nenhuma. Parece que não houve muita ênfase nesse aspecto.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A educação intercultural se configura como um campo de conhecimento e prática cada vez mais relevante no contexto educacional brasileiro, especialmente diante da crescente diversidade cultural presente nas escolas. No entanto, a efetiva implantação dessa abordagem pedagógica exige, dentre outros aspectos, uma formação docente sólida e contextualizada.

O estudo, baseado nas respostas das quatro professoras que atuam na escola pública com estudantes indígenas, buscou analisar a percepção das mesmas sobre a formação continuada em educação intercultural oferecida pela instituição. Por meio da análise das entrevistas, revelou-se a ausência de uma formação sistemática e aprofundada nessa área, o que impacta diretamente na qualidade do ensino direcionado aos estudantes indígenas.

Para a fundamentação buscou-se referenciá-lo a partir das contribuições de autores como Frigotto e Gentili (2011), Silva (2008), Gonçalves (2017), sobre a evidência da lacuna existente na oferta de formação continuada em educação intercultural, o que limita a capacidade dos docentes de desenvolverem as competências necessárias para lidar com a diversidade cultural em sala de aula. Os autores acima citados mostram a necessidade de uma formação continuada sólida em educação intercultural para os docentes e defendem que essa formação deve ser contextualizada e sensível às especificidades de cada comunidade indígena, destacando a importância da formação continuada como um processo permanente e reflexivo, que possibilite aos professores construir novas identidades profissionais e desenvolverem práticas pedagógicas mais eficazes.

Questão n.º 8: Quais as dificuldades na prática pedagógica em relação à diversidade cultural existente na escola?

O Quadro 5 mostra as dificuldades encontradas pelas entrevistadas na prática pedagógica em lidar com a diversidade cultural presente na escola.

Quadro 5 – Respostas das entrevistadas da Questão n.º 8

Respostas das Entrevistadas
FCS: Bom, uma das complicações mais comuns é que muitos professores não têm uma formação específica para lidar com essa diversidade cultural na sala de aula.
MITMS: A maior dificuldade que enfrentamos são os alunos Terena que falam o português, mas ainda têm dificuldades com a língua. Isso acaba sendo um obstáculo para a comunicação e o aprendizado em sala de aula.
FTPB: Uma das questões mais desafiadoras é o uso do idioma usado pelos mais velhos nas famílias, que muitas vezes contrasta com a língua predominante na escola. Apesar do desejo dos indígenas de que seus filhos sejam alfabetizados em português, essa disparidade linguística pode dificultar a comunicação e a compreensão, impactando o processo de aprendizado dos alunos.
DCSF: Principalmente com a oralidade dos estudantes. Eles são mais introspectivos, o que torna desafiador promover a participação ativa e a expressão verbal em sala de aula.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As falas das entrevistadas FCS, MITMS, FTPB e DCSF revelam algumas das dificuldades que os professores podem enfrentar ao lidar com a diversidade cultural na sala de aula. A diversidade linguística é uma característica marcante das comunidades indígenas, onde os idiomas falados em casa nem sempre correspondem à língua de instrução na escola.

Esse estudo analisa as perspectivas sobre os desafios enfrentados pelos estudantes indígenas devido à diferença de idioma entre o utilizado em casa e o falado na escola. Apesar de sabermos que apenas um número muito pequeno de indígenas fala a língua materna, é importante reconhecer e valorizar o papel dessa língua na identidade cultural e no processo educacional dos estudantes indígenas.

A diversidade cultural nas escolas apresenta desafios significativos para a prática pedagógica, impactando diretamente a qualidade do ensino e o processo de aprendizado dos alunos. Entre as principais dificuldades apontadas pelas entrevistadas, destacam-se a falta de formação específica para lidar com essa diversidade, as barreiras linguísticas e a questão da oralidade dos estudantes indígenas.

Em primeiro lugar, a falta de formação adequada dos professores para lidar com a diversidade cultural na sala de aula é uma complicação recorrente, conforme mencionado por FCS. Muitos professores não recebem preparação específica para compreender e valorizar as diferentes culturas presentes em suas turmas, o que pode dificultar a promoção de um ambiente inclusivo e acolhedor.

Além disso, as barreiras linguísticas representam um desafio significativo, como observado por MITMS e FTPB. No caso dos alunos Terena, que enfrentam dificuldades com o português, a comunicação e o processo de aprendizado podem ser comprometidos. Essa diversidade linguística entre a língua falada pelos mais velhos nas famílias indígenas e o português utilizado na escola pode dificultar ainda mais a compreensão e a participação dos alunos em sala de aula.

Outro aspecto relevante é a questão da oralidade dos estudantes indígenas, conforme mencionado por DCSF. A predominância de uma cultura oral e introspectiva pode tornar desafiador para os professores promoverem a participação ativa e a expressão verbal dos alunos em sala de aula, especialmente em um contexto educacional que valoriza predominantemente a cultura escrita.

Já a fala da entrevistada DCSF indica que a oralidade dos estudantes pode ser uma dificuldade para os professores. Isso pode ser devido à timidez dos estudantes, à diferença de idioma ou à falta de familiaridade com o ambiente escolar. O preconceito e a discriminação podem estar presentes na escola, e os estudantes de diferentes culturas podem ser vítimas de *bullying* ou de exclusão.

As dificuldades na prática pedagógica em relação à diversidade cultural são muitas e complexas. Entre elas, podemos destacar a falta de formação específica dos professores para lidar com a diversidade cultural, a inadequação das metodologias de ensino e a presença de preconceitos e discriminações na escola (Ribeiro, 2002, p. 102).

Conforme a autora coloca, ao superar as dificuldades na prática pedagógica em relação à diversidade cultural, pode-se construir uma escola mais justa e democrática, em que todos os estudantes, independentemente de sua cultura, tenham oportunidades de sucesso e desenvolvimento. Não há uma solução única para esses desafios, mas é fundamental que a escola se comprometa com a construção de uma educação inclusiva.

Diante dessas dificuldades, é necessário que as instituições educacionais adotem medidas para promover a inclusão e a valorização da diversidade cultural. Isso inclui a implementação de programas de formação continuada para os professores, o desenvolvimento

de estratégias pedagógicas que levem em consideração as diferenças linguísticas e culturais dos alunos, e a criação de espaços que valorizem e respeitem a oralidade e as tradições das comunidades indígenas.

Portanto, a superação das dificuldades na prática pedagógica em relação à diversidade cultural requer um compromisso conjunto de professores, gestores escolares e comunidades, visando garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, independentemente de sua origem cultural.

Questão n.º 9: Como você interage com os estudantes indígenas que falam a língua Terena?

O Quadro 6 fornece uma visão detalhada das experiências das entrevistadas em relação à formação continuada sobre demandas interculturais na escola:

Quadro 6 – Respostas das entrevistadas da Questão n.º 9

Respostas das Entrevistadas
FCS: Bem, na turma onde dou aula, tenho estudantes identificados como indígenas, mas, sinceramente, nenhum deles fala a língua Terena.
MITMS: Falo de maneira mais pausada e estar realmente presente para ouvi-los cria um ambiente mais acolhedor e receptivo. Isso permite que eles se sintam mais confortáveis em expressar suas ideias e compartilhar suas experiências.
FTPB: Bom, quando tem alguma palavra que as vezes falam que não sei o que é recorro a outros estudantes que conseguem fazer a tradução.
DCSF: Na verdade, não recebi estudantes que falam a língua Terena.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A interação com estudantes indígenas que falam a língua Terena pode representar um desafio para alguns educadores, especialmente quando não possuem conhecimento prévio da língua ou quando a presença de tais alunos na sala de aula é uma novidade. Como mencionado por FCS, em sua turma não há estudantes que falem Terena, evidenciando a diversidade de realidades presentes nas escolas.

No entanto, mesmo sem o domínio do idioma indígena, é fundamental estabelecer uma comunicação eficaz e empática com esses alunos, como salientado por MITMS. A entrevistada destaca a importância de falar de maneira pausada e estar presente para ouvi-los, criando um

ambiente acolhedor que encoraje a expressão e a participação ativa dos estudantes. Essa abordagem, baseada na empatia e na valorização da experiência de cada aluno, contribui para estabelecer um vínculo de confiança e respeito mútuo na sala de aula.

A interação com os estudantes indígenas que falam a língua Terena exige estratégias que considerem sua cultura e idioma. É importante que o professor demonstre interesse pela cultura Terena e aprenda algumas palavras e frases básicas na língua. A utilização de materiais didáticos bilíngues também pode auxiliar na comunicação e na compreensão dos conteúdos (Silva, 2008, p. 56).

Além disso, a colaboração entre os próprios estudantes pode ser uma estratégia eficaz para superar as barreiras linguísticas, como mencionado por FTPB. Recorrer a outros alunos que façam a tradução quando surgem palavras ou conceitos desconhecidos demonstra uma atitude de inclusão e solidariedade entre os colegas de classe, promovendo a cooperação e a compreensão mútua. Essa troca de conhecimento e apoio entre os estudantes não apenas facilita a comunicação, mas, também, fortalece os laços de convivência e colaboração na comunidade escolar.

Embora algumas escolas possam não ter estudantes indígenas que falam a língua Terena, é importante reconhecer a diversidade cultural presente em cada contexto educacional, como ressalta DCSF. Assim, mesmo que não haja alunos falantes de Terena na turma, a sensibilização e o respeito pela diversidade cultural devem permear todas as práticas pedagógicas, promovendo um ambiente inclusivo e respeitoso para todos os estudantes, independentemente de sua origem étnica ou linguística. Essa conscientização sobre a importância da diversidade cultural na educação contribui para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e multicultural.

Questão n.º 10: Qual é a sua dificuldade em relação à comunicação com os estudantes indígenas?

O Quadro 7 mostra os desafios para promover uma comunicação eficaz e inclusiva com os estudantes indígenas, contribuindo para a construção de uma escola mais justa e igualitária para todos.

Quadro 7 – Respostas das entrevistadas da Questão n.º 10

Respostas das Entrevistadas
FCS: Em geral, utilizo o português e sigo as normas da língua. Parece que os alunos compreendem bem, então acredito que a comunicação acontece de forma satisfatória. Mesmo que haja poucos estudantes que falam Terena, raramente surgem palavras ou expressões em terena durante as interações.
MITMS: Bem, no meu caso, a principal dificuldade é não falar a língua Terena.
FTPB: Eu sinto que eles não compreendem o que estou falando, e isso dificulta o diálogo. Parece que há uma barreira na comunicação que torna difícil transmitir as informações de forma eficaz.
DCSF: A falta de conhecimento da realidade atual da comunidade. É complicado entender suas perspectivas e necessidades sem esse contexto.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A comunicação eficaz entre professores e estudantes indígenas é crucial para garantir um ambiente de aprendizado inclusivo e acolhedor. No entanto, essa interação pode enfrentar desafios variados, conforme evidenciado pelas respostas das entrevistadas. Para alguns, como mencionado por FCS, a principal abordagem é utilizar o português e seguir as normas da língua, mesmo que haja poucos alunos que falem Terena.

Acredita-se que a comunicação seja satisfatória, embora possam surgir algumas palavras ou expressões em Terena durante as interações. No entanto, para outros professores, como mencionado por MITMS, a dificuldade reside na falta de proficiência na língua Terena, o que dificulta a comunicação direta com os estudantes. Essa barreira linguística pode gerar uma sensação de desconexão e limitar a capacidade de compreensão mútua.

Além disso, como apontado por FTPB, a dificuldade na comunicação pode ir além da barreira linguística. A entrevistada expressa sentir que os alunos não compreendem suas palavras, dificultando o estabelecimento de um diálogo eficaz. Essa falta de compreensão cria um ambiente de sala de aula menos receptivo e inclusivo, no qual as informações não são transmitidas de forma clara e eficiente.

Os estudantes indígenas podem ter diferentes níveis de proficiência na língua portuguesa, o que pode dificultar a compreensão das aulas e das instruções. A linguagem utilizada em sala de aula pode ser complexa e conter termos técnicos que os estudantes não dominam. Além disso, os estudantes indígenas podem ser tímidos e inseguros em relação à comunicação em português, o que pode dificultar a participação em sala de aula.

A timidez e a insegurança dos estudantes indígenas em relação à comunicação em português podem dificultar a participação em sala de aula. O professor deve criar um ambiente acolhedor e de respeito à diversidade cultural para que os estudantes se sintam à vontade para se comunicar (Ribeiro, 2002, p. 105).

A autora destaca a relevância de considerar a timidez e a insegurança dos estudantes indígenas em relação à comunicação em português, o que pode representar um obstáculo para sua participação efetiva em sala de aula. A presença desses sentimentos resulta em uma menor interação e contribuição por parte desses alunos durante as atividades escolares.

Dialetos e Línguas Indígenas: a língua portuguesa pode ser utilizada de diferentes formas na comunidade indígena, o que pode gerar dificuldades de compreensão para os estudantes.

Domínio do português: o nível de proficiência em português dos estudantes indígenas pode variar, o que pode dificultar a comunicação e a participação nas atividades.

Timidez e Insegurança: estudantes indígenas podem ser tímidos e inseguros em relação à comunicação em português, especialmente em ambientes desconhecidos como a escola.

Falta de Familiaridade com o Ambiente Escolar: o ambiente escolar pode ser estranho para os estudantes indígenas, o que pode inibir sua participação e comunicação (Ribeiro, 2002, p. 105).

Por fim, DCSF destaca a importância do conhecimento da realidade atual da comunidade indígena para uma comunicação eficaz. A falta desse contexto dificulta a compreensão das perspectivas e necessidades dos estudantes, tornando desafiador estabelecer uma conexão significativa e empática. Diante dessas dificuldades, é fundamental que os professores busquem estratégias para melhorar a comunicação com os estudantes indígenas. Isso pode incluir, o uso de recursos visuais e práticos para facilitar a compreensão, e o engajamento com a comunidade indígena para obter um melhor entendimento de suas realidades e necessidades.

Questão n.º 11: Qual a dificuldade que o estudante indígena apresenta em sala de aula?

O Quadro 8 destaca os desafios enfrentados pelos estudantes indígenas dentro do ambiente escolar.

Quadro 8 – Respostas das entrevistadas da Questão n.º 11

Respostas das Entrevistadas
FCS: Eles têm dificuldade na interpretação textual, na autonomia, na iniciativa. Às vezes, não pedem ajuda quando precisam, então fica complicado.
MITMS: A principal dificuldade é de comunicação e interação. Eles costumam ser muito tímidos, o que acaba afetando a participação em sala de aula.
FTPB: Uma das questões é a dificuldade que têm para se expressar e comunicar suas dificuldades. Parecem ser um pouco tímidos nesse aspecto.
DCSF: Olha, nesse primeiro ano lecionando para uma turma com indígenas e não indígenas, não percebi nenhuma dificuldade específica deles. Parecem se adaptar bem às aulas.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas em sala de aula são complexas e refletem desafios tanto no âmbito dos estudos quanto no comportamental. Conforme as respostas das entrevistadas, há uma variedade de questões que impactam diretamente o desempenho e a integração desses alunos no ambiente escolar. Uma das dificuldades mais apontadas é a interpretação textual e a autonomia na realização das atividades. Como mencionado por FCS, os estudantes indígenas encontram obstáculos para compreender textos e para agir de forma independente, muitas vezes relutando em buscar ajuda quando necessário. Essa falta de iniciativa pode dificultar o acompanhamento adequado das atividades e o desenvolvimento escolar.

Além disso, a comunicação e a interação social surgem como desafios significativos. Como observado por MITMS, os estudantes indígenas tendem a ser mais reservados e tímidos, o que pode impactar sua participação ativa em sala de aula e sua capacidade de se relacionar com colegas e professores. Essa timidez pode criar barreiras para a construção de relacionamentos interpessoais e para a expressão de suas ideias e dúvidas. Outra questão levantada é a dificuldade dos estudantes em expressar e comunicar suas dificuldades. FTPB destaca essa dificuldade de se expressar, sugerindo uma possível inibição ou desconforto ao verbalizar suas necessidades e dificuldades. Essa dificuldade prejudica o apoio individualizado e a adequação das estratégias de ensino às necessidades específicas de cada aluno.

No entanto, é importante notar que as experiências podem variar. Conforme relatado por DCSF, alguns professores podem não perceber dificuldades específicas entre os estudantes indígenas, sugerindo que, em certos contextos ou turmas, esses alunos conseguem se adaptar bem ao ambiente escolar e superar desafios.

Em síntese, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas em sala de aula envolvem tanto aspectos de ensino-aprendizagem quanto sociais, destacando a importância de abordagens pedagógicas sensíveis à diversidade cultural e de estratégias que promovam a inclusão e o apoio individualizado.

Questão n.º 12: Os estudantes indígenas demonstram dificuldade no processo de alfabetização e letramento?

Questão n.º 13: De que forma? Pode nos descrever e/ou nos apresentar as atividades desenvolvidas por eles?

O Quadro n.º 9 as entrevistadas mostram as dificuldades dos estudantes indígenas demonstram no processo de alfabetização e letramento. E descrevem quais são as atividades desenvolvidas por eles em sala de aula.

Quadro 9 – Respostas das entrevistadas das Questões n.º 12 e n.º 13

Respostas das Entrevistadas
<p>FCS: Sim, na minha percepção, eles enfrentam desafios consideráveis nesse aspecto. Principalmente no entendimento do processo de formação das palavras e sistemas de escrita. Bem, é uma dificuldade mais evidente no dia a dia. Eles parecem não compreender plenamente como as palavras são formadas e como funciona o sistema de escrita. Claro. Geralmente, realizamos atividades que visam a promover a compreensão e a prática da leitura e escrita. Isso inclui exercícios de identificação de letras, formação de palavras e frases simples, além de leituras coletivas e individuais. No entanto, mesmo com essas atividades, ainda é perceptível a dificuldade que eles enfrentam nesse processo de aprendizagem.</p>
<p>MITMS: Sim, eles enfrentam desafios, especialmente na compreensão de fonemas e grafemas. Têm dificuldade em associar os sons das letras com suas respectivas representações gráficas. Isso acaba dificultando o processo de leitura e escrita. Realizamos atividades que visam a trabalhar a associação entre letras e sons, como exercícios de reconhecimento de letras, sílabas e palavras. Além disso, utilizamos jogos e atividades lúdicas para tornar o aprendizado mais dinâmico e atrativo para eles.</p>
<p>FTPB: Sim, alguns sim. Enfrentam dificuldades em relacionar os sons das letras com suas representações escritas, o que torna a alfabetização mais desafiadora para eles. Eles têm</p>

problemas em associar os sons das letras com as letras propriamente ditas. Por exemplo, têm dificuldade em identificar qual letra representa qual som, o que acaba afetando sua capacidade de ler e escrever corretamente. Desenvolvo atividades que visam a fortalecer essa associação entre fonemas e letras, por meio de atividades que trabalham o reconhecimento de letras e sons.

DCSF: Sim, alguns enfrentam desafios, especialmente aqueles que têm maior dificuldade da língua portuguesa. Isso pode dificultar sua aprendizagem da leitura e da escrita. Eles podem ter problemas em reconhecer as letras, associar os sons com suas representações escritas e compreender textos em português. Essas dificuldades podem afetar seu desempenho acadêmico. Realizo atividades que visam fortalecer o conhecimento das letras e dos sons, além de utilizar materiais que respeitam e valorizam a cultura e a língua dos estudantes indígenas.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O processo de alfabetização e letramento entre estudantes indígenas tem sido um desafio perceptível, como apontado pelas entrevistadas. FCS destacou que esses alunos enfrentam dificuldades significativas na compreensão do processo de formação das palavras e sistemas de escrita. Muitos deles parecem não compreender plenamente como as palavras são formadas e como funciona o sistema de escrita, refletindo em suas atividades diárias. As atividades desenvolvidas por FCS visam promover a compreensão e a prática da leitura e escrita, incluindo exercícios de identificação de letras e formação de palavras e frases simples, embora ainda seja perceptível a dificuldade desses alunos nesse processo.

Se são reconhecidas as variações linguísticas, é evidente que estão intrinsecamente ligadas à introdução de novos termos. Isso ressalta a relevância de “pensar nos processos de formação de palavras como padrões de reciclagem de materiais para a produção de novas formas” (Basílio, 2019, p. 11). Em outras palavras, os termos não surgem do vazio, mas são derivados ou adaptados de outras palavras já existentes. Essa adaptação pode enriquecer tanto o ensino quanto a aprendizagem em sala de aula.

MITMS também ressaltou que os estudantes indígenas enfrentam desafios, especialmente na compreensão de fonemas e grafemas, tendo dificuldade em associar os sons das letras com suas respectivas representações gráficas. As atividades por ele desenvolvidas visam trabalhar essa associação entre letras e sons, utilizando jogos e atividades lúdicas para tornar o aprendizado mais dinâmico e atrativo.

Da mesma forma, FTPB observou que alguns estudantes indígenas enfrentam dificuldades em relacionar os sons das letras com suas representações escritas, tornando a

alfabetização mais desafiadora. As atividades por ele desenvolvidas buscam fortalecer essa associação entre fonemas e letras, por exercícios que trabalham o reconhecimento de letras e sons.

Nesse contexto, diversos estudos conduzidos por Berninger, incluindo Abbott e Berninger (1993), respaldam um modelo teórico abordando leitura e escrita. Esse modelo enfatiza que o processo de escrita abrange desde a concepção das ideias até a sua representação linguística, passando pela transcrição e culminando na produção do texto final. A etapa de transcrição envolve a aplicação do conhecimento ortográfico juntamente com os movimentos motores necessários para escrever letras e palavras. Além disso, a autora salienta a relevância das funções executivas e da memória de trabalho nesse processo.

DCSF ressaltou que alguns estudantes indígenas enfrentam desafios adicionais devido à dificuldade com a língua portuguesa, o que pode prejudicar a aprendizagem da leitura e da escrita. Suas atividades visam fortalecer o conhecimento das letras e dos sons, além de utilizar materiais que respeitam e valorizam a cultura e a língua dos estudantes indígenas. De modo sucinto, as respostas das entrevistadas destacam a importância de desenvolver atividades pedagógicas específicas que abordem as dificuldades encontradas pelos estudantes indígenas no processo de alfabetização e letramento, visando promover uma aprendizagem eficaz.

Questão n.º 14: Como você planeja o processo de alfabetização desse estudante indígena que pouco fala a língua portuguesa?

O Quadro n.º 10 resume as respostas das entrevistadas FCS, MITMS, FTPB e DCSF sobre o planejamento do processo de alfabetização para estudantes indígenas com pouco domínio da língua portuguesa.

Quadro 10 – Respostas das entrevistadas da Questão n.º 14

Respostas das Entrevistadas
FCS: Estou planejando utilizar recursos e estratégias diferenciadas para tornar o ensino mais envolvente e manter o foco deles. A ideia é oferecer atividades que despertem o interesse deles e facilitem o aprendizado.
MITMS: Bem, estou pensando em elaborar atividades mais simples e direcionadas especificamente para esse grupo de estudantes. A ideia é adaptar o ensino de forma a torná-lo mais acessível e compreensível para eles.
FTPB: Minha ideia é começar com atividades básicas de alfabetização, focando em recursos simples e acessíveis para ajudá-los a entender os fundamentos da escrita e da leitura. Quero garantir que o processo seja gradual e adaptado às necessidades específicas de cada aluno.
DCSF: Na verdade, como todos os meus estudantes já falam bem o português, não precisei planejar nada específico nesse sentido. O foco está mais em garantir que as atividades de alfabetização sejam claras e acessíveis para todos, adaptando conforme necessário para atender às diferentes necessidades de aprendizado.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As normas cultas da língua portuguesa – que abrangem aspectos gramaticais, ortográficos e estilísticos – representam um desafio para os estudantes Terena. A falta de familiaridade com essas normas pode gerar dificuldades na expressão escrita e oral, bem como na compreensão de textos mais complexos. Essas dificuldades linguísticas têm um impacto significativo no processo de ensino e aprendizado dos estudantes Terena.

A língua portuguesa precisa ser um meio importante para o acesso aos conhecimentos universais e ferramenta que [garanta aos indígenas] certo poder para reivindicar seus direitos, visto que a língua é uma ferramenta de representação social, é por meio da língua(gem) que as pessoas se inserem no campo social (Brandão, 2017, p. 162).

Brandão (2017) ressalta também que, embora haja benefícios advindos da aquisição da língua portuguesa, a língua não indígena contribui para o deslocamento da língua materna dos indígenas. A falta de fluência nas normas cultas da língua portuguesa pode dificultar sua participação em atividades acadêmicas e prejudicar seu desempenho escolar, afetando sua autoconfiança e motivação. Para superar esses desafios, é fundamental que os educadores adotem estratégias pedagógicas inclusivas e sensíveis à realidade linguística dos estudantes Terena. Isso pode incluir a realização de atividades práticas, o uso de materiais didáticos

culturalmente relevantes e o estímulo à produção oral e escrita em um ambiente acolhedor e empático.

Para Cagliari (1997, p. 29), “essa questão aponta a própria escola como responsável por esse processo, porque ensina a língua portuguesa, tomando a escrita ortográfica como base para tudo”. Ensinar o abecedário, as famílias silábicas e a associação de letras para formar palavras e frases é uma abordagem ingênua para garantir a aprendizagem efetiva da leitura e escrita. A verdadeira compreensão dessas habilidades depende do entendimento da estrutura da língua e de seu uso no contexto social.

FCS destaca a importância de utilizar uma variedade de recursos e estratégias diferenciadas para tornar o ensino mais envolvente e manter o foco dos estudantes. Sua proposta visa oferecer atividades que despertem o interesse dos alunos e facilitem o aprendizado, mesmo diante das dificuldades linguísticas.

Por outro lado, MITMS opta por elaborar atividades mais simples e direcionadas especificamente para o grupo de estudantes indígenas. A ideia é adaptar o ensino de forma a torná-lo mais acessível e compreensível para eles, levando em consideração suas necessidades específicas.

Já FTPB planeja começar com atividades básicas de alfabetização, focando em recursos simples e acessíveis para ajudar os alunos a entenderem os fundamentos da escrita e da leitura. Seu objetivo é garantir que o processo seja gradual e adaptado às necessidades individuais de cada estudante.

Cagliari (1997, p. 8), “deixa muito claro que o ato de ler e escrever são atos linguísticos e, portanto, a compreensão da natureza da escrita, de suas funções e usos é indispensável ao processo de alfabetização”. Ainda segundo o autor, compreender a natureza da escrita, suas funções e aplicações é importante no processo de alfabetização. Isso implica ir além do simples reconhecimento de letras e sílabas, abraçando uma compreensão mais profunda do papel da linguagem escrita na comunicação e na sociedade. Assim, o domínio desses aspectos linguísticos se revela como uma peça-chave para os educadores, pois os capacita a orientar de forma mais eficaz o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Por fim, DCSF menciona que, como seus estudantes já falam português, não houve necessidade de planejar algo específico nesse sentido. No entanto, ela destaca a importância de garantir que as atividades de alfabetização sejam claras e acessíveis para todos, adaptando conforme necessário para atender às diferentes necessidades de aprendizado. Essas abordagens evidenciam a diversidade de estratégias que os educadores podem adotar para promover a alfabetização e o letramento de estudantes indígenas, levando em consideração suas

particularidades linguísticas e culturais. O planejamento cuidadoso e a adaptação às necessidades individuais dos alunos são fundamentais para o sucesso do processo educacional.

Em resumo, a análise das respostas mostra que a diversificação de recursos e estratégias, juntamente com a adaptação do planejamento às necessidades específicas dos estudantes indígenas, são fundamentais para promover um processo de alfabetização eficaz e inclusivo. É essencial reconhecer e valorizar a diversidade cultural e linguística presente na sala de aula, garantindo que todos os estudantes tenham igualdade de oportunidades para alcançar o sucesso acadêmico.

Questão n.º 15: Quais as medidas que você adota para ensinar esses estudantes?

O Quadro n.º 11, resume as respostas das entrevistadas FCS, MITMS, FTPB e DCSF sobre as medidas adotadas para ensinar estudantes indígenas.

Quadro 11 – Respostas das entrevistadas da Questão n.º 15

Respostas das Entrevistadas
FCS: Olha, costumo adotar uma abordagem que inclui a utilização de recursos diferenciados e o atendimento individualizado.
MITMS: Bem, eu costumo realizar ações tanto no coletivo quanto de forma individualizada, principalmente durante o meu horário de planejamento.
FTPB: Bom, as atividades de reforço são voltadas para revisar o conteúdo trabalhado em sala de aula, oferecendo uma oportunidade adicional de prática e fixação para os alunos. Já o acompanhamento individual envolve dedicar tempo exclusivo para cada estudante, identificando suas dificuldades específicas e oferecendo suporte personalizado para ajudá-los a superar esses desafios.
DCSF: Uma das principais estratégias que utilizo é o destaque das letras, sons, palavras, frases e textos, de maneira uniforme para todos os estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O processo de ensino para estudantes indígenas envolve uma variedade de estratégias e abordagens, conforme destacado pelas entrevistadas. Uma das medidas adotadas é a utilização de recursos diferenciados, além do atendimento individualizado, como mencionado por FCS. Isso significa adaptar o ensino conforme as necessidades e as habilidades de cada aluno, proporcionando uma experiência de aprendizado mais personalizada.

Além disso, como ressaltado por MITMS, é essencial realizar ações tanto no coletivo quanto de forma individualizada. Isso inclui dedicar tempo durante o horário de planejamento para planejar e executar atividades que atendam às demandas específicas dos estudantes, garantindo que todos recebam a atenção necessária para seu desenvolvimento acadêmico.

FTPB destaca a importância das atividades de reforço, que visam revisar e consolidar o conteúdo ensinado em sala de aula. Essas atividades oferecem uma oportunidade adicional de prática e fixação para os alunos, ajudando a reforçar o aprendizado e a superar eventuais dificuldades encontradas no processo de alfabetização.

Por fim, DCSF ressalta a estratégia de destacar letras, sons, palavras, frases e textos de maneira uniforme para todos os estudantes. Essa abordagem visa proporcionar um ambiente de aprendizado inclusivo, em que cada aluno tenha acesso igualitário ao conteúdo e oportunidades de desenvolvimento.

Nesse contexto, André (2016, p. 19) afirma que os “professores são profissionais da relação, mediadores da cultura, analistas simbólicos que resolvem problemas diante de realidades incertas e são sobretudo, reinventores de práticas e construtores de sentido”. O autor salienta que, por meio da formação acadêmica e de programas de formação continuada, os professores têm a oportunidade de aprimorar sua capacidade de autorreflexão em relação às práticas, aos objetivos e aos resultados, tanto positivos quanto negativos. Destaca-se que somente por meio desse contínuo processo de autorreflexão docente é que o ensino e a aprendizagem escolar podem adquirir significado para os estudantes, indo além da mera assimilação de conteúdos desconectados de suas realidades de vida. Portanto, ao adotar essas medidas combinadas, os professores podem criar um ambiente de ensino mais eficaz para os estudantes indígenas, promovendo assim o seu sucesso e o seu desenvolvimento educacional.

Questão n.º 16: Como você avalia seu trabalho no ensino dos estudantes indígenas?

O Quadro n.º 12 resume a busca por estratégias eficazes, por parte dos professores e o enfrentamento dos desafios específicos enfrentados pelos eles. Essas diferentes perspectivas refletem o comprometimento dos professores com o desenvolvimento e o bem-estar de seus alunos indígenas, bem como a consciência da importância de uma abordagem reflexiva e adaptativa no processo educacional.

Quadro n.º 12 – Respostas das entrevistadas da Questão n.º 16

Respostas das Entrevistadas
FCS: Eu diria que é uma jornada de busca constante por estratégias de ensino efetivo. Estou sempre refletindo sobre o que funciona melhor para eles, buscando maneiras de tornar as aulas mais envolventes e acessíveis.
MITMS: É um desafio constante. Trabalho arduamente, mas as limitações da língua e a falta de apoio das famílias tornam tudo ainda mais difícil.
FTPB: Minha avaliação se baseia principalmente nos avanços individuais dos alunos. Observo o desenvolvimento de cada aluno ao longo do tempo, tanto em termos acadêmicos quanto comportamentais. Também considero o <i>feedback</i> dos próprios estudantes e de suas famílias, quando possível.
DCSF: Tenho refletido bastante sobre isso ultimamente. Sinto que preciso me aprofundar mais no conhecimento da cultura indígena para integrar materiais didáticos mais relevantes em minhas aulas.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O ensino dos estudantes indígenas é um desafio complexo que requer dedicação e constante busca por estratégias eficazes por parte dos educadores. As respostas das entrevistadas refletem diferentes aspectos dessa jornada, abordando desde a necessidade de adaptação das práticas pedagógicas até a importância da compreensão da cultura indígena.

Para FCS, o trabalho no ensino dos estudantes indígenas é caracterizado como uma jornada de busca constante por estratégias de ensino efetivo. Essa busca contínua por métodos que sejam mais adequados às necessidades e realidades dos alunos demonstra um comprometimento em proporcionar uma educação de qualidade e acessível.

No entanto, como apontado por MITMS, esse processo enfrenta desafios significativos, como as limitações linguísticas e a falta de apoio das famílias. A barreira da língua pode dificultar a comunicação e o aprendizado em sala de aula, enquanto a falta de apoio externo pode impactar o engajamento dos alunos e o alcance dos objetivos educacionais.

A avaliação do trabalho no ensino dos estudantes indígenas, conforme expresso por FTPB, é baseada principalmente nos avanços individuais dos alunos. Observar o desenvolvimento acadêmico e comportamental ao longo do tempo é essencial para identificar áreas de progresso e as que necessitam de maior atenção. Além disso, o *feedback* dos próprios alunos e de suas famílias fornece percepções valiosas sobre o impacto do trabalho do educador e áreas de melhoria.

DCSF destaca a importância da reflexão e do aprofundamento no conhecimento da cultura indígena para integrar materiais didáticos mais relevantes nas aulas. Essa busca por uma maior compreensão da cultura dos alunos pode enriquecer o ambiente de aprendizado e promover uma educação mais inclusiva e contextualizada. Em resumo, o trabalho no ensino dos estudantes indígenas demanda um esforço conjunto de adaptação, compreensão cultural e busca por estratégias pedagógicas eficazes. É essencial que os educadores estejam abertos à reflexão, ao aprendizado contínuo e ao diálogo com as comunidades indígenas para proporcionar uma educação que respeite e valorize as identidades e as necessidades dos alunos.

Questão n.º 17: Como é feita a avaliação dos estudantes indígenas?

O Quadro n.º 13 resume as respostas destacando a importância de uma abordagem de avaliação sensível, que reconheça e valorize o progresso individual de cada estudante indígena, sem discriminação ou comparação com outros estudantes.

Quadro n.º 13 – Respostas das entrevistadas da Questão n.º 17

Respostas das Entrevistadas
FCS: Adoto uma abordagem de avaliação contínua e não seletiva. Isso significa que avalio os alunos de forma constante ao longo do ano letivo, levando em consideração não apenas o desempenho em testes ou provas, mas também o progresso geral em sala de aula e o engajamento nas atividades educacionais. Essa abordagem me permite ter uma visão mais abrangente do desenvolvimento dos alunos e identificar áreas onde eles podem precisar de mais suporte.
MITMS: Minha abordagem de avaliação é bastante centrada no aluno. Em vez de simplesmente compará-los com os outros estudantes, valorizo as conquistas individuais de cada um.
FTPB: Avalio os estudantes indígenas por uma variedade de aspectos, como o desenvolvimento de habilidades linguísticas na língua materna, o domínio de conhecimentos tradicionais e a capacidade de aplicar esses conhecimentos em situações práticas. Além disso, valorizo muito a participação dos estudantes no processo de avaliação, dando espaço para que expressem suas próprias metas e desafios.
DCSF: A avaliação dos estudantes indígenas é centrada nos avanços individuais de cada aluno. Não estou apenas interessada em notas ou resultados padronizados, mas, sim, em

entender como cada estudante está progredindo em relação aos seus próprios objetivos e potenciais.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A avaliação dos estudantes indígenas é uma prática que demanda sensibilidade e adaptação por parte dos professores, como se destaca nas respostas das entrevistadas. FCS, por exemplo, ressalta a importância da avaliação contínua e não seletiva. Essa abordagem implica em observar os alunos ao longo do ano letivo, considerando não apenas seu desempenho em testes, mas também o progresso geral em sala de aula e o engajamento nas atividades educacionais. Essa visão ampla permite identificar áreas que necessitam de mais apoio.

Já MITMS enfatiza a valorização das conquistas individuais dos alunos, em detrimento da comparação com os demais colegas. Essa abordagem centrada no aluno respeita suas habilidades únicas e reconhece seu desenvolvimento pessoal, promovendo uma atmosfera de apoio e incentivo.

Por sua vez, FTPB destaca a avaliação abrangente dos estudantes indígenas, considerando não apenas seu desempenho acadêmico, mas, também, o desenvolvimento de habilidades linguísticas na língua materna e o domínio de conhecimentos tradicionais. Além disso, a participação dos alunos no processo de avaliação é valorizada, permitindo que expressem suas metas e desafios.

DCSF complementa essa perspectiva, ressaltando que a avaliação dos estudantes indígenas é centrada nos avanços individuais de cada aluno, indo além das notas e resultados padronizados. Essa abordagem enfatiza o progresso em relação aos próprios objetivos e potenciais de cada estudante, reconhecendo sua singularidade e promovendo uma educação mais inclusiva e holística.

Embora existam várias discussões sobre diversas modalidades de avaliação, é a partir de 1990 que, fundamentalmente, a avaliação passa a desempenhar três funções distintas: diagnóstica, formativa e somativa. Para Penna Firme (1994, p. 6), “[...] as avaliações diagnósticas são conduzidas com o propósito de identificar as fraquezas e as potencialidades dos estudantes, com o intuito de informar futuras estratégias ao professor e ao aluno [...]”. Por meio do diagnóstico, alcança-se a avaliação formativa, cujo propósito é promover os sujeitos.

Dessa forma, o ato de avaliar não serve como pausa para pensar a prática e retornar a ela. Mas sim como meio de julgar a prática e torná-la estratificada. De fato, o momento de avaliação deveria ser um momento de fôlego na escalada, para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada, e nunca como um ponto definitivo de chegada, especialmente

quando o objeto da ação avaliativa é dinâmico como, no caso, a aprendizagem. Com a função classificatória, a avaliação não auxilia em nada o avanço e o crescimento. Somente com a função diagnóstica ela pode servir para essa finalidade (Luckesi, 2005, p. 34-35).

A avaliação formativa implica no desenvolvimento de habilidades, ou seja, é um procedimento que se desenrola de maneira constante, participativa, diagnóstica e investigativa. Por meio da avaliação formativa, é viável observar os progressos e desafios do estudante e, assim, intervir de forma a agir e redefinir os caminhos a serem trilhados, fornecendo contribuições relevantes para a reconstrução e melhoria do conhecimento. Além disso, a avaliação formativa é igualmente libertadora, pois proporciona aos alunos a chance de refletir sobre seus avanços, levando em conta as avaliações realizadas em momentos diversos e de maneiras distintas.

Uma avaliação formativa ajuda o aluno a compreender e a se desenvolver. Colabora para a regulação de suas aprendizagens, para o desenvolvimento de suas competências e o aprimoramento de suas habilidades em favor de um projeto. Um professor comprometido com a aprendizagem de seus alunos utiliza os erros, inevitáveis, sobretudo no começo, como uma oportunidade de observação e intervenção. Com base neles, propõe situações problema cujo enfrentamento requer uma nova e melhor aprendizagem, possível e querida para quem a realiza (Macedo, 2007, p. 118).

Por meio da avaliação somativa, é viável oferecer aos estudantes os denominados retornos, por meio dos quais os alunos conseguem perceber o patamar de aprendizado alcançado e buscar alcançar um grau mais elevado de conhecimento. Essa forma de avaliação também contrasta os resultados obtidos, com o intuito de atribuir uma nota.

A avaliação somativa com função classificatória realiza-se ao final do curso, período letivo ou unidade de ensino, e consiste em classificar os alunos de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para outro (Haydt, 1997, p. 18).

Ao realizar a avaliação, o professor detém a capacidade de considerar alternativas e intervir conforme as necessidades reais do aluno em sua jornada de aprendizado e busca por conhecimento. Por meio das informações reunidas, o educador pode reavaliar e reestruturar sua abordagem pedagógica, visando aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o docente assume o papel mediador na avaliação e na facilitação da construção do conhecimento pelo aluno.

Questão n.º 18: Na sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar esse processo de ensino junto aos estudantes indígenas?

O Quadro n.º 14 mostra as propostas que refletem uma abordagem integrada e intercultural para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem para estudantes indígenas, reconhecendo a importância da formação docente, da participação comunitária e da valorização da cultura indígena no contexto educacional.

Quadro 14 – Respostas das entrevistadas da Questão n.º 18

Respostas das Entrevistadas
FCS: Acredito que formações continuadas voltadas especificamente para o processo de ensino e aprendizagem seriam essenciais. É importante que os professores estejam sempre se atualizando e aprendendo novas estratégias para lidar com as particularidades desse grupo de alunos.
MITMS: Acho que um trabalho comunitário mais próximo com as famílias seria fundamental. Envolver os pais e responsáveis no processo educacional pode fazer uma grande diferença. Além disso, mais formações para os professores, direcionadas especificamente para lidar com as necessidades desses estudantes, seria uma ótima iniciativa.
FTPB: Acredito que formações específicas para sanar as dificuldades de comunicação entre os estudantes indígenas e os demais alunos seriam muito úteis. Isso ajudaria a construir uma ponte entre os diferentes dialetos e culturas presentes na sala de aula, facilitando o aprendizado para todos.
DCSF: Acredito que a utilização de materiais didáticos contextualizados e atividades que valorizem a cultura indígena seria fundamental. Isso ajudaria os estudantes a se identificarem mais com o conteúdo e a se sentirem valorizados em sala de aula.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Para melhorar o processo de ensino junto aos estudantes indígenas, diversas estratégias podem ser adotadas, conforme apontadas nas entrevistadas. Segundo FCS, investir em formações continuadas direcionadas para o processo de ensino e aprendizagem é muito importante. Essas formações permitem que os professores estejam atualizados e preparados para lidar com as particularidades desse grupo de alunos, desenvolvendo novas estratégias pedagógicas.

O autor nos apresenta dois grupos de modelos de formação contínua de professores: os estruturantes e os construtivistas. Os estruturantes, como o tradicional, comportamentalista, universitário e escolar, são organizados com base em uma lógica de racionalidade científica e técnica, sendo aplicados a diferentes grupos de professores. Por outro lado, os construtivistas, como o personalista, investigativo, contratual e interativo-reflexivo, têm como base uma reflexão contextualizada para a criação de dispositivos de formação contínua, dentro de um quadro de regulamentação constante das práticas e dos processos de trabalho. O autor também enfatiza que a formação contínua de professores está fundamentada em uma nova visão paradigmática, considerada uma variável essencial para o desenvolvimento pessoal e organizacional. Ele defende três eixos estratégicos: investir na pessoa e em sua experiência; investir na profissão e em seus saberes; e investir na escola e em seus projetos. Essa abordagem destaca a importância de considerar tanto os aspectos individuais dos professores quanto o contexto educacional mais amplo para promover uma formação continuada eficaz (Nóvoa, 2002, p. 56).

O autor discute primeiramente dois grupos de modelos de formação de professores: os estruturantes e os construtivistas. Os estruturantes, como o tradicional e o comportamentalista, são baseados em racionalidade científica e técnica, enquanto os construtivistas, como o personalista e o investigativo, priorizam a reflexão contextualizada. Ele destaca que a formação contínua é crucial para o desenvolvimento pessoal e organizacional, propondo investimentos em três áreas: pessoa, profissão e escola. Essa abordagem ressalta a importância de considerar tanto os aspectos individuais dos professores quanto o contexto educacional para uma formação eficaz.

Além disso, como destacado por MITMS, é essencial promover um trabalho comunitário mais próximo com as famílias dos estudantes indígenas. Envolvê-las no processo educacional pode fazer uma grande diferença, contribuindo para o apoio e o acompanhamento dos alunos em casa, além de promover uma maior integração entre a escola e a comunidade.

Outra sugestão, apresentada por FTPB, é a realização de formações específicas para superar as dificuldades de comunicação entre os estudantes indígenas e os demais alunos. Isso inclui o desenvolvimento de estratégias para construir uma ponte entre os diferentes dialetos e culturas presentes na sala de aula, facilitando o aprendizado e promovendo uma convivência harmoniosa.

Por fim, DCSF ressalta a importância da utilização de materiais didáticos contextualizados e atividades que valorizem a cultura indígena. Essa abordagem não apenas enriquece o conteúdo educacional, mas, também, ajuda os estudantes a se identificarem mais com o que estão aprendendo, fortalecendo sua autoestima e senso de pertencimento. Em síntese, para aprimorar o ensino, é necessário investir em formações para os professores, promover o

envolvimento das famílias, superar as barreiras de comunicação e valorizar a cultura indígena no ambiente escolar.

5.3 Timidez entre Estudantes Indígenas em Ambiente Escolar: Impacto no Processo de Ensino e Aprendizagem

A observação do comportamento dos estudantes indígenas nas aulas é uma parte importante do entendimento de suas necessidades e características. A timidez mencionada pode ser influenciada por diversos fatores culturais, sociais ou linguísticos. Aqui estão algumas sugestões de como expressar essa observação:

Durante a participação em aulas e observação do comportamento dos estudantes indígenas, foi notado um padrão consistente de timidez. Mesmo diante de dúvidas, esses estudantes raramente se manifestam diretamente com os professores. Essa característica comportamental, observada em todas as salas de aula investigadas, sugere a importância de compreender e abordar as particularidades culturais e sociais que podem influenciar a dinâmica da sala de aula para esse grupo específico de estudantes.

A timidez observada em estudantes indígenas em sala de aula é um fenômeno complexo que exige uma análise cuidadosa e sensível. Através da observação e do diálogo com professores e estudantes, podemos identificar os fatores que contribuem para esse comportamento e buscar soluções para que todos os estudantes se sintam seguros e incentivados a participar ativamente do processo de aprendizagem (Silva, 2020, p. 76).

Essa citação destaca a complexidade da timidez entre estudantes indígenas em ambiente escolar. Ela sugere que entender e lidar com a timidez requer uma abordagem cuidadosa e sensível, que envolva observação atenta e diálogo aberto com professores e estudantes. O objetivo é identificar as causas subjacentes desse comportamento e encontrar maneiras de superá-lo. A implicação é que, ao criar um ambiente escolar acolhedor e encorajador, todos os estudantes, incluindo os indígenas, se sentirão mais seguros e motivados a participar ativamente do processo de aprendizagem. Isso ressalta a importância de promover a inclusão e o bem-estar de todos os estudantes, independentemente de sua origem ou características individuais.

Em muitas comunidades indígenas, a timidez é valorizada como uma característica de modéstia e respeito. No entanto, quando essa timidez se torna excessiva e interfere no processo de aprendizagem, pode se tornar um desafio significativo. Há uma nova realidade educacional fora do contexto cultural dos estudantes indígenas, podendo enfrentar desafios adicionais, como

dificuldades de comunicação e adaptação. Esses sentimentos de timidez podem surgir devido à percepção de diferença em relação aos colegas não indígenas, o que pode impactar sua autoconfiança e participação no ambiente escolar. Essa análise que a autora faz ressalta a importância de abordagens pedagógicas sensíveis à diversidade cultural e linguística, visando garantir a inclusão e o bem-estar dos estudantes indígenas em contextos educacionais não indígenas.

As manifestações da timidez entre estudantes indígenas podem variar, desde a relutância em participar de atividades em sala de aula até a de evitar de interações sociais com colegas e professores. De acordo com Teixeira (2018, p. 30), “[...] esses comportamentos podem limitar o envolvimento dos estudantes nas atividades escolares e prejudicar seu desempenho acadêmico [...]”. Há comportamentos específicos que podem interferir na capacidade dos estudantes de se envolverem de forma eficaz com as atividades escolares, o que por sua vez pode prejudicar seu progresso e desempenho na escola. Esses comportamentos podem variar desde distrações em sala de aula até desinteresse ou falta de motivação para participar das atividades propostas. Em qualquer caso, eles têm o potencial de minar o engajamento dos estudantes e comprometer seu aprendizado.

O mesmo autor também coloca a importância de identificar e abordar esses comportamentos problemáticos para promover um ambiente de aprendizagem mais eficaz. Isso pode envolver estratégias de intervenção pedagógica, apoio psicológico ou medidas disciplinares, dependendo da natureza e gravidade dos comportamentos em questão. Ao reconhecer o impacto desses comportamentos no desempenho acadêmico, os educadores podem trabalhar para mitigar seus efeitos e promover um ambiente mais propício ao aprendizado.

Diversos fatores podem contribuir para a timidez entre estudantes indígenas, incluindo a falta de representação cultural no currículo escolar, a pressão para assimilar uma cultura dominante e a discriminação racial. Como afirmado por Kraus (2012, p. 55), “a falta de familiaridade com o ambiente escolar não indígena também pode contribuir para os sentimentos de timidez entre os estudantes indígenas”. Sobre essa visão, a autora, explica que ao frequentar escolas que não fazem parte de suas comunidades indígenas, os estudantes podem se sentir desconfortáveis e inseguros devido à falta de familiaridade com a cultura e o ambiente escolar não indígenas.

Os estudantes indígenas podem experimentar uma sensação de estranhamento ao se depararem com práticas, valores e normas diferentes daqueles com os quais estão acostumados em suas comunidades. Essa falta de familiaridade pode gerar sentimentos de timidez, ansiedade

social e até mesmo isolamento, prejudicando o bem-estar emocional e o desempenho acadêmico dos estudantes. A autora sugere ainda reconhecer e abordar esses sentimentos de timidez entre os estudantes indígenas, a fim de promover uma integração mais suave e bem-sucedida no ambiente escolar não indígena.

Isso pode envolver a implantação de programas de apoio e orientação culturalmente sensíveis, o fornecimento de recursos e materiais educacionais relevantes para a cultura indígena e a criação de espaços seguros e inclusivos nos quais os estudantes se sintam valorizados e respeitados. Ao compreender e enfrentar os desafios específicos enfrentados pelos estudantes indígenas na transição para o ambiente escolar não indígena, é possível criar um ambiente mais acolhedor e inclusivo para todos os estudantes.

Ao compreender a timidez como um fenômeno complexo e multifacetado, percebe-se a necessidade de adotar abordagens sensíveis para lidar com ela, especialmente entre os estudantes indígenas. A observação detalhada revela padrões consistentes de timidez enraizados em fatores culturais, sociais e linguísticos específicos das comunidades. Na próxima seção, são analisados os cadernos dos estudantes indígenas para compreender seu progresso na escrita e leitura. São exploradas as diferentes fases do processo de escrita infantil, destacando a conexão entre desenvolvimento da escrita e alfabetização. Essa análise ampliará a compreensão sobre o processo de alfabetização entre os estudantes indígenas, informando práticas pedagógicas mais eficazes e contextualizadas.

6. EXPLORANDO AS FASES DA ESCRITA INFANTIL: ANÁLISE DOS CADERNOS DE ESTUDANTES INDÍGENAS

A alfabetização está intimamente ligada à ideia de transformar sons em letras para escrever e, por outro lado, decodificar letras para compreender o texto ao ler. Essa conexão entre a análise dos cadernos e o processo de alfabetização revela a importância de entender como os estudantes indígenas estão progredindo em sua jornada de aprendizado da escrita e leitura. Tal visão está ligada “à suposição de que a linguagem escrita é a fala por escrito. Ou, de um outro modo, supõe que os sistemas escritos teriam sido inventados para representar a fala” (Goulart, 2001, p. 7).

Essa autora faz uma análise detalhada da escrita dos estudantes que podem revelar padrões de progresso na alfabetização, assim como desafios específicos enfrentados por eles durante sua jornada de aprendizado da escrita. Isso sugere que ao examinar de perto os textos produzidos pelos estudantes ao longo do tempo, é possível identificar tendências consistentes de desenvolvimento na escrita, bem como áreas nas quais os alunos encontram dificuldades ou desafios.

Escolhi uma atividade de alfabetização para cada fase do desenvolvimento infantil, contextualizando-as para o leitor e descrevendo como elas podem ser realizadas em sala de aula. Destaco algumas atividades que os estudantes indígenas realizaram em sala de aula.

Na fase pré-silábica, os estudantes indígenas podem apresentar uma escrita não convencional, caracterizada por rabiscos e desenhos que representam tentativas iniciais de expressão escrita. Segundo Teixeira (2015, p. 30), “[...] nessa fase, os estudantes estão começando a compreender a relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, mas ainda não desenvolveram habilidades de segmentação de palavras” [...]. A autora ressalta, nessa etapa do aprendizado, que os estudantes estão adquirindo uma compreensão básica de como a linguagem falada se relaciona com a linguagem escrita, mas ainda não dominaram a capacidade de identificar e separar as palavras individualmente num texto. O trecho indica que os estudantes estão progredindo em sua jornada de alfabetização, passando por uma fase crucial de transição na qual começam a reconhecer que as palavras faladas podem ser representadas por símbolos gráficos na forma de letras escritas. No entanto, eles ainda não desenvolveram a habilidade de discernir onde uma palavra termina e outra começa numa sentença ou texto escrito.

A autora também enfatiza que essa fase é fundamental no processo de alfabetização, ao representar um estágio inicial de compreensão da relação entre a linguagem oral e a linguagem

escrita, preparando o caminho para o desenvolvimento de habilidades mais avançadas de leitura e escrita. É importante que os educadores reconheçam e apoiem os estudantes, proporcionando atividades e práticas de aprendizado que os ajudem a fortalecer sua compreensão da linguagem escrita e a desenvolver habilidades de segmentação de palavras ao longo do tempo.

Emília Ferreiro, psicopedagoga argentina e referência em estudos sobre a psicogênese da língua escrita, dedicou parte de seus estudos à fase pré-silábica, a primeira etapa do desenvolvimento da escrita infantil. Em seu livro *Psicogênese da Língua Escrita*, ela define e caracteriza essa fase, fornecendo informações valiosas para educadores e pais. Ferreiro e Teberosky (1986, p. 23–24) afirmam que [...] “é importante lembrar que cada criança se desenvolve em seu próprio ritmo. Algumas crianças podem passar pela fase pré-silábica mais rapidamente do que outras [...]”. O papel do professor é observar as crianças e oferecer atividades adequadas ao seu nível de desenvolvimento.

As autoras enfatizam a ideia de que o desenvolvimento da escrita nas crianças não segue um padrão uniforme e linear. Em vez disso, cada criança tem seu próprio ritmo de desenvolvimento, o que significa que algumas podem progredir mais rapidamente por determinadas fases do que outras. No contexto específico da fase pré-silábica da escrita isso implica que algumas crianças podem passar por essa fase em um período mais curto do que outras. Essa compreensão é conclusiva para os educadores, ao destacar a importância de adotar uma abordagem individualizada no ensino da escrita. Em vez de esperar que todas as crianças alcancem marcos específicos de desenvolvimento ao mesmo tempo, os professores devem estar preparados para reconhecer e respeitar as diferenças individuais de cada aluno. Isso significa oferecer suporte adicional e atividades adaptadas conforme necessário, garantindo que cada criança tenha a oportunidade de progredir em seu próprio ritmo e alcançar seu potencial máximo no processo de alfabetização.

São características da Fase Pré-Silábica: Ausência de relação entre letras e sons: o estudante não reconhece que as letras representam os sons da fala; Escrita como desenho ou código: a escrita é vista como uma representação gráfica abstrata, sem significado literal; Uso aleatório de letras, números e símbolos: o estudante pode usar qualquer tipo de símbolo para “escrever”, sem se preocupar com a relação entre símbolo e som; Variabilidade na escrita de palavras: a mesma palavra pode ser escrita de maneiras diferentes, demonstrando a falta de um sistema consistente de escrita.

Quanto aos níveis, Magda Soares (2004a) subdivide a fase pré-silábica em dois:

Nível 1:

Escrita indiferenciada: O estudante usa grafismos semelhantes para representar diferentes palavras.

Predomínio de desenhos: A escrita se assemelha mais a um desenho do que a uma representação textual.

Falta de consciência da quantidade mínima de letras: O estudante pode escrever uma palavra com apenas uma letra ou com um número excessivo de letras.

Nível 2:

Início da diferenciação gráfica: o estudante começa a usar diferentes grafismos para representar diferentes palavras.

Preocupação com a quantidade de letras: o estudante tenta escrever o número correto de letras em uma palavra, mesmo que não as utilize convencionalmente.

Exploração de diferentes hipóteses sobre a escrita: o estudante começa a questionar como a escrita funciona e a formular suas próprias hipóteses.

Importância da Fase Pré-Silábica: embora a escrita na fase pré-silábica possa parecer “incorreta” aos olhos de um adulto, ela é um passo fundamental no processo de alfabetização. É durante essa fase que a criança começa a desenvolver a consciência fonológica, a compreender a natureza da escrita e a formular hipóteses sobre como ela funciona.

Papel do Professor: o professor deve ter um papel ativo na fase pré-silábica, criando um ambiente rico em linguagem e letramento que incentive a exploração e a experimentação (Soares, 2004a, p. 50–51; grifos nossos).

A autora nos convida a mergulhar na fase pré-silábica da alfabetização, um período principal para o desenvolvimento da escrita e da leitura. Ela divide essa fase em dois níveis distintos, cada um com suas características e desafios específicos. Nesta fase inicial, a criança se aventura no mundo da escrita sem dominar as regras e convenções formais. Seus “escritos” podem parecer rabiscos ou desenhos aos olhos de um adulto, mas para ela, representam uma expressão genuína de suas ideias e pensamentos. No segundo nível, a criança inicia uma jornada de descobertas e experimentações, buscando compreender a relação entre os sons da fala e a representação gráfica das palavras.

Algumas estratégias importantes podem ser adotadas como propor atividades lúdicas com letras e sons. Brincadeiras, jogos e músicas que envolvam a manipulação de letras e a exploração de sons são ferramentas valiosas para o aprendizado. Ler histórias infantis com frequência, pois a leitura em voz alta contribui para o desenvolvimento da familiaridade com a linguagem escrita e a oralidade. Incentivar a escrita espontânea, permitindo que o estudante escreva livremente, mesmo que de forma não convencional, é essencial para o desenvolvimento de sua autonomia e criatividade. Observar e registrar o desenvolvimento do estudante auxilia o professor a acompanhar o progresso da criança e ajustar suas estratégias de acordo com suas necessidades e interesses. A fase pré-silábica é uma etapa fundamental para o processo de

alfabetização. Ao compreender as características dessa fase e o papel do professor, pode-se garantir que a criança tenha uma experiência de aprendizado rica e significativa.

Na fase silábica, a criança reconhece as letras, mas não as associa aos sons precisamente. Divide-se a fase silábica em dois níveis:

Silábico sem valor sonoro: a criança atribui valor silábico às letras, independentemente do som. Silábico com valor sonoro: a criança associa as letras aos sons, mas ainda não domina completamente a correspondência grafema-fonema.

Ana Teberosky: Colaboradora de Emília Ferreiro. Enfatiza a importância da interação social no processo de aprendizagem da escrita. Propõe atividades que favorecem a reflexão sobre o sistema de escrita (Ferreiro; Teberosky, 1986, p. 35).

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986) abordam as diferentes fases do desenvolvimento da escrita. Na fase silábica, as crianças começam a compreender que as palavras são compostas por sílabas. Elas experimentam combinar consoantes e vogais para formar unidades silábicas em suas tentativas de escrita. Essa fase é um passo intermediário entre a fase pré-silábica e a fase alfabética, onde as crianças começam a associar letras específicas a sons.

Magda Soares (2004b, p. 70), “[...] referência em educação no Brasil, dedicou-se a estudar o processo de alfabetização e a fase silábica ocupa um lugar central em seus estudos [...]”. Em sua obra *Aprender a Ler: A Construção da Leitura na Escola*, define a fase silábica como um período crucial no desenvolvimento da escrita infantil, caracterizado por:

1. Descoberta da Sílabas: a criança reconhece que a escrita não é apenas um desenho, mas que representa a linguagem falada. Ela identifica que as palavras são compostas por unidades menores, as sílabas, e inicia a exploração dessa estrutura.
2. Experimentação e Combinação: a criança experimenta diferentes combinações de letras para formar sílabas, buscando compreender como elas se relacionam com os sons da fala. Essa fase é marcada por tentativas e erros, mas também por um grande aprendizado.
3. Tipos de Escrita Silábica: Soares identifica 3 (três) tipos de escrita silábica:
 - Silábica sem valor sonoro: A criança atribui um valor sonoro a cada letra, independentemente da posição na palavra.
 - Silábica com valor sonoro: a criança começa a considerar a ordem das letras na palavra, mas ainda comete erros ortográficos.
 - Silábico-alfabética: a criança domina o valor sonoro das letras e a ordem das letras na palavra, mas ainda pode cometer erros ortográficos complexos (Soares, 2004, p. 52–53).

Conforme a autora, ao explicar o processo de alfabetização segundo as etapas identificadas por Soares, deve-se seguir as seguintes diretrizes: “A fase silábica é um momento importante no processo de alfabetização ao permitir que a criança explore e compreenda a estrutura da escrita” (Soares, 2004, p. 70). Ainda de acordo com Soares (2004), a fase silábica refere-se a uma etapa específica no desenvolvimento da escrita das crianças, em que elas começam a compreender que as palavras são formadas por sílabas. Nessa fase, as crianças tentam representar essas sílabas ao escrever. A fase silábica constitui o percurso da alfabetização. Durante esse período, as crianças não apenas experimentam a combinação de consoantes e vogais para formar sílabas, mas, também, começam a explorar e compreender a estrutura da escrita.

A fase silábica permite que as crianças explorem como as palavras são construídas por sílabas, proporcionando uma compreensão inicial da estrutura da escrita. Esse processo é fundamental para o desenvolvimento posterior, quando as crianças começam a associar letras específicas aos sons na fase alfabética. Destaca-se a relevância da fase silábica como um estágio essencial no processo de alfabetização, proporcionando às crianças a base para entender a estrutura das palavras escritas. Soares (2004) destaca que a fase silábica é um passo fundamental para o desenvolvimento da escrita alfabética. Por meio da exploração e experimentação com as sílabas, a criança desenvolve a consciência fonológica, fundamental para a compreensão do sistema de escrita. O professor tem um papel crucial nessa fase, oferecendo um ambiente rico em linguagem e letramento que incentive a exploração e a experimentação. É importante valorizar as produções das crianças, mesmo que apresentem erros, e oferecer *feedback* positivo e construtivo.

Na fase silábico-alfabética, “também conhecida como transição silábico-alfabética, é um marco fundamental no processo de alfabetização das crianças” (Ferreiro; Teberosky, 1986, p. 74). Ela representa uma ponte entre a escrita silábica, em que cada letra representa uma sílaba, e a escrita alfabética completa, na qual cada letra representa um som. Essa fase é caracterizada por uma série de descobertas e desafios que impulsionam o desenvolvimento da consciência fonológica e da compreensão do sistema de escrita. Os estudantes começam a perceber que as letras não apenas representam sílabas, mas também sons individuais. Essa descoberta abre caminho para a compreensão da relação entre a fala e a escrita. Elas iniciam o uso de letras para representar os sons que ouvem nas palavras, mesmo que nem sempre precisamente. Essa experimentação é fundamental para o desenvolvimento da ortografia.

Escrita com omissões e substituições, é comum que as crianças omitam letras ou as substituam por outras que representem o mesmo som. Essa característica demonstra que elas

continuam em processo de construção do conhecimento sobre o sistema de escrita. A quantidade de letras utilizadas para escrever as palavras pode variar, pois os estudantes ainda não dominam a segmentação fonológica precisa. Os estudantes desenvolvem diversas estratégias para escrever, como utilizar o conhecimento de palavras já conhecidas, analisar o contexto da escrita e buscar ajuda de outras pessoas.

Na fase silábico-alfabética, a criança já compreendeu que a escrita representa a fala, mas ainda não domina completamente a relação entre sons e letras. Ela começa a usar as letras para representar os sons das palavras, mas o faz inconsistentemente, cometendo erros como omissões, inversões e adições de letras (Ferreiro; Teberosky, 1986, p. 74).

A citação de Ferreiro e Teberosky (1986) destaca a fase silábico-alfabética como um período importante na aprendizagem da escrita, caracterizado pela construção gradual da relação entre sons e letras. O papel do professor é fundamental para auxiliar as crianças nesse processo, proporcionando um ambiente de aprendizagem rico e estimulante. Em resumo, a fase silábico-alfabética representa uma etapa intermediária no processo de alfabetização, caracterizada pelo entendimento parcial da relação entre sons e letras, com tentativas de incorporar elementos alfabéticos, mas ainda sujeita a erros. Essa fase é fundamental para o desenvolvimento subsequente, que culmina na fase alfabética, quando a criança domina efetivamente a correspondência entre sons e letras.

A fase alfabética é o último estágio do desenvolvimento da escrita, conforme a teoria psicogenética da escrita desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Nessa fase, a criança já domina completamente a relação entre sons e letras e consegue escrever palavras convencionalmente. “Na fase alfabética, a criança já não precisa mais segmentar a palavra em unidades menores para escrever. Ela reconhece que cada letra representa um fonema e escreve as palavras convencionalmente” (Ferreiro e Teberosky, 1986, p. 105). Segundo as autoras, nessa fase o estudante já superou as etapas pré-silábica e a silábica. Já compreende que as letras correspondem a sons específicos da língua falada e, portanto, consegue representar os fonemas por meio da escrita. Isso significa que a criança não precisa mais segmentar a palavra em unidades menores (como sílabas ou letras isoladas) para escrevê-la. Em vez disso, ela reconhece os sons individuais na palavra e os associa às letras correspondentes, escrevendo as palavras convencionalmente, ou seja, conforme as regras ortográficas da língua escrita. Essa fase é um marco importante no desenvolvimento da alfabetização, indicando que o estudante está adquirindo compreensão sobre o sistema alfabético de escrita.

Essa compreensão permite que o estudante a escreva as palavras de forma automática e fluente, sem precisar analisar cada som individualmente. A fase alfabética é um passo fundamental para o desenvolvimento da escrita infantil. Os estudantes que alcançam essa fase podem escrever de forma convencional e precisa, utilizando a escrita para diferentes propósitos. Ferreiro e Teberosky (1986) destacam que essa escrita é precisa e convencional, a criança escreve as palavras corretamente, com todas as letras e na ordem correta. Começa a entender as regras ortográficas da língua e as aplica em sua escrita. Escreve com mais rapidez e fluência, sem precisar pensar muito em cada letra. Usa a escrita para diferentes propósitos, tais como se comunicar com outras pessoas, registrar informações ou expressar sua criatividade.

É importante ressaltar que o desenvolvimento da escrita é um processo gradual e individual. Cada criança progride em seu próprio ritmo e é importante respeitá-lo. O papel do professor é fundamental para auxiliar as crianças nesse processo, proporcionando um ambiente de aprendizagem rico e estimulante. O processo de alfabetização envolve não apenas a habilidade de representar fonemas em grafemas (escrita) e grafemas em fonemas (leitura), mas, também, a compreensão e expressão de significados através do código escrito. Isso vai ao centro da capacidade dos aprendizes de entenderem o que estão lendo e de expressar suas próprias ideias por meio da escrita. “Compreensão/expressão de significados do código escrito” (Soares, 2013, p. 16). A capacidade de compreender o que estão lendo e de expressar suas próprias ideias por meio da escrita é a pedra angular da alfabetização eficaz.

Destaca a alfabetização não apenas em decodificar letras e palavras, mas de adquirir a habilidade de atribuir significado ao que é lido e de comunicar significados por meio da escrita. Isso vai além da simples decifração de símbolos e envolve a interpretação de contexto, a inferência de significados implícitos e a aplicação do conhecimento para dar sentido ao texto. A fase alfabética é um estágio essencial no processo de aquisição da leitura e escrita, representando uma transição significativa na jornada do aprendizado da linguagem escrita. “Nesta fase, as crianças começam a compreender o princípio alfabético, associando letras a sons e construindo as primeiras habilidades de decodificação e codificação” (Ferreiro; Teberosky, 1986, p. 72). Este período é fundamental para o desenvolvimento da alfabetização e letramento, estabelecendo as bases para uma compreensão mais profunda do sistema de escrita.

É possível destacar a importância da compreensão do princípio alfabético na fase inicial da alfabetização. As autoras argumentam que, assim, as crianças começam a desenvolver a capacidade de associar letras a sons, construindo as bases para a leitura e a escrita. O princípio alfabético se refere à compreensão de que a escrita representa a fala por meio de um sistema de símbolos, as letras. As letras, quando combinadas de forma específica, formam palavras, que

por sua vez expressam ideias e pensamentos. “Uma das características distintivas da fase alfabética é o desenvolvimento da consciência fonológica, que envolve a capacidade de segmentar e manipular os sons da fala” (Brady; Shankweiler, 1991, p. 118). Durante essa fase, as crianças começam a perceber que as palavras são compostas por unidades sonoras discretas, chamadas fonemas, e a relacionar esses sons às letras correspondentes no alfabeto.

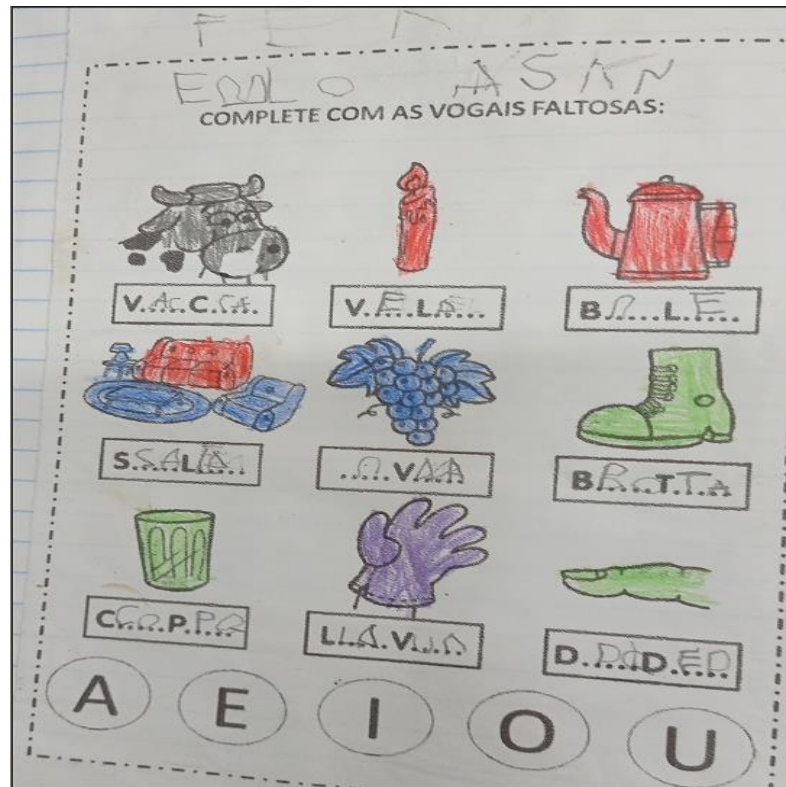
Refere-se a uma etapa específica no processo de alfabetização, na qual as crianças estão avançando além da simples associação de letras a sons para uma compreensão mais profunda da estrutura sonora da linguagem. A consciência fonológica é a capacidade de perceber e manipular os sons individuais (fonemas) que compõem as palavras faladas. Isso inclui habilidades como segmentar uma palavra em seus sons constituintes, combinar sons para formar palavras, manipular sons para criar palavras e identificar padrões sonoros nas palavras. Durante a fase alfabética, as crianças estão começando a entender que as letras representam sons individuais na fala, que as palavras podem ser divididas em partes sonoras distintas. A fase alfabética é um estágio crítico no processo de alfabetização, marcando a transição das habilidades iniciais de pré-alfabetização para uma compreensão mais elaborada do sistema de escrita. Compreender as características e os marcos dessa fase é fundamental para os educadores projetarem intervenções eficazes que promovam o sucesso dos alunos na leitura e escrita.

6.1 Análise dos Cadernos dos Estudantes

O estudante n.º 1 encontra-se na fase pré-silábica e é um estudante Terena bastante reservado, que passa a maioria do tempo sozinho em sua carteira. Quando questionado, ele permanece quieto, apenas observando e sorrindo. Ainda não desenvolveu a habilidade de escrever seu próprio nome, e enfrenta dificuldades mesmo ao segurar o lápis.

demonstrando timidez e introspecção. Ao ser questionado, responde com voz baixa, evidenciando sua inibição. É importante destacar que o estudante também fala algumas palavras em Terena, em casa, e português na escola, o que pode contribuir para sua timidez em se comunicar em português.

Figura 2: Atividade do estudante n.º 2, de 6 anos, cursando o 1.º ano.



Fonte: Arquivo da autora (2023).

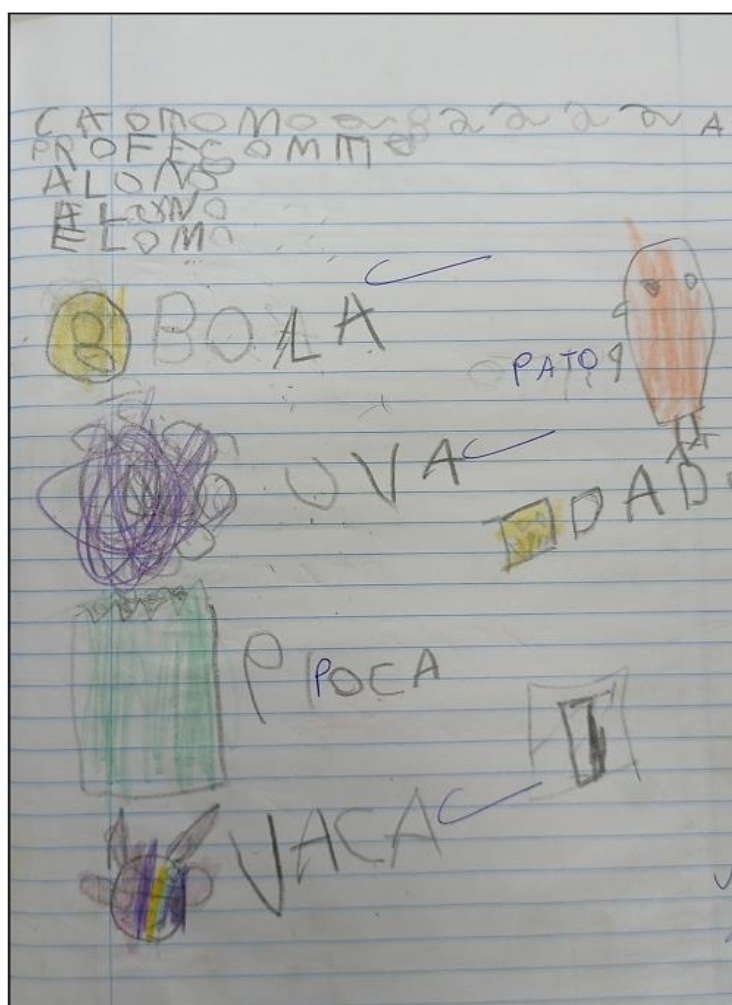
Considerando os objetivos propostos pela pesquisa e a observação que realizei do caderno do estudante n.º 2 na fase silábica, bem como suas características introvertidas, pude realizar a seguinte análise.

O estudante utilizou letras convencionais do alfabeto para representar os sons que ouviu. No entanto, pode haver inconsistências na escolha das letras, já que ainda está em processo de aprendizado das correspondências entre letras e sons.

A observação do estudante na fase silábica remete aos estudos históricos sobre os estágios de desenvolvimento da escrita, conforme proposto por pesquisadores como Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986). Esses estudos destacam a importância de compreender a evolução do processo de alfabetização ao longo do tempo, reconhecendo as diferentes formas como as crianças constroem o conhecimento sobre a escrita.

A timidez e introspecção do estudante podem ser consequências da transição entre o contexto familiar, onde ouve a fala dos mais velhos e fala algumas palavras em Terena, e o ambiente escolar, onde utiliza predominantemente o português. Essa dinâmica sublinha a importância de considerar a diglossia e a rica diversidade linguística e cultural dos alunos indígenas ao desenvolver e implementar práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis à sua realidade. Finalizo, a análise do caderno do estudante na fase silábica, associada às suas características introvertidas, destacando a importância de uma abordagem pedagógica.

Figura 3: Atividade do estudante n.º 3, de 6 anos, cursando o 1.º ano.



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Durante a observação do estudante n.º 3 na fase silábico-alfabética, pude notar que, ao encontrar dúvidas, ele buscava a professora para esclarecimentos. Demonstrava uma interação adequada com os colegas, sendo bastante comunicativo. Sua expressão verbal ocorria em português, o que facilitava uma comunicação eficaz e compreensão mútua.

Considerando os objetivos propostos pela pesquisa e a observação do caderno do estudante na fase silábico-alfabética, fiz a seguinte análise:

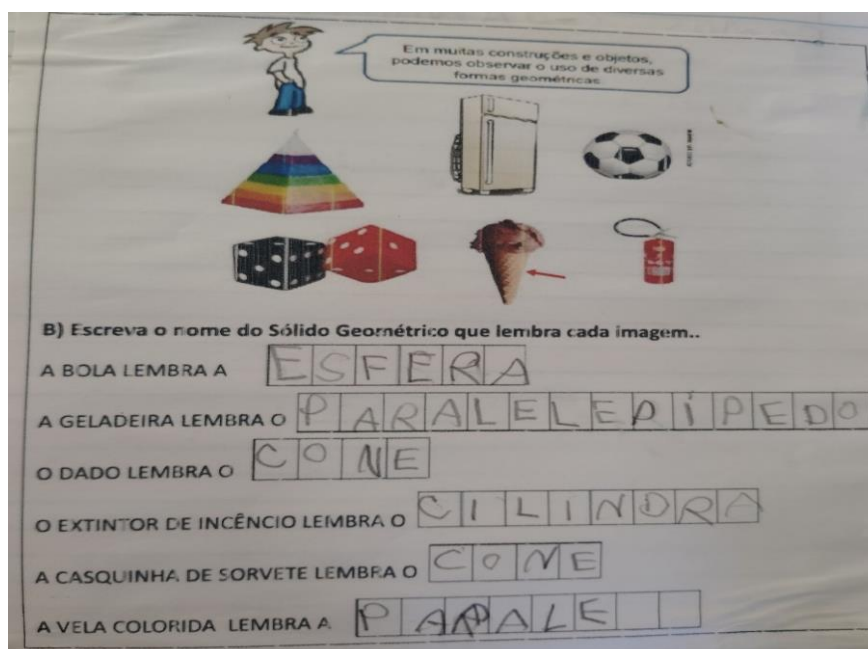
O fato de o estudante expressar-se em português durante as interações sugere uma adaptação ao contexto escolar urbano, em que a língua de instrução é predominantemente o português. Isso destaca a importância da compreensão da língua portuguesa para crianças indígenas em ambientes urbanos, bem como a necessidade de estratégias pedagógicas sensíveis à diversidade linguística.

O estudante combinou não apenas as sílabas, mas, também, as letras individuais para formar palavras. Ele pode usar sílabas completas, como “ca”, “to”, mas também começou a incluir outras letras que correspondem a sons específicos, como “p” para representar o som /p/ em palavras como “pato”.

A observação feita do caderno do estudante na fase silábico-alfabética revela aspectos importantes do processo de alfabetização e letramento, bem como da atuação das professoras não indígena em um contexto escolar urbano com estudantes Terena.

Considerando os objetivos propostos pela pesquisa e a observação do caderno do estudante, que já alcançou a fase alfabética, pode destacar os seguintes aspectos.

Figura 4: Atividade do estudante n.º 4, de 6 anos, cursando o 1.º ano



Fonte: Arquivo da autora (2023).

A observação do estudante n.º 4 na fase alfabética remete aos estudos históricos sobre o desenvolvimento da alfabetização, evidenciando a progressão do processo de aprendizagem

da escrita ao longo do tempo. Essa fase representa uma etapa importante no percurso da alfabetização, em que os estudantes adquirem o conhecimento sobre o valor sonoro das letras e sua relação com a formação das palavras.

Analisando a atividade, observa-se uma maior precisão ortográfica nas palavras escritas pela criança. Já consegue aplicar as regras básicas de ortografia, como a utilização correta de vogais e consoantes para representar os sons das palavras, resultando em uma escrita mais próxima da norma padrão. Assim, a observação do caderno do estudante na fase alfabética revela avanços significativos no processo de alfabetização, evidenciando a importância de uma abordagem pedagógica sensível à diversidade cultural e linguística dos estudantes indígenas em instituições escolares urbanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os objetivos delineados para essa pesquisa e as análises realizadas a partir do levantamento bibliográfico, destaco a relevância da concepção de estabelecer um diálogo coeso entre os estudantes indígenas e os professores. Isso implica compreender como o professor, ao facilitar a assimilação do conhecimento pelos estudantes, deve igualmente se engajar no reconhecimento da origem e formação da identidade desses. É fundamental identificar os meios pelos quais esse professor, na qualidade de mediador da aprendizagem, pode conduzir efetivamente o processo de ensino-aprendizagem dos seus estudantes indígenas.

Após analisar as discussões feitas neste estudo, concluo que os estudos teóricos desempenham um papel importante, na prática de ensino. Entendo que, como professora alfabetizadora, é minha responsabilidade assimilar novas abordagens de ensino para o processo de alfabetização e aplicar práticas que garantam o sucesso da aprendizagem escolar independentemente se o estudante for indígena ou não, aproveitando os conhecimentos adquiridos ao longo de minha formação.

Durante essa análise, pude compreender como os alunos se apropriam do sistema alfabético de escrita, percebendo a complexidade desse processo e a importância de integrá-lo às práticas de leitura e escrita em diferentes contextos sociais. Em minha experiência com a turma de 1.º ano, pude concluir que é possível unir a alfabetização e o letramento, tornando a aprendizagem mais significativa. Isso permite que os estudantes desenvolvam habilidades de alfabetização e compreendam a função da leitura e da escrita, participando ativamente de situações sociais em que essas habilidades são necessárias.

A alfabetização de estudantes indígenas Terena em língua portuguesa é um processo complexo que envolve desafios únicos. Esses estudantes possuem exposição tanto à língua materna quanto à língua portuguesa em suas vidas. Além disso, a cultura e os valores tradicionais dessas comunidades podem diferir dos modelos educacionais predominantes, exigindo abordagens pedagógicas sensíveis e culturalmente relevantes.

Reforço, ainda, a importância dos estudos teóricos sobre alfabetização e letramento para os professores alfabetizadores. Ao contrário do que alguns discursos afirmam, essas formações são essenciais para a atuação. Além disso, destaco ser responsabilidade dos professores refletir sobre a prática e desenvolver métodos pedagógicos que atendam às demandas da sociedade atual e isso inclui aos estudantes indígenas, superando os antigos paradigmas de ensino e aprimorando a competência profissional gradualmente.

Ao término dessa pesquisa é possível destacar a importância de estabelecer um diálogo efetivo entre os estudantes indígenas e os professores não indígenas, reconhecendo a diversidade cultural e linguística presente no contexto escolar. O papel do professor como mediador se mostra fundamental na promoção do respeito e valorização da identidade indígena dos estudantes. Os resultados obtidos evidenciam a importância de uma abordagem intercultural na prática educacional. O reconhecimento da diversidade étnica e cultural, aliado ao compromisso com uma educação inclusiva e respeitosa, é aspecto essencial para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes indígenas.

A compreensão do contexto histórico e cultural das comunidades Terena contribui para uma reflexão sobre as práticas educativas adotadas nas escolas urbanas. É necessário reconhecer e valorizar a identidade cultural dos estudantes indígenas, promovendo uma educação que dialogue com suas experiências e conhecimentos prévios. Diante desse contexto, a proposta de intervenção fornecerá subsídios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas sensíveis e culturalmente relevantes, que possam atender às necessidades dos estudantes Terena no processo de alfabetização em língua portuguesa. A formação de professores, a elaboração de materiais didáticos contextualizados e o fortalecimento da identidade cultural dos estudantes são aspectos-chave para a promoção de uma educação de qualidade.

A pesquisa reafirma, portanto, a importância de uma abordagem intercultural na educação escolar indígena, reconhecendo a diversidade linguística e cultural como um fator enriquecedor para o processo educativo. Ao promover o respeito, a valorização e a inclusão das identidades indígenas, contribui-se para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e diversificada.

Considerando os objetivos delineados para a pesquisa e as análises realizadas a partir do levantamento bibliográfico, destaco a relevância da concepção de que é possível estabelecer um diálogo coeso entre os estudantes indígenas e os professores. Isso implica compreender como o educador não indígena, ao facilitar a assimilação do conhecimento pelos estudantes, deve igualmente se engajar no reconhecimento da origem e formação da identidade destes. É fundamental identificar os meios pelos quais esse educador, na qualidade de mediador da aprendizagem, pode conduzir efetivamente o processo de ensino-aprendizagem dos seus estudantes indígenas.

Desenvolver ou adaptar materiais didáticos, que estejam alinhados com a cultura e a realidade linguística dos estudantes indígenas, integrando elementos de suas tradições e cotidiano. Promover uma maior interação entre a escola e a comunidade indígena, incentivando

a participação dos pais e líderes comunitários no processo educativo. Tudo isso fortalece a parceria entre escola e comunidade.

A alfabetização de estudante indígenas Terena em língua portuguesa é um processo complexo que envolve uma série de desafios únicos. Esses estudantes possuem as duas línguas expostas em suas vidas, a língua materna e a língua portuguesa, o que pode criar barreiras linguísticas significativas para a aprendizagem. Além disso, a cultura e os valores tradicionais dessas comunidades podem ser diferentes dos modelos educacionais predominantes, exigindo abordagens pedagógicas sensíveis e culturalmente relevantes.

Um dos principais desafios na alfabetização de estudantes indígenas Terena em língua portuguesa é a falta de familiaridade com o idioma, o que pode dificultar a compreensão e a expressão. Além disso, a ausência de materiais didáticos e recursos específicos para esses estudantes pode limitar suas oportunidades de aprendizagem. Outro desafio é a adaptação do currículo escolar para incorporar elementos da cultura e dos saberes tradicionais Terena, garantindo assim uma educação mais inclusiva e significativa. Práticas pedagógicas eficazes para a alfabetização de estudantes indígenas Terena incluem o uso de métodos de ensino que valorizem e respeitem sua língua e cultura. Isso pode envolver o ensino bilíngue, em que o Terena seja usado como língua de instrução complementar ao português.

É possível concluir que a alfabetização dos estudantes Terenas na língua portuguesa em escolas urbanas requer uma abordagem sensível à diversidade linguística e cultural. Estratégias como a valorização da cultura Terena, o uso de recursos audiovisuais e o ensino contextualizado podem contribuir significativamente para tornar esse processo mais eficaz e inclusivo. É fundamental que as políticas educacionais reconheçam e apoiem essas práticas, garantindo uma educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de sua origem étnica ou cultural.

Propostas para a alfabetização Terena por professores não indígenas podem ser realizadas a partir da formação continuada em Educação Escolar Indígena para professores não indígenas, com foco na cultura e na língua Terena, nas metodologias de ensino bilíngue e na interculturalidade. A elaboração de materiais didáticos específicos para a alfabetização bilíngue em Terena-português, com a participação de professores indígenas e especialistas em Educação Escolar Indígena também se faz necessária. Combater o preconceito e a discriminação, sendo essencial promover ações junto aos estudantes Terena no ambiente escolar, sensibilizando a comunidade escolar para a importância da diversidade cultural e do respeito às diferenças. Parcerias com a comunidade Terena são importantes para estabelecer conexões e o

desenvolvimento de ações conjuntas que contribuam para a alfabetização bilíngue dos alunos, com a participação de professores indígenas nas escolas e a realização de atividades culturais.

É possível destacar a importância de se estabelecer um diálogo efetivo entre os estudantes indígenas e os professores não indígenas, reconhecendo a diversidade cultural e linguística presente no contexto escolar. O papel do professor como mediador se mostra fundamental, não apenas no ensino dos conteúdos curriculares, mas também na promoção do respeito e valorização da identidade indígena dos estudantes. Os resultados obtidos por meio do levantamento bibliográfico e das entrevistas realizadas com as professoras evidenciaram a importância de uma abordagem intercultural na prática educacional. Aliada ao compromisso com a construção de uma educação inclusiva e respeitosa é um aspecto essencial para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes indígenas.

A compreensão do contexto histórico e cultural das comunidades Terena, assim como dos desafios enfrentados no processo de alfabetização e letramento, contribui para uma reflexão mais profunda sobre as práticas educativas adotadas nas escolas urbanas. É necessário reconhecer e valorizar a identidade cultural dos estudantes indígenas, promovendo uma educação que dialogue com suas experiências e conhecimentos prévios. A proposta de intervenção apresentada nessa pesquisa fornece subsídios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas sensíveis e culturalmente relevantes, que possam atender às necessidades dos estudantes Terena no processo de alfabetização em língua portuguesa. A formação de professores, a elaboração de materiais didáticos contextualizados e o fortalecimento da identidade cultural dos estudantes são aspectos-chave nesses processos.

Em resumo, a pesquisa reafirma a importância de uma abordagem intercultural na Educação Escolar Indígena, reconhecendo a diversidade linguística e cultural como um fator enriquecedor para o processo educativo. Ao promover o respeito, a valorização e a inclusão das identidades indígenas, há uma relevante contribuição para a construção de uma sociedade justa, equitativa e plural.

REFERÊNCIAS

ABBOTT, Robert D.; BERNINGER, Virgínea. W. Structural equation modeling of relationships among developmental skills and writing skills in primary and intermediate grade writers. **Journal of Educational Psychology**, 85(3), p. 478-508, 1993.

ALMEIDA, Vanessa Fulaneti; FARAGO, Alessandra Corrêa. A importância do letramento nas séries iniciais. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**. Bebedouro: Centro Universitário Unifafibe, 2014. p. 204-218.

ANDRÉ, Marli. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2016.

ANTUNES, Ângela. **Aceita um conselho?** Como organizar o colegiado escolar. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2002.

BASÍLIO, Margarida. **Formação e classes de palavras no Português do Brasil**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes; LADEIRA, Maria Elisa. **A história do povo Terena**. Brasília MEC, 2000.

BRADY, Susan, SHANKWEILER, Donald. Phonological awareness and reading disability: A critical review. **Reading Research Quarterly**, v. 26. n. 1, p. 118-138, 1991.

BRANDÃO, Marina Oliveira Barboza. Reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa em contexto indígena. **Revista Eletrônica Nanduty**, Dourados, v. 7, n. 5, p. 160-187, 2017.

BRASIL. **Constituição. República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico.1988. Disponível em:
<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 02 out. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010: Características Gerais dos Indígenas – Resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022: Características Gerais dos Indígenas – Resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação escolar indígena**. Brasília: MEC, 2004.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1997.

CAMPO GRANDE. Escola Municipal Professor João Cândido de Souza. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação, 2022.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O índio e o mundo dos brancos**: a formação da imagem do índio no Brasil. 4.ed. São Paulo: Unicamp, 1996.

CAVALCANTI, Marilda do Couto; MAHER, Terezinha de Jesus Machado. **O índio, a leitura e a escrita**. O que está em jogo? Campinas: Cefiel/ IEL/ Unicamp, 2005.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado**. Trad. Nícia A. Bonatti. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras/ SMC, 1992.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **Os direitos do índio**: ensaios e documentos. São Paulo: Brasiliense, 1987.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando sonhos**: a educação escolar indígena no Brasil. Campinas: Curt Nimuendajú, 2012.

FERREIRA, Maria. Preservação da Língua e Cultura Terena no Processo de Alfabetização em Língua Portuguesa. **Revista de Educação Indígena**, 12(3), p. 45-60, 2018.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein; Liana Di Marco; Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1986.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio; GENTILLI, Pablo (orgs.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez/ Clacso, 2011.

FUSARI, J. C. Formação contínua de professores: o papel do Estado, da universidade e do sindicato. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), 9., 1998, Águas de Lindóia. **Anais...** Conferências, mesas-redondas e simpósios. Petrópolis: Vozes, 1998.

GONÇALVES, Maria. **A luta pela preservação da cultura Terena**. Campo Grande: UFMS, 2017.

GOULART, Célia Regina Rossi. **Aprender a ler e a escrever na escola indígena**: o processo de aquisição da língua escrita entre os Terena. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo, Ática: 1997.

KAHN, Marina; FRANCHETTO, Bruna. **Educação indígena no Brasil**: Conquistas e desafios. **Em Aberto**, Brasília, v. 1, n. 63, p. 5-9, 1994.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIN, Lúcia Regina. **Alfabetização**: quem tem medo de ensinar. São Paulo: Cortez, 1996.

KRAUS, Sandra Aparecida. Educação indígena no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 55-71, 2012.

LANE, Silvia. Educação indígena: o que dizem os estudos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 124, p. 19-34, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LOURENÇO, Janaina Cris Assis de Freitas de. **Análise do processo de alfabetização de estudantes Terena do 1.º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Campo Grande**. 2024. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS, Campo Grande, 2024.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACEDO, Lino de. **Avaliação na educação**. In: MELO, Marcos Muniz (org.). Educação e avaliação contemporânea. São Paulo: Educacional, 2007. p. 45-60.

MACKEY, William F. The description of bilingualism. In: BAKER, Colin; PELLY, Sylvia (eds.). **The Bilingualism Reader**. 2. ed. Londres: Routledge, 2000. p. 554-584.

MATTOS, Luís Claudio de Sá Leitão; HERCOWITZ, Myriam Raquel. **Educação indígena: história, legislação e práticas**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

NINCAO, Onilda Sanches. **Representações de professores indígenas sobre o ensino da língua Terena na escola**. 2003. 222 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, 2003.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13- 33.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Maria. **Os Terena: história, cultura e identidade**. São Paulo: Unesp, 2018.

PENNA FIRME, Thereza. **Avaliação de Políticas Públicas em Educação**. Brasília: UnB, 1994. v. 2.

RIBEIRO, Darcy. **O processo civilizatório: etapas da evolução sociocultural**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. Petrópolis: Vozes, 1977.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. 4. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

RONDON, Ana Clara. **Alfabetização e letramento na infância: desafios e práticas**. São Paulo: Moderna, 2016.

SANTOS, Maria. **A luta do povo Terena pela terra: um estudo de caso**. Campo Grande: UFMS, 2020.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. **Educação e sociedades tribais**. Porto Alegre: Movimento, 1975.

SILVA, Ana Carolina. **Educação indígena: Entre políticas públicas e práticas escolares**. In: BRANDÃO, Carlos (org.). **Educação e cidadania: Temas em debate**. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 53-70.

SILVA, Ana Maria Costa. **A timidez em estudantes indígenas em sala de aula: Um estudo de caso**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, 2020.

SILVA, Maria. A participação da comunidade na construção do currículo escolar. In: SILVA, Maria; SOUZA, João (orgs.). **Educação e comunidade: construindo juntos uma escola mais democrática**. São Paulo: Cortez, 2018. p. 102-105.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Editora Contexto, 2003a.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**: caminhos e descaminhos. Porto Alegre: Pátio, 2004a.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**: entre o texto e o sujeito. São Paulo: Cortez, 2013.

SOARES, Magda Becker. **Aprender a ler**: a construção da leitura na escola. São Paulo: Cortez, 2004b.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: usos da linguagem escrita. São Paulo: Cortez, 2002.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever** – uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEIXEIRA, Maria José. A educação indígena no Brasil: Avanços e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, n. 70, p. 30-42. 2018.

TEIXEIRA, Maria José Costa. A formação de professores indígenas: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 61, p. 28-43, 2015.

TOMAZONI, Jucemara Luciana Gandini. **A importância da participação da comunidade na gestão escolar para um ensino de qualidade**. 2013. 44 f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, 2013.

XAVIER, Guadalupe Vilhalba Cabral. **A situação bilíngue nas comunidades indígenas Terena urbanas de Campo Grande-MS**. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Campo Grande, 2019.

ANEXO A – PROJETO DE PESQUISA:

Título: Análise do Processo de Alfabetização de Estudantes Terena do 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Campo Grande, MS

QUESTIONÁRIO

Entrevistado(a)	
Entrevistadora	Janaina Cris Assis de Freitas de Lourenço
Data	____ / ____ / 20__
Local	

1. Iniciais do nome completo:____ Idade: _
2. Formação acadêmica:
3. Reside em Campo Grande, MS?
4. Quanto tempo leciona no 1ºano do Ensino Fundamental?
5. Já atuou em outras modalidades de ensino que não seja o Ensino Fundamental?
6. Na sua graduação estudou sobre a cultura indígena?
7. O que entende por educação intercultural?
8. Já recebeu alguma formação continuada voltada às culturas indígenas do Estado e do país?
9. De que maneira ocorre a identificação dos estudantes indígenas na escola?
10. Como ocorre na escola a prática da formação continuada diante das demandas interculturais?
11. Quais as dificuldades na prática pedagógica em relação a diversidade cultural existente na escola?
12. Como você interage com os estudantes indígenas que falam a língua Terena?
13. Qual é a sua dificuldade em relação a comunicação com os estudantes indígenas?
14. Qual a dificuldade que o estudante indígena apresenta em sala de aula?
15. Os estudantes indígenas demonstram dificuldade no processo de alfabetização e letramento? De que forma? Pode nos descrever e/ou nos apresentar as atividades desenvolvidas por eles?

16. Como você planeja o processo de alfabetização desse estudante indígena que pouco fala a língua Portuguesa?
17. Quais as medidas que você adota para ensinar esses estudantes?
18. Como você avalia seu trabalho no ensino das crianças indígenas?
19. Como é feita a avaliação das crianças indígenas?
20. Na sua opinião o que poderia ser feito para melhorar esse processo de ensino junto as crianças indígenas?

ANEXO B – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Proposta: Promovendo Práticas de Letramento em Língua Portuguesa entre as crianças Terena: uma abordagem sensível às realidades linguísticas e culturais

Mestranda: Janaina Cris Assis de Freitas de Lourenço

Orientadora: Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda

Identificação: Mestrado Profissional em Educação – Campus Campo Grande/MS

Instituição: Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade Universitária de Campo Grande

Público Alvo: Professores da Rede pública de Ensino

INTRODUÇÃO

A presente proposta de intervenção é resultado do trabalho de pesquisa desenvolvido e que culminou na dissertação de Mestrado intitulada: “Análise do processo de alfabetização de estudantes terena do 1º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de campo grande, MS” apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Universidade de Campo Grande, MS, para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

A presente proposta é uma exigência do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), que prevê, além da produção da dissertação, a apresentação de uma proposta de intervenção, visando subsidiar o enfrentamento do problema identificado pelo/a pesquisador/a na educação básica.

No início de 2022, recebemos a autorização para conduzir a pesquisa nas dependências da Escola Professor João Cândido de Souza, vinculada à Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS, e da Secretaria Municipal de Educação — SEMED. Assim, de certa forma, a proposta apresentada atualmente é uma maneira de expressar nossa gratidão pela colaboração da SEMED e da escola investigada. Além disso, visa fortalecer os vínculos entre a academia e a educação básica, tendo como objetivo primordial aprimorar a qualidade da educação.

A pesquisa foi conduzida com o propósito de examinar os desafios identificados no processo de alfabetização e letramento de estudantes Terena em uma instituição escolar pública de Campo Grande, MS. O principal objetivo foi investigar como os professores conduzem o

processo de alfabetização em parceria com os estudantes indígenas que têm como língua materna o Terena, em uma escola urbana. Destaca-se que os estudantes não são falantes de uma língua sistematizada ao ingressarem na instituição escolar.

Considerando o contexto sociolinguístico e cultural dos estudantes indígenas Terena, caracterizado pela convivência com a língua portuguesa em ambientes urbanos e rurais, esta proposta de intervenção científica visa promover o letramento em língua portuguesa como uma estratégia para o desenvolvimento da escrita e das habilidades de leitura dos estudantes.

Dessa forma, espera-se que essa intervenção contribua para o fortalecimento do letramento em língua portuguesa entre os estudantes indígenas Terena, capacitando-os a participar de forma mais ativa e autônoma na sociedade, ao mesmo tempo, em que valoriza e respeita sua identidade cultural e linguística.

Assim, esta intervenção foi concebida com o propósito de contribuir para o aprimoramento da proposta da Escola Professor João Cândido de Souza em Campo Grande, MS, por meio de ações que visam aperfeiçoar o processo de alfabetização dos estudantes terenas.

“A língua materna é a base para o aprendizado da língua escrita. É importante valorizar o conhecimento que o estudante já possui sobre sua língua e utilizá-lo como ponto de partida para o processo de alfabetização” (Soares, 2016, p. 159). Vale registrar que a língua materna é um instrumento fundamental para o aprendizado da língua escrita. Ao valorizar o conhecimento prévio do estudante e utilizá-lo como ponto de partida para o processo de alfabetização, o professor garante uma educação mais significativa, eficaz e inclusiva para todos.

“A alfabetização deve ser um ato criador, que permita ao aluno expressar sua individualidade e seu potencial” (Freire, 1997, p. 195). O autor sugere que o processo de alfabetização deve ser concebido como uma atividade que vai além da simples aquisição de habilidades técnicas de leitura e escrita. Em vez disso, destaca a importância de abordar a alfabetização como um ato criativo, no qual os estudantes têm a oportunidade de expressar sua individualidade e explorar seu potencial de maneiras diversas.

Portanto, os estudos sobre alfabetização dos estudantes indígenas revelam uma necessidade de melhorias no campo educacional nas práticas pedagógicas.

JUSTIFICATIVA

Os resultados da pesquisa “Análise do processo de alfabetização de estudantes terena do 1º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de campo grande, MS”, revelaram que as professoras do 1º ano do Ensino Fundamental, que foram entrevistadas têm um papel fundamental como mediadoras, responsáveis por conectar os saberes tradicionais indígenas aos conhecimentos científicos da escola formal. Isso implica reconhecer e valorizar a identidade indígena dos estudantes, promovendo uma educação que respeite e valorize sua cultura e identidade.

Ferreiro e Teberosky (1986, pp. 127–144), “[...] defende a importância da educação intercultural para o sucesso da aprendizagem de alunos indígenas [...]”. Ela propõe uma pedagogia que reconhece e valoriza os saberes tradicionais indígenas e os integra ao currículo escolar.

Em suas análises a autora ressalta a importância da educação intercultural no contexto da aprendizagem de alunos indígenas. Ferreiro defende que uma abordagem pedagógica intercultural é fundamental para o sucesso educacional desses estudantes, por reconhecer e valorizar não apenas seus conhecimentos tradicionais, mas também suas identidades culturais.

A proposta de Ferreiro e Teberosky (1986) vai além de simplesmente incluir elementos da cultura indígena no currículo escolar; ela defende uma pedagogia que integre esses saberes tradicionais de forma significativa e relevante para a aprendizagem dos alunos. Isso implica em reconhecer a riqueza dos conhecimentos e práticas culturais das comunidades indígenas e utilizá-los como recursos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem.

Pela perspectiva de Ferreiro e Teberosky (1986) é possível fazer uma aproximação dos saberes tradicionais indígenas ao currículo escolar, considerando que a pedagogia proposta pela autora visa promover uma educação mais contextualizada e inclusiva, que reflita a diversidade cultural e étnica dos alunos. Isso não apenas fortalece a identidade cultural dos estudantes indígenas, mas também enriquece o ambiente educacional todo, proporcionando experiências de aprendizagem mais significativas e autênticas.

OBJETIVOS

O objetivo principal desta intervenção é desenvolver práticas sociais de letramento em língua portuguesa que contribuam para o processo de construção da escrita dos estudantes indígenas Terena, considerando as hipóteses descritas por Ferreiro e Teberosky (1986).

Objetivos Específicos

- Realizar estudos em colaboração com a equipe de formação da Gerência do Ensino Fundamental e Médio/SEMED (GEFEM), visando o conceito sobre “alfabetização de estudantes Terena”.
- Implementar programas de formação de professores indígenas e não indígenas. Devem ser capacitados para desenvolver práticas pedagógicas sensíveis à diversidade linguística e cultural dos estudantes.
- Elaborar materiais didáticos para as professoras incorporarem a língua Terena e valorizarem a cultura indígena, ao mesmo tempo que promovam o ensino da língua portuguesa e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Esses materiais devem ser contextualizados e adaptados à realidade sociolinguística dos estudantes.
- Promover uma abordagem pedagógica reflexiva que permita aos estudantes explorar suas hipóteses sobre a escrita. Os professores devem incentivar o diálogo e a investigação das diferentes formas de expressão escrita presentes na comunidade.
- Integrar a língua e cultura Terena ao currículo escolar, proporcionando espaços para atividades que valorizem e fortaleçam a identidade cultural dos estudantes. Isso pode incluir a realização de atividades em Terena, como contação de histórias, músicas tradicionais e celebrações culturais.
- Apoiar iniciativas de revitalização da língua indígena, proporcionando recursos e oportunidades para os estudantes poderem aprender e valorizar. Isso pode incluir a oferta de aulas extracurriculares, projetos de pesquisa linguística e parcerias os professores indígenas falantes da língua Terena.
- Oferecer à equipe gestora e os professores do 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande oportunidades de estudo e reflexão sobre as características da alfabetização e letramento. O objetivo é promover discussões, análises e compreensão aprofundada do processo de alfabetização dos estudantes terena.

- Reformular a proposta pedagógica e curricular da Escola Professor João Cândido de Souza, considerando as vivências dos profissionais e as pesquisas realizadas. Destacar a expansão do conceito de educação, com ênfase na língua Terena e seus elementos linguísticos, culturais e sociais.

METODOLOGIA

Esta proposta de intervenção pode ser uma abordagem participativa e colaborativa, que envolva todos os atores relevantes no processo educacional dos estudantes Terena. Aqui estão algumas estratégias metodológicas que podem ser adotadas:

Pesquisa-Ação Colaborativa: envolver os professores, gestores, equipe de formação da GEFEM e membros da comunidade Terena em um processo de pesquisa-ação colaborativa. Isso permitirá que todos contribuam com suas experiências e conhecimentos para o desenvolvimento e implementação das práticas pedagógicas sensíveis à diversidade cultural e linguística.

Formação Continuada e Capacitação de Professores: implementar programas de formação de professores indígenas bilíngues, com base nas especificidades da alfabetização na língua portuguesa e na língua Terena. Esses programas devem incluir workshops, cursos e acompanhamento pedagógico para garantir que os professores estejam preparados para atender às necessidades dos estudantes Terena eficazmente.

Desenvolvimento de Materiais Didáticos: as oficinas participativas serão realizadas em conjunto por especialistas em educação, linguistas, membros da comunidade indígena, professores e estudantes, para desenvolver materiais didáticos que incorporem a língua Terena e valorizem a cultura indígena.

Integração da Língua e Cultura Terena ao Currículo Escolar: integrar a língua e cultura Terena ao currículo escolar pode ser realizada por educadores, especialistas em educação intercultural, membros da comunidade indígena e lideranças locais. Essas atividades podem incluir a realização de atividades em Terena, como contação de histórias, músicas tradicionais e celebrações culturais. Os educadores podem organizar essas atividades em colaboração com membros da comunidade, trazendo suas experiências e conhecimentos para enriquecer o

ambiente de aprendizado. Além disso, é importante que essas iniciativas sejam apoiadas pela gestão escolar e pela política educacional, garantindo que haja espaço e recursos dedicados à promoção da cultura indígena no contexto escolar.

Apoio à Revitalização da Língua Indígena: apoiar iniciativas de revitalização da língua indígena, proporcionando recursos e oportunidades para os estudantes poderem aprender e valorizar sua língua materna. Isso pode incluir a oferta de aulas extracurriculares, projetos de pesquisa linguística e parcerias com membros mais velhos da comunidade.

A integração da língua e cultura Terena ao currículo escolar pode ser realizada por educadores, especialistas em educação intercultural, membros da comunidade indígena e lideranças locais. Essas atividades podem incluir a realização de atividades em Terena, como contação de histórias, músicas tradicionais e celebrações culturais. Os educadores podem organizar essas atividades em colaboração com membros da comunidade, trazendo suas experiências e conhecimentos para enriquecer o ambiente de aprendizado. Além disso, é importante que essas iniciativas sejam apoiadas pela gestão escolar e pela política educacional, garantindo que haja espaço e recursos dedicados à promoção da cultura indígena no contexto escolar.

Reformulação da Proposta Pedagógica e Curricular: reformular a proposta pedagógica e curricular da Escola Professor João Cândido de Souza, considerando as vivências dos profissionais e as pesquisas realizadas. Destacar a expansão do conceito de educação, com ênfase na língua Terena e seus elementos linguísticos, culturais e sociais.

Devem participar dos estudos todos os profissionais que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental e a equipe técnico-pedagógica.

Com base nos dados levantados por meio da pesquisa de mestrado, pretende-se organizar no primeiro momento estudos em colaboração com a equipe de formação da Gerência do Ensino Fundamental e Médio/SEMED (GEFEM). A formação continuada dos professores em alfabetização é essencial para o reconhecimento e o respeito às particularidades da cultura e da língua Terena.

No segundo momento esses estudos serão realizados na escola, com a direção e os coordenadores, com o apoio de professores indígenas experientes e especialistas em educação, visando auxiliar os docentes nas práticas em sala de aula.

Atividade de Intervenção para Professores sem Domínio da Língua Terena:

Objetivo: Capacitar professores que lecionam para estudantes Terena, sem dominar a língua indígena, a fim de promover uma educação mais inclusiva.

Duração: 3 horas

Materiais:

- Cartolina
- Canetas coloridas
- Post-its
- Quadro branco
- Canetas para quadro branco
- Computador com projetor (opcional)
- Apresentação de slides sobre a cultura Terena (opcional)
- Dicionário Terena-Português (opcional)

Etapas:

1. Apresentação (30 minutos):

Acolhida: Apresente-se e explique o objetivo da atividade.

Dinâmica de apresentação: Incentive a integração entre os participantes.

Contexto histórico e cultural do povo Terena: Faça uma breve explanação sobre a história, organização social, costumes e tradições do povo Terena.

Língua Terena: Apresente informações básicas sobre a língua Terena, como sua estrutura, vocabulário e importância cultural.

2. Sensibilização (30 minutos):

- **Desafios da educação intercultural:** promover um debate sobre os desafios de lecionar para estudantes Terena sem dominar a língua indígena.
- **Importância da valorização da cultura Terena:** discuta a importância da valorização da cultura Terena na educação dos alunos.
- **Vídeo sobre a educação indígena:** exiba um vídeo curto sobre a educação indígena no Brasil, com foco na realidade do povo Terena (opcional).

3. Estratégias para a prática docente (1 hora):

- **Trabalho em grupos:** divida os participantes em grupos e peça que sugiram estratégias para:

- **Comunicação com os alunos:** como se comunicar com os alunos, Terena sem dominar a língua indígena?
- **Ensino de conteúdos:** como ensinar os conteúdos curriculares de forma e inclusiva?
- **Valorização da cultura Terena:** como incorporar a cultura Terena no planejamento e desenvolvimento das aulas?
- **Apresentação das propostas:** cada grupo apresenta suas sugestões para a turma.
- **Debate:** discussão em conjunto sobre as propostas e viabilidade de implementação.

4. Recursos e ferramentas (30 minutos):

- **Apresentação de recursos:** apresentar recursos e ferramentas que podem auxiliar os professores na prática docente, como:
 - **Dicionários Terena-Português online e impressos.**
 - **Materiais didáticos bilíngues.**
 - **Sites e blogs sobre a cultura Terena.**
 - **Organizações indígenas que oferecem suporte à educação.**
- **Compartilhamento de experiências:** incentive os participantes a compartilhar suas experiências e boas práticas na educação de alunos Terena.

5. Encerramento (15 minutos):

- **Síntese dos aprendizados:** retome os principais pontos abordados na atividade.
- **Avaliação da atividade:** peça aos participantes que avaliem a atividade e deem sugestões de melhorias.
- **Próximos passos:** apresente os próximos passos para a implementação das estratégias discutidas.

Considerando esses resultados, sugere-se que as instituições de ensino urbano se preparem para receber os estudantes, indígenas Terena de maneira acolhedora e respeitosa, reconhecendo suas necessidades específicas e valorizando sua cultura e identidade. A implementação de práticas pedagógicas sensíveis e culturalmente relevantes, aliada à integração entre escola e comunidade, pode contribuir significativamente para o sucesso do processo de alfabetização e letramento desses estudantes, promovendo uma educação mais inclusiva, equitativa e intercultural.

Destaca-se que a proposta de intervenção enfatizando a importância da formação continuada dos professores em alfabetização, sendo fundamental para o reconhecimento e respeito às particularidades da cultura e língua Terena. A produção de materiais didáticos que incorporem a língua Terena, a cultura indígena e o contexto local é essencial para o sucesso do processo de alfabetização.

A alfabetização de estudantes Terena é uma jornada de construção de pontes entre diferentes saberes, culturas e visões de mundo. Através da formação docente especializada, da

produção de materiais didáticos adequados e da participação ativa da comunidade, podemos garantir um futuro promissor para a educação indígena, valorizando sua identidade e construindo uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.** (2006). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.** Brasília: MEC, SEB

BRASIL. **Ministério da Educação.** Base Nacional Comum Curricular: **Povos Indígenas no Brasil Terena.** Brasília: MEC, 2022. p.100

Dicionários Terena-Português online e impressos. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/310781298/Vocabulario-Bilingue-Terena-Portugues-pdf>. Acesso em 01/04/2024

FREIRE. P (1997). **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** Editora Paz e Terra. p. 195.

Instituto Socioambiental (ISA). (n.d.). **Povos Indígenas no Brasil: Terena.** Disponível em <https://www.socioambiental.org/> Acesso em 01/04/2024

Povos Indígenas no Brasil. (n.d.). **Terena.** Disponível em: https://ipam.org.br/combinacao-nefasta-pl-490-e-marco-temporal-ameacam-direitos-indigenas/?gad_source=1&gclid=Cj0KCQjwn7mwBhCiARIsAGoxjaKF_XfP2kpPmrrnIBKvBWolDLBZAT60BZEGyey-1bbA0ki0Pxwtl_AaAuMoEALw_wcB.. Acesso em 01/04/2024

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Editora Contexto, 2003.

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E SCLARECIDO -TCLE (PROFESSORES/AS)

Convidamos o (a) Sr

(a) para participar da Pesquisa **Análise do Processo de Alfabetização de Estudantes Terena do 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Campo Grande, MS**, sob a responsabilidade da pesquisadora Janaina Cris Assis de Freitas de Lourenço, a qual pretende analisar o Processo de Alfabetização de Estudantes Terena matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Campo Grande, MS.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de um roteiro de entrevista presencial. Em qualquer etapa de desenvolvimento do protocolo, o (a) Sr(a) terá acesso à pesquisadora **Janaina Cris Assis de Freitas de Lourenço**, que pode ser contactada pelo telefone (67) 98471-6265, para esclarecimento de eventuais dúvidas.

Os órgãos responsáveis pelo acompanhamento e apreciação ética deste estudo são o Comitê de Ética com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (CESH-UEMS), telefone (67) 3902-2699 e e-mail cesh@uems.br, e a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), entidade nacional responsável por analisar os aspectos éticos dos estudos com seres humanos: telefone (61) 3315-5878, e-mail: conep@saude.gov.br.

1. Garantia de liberdade: é garantida aos participantes a liberdade de se retirar a qualquer momento da pesquisa e seus consentimentos de participação, sem qualquer prejuízo pessoal.
2. Garantia de confidencialidade: os dados relativos à pesquisa advindos da entrevista serão oportunidades para refletir e compartilhar as experiências pedagógicas entre educadores e a pesquisadora. Nessa etapa, as narrativas descritas serão analisadas conforme a metodologia da pesquisa exploratória, sem identificação dos participantes.
3. Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa: é direito dos participantes e dever da equipe de pesquisadoras mantê-los(às) informados(as) sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.
4. Garantia de isenção de despesas e/ou compensações: não há despesas pessoais para os 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 pelo orçamento da pesquisa.

5. Garantia científica relativa ao trabalho dos dados obtidos: há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica no manuseio dos dados obtidos.
6. Garantia de entrega de 02 (duas) cópias do exemplar do Trabalho: após a finalização da pesquisa e apresentação à Banca Examinadora, a pesquisadora entregará 02 (dois) exemplares do trabalho, um para o acervo da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande e outro para acervo da Escola Municipal participante da pesquisa.
7. Riscos: pode ocorrer riscos considerados de nível baixo, como a interrupções do contrato e substituições de professores/colaboradores por motivos que fogem do controle das variáveis da pesquisa, bem como sentimentos de constrangimento e preocupação com a exposição de sua identidade pessoal e institucional. Diante de possíveis constrangimentos que possam surgir, haverá um esforço por parte da pesquisadora em demonstrar uma postura ética na condução da proposta, visto que este projeto segue as recomendações do Ofício Circular N.º 2/2021/CONEP/SECNS/MS e a Resolução CONEP n.º 510/2016, a fim de garantir segurança aos participantes.
Desse modo, o agendamento da data e do horário para a entrevista será feito conforme a disponibilidade dos/as participantes, tendo em vista que o momento mais adequado será considerado nesse processo para ocorrê-la, para que se sintam confiantes e motivados para colaborarem com a pesquisa.
8. Benefícios: como benefício, a pesquisa oportunizará aos educadores e estudantes indígenas, uma abordagem sobre a alfabetização aos estudantes indígenas em uma escolar urbana e, sobretudo, oportunizará aos professores do 1ª ano do Ensino Fundamental reflexões sobre como se constitui a sua prática em sala de aula sendo não indígena, ao trabalharem a diversidade cultural e identitária da criança Terena, na língua portuguesa e também ao desenvolverem o processo de alfabetização junto às crianças falantes da língua Terena.

Eu, _____,
fui convidado/a para participar da pesquisa: Análise do Processo de Alfabetização de Estudantes Terena do 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Campo Grande, MS. A pesquisadora Janaina Cris Assis de Freitas de Lourenço me explicou como serão todas as etapas da pesquisa de forma clara e objetiva. A entrevista ocorrerá de maneira presencial. Para tanto sinalize como deseja que essa etapa seja cumprida:

- () Sim autorizo a gravação e/ou divulgação da minha imagem e/ou voz;
- () Não autorizo a gravação e/ou divulgação da minha imagem e/ou voz;
- () Autorizo a gravação, mas não a divulgação de minha imagem e/ou voz.

Campo Grande, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do/a Participante da Pesquisa

Nome completo da pesquisadora: Janaina Cris Assis de Freitas de Lourenço

Telefone para contato:(67) 98471-6265- E-mail: janaina.cris.assis@gmail.com.br

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: (67)3902-2699 ou

E-mail: cesh@uems.br

ANEXO D – AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM, ÁUDIO E DADOS PESSOAIS E BIOGRÁFICOS

Eu, _____, inscrito (a) no CPF sob o n.º _____ e no RG _____, residente e domiciliado na Rua, _____, n.º _____ na cidade de Campo Grande MS, lotado (a) na Escola _____, no Nível _____, no turno _____ ano _____, na Escola vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/SEMED, concedo minha autorização à pesquisadora Janaina Cris Assis de Freitas de Lourenço, discente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado Profissional em Educação, da Unidade Universitária de Campo Grande, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS, para a utilização, a divulgação e a reprodução de imagens, áudio e dados pessoais e biográficos, produzidos por meio do Roteiro de Entrevista semiestruturada junto aos(às) Professores(as) do Ensino Fundamental com a finalidade de analisar o Processo de Alfabetização de Estudantes Terena do 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Campo Grande, MS, incluindo todo e qualquer material gravado, objetos e documentos apresentados pela instituição, para a realização e a divulgação dos resultados do projeto de pesquisa: Análise do Processo de Alfabetização de Estudantes Terena do 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Campo Grande, MS, para fins acadêmicos. A pesquisadora poderá, a qualquer momento, utilizar, divulgar e reproduzir as informações citadas em mídia impressa — livros, catálogos, jornais, revistas, entre outros — mídia eletrônica (internet); e demais meios de comunicação — TV, cinema e rádio — bem como em banco de dados informatizados, relatórios institucionais e eventos de divulgação acadêmicos e científicos. Ciente das informações declaradas no documento pela pesquisadora. Declaro que:

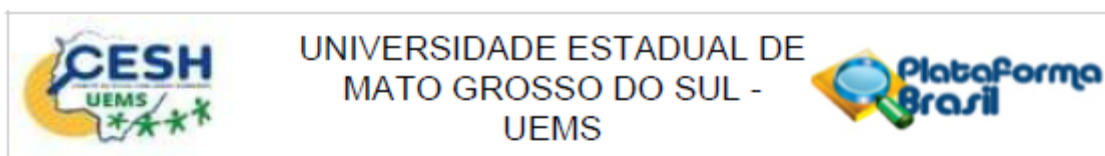
- () Sim autorizo a gravação e/ou divulgação da minha imagem e/ou voz;
- () Não autorizo a gravação e/ou divulgação da minha imagem e/ou voz;
- () Autorizo a gravação, mas não a divulgação de minha imagem e/ou voz.

Assim, esse documento será disponibilizado aos participantes da pesquisa.

Campo Grande ____ de _____ de _____.

Assinatura do sujeito participante da pesquisa

ANEXO E – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ANÁLISE DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES TERENA DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE, MS

Pesquisador: JANAINA CRIS ASSIS DE FREITAS DE LOURENCO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 58474922.0.0000.8030

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

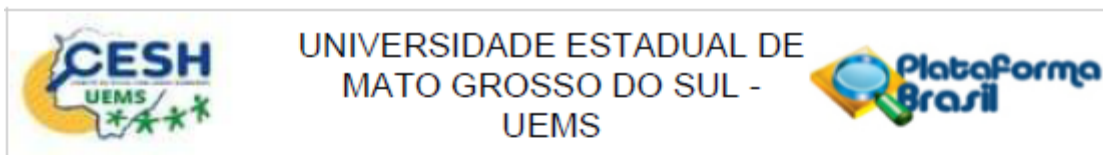
Número do Parecer: 5.646.116

Apresentação do Projeto:

De acordo com o exposto pela pesquisadora:

"[...] . 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."

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 5.646.116

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com o exposto pela pesquisadora:

Objetivo Primário:

- Analisar os desafios evidenciados no processo de alfabetização e letramento de estudantes Terena em uma instituição escolar pública de Campo Grande, MS.

Objetivo Secundário:

- Apresentar o contexto histórico das pesquisas em alfabetização e as diversas formas, ao longo dos tempos;
- Identificar como se constitui o processo de alfabetização e letramento de crianças indígenas que estudam 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.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- A pesquisadora apresenta:

Riscos:

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

Benefícios:

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."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

- A pesquisa é relevante

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Apresentou o TCLE aos participantes, o Termo de Autorização da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, o de Autorização da Escola-campo da pesquisa e o uso do Termo de uso de imagem direcionado aos participantes da pesquisa e o Roteiro de Entrevista.

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
 Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS CEP: 79.804-970
 UF: MS Município: DOURADOS
 Telefone: (67)3902-2699 Fax: (67)3902-2364 E-mail: cesh@uems.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MATO GROSSO DO SUL -
UEMS



Continuação do Parecer: 5.646.116

Recomendações:

- Cuidar no uso dos cadernos das crianças Terena pela pesquisadora, visto que as Autorizações concedidas direcionam aos participantes da pesquisa professores alfabetizadores e demais documentos institucionais (acervo da escola-campo, arquivos de dissertações e demais materiais de consulta).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

- Aprovada

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CESH/UEMS, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela **APROVAÇÃO** em virtude do (a) pesquisador(a) ter atendido as recomendações do parecer anterior. Conforme orientações das resoluções vigentes que regem a ética em pesquisa com seres humanos:

* O pesquisador deve comunicar qualquer evento adverso ou alteração feita na pesquisa, imediatamente ao Sistema CEP/CONEP;

** O pesquisador deve apresentar relatório final ao Sistema CEP/CONEP, via notificação na Plataforma Brasil.

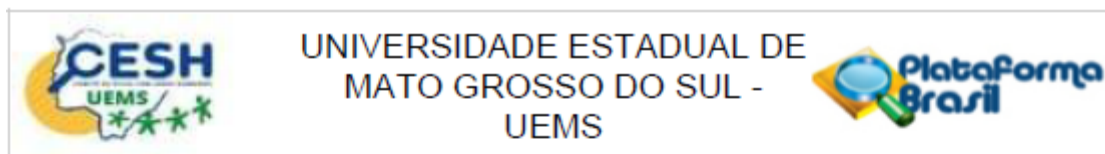
DURANTE A PANDEMIA CAUSADA PELO SARS-CoV-2, CONSIDERAR:

Solicitamos aos pesquisadores que se atentem e obedeçam às medidas de segurança adotadas pelos locais de pesquisa, pelos governos municipais e estaduais, pelo Ministério da Saúde e pelas demais instâncias do governo devido a excepcionalidade da situação para a prevenção do contágio e o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19).

As medidas de segurança adotadas poderão interferir no processo de realização das pesquisas envolvendo seres humanos. Quer seja no contato do pesquisador com os participantes para coleta de dados e execução da pesquisa ou mesmo no processo de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido-TALE, incidindo sobre o cronograma da pesquisa e outros.

Orientamos ao pesquisador na situação em que tenha seu projeto de pesquisa aprovado pelo CEP e em decorrência do contexto necessite alterar seu cronograma de execução, que faça a devida

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS CEP: 79.804-970
UF: MS Município: DOURADOS
Telefone: (67)3902-2899 Fax: (67)3902-2364 E-mail: cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 5.646.116

"Notificação" via Plataforma Brasil, informando alterações no cronograma de execução da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1932863.pdf	27/07/2022 01:42:05		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	27/07/2022 01:36:36	JANAINA CRIS ASSIS DE FREITAS DE LOURENCO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_TCLE.pdf	27/07/2022 01:16:40	JANAINA CRIS ASSIS DE FREITAS DE LOURENCO	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	27/07/2022 01:14:57	JANAINA CRIS ASSIS DE FREITAS DE LOURENCO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	AUTORIZACAO_USO_IMAGEM.pdf	27/07/2022 01:12:55	JANAINA CRIS ASSIS DE FREITAS DE LOURENCO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	img20220711_00523447.pdf	24/07/2022 13:25:24	JANAINA CRIS ASSIS DE FREITAS DE LOURENCO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TermoEscola.pdf	03/05/2022 22:09:31	JANAINA CRIS ASSIS DE FREITAS DE LOURENCO	Aceito
Folha de Rosto	FolhaPlataforma.pdf	03/05/2022 22:08:36	JANAINA CRIS ASSIS DE FREITAS DE LOURENCO	Aceito

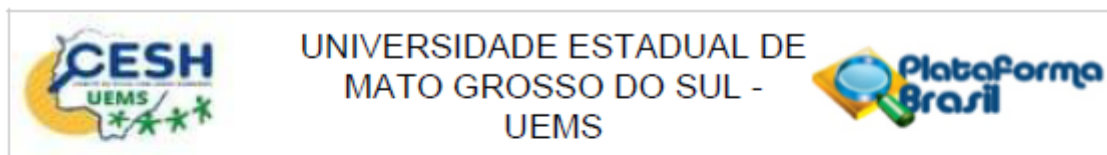
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
 Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS CEP: 79.804-970
 UF: MS Município: DOURADOS
 Telefone: (67)3902-2699 Fax: (67)3902-2364 E-mail: cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 5.646.116

DOURADOS, 15 de Setembro de 2022

Assinado por:
alessandra aparecida vieira machado
(Coordenador(a))