

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

**TÂNIA PASCOAL METELO JACOBINA**

**REGISTROS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E RODAS DE LEITURA  
COM ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS NA ESCOLA MUNICIPAL  
INDÍGENA PÍLAD REBUÁ, MIRANDA, MATO GROSSO DO SUL**

Campo Grande

2023

**TÂNIA PASCOAL METELO JACOBINA**

**REGISTROS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E RODAS DE LEITURA  
COM ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS NA ESCOLA MUNICIPAL  
INDÍGENA PÍLAD REBUÁ, MIRANDA, MATO GROSSO DO SUL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação, da Unidade Universitária de Campo Grande, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito para a obtenção do título de mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação de Educadores

Orientadora: Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda

Coorientadora: Profa. Dra. Onilda Sanches Nincao

Campo Grande

2023

---

J17r            Jacobina, Tânia Pascoal Metelo

Registros das práticas pedagógicas e rodas de leitura com estudantes dos anos iniciais na Escola Municipal Indígena Pílad Rebuá, Miranda, Mato Grosso do Sul / Tânia Pascoal Metelo Jacobina. – Campo Grande, MS: UEMS, 2023.

149 p.

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

Orientadora: Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda

Coorientadora: Profa. Dra. Onilda Sanches Nincao

1. Rodas de leitura 2. Contação de histórias 3. Crianças indígenas Terena  
4. Alfabetização 5. Letramento I. Lacerda, Léia Teixeira II. Nincao, Onilda Sanches  
III. Título

CDD 23. ed. - 372.4

Aos meus filhos amados e dedicados Pablo Vinicius e Pedro Paulo,  
cujo amor e apoio inabalável sempre me motivaram a alcançar os objetivos mais ambiciosos.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de expressar minha gratidão a Deus, por me conceder a oportunidade de alcançar esse marco em minha vida acadêmica e por guiar meus passos durante todo o processo.

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

Ao Programa Institucional de Bolsas aos Alunos de Pós-Graduação (PIBAP) da UEMS. O apoio financeiro foi fundamental para o meu crescimento acadêmico e profissional, pois me proporcionou tranquilidade durante a minha jornada de estudos. Sou eternamente grata!

À orientadora, Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda, pela orientação ao longo da realização deste trabalho e por me incentivar a estudar e a me encorajar. És minha inspiração como pessoa e profissionalismo, mulher brilhante e meu maior exemplo.

À querida coorientadora, Profa. Dra. Onilda Sanches Nincao, por sua dedicação, generosidade e paciência no processo de minha jornada acadêmica, lutando sempre para a formação de professores indígenas.

À Profa. Dra. Maria Leda Pinto e à Profa. Dra. Caroline Pereira de Oliveira por aceitarem fazer a leitura do meu trabalho no Exame de Qualificação e na Sessão de Defesa da Dissertação, apresentando contribuições significativas para o enriquecimento do trabalho e, sobretudo do meu processo de escrita acadêmica.

Aos meus colegas professores indígenas da Escola Municipal Indígena Pílad Rebuá, onde realizei a pesquisa e é meu local de trabalho, especialmente àqueles que contribuíram com minha pesquisa e abriram as portas para desenvolver o estudo necessário: Rogério, Edenir, Alissa, Narciso, Evanilda e Telma.

Aos idosos da minha comunidade, pelo conhecimento e pela sabedoria do nosso povo Terena, não deixando nossa cultura morrer, pois são os guardiões de nossa história.

À minha família, que sempre me apoiou em todas as etapas dessa jornada. Seus incentivos e dedicação foram fundamentais para a minha motivação e para o sucesso do trabalho. A todos vocês, agradeço com profundo amor e gratidão. O incentivo e o apoio que recebo de cada um são a força motriz por trás de todas as minhas conquistas. Que esse trabalho seja uma homenagem ao nosso vínculo familiar e um testemunho do amor e da união que compartilhamos.

Aos meus pais, Abrão Metelo e Cleuza Pascoal Metelo, que sempre estiveram ao meu lado, apoiando-me, orientando-me e incentivando-me em todas as etapas da minha vida. Vocês são a fonte do meu amor, da minha força e da minha dedicação. Amo vocês mais do que as palavras podem expressar. Obrigada por me incentivar a estudar e a respeitar a nossa cultura.

Ao meu esposo Wilson, pelo incentivo e companheirismo, apoiando minhas decisões e sempre me encorajando a persistir nos momentos de desânimo.

À minha adorável neta Nicole, que representa a nossa esperança no futuro e é, também, parte integrante dessa dedicação. Agradeço à minha nora Jackeline, que se tornou uma verdadeira filha.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização dessa dissertação de mestrado, meu sincero agradecimento. Seu apoio e incentivo foram essenciais para esse momento tão especial em minha vida.

**TÂNIA PASCOAL METELO JACOBINA**

**REGISTROS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E RODAS DE LEITURA COM  
ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA PÍLAD  
REBUÁ, MIRANDA, MATO GROSSO DO SUL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção ao grau de mestre em Educação, Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Campo Grande, 14/12/2023.

---

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

---

Profa. Dra. Onilda Sanches Nincao (Coorientadora)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Profa. Dra. Caroline Pereira de Oliveira (Convidada Externa)  
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

---

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

---

Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira (Suplente Externo)  
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

---

Profa. Dra. Kátia Cristina Nascimento Figueira (Suplente Interna)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

JACOBINA, Tânia Pascoal Metelo. *Registros das práticas pedagógicas e rodas de leitura com estudantes dos Anos Iniciais na Escola Municipal Indígena Pílad Rebuá, Miranda, Mato Grosso do Sul*. 2023. 150 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul, UEMS, Campo Grande, 2023.

## RESUMO

Esta pesquisa parte do pressuposto de que os estudantes indígenas estão inseridos no processo escolar com uma profunda vivência com a sua comunidade e têm no contexto da escola um ambiente formal do mundo do letramento, ou seja, um espaço de conhecimento sistematizado. Na etapa do período de alfabetização, nos anos iniciais da escolaridade, os estudantes têm um papel ativo no próprio aprendizado, sendo capazes de elaborar ideias, concepções, hipóteses e adotar uma postura de investigação diante do processo de ensino e de aprendizagem. O ambiente escolar é responsável por inserir o estudante no mundo do letramento e, para isso, é preciso prepará-lo para ser competente na língua escrita e em diversas situações comunicativas. Nessa perspectiva, o presente estudo visou analisar os materiais de leitura e seu potencial pedagógico nas atividades desenvolvidas em sala com o texto literário em rodas de leitura, contação de histórias pelos idosos e práticas tradicionais, junto aos estudantes dos Anos Iniciais da Escola Municipal Indígena Pílad Rebuá, localizada no município sul-mato-grossense de Miranda. Para alcançar o objetivo geral, foram elencados os objetivos específicos: apresentar o contexto histórico das pesquisas desenvolvidas sobre alfabetização e letramento junto a crianças indígenas no Brasil; identificar a relação estabelecida entre as práticas de leitura e os saberes tradicionais do povo Terena; mapear e descrever quais são os materiais de leitura e de contação de histórias utilizados na escola; descrever as práticas de leitura desenvolvidas pelos professores, a partir das escolhas do material e do planejamento das aulas. Espera-se que os resultados desse estudo promovam o aprimoramento da formação de professores e contribuam com a implantação dos saberes tradicionais no currículo escolar, por meio dos registros da prática das rodas de leitura no período da alfabetização, bem como das atividades de contação de histórias. Conclui-se que os enfrentamentos dos professores indígenas em promover aulas diferenciadas se veem engessados pelo sistema escolar vigente.

Palavras-chave: Rodas de Leitura; Contação de Histórias; Crianças Indígenas Terena, Alfabetização; Letramento.

JACOBINA, Tânia Pascoal Metelo. *Records of pedagogical practices and reading circles with students of the Initial Years at the Municipal Indigenous School Pílad Rebuá, Miranda, Mato Grosso do Sul*. 2024. 150 f. Dissertation (Professional master's degree in education) – State University of Mato Grosso do Sul, UEMS, Campo Grande, 2024.

### **ABSTRACT**

This research assumes that indigenous students are inserted in the school process with a deep experience with their community and have a formal environment in the world of literacy in the school context, that is, a space of systematized knowledge. In the literacy period, in the initial years of schooling, students have an active role in their own learning, being able to develop ideas, conceptions, hypotheses and adopt an investigative stance towards the teaching and learning process. The school environment is responsible for inserting the student into the world of literacy and, for this, it is necessary to prepare them to be competent in the written language and in different communicative situations. From this perspective, the present study aimed to analyze the reading materials and their pedagogical potential in the activities carried out in the classroom with the literary text in reading circles, the telling of stories by the elderly and traditional practices, together with students in the Early Years of the Municipal Indigenous School Pílad Rebuá, located in the southern Mato Grosso municipality of Miranda. To achieve the general objective, specific objectives were listed: to present the historical context of research carried out on literacy and literacy among indigenous children in Brazil; identify the relationship established between reading practices and the traditional knowledge of the Terena people; map and describe the reading and storytelling materials used at school; describe the reading practices developed by teachers, based on material choices and lesson planning. It is expected that the results of this study will promote the improvement of teacher training and contribute to the implementation of traditional knowledge in the school curriculum, through records of the practice of reading circles during the literacy period, as well as storytelling activities. It is concluded that the struggles of indigenous teachers to promote differentiated classes are hampered by the current school system.

Keywords: Reading Wheels; Storytelling; Terena Indigenous Children, Literacy.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul, 24
- Figura 2 – Atividades desenvolvidas na turma do 1.º ano A, 86
- Figura 3 – Atividades desenvolvidas na turma do 1.º ano B, 88
- Figura 4 – Crianças desenvolvendo a atividade proposta, 89
- Figura 5 – Professora Tânia contando a história para a turma, 92
- Figura 6 – Interação da professora com a turma durante a contação, 92
- Figura 7 – Produções feitas pelas crianças, 95
- Figura 8 - Apresentação de produções e demonstração da atividade com revitalização cultural, 96
- Figura 9 – Dinâmica promovida pela professora, 98
- Figura 10 – Atividade de significação da cultura material, 98
- Figura 11 – Diálogo realizado com as crianças e uma pessoa idosa, 102
- Figura 12 – Fala desenvolvida com as crianças, 103
- Figura 13 – Professor aposentado contando sua história, 105
- Figura 14 – Professor junto às crianças após atividade, 105

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Terras indígenas Terena em Mato Grosso do Sul, 27

Quadro 2 – Livros disponibilizados para as atividades na escola, 76

Quadro 3 – Livros por categoria temática, 81

## LISTA DE ABREVIATURAS

|        |  |
|--------|--|
| ASCURI | Associação Cultural dos Realizadores Indígenas                       |
| ABP    | Ateliê Biográfico de Projeto   |
| CAPES  | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior          |
| CONEP  | Comissão Nacional de Ética em Pesquisa                               |
| E EI   | Educação Escolar Indígena  |
| EMI    | Escola Municipal Indígena  |
| FUNAI  | Fundação Nacional dos Povos Indígenas                                |
| MEC    | Ministério da Educação   |
| MS     | Mato Grosso do Sul   |
| NTFSI  | Núcleo <i>Takinahaky</i> de Formação Superior Indígena               |
| NURC   | Norma Urbana Linguística Culta                                       |
| PCN    | Parâmetros Curriculares Nacionais                                    |
| PIBID  | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência             |
| PNAIC  | Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa                          |
| PNBE   | Programa Nacional Biblioteca da Escola                               |
| PPP    | Projeto Político-Pedagógico  |
| RCNEI  | Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas            |
| SciELO | <i>Scientific Electronic Library Online</i>                          |
| SEDUC  | Secretaria de Estado da Educação                                     |
| SESAI  | Secretaria de Saúde Indígena   |
| SIE    | Ação Saberes Indígenas na Escola                                     |
| TALE   | Termo de Assentimento Livre e Esclarecido                            |
| TCLE   | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                           |
| TI     | Terra Indígena   |
| UFG    | Universidade Federal de Goiás  |
| UEMS   | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul                          |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

## SUMÁRIO

### **INTRODUÇÃO, 11**

### **1. SOBRE AS MOTIVAÇÕES E ESCOLHAS DESTA PESQUISA, 18**

1.1 Contexto geral do presente estudo, 18

1.2 Organização das atividades, 20

1.3 Aspectos metodológicos e éticos para a realização da pesquisa, 21

### **2. O POVO TERENA, 24**

2.1 Os Terena da aldeia Passarinho, 28

2.2 A Escola Municipal Indígena (EMI) Pílad Rebuá, 29

### **3. PESQUISAS DA PRÁTICA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM ESCOLAS INDÍGENAS, 33**

3.1 O contexto das pesquisas desenvolvidas no Brasil acerca da educação indígena e da formação dos professores, 55

3.1.1 Estudos desenvolvidos por pesquisadores indígenas com os povos originários no Brasil, 65

### **4. MATERIAIS DE LEITURA PARA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS DA EMI PÍLAD REBUÁ E A PRÁTICA DOCENTE, 75**

4.1 Relação do acervo de livros de literatura da EMI Pílad Rebuá, 75

4.2 Práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores a partir dos livros de literatura , 83

4.2.1 Sala do Professor Narciso Vieira Neto com o 1.º ano A, 84

4.2.2 Sala da Professora Alissa Soares Bonifácio Meira com o 1.º ano B, 87

4.2.3 Sala da Professora Tânia Pascoal Metelo Jacobina com o 2.º ano, 90

4.2.4 Sala do Professor Edenir Pires, de Língua Terena com o 3.º ano, 93

4.2.5 Sala da Professora Telma Pascoal Metelo com o 3.º ano, 94

4.3 Contação de histórias pela professora Evanilda Rodrigues, 96

4.4 Participação de idoso na escola com contação de histórias, 99

4.5 Participação do Professor Severiano de Almeida, aposentado da Funai, 103

4.6 As Vozes dos/as professores/as indígenas da Alfabetização, 106

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS, 116**

### **REFERÊNCIAS, 120**

### **APÊNDICES**

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e busca apresentar as reflexões feitas no processo de alfabetização de crianças Terena, bem como as atividades de contação de histórias desenvolvidas pelos idosos e as práticas pedagógicas dos professores dos Anos Iniciais no período da alfabetização. As atividades foram desenvolvidas na Escola Municipal Indígena Pílad Rebuá, localizada nas aldeias Passarinho/ Moreira no município sul-mato-grossense de Miranda e visa analisar o potencial pedagógico das atividades desenvolvidas em sala com a leitura de textos literários por meio de roda de leituras, contação de histórias e práticas tradicionais pelos idosos, junto aos estudantes.

A instituição atende estudantes indígenas pertencentes à etnia Terena e funciona nos períodos matutino e vespertino com a oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (1.º ao 9.º anos). Nesse percurso, lançamo-nos ao desafio de analisar as atividades desenvolvidas por cinco professores alfabetizadores no contexto da sala de aula, que atuam no período de alfabetização de crianças, na perspectiva de alinhar a experiência pedagógica intercultural desenvolvida na escola indígena. O desafio que se impõe aos/ às professores/ as da escola Pílad Rebuá, junto à direção da escola e à comunidade, faz com que se constitua um espaço de transformação e significados para o estudante. Ou seja, um ambiente alfabetizador que considera a bagagem que o estudante traz de casa, como herança da relação estabelecida com os seus pais e do contexto em que vive.

Nessa direção, importa-nos refletir sobre uma “[...] pedagogia diferenciada porque leva em conta a diversidade e a singularidade de todas as crianças que agora frequentam a escola e nela esperam aprender coisas significativas para sua vida” (Macedo, 2005, p. 5). Assim, a relevância social e científica da pesquisa pode ser evidenciada para a comunidade escolar, bem como para as práticas de leitura e rodas de conversa junto aos estudantes em seu contexto de alfabetização e letramento, valorizando os saberes dos idosos, guardiões da cultura Terena e, sobretudo, constituindo as relações simbólicas e interculturais.

Justifico a escolha do objeto investigativo, tendo em vista que ao longo do meu percurso acadêmico e de atuação como professora na Educação Básica, busco responder os seguintes questionamentos: de que maneira a leitura pode ser utilizada como uma ferramenta para ser

trabalhada na escola com os estudantes, no período da alfabetização, a fim de identificar o seu poder de transformar o estudante em um sujeito autônomo e criativo? Como a participação dos idosos, com suas vivências culturais, pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes no período de alfabetização? Sabemos que os idosos tem um papel de tamanha relevância na comunidade seja no ambiente escolar e em casa.

Tradicionalmente, a alfabetização inicial tem sido analisada levando-se em conta a relação entre o método de ensino utilizado e o nível de desenvolvimento de “maturidade” das crianças (Ferreiro, 2001). Anteriormente, acredita-se que a criança precisava atingir certos marcos de desenvolvimento em sua maturidade antes de ser considerada pronta para aprender a ler e escrever. No entanto, a abordagem de Emília Ferreiro destaca que o processo de alfabetização vai além da simples maturidade da criança. Ela argumenta que, desde muito cedo, as crianças demonstram um envolvimento ativo com a leitura e a escrita, mesmo antes de chegar à escola.

Ferreiro preconiza que as crianças são capazes de construir conhecimento sobre a língua escrita desde os primeiros anos de vida, mesmo antes de ingressarem no ensino formal. Elas observam e experimentam o ambiente escrito ao seu redor, criando conjecturas sobre a escrita e testando-as por meio de tentativa e erro. Nesse sentido, a alfabetização inicial não deve ser vista apenas como um marco de “maturidade”, mas como um processo ativo de construção do conhecimento. A escola desempenha um papel importante nesse processo, fornecendo um ambiente de ensino e aprendizagem adequado, com metodologias que favoreçam a investigação e a experimentação da linguagem escrita pelas crianças. Portanto, a alfabetização é uma parte fundamental do contexto escolar e uma das primeiras experiências pelas quais as crianças passam no processo de aprendizagem. É importante que os estudantes vivenciem um conjunto de atividades que promovam o desenvolvimento da leitura e escrita tanto na escola quanto fora dela.

Nesse contexto, comunidades menores, como a Terena da aldeia Passarinho, mostram-se mais vulneráveis, pois historicamente a cultura não indígena sobrepôs-se à minoritária, o que pode acarretar mudanças em alguns códigos e saberes culturais e/ ou simplesmente desaparecer. Isso é percebido quando se observa a linguagem predominante no contato entre indígenas e não indígenas nas mais variadas situações, como no comércio, por exemplo. Essa relação que se estabelece por meio da comunicação corresponde ao conceito de diglossia, que “acontece no convívio de comunidades bilíngues a partir da relação de uso de duas línguas, sendo uma língua

majoritária e outra minoritária, que fazem a opção pelo uso de uma mesma língua em situações sociais diferentes” (Xavier; Nincao, 2020, p. 36).

Muito embora exista uma tendência a que uma língua em específico, no convívio com outra, se estabeleça como predominante, a ideia de diglossia denota essa possibilidade de coexistência de ambas, cada uma sendo usada quando mais oportuno for. Ainda assim, é comum que haja a prevalência de uma língua, em um sistema em que a “valorização é assimétrica: uma tem espaço mais valorizado que outra, se apresenta em contexto de maior status social” (Ferreira da Costa, 2013, p. 260). Assim, a diglossia é, conseqüentemente, um reflexo das formas pelas quais estes sujeitos se relacionam e as relações de poder que estão intrínsecas a tais dinâmicas.

Nincao (2015) enfatiza que a escrita vai além de um simples meio de registrar informações, sendo fundamental para fortalecer e resistir. A autora afirma que os professores Terena demonstram consciência política ao usar a escrita para demarcar a sua identidade e resistir às dificuldades. Esse aspecto evidencia a habilidade do povo Terena tem em se adaptar e reivindicar seu lugar na sociedade atual, reforçando a sua cultura e sua trajetória histórica.

Além disso, compreender o processo histórico do modo de vida dos povos tradicionais, considerando que a formalidade escolar é novidade para as crianças, e valorizar as vivências e as experiências das crianças, são fontes que podem se vincular às memórias culturais que são repassadas pelos idosos de forma oral nos momentos de convivência e interações estabelecidas com as pessoas da comunidade e vividas em casa, no seu contexto familiar. Nesse espaço, há que se cuidar para que a proximidade e as vivências com a cultura não indígena não se sobreponham à cultura Terena. Para tanto, a escola deve/ pode promover a sua valorização cotidianamente, não somente no âmbito escolar, mas, também, no dia a dia das famílias dos estudantes.

Nas palavras de Brandão (2020, p. 15):

Esse caminho de comunicação simbólica apresenta a criança ao mundo e, com a ajuda da mãe da criança e dos adultos ao seu redor, ela aprende a nomear e compreender as coisas. Assim, ao ouvir a língua materna, você aprende a falá-la. As possibilidades de aprender uma língua também se estendem pela cultura pelo tempo e pela sociedade estando em constante criação e significado.

Abreu (2020) apresenta uma experiência desenvolvida com o povo Guarani, na qual, assim como em outros contextos indígenas, a escola indígena, ou seja, o espaço de sala de aula não é único lugar de aprendizagem. O aprendizado acontece no dia a dia no contexto social com

as pessoas mais velhas da família, como os avós, os tios e outros membros que possam produzir esse aprendizado, tendo em vista que as crianças participam ativamente da vida da comunidade. Portanto, entende-se que não existe uma fonte única de conhecimentos, bem como que não se pode buscar informações apenas em um local, sob o risco de adotar discursos que priorizam um lado da história, geralmente do dominador ou seja na versão de quem escreve.

Vale registrar que a produção de narrativas, relatos históricos e livros sobre a descoberta e expansão territorial portuguesa, contam a história que começa com a presença do conquistador. Além disso, não temos, atualmente, no acervo das bibliotecas das escolas, materiais didáticos específicos para atender a demanda do processo de ensino e de aprendizagem – em especial na língua Terena – que oportunizem romper com essa narrativa histórica e visibilizem as contribuições da cultura do povo Terena. Assim, apresentamos o fazer pedagógico dos professores indígenas, utilizando os livros literários e as produções dos estudantes em sala de aula, ambiente que proporciona a interação com os livros que estão sendo trabalhados em sala nos Anos Iniciais na escola.

A participação dos idosos na sala de aula, na contação de histórias e interagindo com os estudantes, como era antigamente a aldeia, revela as memórias culturais de nossa comunidade. A importância do tema da contação de histórias justifica-se, pois, na alfabetização das crianças Terena, por se tratar de um público com singularidades culturais. Assim, deve-se alinhar aos códigos tradicionais desse grupo étnico, considerando as vivências na aldeia indígena. Nesse contexto, pretende-se debater sobre a efetividade dessa prática pedagógica desenvolvida pelos professores e a convivência com os idosos, valorizando os seus saberes e, sobretudo, constituindo práticas tradicionais que repercutirão no ensino intercultural.

Vale registrar que o conceito de interculturalidade não é um mero processo de relação entre culturas diversas, visto que

A interculturalidade é concebida como um projeto político-social-epistêmico e ético de descolonização, transformação e criação; é capaz de entender que a diferença se constrói dentro de uma estrutura de matriz colonial, racista e hierarquizada, em que os “branqueados” ocupam o cume de poder da pirâmide estrutural, e os indígenas e afrodescendentes, os andares da subalternidade (Pinho; Silva; Rodrigues, 2022, p. 345-346).

Desse modo, promover uma educação de cunho intercultural é compreender que não há uma hierarquia em relação aos conhecimentos. A mudança de uma concepção estruturada em

níveis de importância perpassa o reconhecimento dos saberes locais, tradicionais, seus costumes, sua linguagem. A alfabetização é, nesse sentido, um processo de descoberta e imaginação, que as crianças Terena vivenciam em seu contexto social da educação indígena e junto aos pais, avós e tios e parentes mais próximos e na comunidade. Até a entrada na escola, portanto, não há uma sistematização, pois a convivência com a comunidade ocorre em ambiente coletivo.

A escolarização nos Anos Iniciais tem uma importância fundamental, já que é nesse período em que a criança constrói o aprendizado que irá acompanhá-la. Tal processo pode ser potencializado pelas práticas tradicionais, já que, por serem estudantes indígenas, são significativas para o seu aprendizado. É possível afirmar que o potencial pedagógico das práticas tradicionais de contação de histórias e de rodas de leitura podem trazer importantes contribuições para a atuação de professores indígenas na sua tarefa de alfabetizar, gerando um impacto na aprendizagem dos estudantes. Essas ações não estão circunscritas apenas ao ambiente escolar, mas podem ser estendidas para o contexto familiar, com o envolvimento dos anciãos, guardiões dos saberes tradicionais da cultura Terena, que possuem um acervo memorialístico repassado às novas gerações.

Para o professor, trabalhar com os estudantes indígenas em um processo contínuo no que se refere ao letramento com recursos pedagógicos, juntamente com a família, é de fundamental importância para os estudantes. Desse modo, discutir sobre o potencial pedagógico existente nas práticas tradicionais de contação de histórias e de rodas de leitura no ensino justifica-se pelo fato de que é possível estabelecer um diálogo intercultural entre as atividades pedagógicas e as práticas tradicionais.

Todo o percurso da pesquisa foi desenvolvido com o material utilizado na alfabetização e contação de histórias, em momentos em que puderam ser inseridas as histórias narradas pelos anciãos da aldeia junto às crianças e registros das atividades desenvolvidas com livros de histórias com os estudantes dos Anos Iniciais. Como pesquisadora e professora indígena alfabetizadora na EMI Pílad Rebuá apresento as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos/ as professores/ as indígenas durante as aulas no momento da contação de histórias, a integração de práticas diversas, o envolvimento dos idosos nas rodas de leitura e a valorização dos saberes tradicionais, refletindo uma metodologia educacional que busca conexões significativas entre a sala de aula e o contexto mais amplo da comunidade. Essa abordagem não apenas promove a

alfabetização e letramento, mas, também, reconhece e incorpora os elementos culturais locais, enriquecendo a experiência educacional.

A primeira seção da Dissertação se dedica a apresentar os aspectos motivadores para a escolha do tema, os recursos metodológicos e as publicações que embasaram a análise dos dados produzidos na pesquisa. Aborda-se, ainda, a trajetória e a formação da pesquisadora e sua relação com o tema do estudo. Ademais, verificamos como estão organizadas as atividades da pesquisa e posteriormente, apresentamos o histórico da escola Pílad Rebuá e o Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Na segunda seção são apresentados os artigos, dissertações e teses que nos oportunizaram compreender a alfabetização e o letramento juntos a crianças indígenas, a fim de aproximar esses conteúdos e as práticas de alfabetização e rodas de leitura desenvolvidas nos Anos Iniciais. Evidenciamos a influência da contação de histórias que os idosos têm na participação no contexto familiar, buscando compreender esses aspectos em sala de aula por meio do trabalho que os professores indígenas desenvolvem na escola Pílad Rebuá, junto aos estudantes indígenas. A partir das vivências em casa e em ambiente escolar, indicamos como podemos nos aproximar da vivência dos estudantes no período da alfabetização.

Na terceira seção apresentamos a relação dos livros de literatura disponíveis no acervo da Escola Municipal Indígena Pílad Rebuá. Vale registrar que a referida escola ainda não possui uma biblioteca para guardar seus livros. O armazenamento é feito de maneira improvisada, por falta de espaço para que os estudantes tenham acesso quando precisam.

Apresentamos na quarta seção as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores alfabetizadores com o uso dos livros de literatura infantil de história em sala de aula, bem como a participação dos idosos na escola, com a contação de histórias. Além disso, apresentamos, os resultados das entrevistas com os professores alfabetizadores, descrevendo suas práticas pedagógicas o perfil profissional.

Destacamos, ademais, a importância da interculturalidade no processo de alfabetização das crianças indígenas Terena, valorizando vivências e saberes tradicionais. Ressaltando-se a necessidade de reconhecer e valorizar os elementos culturais locais, promovemos conexões significativas entre a sala de aula e a comunidade. Diante disso, conclui-se que a utilização de práticas pedagógicas interculturais, como a contação de histórias e a participação dos idosos, pode contribuir significativamente para a alfabetização e letramento das crianças indígenas

Terena. A valorização dos saberes tradicionais e a incorporação dos elementos culturais locais enriquecem a experiência educacional, promovendo a construção ativa do conhecimento e estabelecem uma interação entre a escola e a comunidade. É importante que a escola disponha de recursos e espaços adequados para o armazenamento e acesso aos livros de literatura infantil, a fim de fortalecer as práticas de leitura e desenvolver habilidades de escrita das crianças indígenas.

## **1. SOBRE AS MOTIVAÇÕES E ESCOLHAS DA PESQUISA**

Esta primeira seção da dissertação tem como objetivo apresentar a motivação que me levou à pesquisa, os objetivos do estudo, os recursos metodológicos utilizados e a organização geral.

### **1.1 Contexto geral do estudo**

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Indígena Pílad Rebuá, localizada na Aldeia Passarinho, em Miranda, Mato Grosso do Sul. Como professora responsável pela alfabetização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sempre me questioneei sobre como conciliar o processo de alfabetização com o contexto cultural das crianças, levando em consideração a convivência com a comunidade e as histórias contadas pelos idosos. Nesse sentido, ao longo da investigação, me esforcei para registrar as práticas tradicionais de contação de histórias dos idosos, bem como as atividades desenvolvidas pelos professores com os livros de histórias. Durante as rodas de leitura, utilizadas como ferramenta pedagógica, pude observar como o processo de alfabetização se constitui na referida unidade escolar.

Desse modo, buscamos responder o seguinte questionamento: qual o potencial pedagógico da roda de leitura, da contação de histórias e das práticas tradicionais narradas pelos idosos no processo de alfabetização e letramento das crianças da etnia Terena, matriculadas nos Anos Iniciais da Escola Indígena Municipal Indígena Pílad Rebuá, localizada na Aldeia Passarinho, no município sul-mato-grossense de Miranda? Para tanto, o estudo que foi desenvolvido a partir de pesquisas bibliográfica e de campo, após a análise dos resultados, confirmou a hipótese que sustentamos: o desvelar do potencial pedagógico dos materiais de leitura é evidenciando por meio das atividades desenvolvidas em sala com as rodas de leitura e a contação de histórias pelos idosos, em uma inter-relação com as práticas tradicionais no processo de alfabetização e de letramento, junto aos estudantes dos Anos Iniciais da Escola Municipal Indígena Pílad Rebuá.

Nesse período da alfabetização, as crianças passam por um processo de interação com um mundo da leitura e da escrita, ou seja, o letramento e a sistematização do ensino escolar, tornando-se sujeitos ativos de sua aprendizagem. Esses aspectos podem evidenciar o potencial

pedagógico e suas implicações tanto no ensino quanto na aprendizagem das crianças Terena. Possibilitam, também, compreender a problemática investigada, ao articular as práticas tradicionais de contação de histórias dos idosos com as rodas de leitura no processo de alfabetização desses estudantes. Essa abordagem ressalta, ainda, a importância de reconhecer e valorizar a diversidade cultural, incorporando-a no contexto educacional. Isso implica considerar não apenas o aspecto acadêmico, mas, também, a preservação da identidade cultural e o fortalecimento da comunidade indígena por meio da educação.

Dessa perspectiva, a metodologia adotada na pesquisa é de abordagem bibliográfica e exploratória realizada de forma presencial<sup>1</sup>, conforme orientações da instituição escolar, após a autorização. Considerando que estávamos vivenciando o momento pós-pandêmico do avanço da Covid-19 adotamos todas as medidas de biossegurança durante as etapas da pesquisa. Consideramos como riscos para a conclusão da pesquisa situações como: interrupções do contrato e substituições de professores/ colaboradores por motivos que fogem ao controle das variáveis da pesquisa, bem como sentimentos de constrangimento e preocupação com a exposição de sua identidade pessoal e institucional por parte dos envolvidos.

Diante de possíveis constrangimentos que pudessem surgir, houve um esforço por parte da pesquisadora em demonstrar uma postura ética na condução da proposta, visto que o 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. O agendamento da data e do horário para a entrevista foi feito conforme a disponibilidade dos/as participantes, tendo em vista que o momento mais adequado foi considerado nesse processo, visando que as atividades ocorressem presencialmente, com anuência de gravação de dados, com base no cuidado ao bem-estar, segurança e satisfação, para que os envolvidos se sentissem confiantes e motivados para colaborar com a pesquisa.

Em relação aos benefícios que o estudo traz, pode-se pensar que a pesquisa oportuniza a construção de novas ferramentas pedagógicas que promovam o ensino e a aprendizagem, bem como o acesso e o dinamismo da educação escolar Terena, durante a alfabetização e o letramento das crianças, por meio da utilização do texto literário nas rodas de leitura e da contação de histórias desenvolvidas pelos idosos. Além disso, oportuniza identificar novas estratégias de

---

<sup>1</sup> No contexto da pesquisa e da escrita, ainda havia algumas inseguranças quanto à estabilidade após a crise mais intensa da Covid-19. Por isso, não havia certeza sobre a forma de realização da parte prática, já que demandava o contato entre pessoas (crianças, professores, anciãos e outros).

ensino que possam ser incorporadas futuramente nas práticas pedagógicas, bem como na aprendizagem de crianças e dos jovens Terena, respeitando sua visão de mundo, os costumes, crenças religiosas, organização social, filosofias peculiares, diferenças linguísticas e estrutura política, conforme inciso III – que trata dos Aspectos Éticos da pesquisa envolvendo povos indígenas da Resolução do Conselho Nacional de Saúde n.º 304, de 09 de agosto de 2000.

Além disso, diante dos resultados da pesquisa, é possível estabelecer parceria entre a Escola e a Universidade para a oferta de palestras, cursos de formação continuada e oficinas, com o apoio dos professores da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) que atuam no campo da alfabetização, a fim de fomentar uma prática pedagógica articulada à contação de histórias dos povos originários, aproximando as gerações de crianças e idosos.

## **1.2 Organização das atividades**

O trabalho foi desenvolvido em duas etapas, pois se trata de um trabalho descritivo, uma vez que a pesquisa procura descrever o contexto histórico e social da instituição colaboradora da pesquisa, sem se preocupar em modificá-la. Dessa forma, constituiu-se como uma pesquisa de campo de natureza qualitativa, que busca analisar os materiais de leitura desvelando o seu potencial pedagógico para as atividades desenvolvidas em sala com leitura de textos literários, como a roda de leitura e a contação de histórias e de práticas tradicionais. Optamos pela abordagem qualitativa, pois permite analisar e interpretar os dados de modo mais aprofundado, propiciando uma compreensão detalhada em razão da amostra reduzida para a produção de dados, uma vez que foram entrevistados cinco professores Terena que atuam nos Anos Iniciais (1.º, 2.º e 3.º anos).

Para tanto, a Dissertação está dividida em cinco seções. Na primeira seção, apresentamos a motivação que me levou ao interesse por esse tema de pesquisa, objetivos, os recursos metodológicos e organização geral da Dissertação. Na segunda, apresentamos o histórico do povo indígena Terena, uma breve apresentação da aldeia Passarinho, o histórico de fundação da Escola Municipal Indígena Pílad Rebuá, bem como o contexto da escola e a população indígena local, onde foram obtidos os dados da pesquisa. Na terceira seção é feita a revisão da literatura, organizada por meio da leitura de artigos, dissertações e teses que nos oportunizaram compreender a alfabetização e o letramento das crianças indígenas, a fim de aproximar esses

conteúdos das práticas de alfabetização e rodas de leituras desenvolvidas. Na quarta seção apresentamos o mapeamento dos livros de literatura disponíveis no acervo da escola. Essa mesma seção trata, ainda, das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores a partir desses livros, demonstrando como cada professor trabalha com os estudantes, de modo a compreender a relevância das dinâmicas no processo de ensino e aprendizagem, bem como enriquecer as discussões. Também se apresenta uma atividade desenvolvida com a participação de um idoso da aldeia, bem como a presença de um professor aposentado.

Os dados da pesquisa de campo foram produzidos por meio do roteiro de entrevista que foi respondido pelos professores alfabetizadores. Esses dados serão apresentados nessa seção do trabalho. Também descrevemos na quarta seção o período de observação em sala de aula durante o desenvolvimento das rodas de leitura e contação de histórias, com a presença dos idosos nas aulas de alfabetização, tendo em vista que descrevemos as atividades desenvolvidas pelos professores junto aos estudantes. Posteriormente, mapeamos os livros de histórias usados pelos professores em sala de aula e, também, identificamos o critério adotado para a seleção e utilização nessas atividades.

Na quinta seção descrevemos os resultados e a discussão realizada a partir dos dados obtidos durante a pesquisa. Por último, as considerações finais, momento em que procuramos fazer uma aproximação entre a primeira hipótese levantada no início da investigação e os dados obtidos junto aos participantes da pesquisa: professores, idosos e estudantes da escola.

### **1.3 Aspectos metodológicos e éticos para a realização da pesquisa**

Para a realização das entrevistas junto aos professores, fizemos o registro fotográfico e a gravação das sessões de entrevistas e, após a leitura, obtivemos a anuência por meio da assinatura dos colaboradores dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme as orientações do Comitê de Ética da UEMS. Esses registros foram aprovados pelo referido comitê, pelo número do CAAE: 60491222.0.0000.8030, número do Parecer: 6.068.9985.

Nesse sentido, os resultados foram apresentados de forma qualitativa, a partir da produção acadêmica relacionada ao tema de pesquisa, incluindo teses, dissertações, artigos, livros e outros materiais significativos para o trabalho, disponíveis nos bancos de dados no Portal de Domínio

Público da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*.

Em um segundo momento da elaboração da pesquisa, ocorreu o planejamento da produção dos dados, que incluiu a submissão da proposta ao Comitê de Ética da UEMS, o mapeamento das fontes e a descrição do levantamento de dados secundários, para posterior contato com as fontes primárias, a fim de promover a produção de dados em campo, ou seja, as observações em sala de aula e as entrevistas com os professores que atuam na alfabetização na Escola Municipal Indígena Pílad Rebuá, por meio do roteiro de entrevista conforme o (Apêndice A) desta proposta. Dessa forma, o roteiro de entrevista foi respondido pelos professores de maneira planejada, junto à leitura e análise dos documentos da escola, os planos de aulas, a identificação dos livros de literatura adotados pela escola, entre outros documentos necessários que contribuiriam para o desenvolvimento da pesquisa.

Também estabelecemos junto aos participantes o compromisso, por parte da pesquisadora, de mantê-los informados sobre o andamento da pesquisa em todas as etapas de sua execução, utilizando procedimentos éticos, como a adoção do TCLE apresentado aos/as professores/as e demais sujeitos colaboradores da pesquisa, bem como o registro e a aprovação do projeto à Plataforma Brasil, conforme as normas do Comitê de Ética da UEMS. Os dados dos registros da participação dos idosos em sala de aula, contando as histórias, observação das atividades dos professores, utilizando os livros de histórias e atividades produzidas pelos estudantes, bem como as entrevistas feitas com os professores da escola são apresentadas na terceira e quarta seções da dissertação.

O envolvimento da pesquisadora com ambiente escolar e as vivências desse momento é de fundamental importância para a pesquisa, pois busca evidenciar a prática pedagógica desenvolvida pelos professores, junto aos estudantes e à comunidade escolar. Para finalmente, a partir das produções bibliográficas e das informações levantadas no trabalho de campo, estudá-las, produzir a descrição e a análise dos resultados conclusivos. Como forma de consolidar a relevância prática desse estudo contextualizamos histórica e geograficamente a Escola Municipal Indígena Pílad Rebuá, aspectos de sua infraestrutura, número de matrículas de estudantes e o perfil profissional dos professores.

Para construir o referencial teórico que fundamenta a análise dos dados produzidos, organizei o mapeamento das produções acadêmicas, por meio dos descritores: Alfabetização;

Leitura; Educação Escolar Indígena e Cultura terena, que permitem identificar essas publicações no período de vinte anos das pesquisas já empreendidas sobre o tema. Assim, conforme mencionado anteriormente, consultamos teses, dissertações e artigos científicos na base de dados do *SciELO*, no Banco de Teses e Dissertações da Capes e no Portal de Periódicos da Capes/MEC, no período de 2002 a 2021.

Com a finalidade de abordar as relações estabelecidas entre as práticas de leitura e os saberes tradicionais narrados pelos idosos Terena às crianças na Escola Municipal Indígena Pílad Rebuá estruturamos os instrumentos utilizados na observação e nas rodas de conversas feitas entre os idosos, estudantes dos Anos Iniciais e professores. O contato com a sala aula e a observação nos aproximou ainda mais do contexto social da escola, pois nos possibilitou apresentar as vivências e as contribuições do encontro entre os idosos e as crianças durante as atividades. Além disso, oportunizou a troca de saberes e dos conhecimentos tradicionais entre as gerações.

Dessa forma, seguimos o calendário escolar da Rede Municipal de Ensino de Miranda e da Escola Municipal Indígena Pílad Rebuá, que previa que o encerramento do ano letivo no dia 13 de dezembro de 2022. Realizamos as atividades da pesquisa no início do mês de dezembro, no período de 7 a 11 de dezembro de 2022, na sala de aula do 2.º ano, no período vespertino, de acordo com a anuência da escola e dos professores. A duração de cada encontro teve o tempo de uma aula de 50 minutos. No primeiro tempo contamos com a participação dos idosos para a realização das rodas de conversa com os estudantes do 2.º ano. Logo após, foram desenvolvidas atividades voltadas para o tema abordado na história para fazermos os registros das histórias por meio de desenho e pintura produzidos pelos estudantes.

Os colaboradores da escola foram cinco professores regentes dos Anos Iniciais de 1.º ano a 3.º ano do Ensino Fundamental e professores intermediários que atuam nas disciplinas História, Geografia, Arte, Língua Terena e Educação Física.

Na alfabetização atuam três professores regentes nas salas do 1.º, 2.º e 3.º anos do Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois são os mesmos professores que atuam no intermediário e acompanham a turma nos horários de aula. Após a produção desses dados, elaboramos a descrição e a organização da categorização deles. Nessa perspectiva, são apresentados no subitem dos Apêndices o roteiro de observação (Apêndice B), utilizado junto às turmas mencionadas acima da Escola Pílad Rebuá, bem como os Termos de Assentimento Livre e

Esclarecido (Apêndice C) e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndices D; E e F) a serem apresentados aos sujeitos colaboradores com a pesquisa: estudantes, pais, professores e idosos, além das autorizações institucionais (Apêndices G; H; I e J) apresentadas e a Proposta de Intervenção (Apêndice L).

## 2. O POVO TERENA

Segundo dados do informativo emitido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população indígena no estado do Mato Grosso do Sul é de 116.346 pessoas, ficando apenas atrás da Bahia e do Amazonas no que tange ao contingente total. De 2010 até 2022, essa população teve um aumento de mais de 50%. Miranda está entre os cinco municípios do estado que mais concentram população indígena, onde houve um aumento de 7.019 pessoas em 2010 para 8.866 em 2022 (BRASIL, 2023).

O mapa abaixo apresenta as populações indígenas presentes no estado.

**Figura 1** – Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul



Fonte: Disponível em: <https://www.primeiranoticia.jor.br/politica/povos-indigenas-de-mato-grosso-do-sul-aderem-manifestacao-nacional/1875/>. Acesso em 08 fev. 2024.

Outro aspecto a ser considerado é a atuação do povo Terena na chamada Guerra do Paraguai, pois tinha o conhecimento das matas e da formação geográfica da região, contribuindo significativamente com o exército brasileiro, como guia e com o fornecimento de alimentos para os soldados. Essa guerra ocorreu no período de 1864 a 1870. Com o término do conflito ocorreram várias mudanças, principalmente a perda das terras, tendo em vista que os seus territórios passaram a ser disputados com os índios que se tornaram, então, “proprietários de terras”.

Os Terena são historicamente conhecidos por sua habilidade em práticas de agricultura e de caça. No entanto, devido a deslocamentos e a perdas de território, muitos tiveram que abandonar essas atividades e passaram a trabalhar em fazendas locais e, até mesmo, em outros estados.

No livro *A História do Povo Terena*, Bittencourt e Ladeira (2000, p. 25) apresentam uma divisão da linha do tempo adotada pelos Terena. Essa divisão consiste em três períodos:

Tempos Antigos, que vai até o final da Guerra contra o Paraguai; Tempos de Servidão, que corresponde ao período entre o final da Guerra contra o Paraguai e a formação das Reservas no início do século XX; e Tempos Atuais, que se referem ao período após a formação das Reservas. Resumidamente, os Terena dividem sua história em três fases distintas: antes da Guerra contra o Paraguai, durante o período de servidão e atualmente, após a formação das Reservas.

O estado é palco de um processo histórico de colonização bastante longo e complexo (Bittencourt; Ladeira, 2000), onde os povos indígenas enfrentam um intenso e constante conflito fundiário na luta por seus territórios tradicionais. Ainda de acordo com as autoras, os Terena tiveram importante participação na Guerra do Paraguai, fornecendo alimentação para as tropas brasileiras, uma vez que os índios conheciam muito bem a região ajudando os soldados do Brasil.

O governo brasileiro também chamou os índios de Mato Grosso para combaterem com os paraguaios. Os Guaicurus lutaram ao lado do exército brasileiro, enquanto os Terena, que sempre foram grandes agricultores, além de enfrentar o exército paraguaio, também participaram da guerra fornecendo alimentos para os combatentes (Bittencourt; Ladeira, 2000, p. 56).

Miranda (2006, p. 22) incluiu um quarto momento nessa linha do tempo, chamado de “Tempo do Despertar”.

Neste período, destaca-se a busca por autonomia por parte dos Terena, assim como sua inserção em setores da economia regional que até então não eram ocupados por eles, como cargos públicos e profissões liberais. Além disso, destaca-se também a presença de jovens Terena nas universidades. Portanto, de acordo com Miranda, o Tempo do Despertar pode ser entendido como uma fase de desenvolvimento e busca por autonomia por parte do povo Terena.

O “Tempo de Despertar” mencionado vem sendo trabalhado na escola por nós professores por meio de discussões em sala de aula, pelos professores e os pais, visando o estudo como sendo a principal arma que é o conhecimento.

Amado (2020, p. 23) destaca a necessidade de refletir criticamente sobre a história do povo Terena, levando em consideração diversos argumentos utilizados por aqueles que se opõem ao reconhecimento oficial de territórios tradicionais dos Terena.

O autor registra que um argumento frequentemente levantado nos processos judiciais é o de que os índios Terena não são brasileiros, mas sim paraguaios. Esse argumento, amplamente utilizado por ruralistas, também se faz presente nos trabalhos acadêmicos, porém muitas vezes de forma involuntária, de historiadores e antropólogos que escreveram sem o devido cuidado ou sem uma explicação sobre o contexto histórico do povo Terena. Outro aspecto a ser compreendido é a relação interétnica estabelecida pelos Terena com a sociedade não indígena diante do avanço e do desenvolvimento das atividades agrícolas e pastoris no Mato Grosso do Sul, reforçando que os Terena nunca perderam a conexão com seus territórios.

Hoje podemos observar esse estereótipo com as comunidades indígenas, presente em nosso meio, nas relações das comunidades indígenas e não indígenas do município de Miranda.

É necessário realizar um levantamento dos locais atuais onde os Terena habitam e, ao mesmo tempo, compreender o tratamento legal dado às terras indígenas no sistema jurídico brasileiro, para tratar dos territórios Terena no século XXI. Os territórios historicamente ocupados estão situados no oeste de Mato Grosso do Sul, abrangendo parte do ecossistema do Pantanal, nos municípios de Miranda, Aquidauana, Anastácio, Sidrolândia, Dois Irmãos do Buriti, Nioaque e Rochedo (Amado, 2020, p. 195).

O levantamento apresentado acima mostra que os povos indígenas vem contribuindo com a construção histórica, ao longo do tempo e espaço territorial no estado.

A partir de Amado (2020, p. 196), apresentamos um quadro das terras Terena localizadas no Estado de Mato Grosso do Sul:

**Quadro 1** – Terras indígenas Terena em Mato Grosso do Sul

| <b>Município</b> | <b>Terra Indígena</b>                 |
|------------------|---------------------------------------|
| Aquidauana       | Taunay-Ipegue<br>Limão Verde          |
| Miranda          | Cachoeirinha<br>Pílad Rebuá<br>Lalima |
| Nioaque          | Nioaque                               |
| Dois Irmãos      | Buriti                                |
| Anastácio        | Aldeinha                              |
| Sidrolândia      | Tereré                                |
| Rochedo          | Nossa Senhora de Fátima               |

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Amado (2020).

Amado (2020, p. 196) ainda mapeia as aldeias constituídas no contexto urbano, além das áreas indígenas mencionadas: “podemos observar também a presença do povo Terena em assentamentos localizados em áreas urbanas. Essas comunidades, conhecidas como ‘aldeias urbanas’, são predominantemente encontradas no município de Campo Grande, que é a capital do estado de Mato Grosso do Sul”. As aldeias e/ ou agrupamentos Terena em contexto urbano mapeadas Amado (2020) são onze: Tumuné Kalivono, Darcy Ribeiro, Marçal de Souza, Indubrasil, Água Bonita, Jardim Noroeste, Vila Romana, Vila Bordon, Estrela D`alva, Tarsila do Amaral (Campo Grande) e no município de Aquidauana a Aldeia Tico Lipú.

De acordo com Azanha (2005), com o final de guerra, os indígenas tiveram outros enfrentamentos como a perda de territórios, doenças além do desprezo, sendo obrigados a viverem como mão de obra barata no “Tempo da servidão”. O mesmo autor destaca que, historicamente, os Terena têm enfrentado diversos desafios e dificuldades, como a violação de seus direitos territoriais. No entanto, eles têm resistido e lutado pela preservação de sua identidade e pela garantia de seus direitos. Azanha também ressalta a importância da valorização da cultura e dos conhecimentos tradicionais dos Terena, destacando sua relação harmoniosa com a natureza e sua experiência milenar de convívio com o ambiente em que vivem, destacando a

importância de reconhecer e valorizar o conhecimento indígena como uma forma de contribuir para uma sociedade mais equilibrada e sustentável.

Na contemporaneidade, de forma geral, outras atividades de subsistência foram sendo adotadas pelos Terena, como o serviço público, o serviço militar para os homens, trabalhos em fazendas, entre outros (Jesus, 2017). Diante da atuação nessas atividades, os indígenas foram incorporando novas dinâmicas para sobreviver, considerando que estão ligadas às questões territoriais, pois atualmente as áreas são poucas e inférteis para o plantio de mandioca e milho, que são os produtos mais cultivados no passado e que trouxeram a vivência e manutenção da cultura tradicional.

## **2.1 Os Terena da aldeia Passarinho**

Em um levantamento preliminar realizado pela Sesai, em 2021, os dados demográficos da população da Aldeia Passarinho foram de 1.608 habitantes e da Aldeia Moreira de 1.352 habitantes. Os moradores são da etnia Terena e a área conta com a presença de outras etnias, como Kadiwéu e Xavante, em número reduzido. De acordo com o Censo de 2023, no período de 2010 até 2022, essa população teve um aumento de mais de 50% (BRASIL, 2023).

Na aldeia Passarinho, localizada perto da cidade, na Terra Indígena (TI) Pílad Rebuá, com 114 hectares (Fonseca, 2021), o idioma Terena é pouco falado entre os jovens, sendo que apenas os anciãos são fluentes na língua indígena. Com o passar do tempo e a convivência mais próxima com a cidade, a aldeia passou por mudanças significativas e atualmente está bem diferente do que era no passado.

Apesar das restrições, a aldeia possui atualmente somente seis áreas para cultivo, sendo a mandioca a cultura predominante. Além disso, há plantações de feijão miúdo, abóbora, cana-de-açúcar e pequenas hortas com produção de alface, couve, tomate, entre outros vegetais. No entanto, devido à pequena quantidade de terra disponível e às dificuldades estruturais enfrentadas pela comunidade, a produção é limitada e principalmente voltada para o sustento das famílias.

A comunidade terena obtém seu sustento familiar por meio do trabalho agrícola dos homens na lavoura e a venda de seus produtos de subsistência. Além de trabalho nas usinas, aposentadoria e outros trabalhos fora da aldeia, como serviços domésticos e de babá, também serviços por período variável. Ainda, uma minoria é empregada como funcionários públicos efetivos, nomeados ou

contratados, também há as Cestas Básicas doadas pelo Governo Estadual, a assistência alimentar e a Bolsa Família/Escola do Governo Federal (Miranda, 2020, p. 10).

As famílias da comunidade indígena Passarinho vêm buscando alternativas de trabalho fora da aldeia, pois somente a agricultura não permite a sobrevivência por meio do manejo da terra de maneira tradicional. Além disso,

[...] a Aldeia Passarinho, tem um poço artesiano que abastece as casas, todos os moradores possuem água encanada, há um centro de saúde que disponibiliza serviços médicos e odontológicos. Os responsáveis por esses serviços são 01 (um) médico e 01 (uma) dentista que não são indígenas. No entanto, existem também profissionais de saúde indígenas, como 01 (uma) enfermeira, 02 (duas) técnicas de enfermagem e 04 (quatro) agentes de saúde. Cada agente de saúde é responsável por uma área específica da comunidade (Fonseca, 2021, p. 38).

O atendimento prestado pela SESAI nas comunidades indígenas é de saúde preventiva, vacinação, palestras oferecidas pelo enfermeiro e pelo técnico, atendimento médico (uma vez na semana), acompanhamento das gestantes, crianças e idosos com necessidades especiais. Qualquer questão burocrática relacionada à documentação é tratada no posto da Funai, onde o responsável local oferece a assistência.

A seguir apresentamos o histórico da Escola Municipal Indígena Pílad Rebuá, na qual tivemos todo o apoio para desenvolver a pesquisa, tanto pela Secretaria Municipal de Educação de Miranda, quanto pela direção da escola, na pessoa do Prof. Rogério Alexandre Correa.

## **2.2 A Escola Municipal Indígena (EMI) Pílad Rebuá**

A Escola Municipal Indígena Pílad Rebuá está situada na TI Pílad Rebuá, da Aldeia Passarinho e atende as comunidades Passarinho e Moreira e tem uma extensão (denominada “Arthemis Paz Bossay”) com duas salas de aula. O Projeto Pedagógico da escola, de 2013, apresenta em seu histórico que a instituição é mantida na atualidade pela Prefeitura Municipal de Miranda, por meio da Secretaria Municipal de Educação. No entanto, na década de 1970 a escola foi administrada pela Funai.

Os primeiros caciques da aldeia Passarinho foram João Justino e Siriaco de Almeida, sendo que não temos a informação dos períodos de liderança de cada um, uma vez que a sucessão era de maneira hereditária. O cacique Vicente de Almeida teve um mandato com duração de 35

anos, entre 1940 e 1974, sendo que após esse período o cacique passou a ser escolhido por eleição.

O histórico do Projeto Pedagógico também registra que em 1978 foi inaugurada a primeira escola para atender os estudantes das duas aldeias, com um projeto elaborado pela Funai em parceria com o cacique da aldeia Passarinho na época, Rubens dos Santos, conjuntamente com outras lideranças que não tiveram seus nomes citados nos documentos, além de membros das comunidades das aldeias Passarinho e Moreira. O chefe do posto da Funai nessa época era o Senhor José Mariô Midurikawal.

A escola foi inaugurada em fevereiro de 1979, conforme o texto do Decreto Municipal n.º 1260/2002. A infraestrutura física contava com 02 salas de aula; 02 banheiros masculinos e femininos; 01 cozinha estreita; 01 sala destinada à moradia do professor, que atendia da 1.ª à 4.ª séries do antigo Primeiro Grau, pois naquela época o ensino era organizado pelo sistema multisseriado, no período matutino. Nessa estrutura a escola funcionou durante cinco anos. Em 1980 a sala destinada às aulas do sistema multisseriado passou a atender a sala de 1.ª a 4.ª séries, com a oferta de matrícula de vários estudantes nos períodos matutino e vespertino, durante 22 anos.

Com a elevada demanda de estudantes, as lideranças locais lutaram, junto ao poder público municipal de Miranda, para que fosse ampliada a estrutura física da escola, em 1980. Assim, foram construídas mais 02 salas de aula; 02 banheiros e 01 cozinha pequena em uma extensão que recebeu nome de “Arthêmis Paz Bossay”, para atender os estudantes que residiam na Aldeia Moreira, na gestão referente aos anos de 1984 a 1988, do Prefeito Ivan Paz Bossay. O cacique era João Metelo e a extensão funcionava nos períodos matutino e vespertino, da 1.ª a 4.ª séries.

Em razão das dificuldades encontradas para se deslocarem entre a Aldeia Passarinho e a cidade de Miranda, por parte dos estudantes da 5.ª a 8.ª séries que frequentavam aulas na cidade, foi elaborado um novo projeto de ampliação da Escola Municipal Indígena Pílad Rebuá, para atender tal demanda. Em 2000 ocorreu uma nova reforma para a ampliação da escola, em nova gestão do Prefeito Ivan Paz Bossay. O cacique era Rogério Alexandre Correia.

Assim, nesse período foi inaugurada a ampliação da escola com 4 salas de aula e 2 banheiros. Vale registrar que até esse momento a instituição era considerada Núcleo Escolar

Pílad Rebuá, vinculado à extensão da Escola Polo Raimundo dos Santos, localizada no Distrito de Duque Estrada, em Miranda, no período de 1994 a 1999.

Em 2001, ocorreram várias reuniões com a finalidade da escola se tornar polo e ter uma equipe diretiva própria, deixando de ser extensão. Esses momentos envolveram a comunidade local, o cacique da aldeia Passarinho e a Secretaria Municipal de Educação, tratando de assuntos sobre o Núcleo Escolar Pílad Rebuá, que a partir de 2002 tornou-se uma Escola Polo, com base na Lei Municipal n.º 1.260/2002, Autorização Deliberação CME/MS n.º 559/2016, vinculando a Pílad Rebuá e a extensão “Arthêmis Paz Bossay”, com o apoio de lideranças locais, professores, pais, estudantes e comunidade escolar.

Em 2007 foram construídas mais 02 salas de aula e 02 banheiros para atender as crianças matriculados no Pré-escolar. Em 2010, foi construído um laboratório de informática pela Prefeitura Municipal de Miranda (gestão do Sr. Neder Afonso Vedovatto), para atendimento aos estudantes da escola, ao corpo docente e às comunidades das aldeias Passarinho e Moreira. Dessa forma, a instituição escolar tem acompanhado o crescimento da população com o passar do tempo. Diante dessa demanda, as lideranças e as comunidades das duas aldeias indígenas sempre lutaram para o fortalecimento da escola para atender os estudantes com uma infraestrutura adequada, que começa por meio de uma boa educação e um ambiente agradável para estudar e aprender.

Assim, estabelecido no Projeto Pedagógico da EMI Pílad Rebuá, registra-se que a escolarização atualmente apresenta uma situação de multiculturalismo e bilinguismo e esse processo permitiu a redução de evasão e repetência que eram questões sérias enfrentadas pela comunidade escolar. O percurso histórico da escola Pílad Rebuá mostra que antes de se tornar uma escola polo, os estudantes tinham que ir para a cidade, após o término dos Anos Iniciais do antigo Primário. No entanto, ocorriam muitas desistências em razão da distância e das dificuldades de adaptação no contexto urbano, que era muito diferente do ambiente da aldeia. Há relatos de estudantes referindo-se ao preconceito e à falta de apoio para compreenderem os materiais pedagógicos adotados nas escolas localizadas em contexto urbano.

Quanto ao Projeto Pedagógico é o documento que visa nortear o educador em seu trabalho pedagógico, tanto na educação escolar indígena ou não indígena, tendo em vista que “não deve deixar de trabalhar com conhecimentos universais” (Miranda, 2020, p. 5). Desse modo, pressupõe a escrita como forma de registro dos conhecimentos que serão partilhados por

diferentes sociedades e culturas. Esse projeto é resultado de análise feita nos grupos de trabalho constituídos por professores, diretores, coordenadores pedagógicos, comunidade indígena e assessoria técnica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Semec) que caracterizam a Escola Municipal Indígena “Pílad Rebuá” e Extensão “Arthêmis Paz Bossay”, localizada no município de Miranda.

As inter-relações do desenvolvimento cognitivo são, portanto, fundamentais no aprendizado escolar da criança Terena. A proposta pedagógica busca tratar e relacionar os dois momentos de maneira articulada, entre o conhecimento universal e os conhecimentos tradicionais, para que sejam compartilhados com as gerações futuras por meio da participação dos idosos que possuem as memórias e as histórias do povo Terena.

A proposta pedagógica da escola Pílad Rebuá, propõe relacionar e articular os dois conhecimentos de mundo. Segundo Lima (2008, p. 81),

[...] a comunidade indígena Terena apreende e ensina seu mundo para as suas crianças. É nas relações sociais que são elaborados e expressos os novos conhecimentos e se faz essa reflexão sobre o mundo ao seu redor, ao mesmo tempo em que são vivenciados os processos de ensino-aprendizagem como fonte inesgotável de experiências.

Hoje é um desafio para os professores relacionar as duas abordagens da prática pedagógica e que está no currículo da Secretaria de Educação de Miranda, pois no PPP da escola não expressa abertamente, como trabalhar de forma sistematizada. Esse é um aspecto cujos resultados da presente pesquisa podem contribuir junto aos técnicos para implementar os saberes tradicionais em diferentes unidades didáticas do currículo da EMI Pílad Rebuá.

A escolarização indígena adota a Língua Portuguesa como primeira Língua da comunidade da TI Pílad Rebuá aldeias Passarinho e Moreira, tendo em vista que a Língua Terena vem sendo trabalhada pelos professores falantes e somente os anciãos são falantes do idioma Terena no cotidiano.

A concepção teórica adotada na proposta da escola Pílad Rebuá assume a concepção construtivista, que requer a construção de uma prática pedagógica pautada na resolução de situações-problema, a fim de incorporar novas práticas educativas que melhorem e subsidiem a solução das dificuldades no contexto educacional de caráter bilíngue e multicultural.

As lideranças indígenas têm participado junto à escola no atendimento das demandas por matrículas juntamente com a direção, os coordenadores pedagógicos e os professores para o crescimento e aprimoramento da escola, pois a comunidade da TI Pílad Rebuá considera que é por meio da educação das atuais gerações que a comunidade pode garantir o crescimento desejado às novas gerações. A importância do fortalecimento da alfabetização e dos anos iniciais prima pela preservação da história da comunidade com o apoio dos idosos. Contando suas histórias registradas em fotos e vídeos, podemos organizar um acervo para a escola e os professores os utilizam em sala de aula.

Na próxima seção apresentamos o mapeamento de fontes levantadas e consultadas como artigos, dissertações e teses que nos oportunizam compreender a alfabetização e o letramento nas escolas indígenas, a fim de aproximar esses conteúdos e as práticas de alfabetização e rodas de leituras desenvolvidas nos Anos Iniciais.

### **3. PESQUISAS DA PRÁTICA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM ESCOLAS INDÍGENAS**

Nesta terceira seção são apresentados artigos, dissertações e teses que nos oportunizaram compreender as pesquisas sobre alfabetização e letramento juntos a crianças indígenas, a fim de aproximar esses conteúdos e as práticas de alfabetização e rodas de leituras desenvolvidas nos Anos Iniciais. Evidenciamos, assim, a influência da contação de histórias que os idosos têm na participação no contexto familiar, a fim de compreender esses aspectos em sala de aula por meio do trabalho que o professor indígena desenvolve na escola Pílad Rebuá, junto aos estudantes indígenas a partir de suas vivências em casa e no ambiente escolar, ao indicar como podemos nos aproximar da vivência dos estudantes nesse período escolar.

De acordo com Soares (2011, p. 6), o termo letramento é uma tentativa de tradução do inglês *literacy*<sup>2</sup>, significando “o estado ou a condição de se fazer usos sociais da leitura e da escrita”. Trata-se do uso social da leitura e o que fazer saber, interpretar e usar em seu cotidiano na sociedade, seja indígena ou não. A alfabetização é a capacidade de decodificação, é o uso da tecnologia da escrita, já o letramento é o conjunto de habilidades de como fazer e ler o mundo a sua volta e ter sentido, fazendo uso dela. Segundo a autora, o letramento vai além da

---

<sup>2</sup> O termo *literacy* pode ser traduzido do inglês para o português como “alfabetização” e como “letramento”.

alfabetização, incluindo também habilidades de interpretação de texto, compreensão e produção escrita.

Assim, o letramento é um processo complexo e contínuo, que vai além da habilidade de decodificar letras e palavras, envolvendo também a compreensão e o uso da linguagem de maneira crítica e reflexiva. Esse entendimento sobre o letramento e alfabetização, tem uma importante contribuição, das crianças no período da alfabetização com contação de histórias nas rodas de leitura, vivenciando as histórias contadas pelos idosos e seu reconhecimento e pertencimento de mundo.

A pesquisa de Maria do Rosario Mortatti (2019), intitulada *Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa*, apresenta um contexto histórico sobre a alfabetização no Brasil, ressaltando a importância para a inclusão social e o desenvolvimento econômico. Em seguida, a autora aborda os diferentes métodos que foram utilizados ao longo do tempo. Mortatti reuniu sete artigos sobre a história da alfabetização no Brasil, escritos ao longo de vinte anos, de 1998 a 2018, que abordam a importância da alfabetização, não apenas como uma habilidade técnica e conceitual, mas, também, como algo moldado pelas circunstâncias históricas em que ocorre.

A autora traz em sua pesquisa projetos individuais ou integrados, vinculados ao grupo de pesquisa “História do ensino de língua e literatura no Brasil”, criado por ela em 1994. Mortatti (2019, p. 28) objetivou “em focar na história dos métodos de alfabetização, mais especificamente na disputa pela supremacia de certos métodos, com destaque para a situação em São Paulo”. Isso ocorreu devido à importância que esse estado teve na configuração das iniciativas educacionais, a partir dos anos 1890. Além disso, é abordado o período que vai do final do século XIX até os dias atuais, já que a partir da Proclamação da República, foram implementadas políticas sistemáticas de educação voltadas para a prática da leitura e escrita.

Nesse estudo a autora apresenta, ainda, as fases dos métodos da alfabetização no Brasil, ao longo do tempo, e como esse processo está ligado ao contexto histórico, o começo do século XX. O método predominante era a soletração, que consistia em ensinar as crianças a ler e a escrever por meio da repetição das letras. Essa abordagem, contudo, recebeu críticas por ser mecânica e descontextualizada. Nesse período não se levava em conta as habilidades dos estudantes, o professor era o centro dos processos de ensino-aprendizagem e a criança recebia passivamente as informações.

Já nos anos 1960, com a influência das teorias pedagógicas estruturalistas, surgiram os métodos globais de alfabetização, que enfatizavam a compreensão global do texto, ao invés da soletração isolada das letras. Entretanto, esse método também foi alvo de críticas pela falta de atenção às habilidades de decodificação e leitura das crianças. Mortatti (2019) pondera que, no início dos anos 1980, Emília Ferreiro trouxe contribuições importantes, com a teoria da psicogênese da língua escrita, que resultaram no desenvolvimento do método construtivista de alfabetização. Esse método sustenta a ideia de que as crianças têm a capacidade de construir seu conhecimento sobre a escrita por meio de interações sociais e experimentações individuais. Além disso, enfatiza a importância de utilizar textos reais, contextualizados e com significado para os alunos.

A mesma mostra que durante os debates que ocorreram antes e depois da Proclamação da República no Brasil, esses vínculos se intensificaram e praticamente se fundiram. A questão de “como, o que e quem deve ser ensinado a ler e escrever” se tornou quase sinônimo de “quem deve ser considerado membro da República”. Essa relação mostra como a alfabetização está intimamente ligada aos processos de inclusão social e de cidadania. Ao reunir esses artigos, Maria do Rosario Mortatti ajuda muitos a compreender que a alfabetização não é apenas uma questão técnica, mas também está enraizada nas condições históricas em que as práticas educacionais ocorrem.

Outro estudo que busca compreender a temática da alfabetização e do letramento é o de Magda Soares (2021) – *Alfabetização: uma questão de método* –, que aborda temas ligados à alfabetização e aos fatores que influenciam, condicionam e podem ser determinantes, seja nos fatores sociais, culturais, econômicos e/ ou políticos. Soares enfatiza a importância da metodologia utilizada no processo de alfabetização e apresenta suas principais ideias sobre o assunto, baseadas em sua vasta experiência como pesquisadora na área e em estudos científicos sobre o tema.

A autora ainda defende uma abordagem que considera a complexidade do processo de alfabetização, levando-se em conta as diferentes formas de letramento presentes na sociedade contemporânea. A autora propõe um método de alfabetização que vai além da simples decodificação das letras e palavras, valorizando também o desenvolvimento da compreensão e da produção de textos. Para ela (Soares, 2021), ler e escrever não são apenas habilidades mecânicas, mas, sim, atividades que envolvem a construção de significados e a interação social. Uma das

principais ideias abordadas é a necessidade de uma alfabetização contextualizada, ou seja, que considere o universo de conhecimentos e vivências dos alunos.

Ela ressalta a importância de se utilizar textos com significado e relevância para os estudantes, tanto em situações reais de comunicação como nos contextos escolares. Outro ponto destacado é a importância de se trabalhar de forma integrada as diferentes habilidades de leitura e escrita, como a compreensão de textos, a produção de textos escritos e a reflexão sobre a linguagem. Essas habilidades estão interligadas e devem ser desenvolvidas de forma conjunta, por meio de atividades que estimulem o pensamento crítico e reflexivo dos alunos. Além disso, destaca-se a importância do acompanhamento e da formação contínua dos professores, preconizando a necessidade de atualização e aprimoramento constante das práticas pedagógicas na alfabetização.

Soares (2021) busca enfatizar, portanto, a importância da metodologia utilizada no processo de alfabetização, propondo uma abordagem que valorize a compreensão e a produção de textos, que seja contextualizada e integrada, visando desenvolver habilidades de leitura e escrita de forma efetiva.

Outro estudo que merece atenção é o de Abreu (2020), que descreve as experiências em uma escola indígena do povo Guarani:

[...] dentro da lógica inferiorizante e colonizadora da teoria pedagógica moderna, relacionarmos-nos com os interlocutores da pesquisa e com os relatórios por eles produzidos foi um momento que nos permitiu um espaço para respirar, ainda não aliviados, mas com esperança de que temos muito a aprender a partir da pedagogia guarani (Abreu, 2020, p.10).

O autor analisa que “a partir da experiência com o povo guarani, assim como em outros contextos indígenas, podemos pensar que a escola indígena, ou seja, o espaço de sala de aula, não é único lugar de aprendizagem” (Abreu, 2020, p. 19). Para os indígenas Terena moradores da aldeia Passarinho, a aprendizagem acontece de maneiras diferentes, não somente na escola. Ela ocorre em outros lugares e de formas diferentes no contexto do dia a dia, onde se manifesta o ensino-aprendizagem.

Ainda sobre as reflexões de Abreu (2020, p. 19):

Em seu meio social e comunidade os estudantes indígenas se constroem socialmente, adquirem saberes sociais com a relação social com as pessoas de

seu convívio diário como pais, tios, amigos e anciãos como os avós e com essa relação se dá por meio da oralidade e são transmitidos os saberes tradicionais e história culturalmente constituída nos espaços sociais. Porém, é na escola que o estudante tem contato com o mundo da leitura e escrita, aproximando da literatura, pois é na escola é o espaço de construção do ensino-aprendizagem.

A contribuição do autor para a articulação entre a alfabetização e as rodas de leitura evidencia a importância da oralidade e a aproximação da família e dos idosos com a contação de histórias, pois as narrativas tornam-se conhecidas, guardadas e recontadas oralmente pelas crianças indígenas de forma espontânea, durante o aprendizado. Dessa forma, os idosos da comunidade apresentam suas histórias para que possam ser trabalhadas livremente, oportunizando que as crianças construam um repertório em suas memórias, a partir de práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores indígenas durante o processo de alfabetização, enriquecendo a aprendizagem significativa e as suas vivências, com as rodas de leitura e os momentos de compartilhamento das histórias da aldeia e do dia a dia da comunidade em que vivem.

De acordo com Brandão (2020), é comum observar tal aspecto na sala de aula, uma vez que devido a fatores culturais, sociais, econômicos, dentre outros, o acesso aos textos literários é restrito e a leitura de tais textos é pouco promovida e estimulada pela família e pessoas próximas aos estudantes. No que se refere à escola Pílad Rebuá não é diferente, os textos literários são vivenciados e acessados pelos estudantes somente na escola. Nos critérios apresentados pela autora, podemos contextualizar suas corroborações sobre o tema reunindo diversos conceitos: “[...] entendemos que o sujeito que está inserido nela [linguagem] é o sujeito que vamos aqui estudar, dentro das suas fantasias, angústias e medos explorados pela contação de histórias, ou seja, pela significação da linguagem” (Brandão, 2020, p. 15).

A abordagem contextualizando a alfabetização com histórias vivenciadas pelos estudantes indígenas vem trazendo valor histórico culturalmente construído em vivências e traduzido por meio da linguagem e das memórias históricas, contribuindo na alfabetização e letramento de mundo. Brandão (2020) destaca, ainda, a importância de contar histórias e examinar os saberes das crianças quando ingressam na escola, por meio da oralidade, rica em conhecimentos históricos dos antepassados transmitidos dos mais velhos aos mais jovens. A contextualização para a sala de aula nos mostra que o valioso conhecimento passado pelos anciãos, em casa, é

levado pelos estudantes para a sala de aula e ao mesmo tempo há trocas e momentos de interação com seus colegas durante a leitura e o compartilhamento de histórias.

Ainda para Brandão (2020, p. 19), “essa via de comunicação simbólica vai inserindo a criança que vai chegando ao mundo, e com a ajuda da mãe e dos adultos ao seu redor aprende a nomear e significar as coisas, e dessa forma ouvindo a língua materna ela vai aprendendo a falar”. Isso nos ajuda a compreender a comunicação simbólica e as possibilidades de se aprender uma língua que se expandem também à cultura, ao tempo e à sociedade, estando em constante criação e significação.

A mesma autora (Brandão, 2020, p. 19) define a literatura como:

A literatura vai atuar como um espelho na formação do eu, é um dos meios que podem atuar nessa tarefa, canalizar esses aspectos e desenvolver a mente e a personalidade da criança, possibilitando o acesso ao significado mais profundo para aquele sujeito, naquele momento. Vale ressaltar que nem todas as literaturas estão propícias a esses aspectos [...].

A autora, em seu argumento, evidencia a necessidade imposta pela proposta autoritária de considerar “certo” apenas o discurso idêntico ao escolar, ou seja, observamos que todas as histórias tiveram a maior parte da produção dentro dos padrões legitimados pela instituição escolar. Isso reitera a preocupação com a marginalização do sujeito mediante o discurso pedagógico escolar, enfatizando a importância da abordagem do letramento sócio-histórico discursivo dentro das instituições, que incentive a produção singular e autoral. Visto que a autoria contribui também para reelaborar conteúdos inconscientes, proporcionar que os sujeitos falem de si e de aspectos interditados, as narrativas que se dão somente por meio da linguagem possibilitam, também, às crianças assumirem uma posição de autor perante o outro, facilitando a construção de laços significativos, impedindo o apagamento do sujeito e considerando suas singularidades e particularidades (Brandão, 2020).

No entendimento de Brandão (2020, p. 74):

[...] as narrativas promoveram às crianças a possibilidade de resistir, de organizarem no simbólico e de assumirem, assim, um lugar de autoria. O que está de acordo à ideia que defendemos nessa pesquisa, ao longo deste trabalho. Ou seja, o letramento aparece nos discursos orais e se desenvolve de acordo às práticas sociais em que o sujeito está inserido, ficando claro que o sujeito não precisa ser alfabetizado para ser letrado, desassociando o código escrito do termo letramento e constatando também que a escrita não é superior à oralidade e vice-versa.

A autora se refere à história do letramento e sua prática em sala de aula, que “[...], enfatizamos e defendemos que a escola considere trabalhar o desenvolvimento da autoria em sala de aula, mesmo em séries iniciais anteriores ao processo de alfabetização”. Esse trabalho deve ser desenvolvido “por meio da estimulação da leitura polissêmica, da interpretação, da oralidade e do diálogo em busca dos possíveis sentidos que se pode haver em uma história [...]” (Brandão, 2020, p. 74).

Na Escola Pílad Rebuá também desenvolvemos o letramento por meio da vivência e da prática de contação de histórias, o que leva os estudantes ao ambiente de construção mútua. No período da alfabetização e letramento, a oralidade dos estudantes é estimulada por meio das histórias contadas em ambiente familiar. Esse trabalho é desenvolvido por meio das trocas familiares que estabelecem e socializam na escola, criando um repertório de saberes que permite a aproximação com a alfabetização, como apontam os autores e as autoras citados.

Na pesquisa intitulada *Mediação Cultural na Contação de Histórias da Biblioteca Pública Infantil de Londrina*, Ana Paula Pereira, Ana Paula Nascimento, Luciane de Fátima Beckman Cavalcante e Teresinha Elisabeth da Silva (2019) evidenciam como a presença da mediação cultural pode contribuir com a aprendizagem das crianças, considerando que a contação de histórias na biblioteca infantil é uma forma de mediar a cultura, a literatura e a arte, podendo estimular a oralidade, as narrativas e demais objetos pedagógicos utilizados durante a mediação. Assim, o tema da pesquisa se centra na abordagem de contação de histórias, pois as crianças, jovens e idosos carregam consigo memórias das rodas de contação de histórias e os saberes são repassados de geração em geração, dentro de um novo contexto social, familiar e escolar.

No processo de revisitar o vivido ao recontar a mesma história ou uma nova história é possível afirmar que “a contação de histórias pode provocar e instigar o leitor-ouvinte quando são utilizados recursos além do objeto livro, prendendo a atenção e despertando curiosidade e reações, relações com a narrativa” (Pereira *et al.*, 2019, p. 226)<sup>3</sup>. As autoras adotaram como metodologia uma pesquisa de campo de natureza qualitativa, tendo em vista que buscaram investigar a mediação cultural, elegendo seu significado e relações estabelecidas com a contação de histórias.

---

<sup>3</sup> Para a minha formação como profissional e para a presente pesquisa, essa abordagem traz enriquecimento e luz no processo de construção de saberes científicos e tradicionais.

Os colaboradores que participaram da pesquisa foram “17 sujeitos, sendo crianças com idade entre 5 e 8 anos, adolescentes com idade entre 12 e 16 anos e adultos, além do mediador (contador de história) e da bibliotecária” (Pereira *et al.*, 2019, p. 231). Os discursos evidenciaram o empenho da bibliotecária e o comprometimento do contador de histórias ao realizarem a mediação cultural e a mediação da leitura, apesar da ausência de recursos financeiros para realização da atividade. Também salientam que os recursos utilizados foram confeccionados de modo criativo e inventivo, especialmente para cada história a ser abordada, aspecto que contribuiu para o enriquecimento e a apropriação das narrativas por parte do público ouvinte (Pereira *et al.*, 2019).

A falta de investimento que as autoras registram em seu percurso de pesquisa também está presente na Escola Pílad Rebuá, notadamente na melhoria do ambiente físico para atender os estudantes indígenas.

Ainda de acordo com Pereira *et al.* (2019, p. 237),

[...] a interação com a arte há a mediação cultural, pois o ouvinte experimenta, toca e sente de modo que pode despertar a vontade de fazer os elementos artísticos apresentados por meio do desenho, da pintura, da colagem e do recorte. A leitura da pesquisa aproximou para o melhor entendimento sobre o meu tema contação de história, em uma biblioteca e seu trabalho que os bibliotecários fazem com o envolvimento com arte, atividades que oferece ao seu público como as oficinas, o teatro e a contação de história.

Portanto, na escola o trabalho do professor também acontece dessa maneira, conforme o plano de aula e a metodologia. Na escola indígena existe esse procedimento de aula que envolve arte e alfabetização e trabalhar com o lúdico, como descrito no trabalho das autoras, contribui para o enriquecimento do nosso trabalho em sala de aula. Acrescento que na nossa escola até o momento não existe biblioteca para a realização desse tipo de trabalho e saliento que é de fundamental importância para o ensino aprendizagem um espaço como esse para os estudantes indígenas da escola Pílad Rebuá, sendo imprescindível para o ensino de literatura.

Sobre a importância da leitura e seus efeitos, Lourenço (2014, p. 29), assinala que “esse estado de além consciência pode, no entanto, ser percebido como um retorno ao ‘eu’, um ‘eu’ que se permite enfeitiçar e enfeitiçar-se, encantar e encantar-se, um estado de explosão e mistura, de catarse”. Assim, é possível afirmar que a leitura e a contação de histórias se aproximam da escola indígena com a participação dos anciões da aldeia, que buscam na memória e apresentam suas

narrativas, encantando as crianças nas rodas de leitura. Dessa forma, a imaginação da criança tem sido estimulada, a partir do seu nascimento e por meio da convivência com seus familiares e, posteriormente, na escola.

Nas palavras de Lourenço (2014, p. 29; *itálicos no original*):

[...] a prática de contação de história seu encantamento, estética e a autora contribuem sobre esse sujeito precisa antes fruir desse *encantamento* para, então, colocar-se na perspectiva de proporcionar uma ação possível de levar o outro ao *encantamento*.

A autora sustenta, ainda, que “[...] uma vez se posicionando como instrumento para mediação de leitura, é necessário voltarmos o olhar para o sujeito dessa ação, o mediador da leitura, que, nesse contexto é o contador de histórias” (Lourenço, 2014, p. 29). Nesse sentido, os anciãos se tornam contadores de histórias, convivendo com as crianças, e o professor se constitui um mediador, ao atuar junto aos estudantes ao longo do processo de aprendizagem na escola. Nesse sentido,

[...] entendemos, portanto, que o primeiro passo desse sujeito – contador de história – é auto-educar-se no sentido da busca por essa experiência estética propiciada pela contação de história, pois, ao propor o incentivo à leitura, o sujeito deve fazer parte do universo da leitura, ocupando o papel ora de mediador, ora de próprio leitor (Lourenço, 2014, p. 29-30).

Portanto, a análise empreendida pela autora nos apresenta uma abordagem do contador na perspectiva do encantamento, de se contar histórias e seu envolvimento. Também retoma reflexões foucaultianas, ao “voltar o olhar para si” e o “conhecer a si mesmo”, tornando-se imprescindível o cuidado de si, a fim de proporcionar esse retorno ao “eu” (Lourenço, 2014).

A contribuição de Lourenço, a partir do encantamento para a arte de contar as histórias, permite-nos desenvolver também essa abordagem com os estudantes indígenas, tendo em vista que fará sentido se for trabalhado no contexto social para compreender o sentido da história. Ademais, a presença dos idosos se torna ainda mais significativa, pois os professores contribuem para estabelecer essa aproximação entre gerações. O reencontro do “eu”, em um ato artístico, “torna-se imprescindível, uma vez que o desvio do cuidado de si é um desvio de retorno ao próprio ‘eu’, distanciando-se, assim, da experiência estética” (Lourenço, 2014, p. 29).

De acordo com argumentos apresentados por Lourenço (2014), é possível afirmar que a contação de histórias dispõe de técnicas para sua execução, que podem e devem ser desvendadas e aplicadas pelo ouvinte e, sobretudo, pelo aprendiz de contador de histórias. Essas técnicas podem ser vivenciadas no contexto escolar pelos professores indígenas, usando tanto o tempo e o espaço da sala de aula quanto outros espaços. Outro apontamento abordado por Lourenço (2014) refere-se aos livros disponibilizados aos estudantes por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que beneficia os estudantes das escolas públicas e das escolas indígenas, pois no acervo há livros de literatura.<sup>4</sup>

Dessa maneira, se evidencia o argumento que coloca a figura do contador de histórias na EMI Pílad Rebuá aos professores, cabendo a esses o papel de selecionar as leituras que são feitas no momento da contação de história em sala de aula, apresentando os livros de literatura tradicional, possibilitando aos estudantes o conhecimento das histórias do contexto universal e enriquecendo seu aprendizado. Lourenço (2014, p. 30) afirma que esse momento acaba “cativando a audiência, pois as emoções podem ser indissociavelmente ligadas às dos personagens da história, despertando a empatia de quem a ouve”. Na EMI Pílad Rebuá a contação de histórias tem um significado relevante, pois a história oral trazida para o contexto escolar pelo estudante enriquece o momento das rodas de leitura. Além disso, as histórias apresentadas nos livros de literatura clássica são contadas e nesse processo de ensino e aprendizagem são considerados tanto os clássicos universais como as histórias tradicionais narradas pelos “guardiões da memória” da comunidade.

Outro programa que também tem contribuído com a escola é a ação Saberes Indígenas na Escola (SIE), instituída em 2013 pelo Ministério da Educação, em que todos os professores de alfabetização participam da produção de materiais didáticos que apresentam a história da comunidade, envolvendo música, brincadeiras, dança e mitos da aldeia contadas pelos anciãos. A SIE visa aproximar os estudantes do contexto em que estão imersos, a partir das suas experiências de vida. Essas produções são traduzidas na Língua Terena e utilizadas junto aos estudantes dos Anos Iniciais no processo de alfabetização e letramento.

Segundo Fernandes e Souza (2018), a oralidade e a escrita no contexto da educação escolar indígena são de fundamental importância, pois conhecer outra etnia nos traz uma importante contribuição.

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>>. Acesso em: 27 ago. 2023.

[...] no contexto dos povos indígenas é possível recorrer a autores que afirmam a necessidade de apropriação da escrita após o contato com o outro, letrado. Inicialmente, a alfabetização destinava-se a resoluções de problemas advindos dessa relação, no entanto a aquisição da escrita alia-se a processos de construção de práticas sociais peculiares (Fernandes; Souza, 2018, p. 30).

Fernandes e Souza (2018) levantaram as experiências de professores Guarani e realizaram o levantamento bibliográfico e a observação participante em três encontros de formação desses professores, durante o mês de outubro de 2015. As autoras afirmam que o documento que norteia as escolas indígenas é o

Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998), por sua vez, afirma que aos processos educativos próprios das sociedades indígenas veio somar-se a experiência escolar com as várias formas e modalidades que assumiu ao longo da história do contato. Desse modo, os conflitos, as tensões e a ambiguidade entre tradição oral e aquisição da escrita podem ser entendidos como fruto da interculturalidade e das relações interétnicas estabelecidas entre os Guarani e a sociedade não indígena (Fernandes; Souza, 2018, p. 31).

As autoras analisam que a Constituição Federal de 1988, nos artigos 215 e 216, preceitua que “o patrimônio cultural brasileiro é formado de bens de natureza material e imaterial, incluindo os modos de criar, fazer e viver dos grupos que formam a sociedade nacional”. Nesse sentido, a educação indígena trabalha com todas as manifestações culturais envolvidas, ao que as autoras apontam que “a partir desse ponto de vista, a oralidade, assim como a língua guarani, é considerada patrimônio cultural imaterial do povo Guarani, e encontram-se intrinsecamente ligadas à educação, seja ela tradicional, ou escolar” (Fernandes; Souza, 2018, p. 32).

Fernandes e Souza (2018, p. 39) mencionam, ainda, que a educação intercultural presente nas escolas é um desafio:

[...] em torno da oralidade e da escrita no contexto escolar indígena possuem estreita relação com a preocupação da interculturalidade e o reconhecimento da identidade étnica da comunidade. Nesse sentido, é preciso conhecer o povo em questão e compreender suas reivindicações e professores indígenas possuem um espaço central nesse movimento de aproximação e reconhecimento étnico.

No trabalho do professor é de suma importância a abordagem da oralidade e da escrita, no contexto escolar, tanto se preocupando com o currículo externo e o meio e a história do convívio

das crianças na sua realidade, em ambiente, como sua casa e na comunidade, que se torna a vivência intercultural, ou seja, no ambiente escolar há saberes diferentes. Nesse sentido, a contribuição das autoras trata-se de uma pesquisa qualitativa na qual se elegeu como instrumentos metodológico o levantamento bibliográfico, a observação participante, com encontros de formação de professores Guarani e a realização de entrevistas, a fim de identificar a formação com a prática.

Ainda de acordo com as autoras, “os desafios em torno da oralidade e da escrita no contexto da educação escolar indígena precisam ser compreendidos como uma tensão intercultural permanente centrada nas reflexões e práticas de professores indígenas” (Fernandes; Souza, 2018, p. 21). Tal assertiva nos permite compreender a escrita e a oralidade no contexto Guarani e ao mesmo tempo refletir e contextualizar a presente pesquisa, no que diz respeito à atuação do professor indígena.

Grande respeito mútuo nas relações: Existe um enorme respeito que permeia as relações escolares entre alunos e professores guarani. O respeito mútuo pode ser compreendido como fruto da educação tradicional indígena guarani, ou seja, o/a professor/a, além de ser considerado/a liderança, é mais velho em relação às crianças e os jovens da comunidade (Fernandes; Souza, 2018, p. 27).

Em relação aos professores da escola Pílad Rebuá, atualmente, há essa representatividade para com os educadores, que são autoridades e fazem parte da liderança, que contribuem com o cacique tribal Nivaldo Rondora em reuniões e outros afazeres da comunidade. Portanto, há essa relação de respeito e representação juntos às lideranças e o trabalho dos professores indígenas Terena recebe confiança da comunidade e das lideranças locais.

Na abordagem de Fernandes e Souza (2018), tratou-se os aspectos relevantes para os estudos e a formação docente com a comunidade indígena Guarani. Foram trabalhadas a oralidade e a escrita, bem como os seus aspectos históricos em relação à pedagogia que envolve a oralidade e as contribuições que se referem às questões culturais que envolvem a comunidade, tais como artesanato, dança, música etc. A escrita e a oralidade são de fundamental importância, especialmente o papel dos idosos que transmitem a história de forma oral.

Ambas as autoras (Fernandes; Souza, 2018, p. 28) destacam, também, que:

[...] no contexto da educação escolar indígena nota-se a maneira como povo Guarani tem criado e recriado a escola, ao articular saberes tradicionais aos

saberes escolares, especialmente quando se trata da linguagem oral e da linguagem escrita, em exemplo nítido de contação de história e construção de desenho.

Outra pesquisa que localizamos foi a de Monteiro e Nascimento (2020), que buscaram compreender e levantar discussões acerca da prática pedagógica envolvendo a literatura infantil e a contação de histórias, fazendo dessa um excelente recurso para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e do senso crítico na criança. As autoras almejaram responder aos seguintes questionamentos: “como e mediante quais situações ocorrem estes processos? Que relações possuem? Qual perspectiva teórico-metodológica possibilita compreender e orientar a melhor forma de educação e cuidado para as crianças da Educação infantil?” (Monteiro; Nascimento, 2020, p. 54-55).

A pesquisa fornece informações para a compreensão do papel da criança ao longo do tempo. O professor tem o dever de trabalhar com os estudantes e deve corrigir o desenvolvimento histórico das crianças até o presente. A discussão sobre como organizar o trabalho educativo com crianças tem sido, majoritariamente, objeto de pesquisa e reflexão em cursos de aperfeiçoamento profissional para docentes ao longo da formação continuada. Como afirmam Monteiro e Nascimento (2020), a matriz teórica que fundamenta o trabalho estrutura-se no viés socioconstrutivista, pois a abordagem é com crianças da educação infantil e de creches, na contação de histórias, por meio de narrativas e ludicidades e o papel do professor. Para tanto, utilizaram o procedimento da pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, apresentando a contextualização histórica sobre a literatura.

“A literatura sempre teve um caráter utilitário e moralista, como veículo de transmissão de valores. As obras literárias veiculavam ideologias procurando apresentar à sociedade um modelo de vida segundo os interesses da classe dominante” (Monteiro; Nascimento, 2020, p. 56). As autoras evidenciam aspectos relevantes das histórias que tinham o caráter de reforçar o poder da classe dominante, por meio das narrativas e passaram por mudanças a partir da Revolução Industrial. Também nos revelam que o processo de literatura serviu à classe dominante, porém, nos anos 1970 os escritores começam a mudar seus estilos literários, com publicações mais moralistas, adquirindo um caráter estético.

Monteiro e Nascimento (2020) afirmam que o principal método de aprendizagem e socialização da criança na educação infantil é o brincar. Como a brincadeira é um produto das

relações sociais, das interações culturais e do desenvolvimento de valores e atitudes, ela permeia todas as interações da criança com o mundo exterior. Essa afirmação nos ajuda a entender como as crianças socializam e desenvolvem suas relações culturais. Assim, as crianças usam o brincar para resolver situações de conflito, o que nos ajuda a entender como as pessoas diferem umas das outras e como funciona o processo de desenvolvimento da autonomia.

“A criança estrutura o mundo a partir da ludicidade, que fundamenta suas ações, emoções, seu pensamento imaginativo e criativo, possibilitando a compreensão e representação de tudo que a cerca e instiga” (Monteiro; Nascimento, 2020, p. 62). Há um alinhamento entre o objetivo, o método e os fundamentos teóricos. As autoras trabalharam a literatura de forma articulada, utilizando os fatos históricos literários, contextualizando-os no tempo e no espaço, a criança e seu papel social no tempo histórico e trouxeram o Referencial da Educação Infantil e sua abordagem.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998) cita que a narrativa pode e deve ser a porta de entrada de toda criança para os mundos criados pela literatura. A criança aprende a narrar por meio de jogos de contar e de histórias, propondo que as instituições de Educação Infantil resgatem o repertório de histórias que as crianças ouvem em casa e nos ambientes que frequentam, uma vez que essas histórias se constituem em rica fonte de informação sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções e com as questões éticas, contribuindo na construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças (Monteiro; Nascimento, 2020, p. 62).

A observação feita pelas autoras é relevante e nos apresenta o entendimento, no campo teórico, de que a criança na educação infantil, na primeira infância, precisa de estímulos. Esse processo se dá na escola, juntamente com o professor como mediador. As autoras mencionam o papel da família nessa interação que vem do contexto familiar e social. Na escola indígena Pílad Rebuá o professor é mediador na contação de história e os estudantes trazem sua bagagem do contexto familiar e social de interação com o meio, os idosos da comunidade convivem com os estudantes e fazem o papel de contação de histórias pela oralidade.

Silva, Silva e Lourenço (2016, p. 11) corroboram que

A contação de histórias, desde os tempos mais distantes, faz-se presente no contexto humano. No início da sua convivência em grupo, o homem buscava suprir as suas inquietações, expressar os seus sentimentos e desenvolver a sua oralidade quando, ao redor da fogueira, possivelmente, contava as suas aventuras. Desde então, essa arte milenar norteia a cultura de diferentes povos e tem se perpetuado até os dias atuais.

Levando em consideração os aspectos sobre a contação de história, a leitura e o papel do mediador, as análises vêm contribuir para a formação docente e os conhecimentos necessários nas aulas, sobretudo aos professores alfabetizadores no contexto de contação de histórias. Isso beneficia o aprendizado dos estudantes, pois ampliam seu repertório de informação e imaginação, passando a valorizar as histórias orais da comunidade. Isso traz mais significado para os estudantes e seu envolvimento com a contação de histórias e a leitura, possibilitando que no ambiente das escolas indígenas haja uma maior valorização das histórias contadas de forma oral pelos anciãos.

A variação linguística e as variedades dialetais são uma realidade social e cultural. Cada aluno é oriundo de uma comunidade linguística e possui uma forma de falar e de se expressar característica de tal comunidade. Os usos e a percepção que se tem da funcionalidade da língua escrita também variam consideravelmente de acordo com a região, estado, ou nível socioeconômico do falante (Arcenio, 2016, p. 32).

Arcenio (2016) utilizou as contribuições de pensadoras como Emília Ferreira e Magda Soares que trazem algumas concepções sobre linguagem, língua e fala e que podem enriquecer a prática de profissionais que se dedicam ao ensino da modalidade escrita da língua materna e que certamente auxiliarão educadores e educandos a desvendar os enigmas da tecnologia da língua escrita. O texto desse autor apresenta importantes significado para a formação docente, pois se trata de uma pesquisa com consistente abordagem sobre a língua, o uso dela e suas variações, bem como a maneira diferente de tratamento pelo poder econômico.

Na escola indígena os estudantes se apropriam da língua portuguesa para se integrar à sociedade envolvente. Por isso, trabalhar o português, para a comunidade, é uma questão de sobrevivência na escola, na comunidade e nas interações. Trabalhar as duas línguas – Terena e língua portuguesa – faz parte dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, os estudantes estão interagindo e pode-se dizer que há preconceito linguístico, sim, mas hoje se trabalha a valorização da língua indígena com afincamento pelos professores. Conhecer a história da educação indígena nos permite refletir sobre a alfabetização indígena no contexto da educação e suas influências, de modo que compreender a situação das escolas indígenas hoje é enriquecer nossa pesquisa com contexto e fundamentos históricos. Essa leitura faz uma contribuição significativa para a trajetória histórica da alfabetização.

Sobre isso, Bernardino (2015, p. 88) utiliza o conjunto histórico e as referências para contextualizar a evolução da política educacional para as escolas indígenas, com ênfase na alfabetização:

Concebemos que a alfabetização de crianças indígenas precisa possibilitar vivências que permitam à criança, que essa signifique a língua, indígena e portuguesa, em suas formas oral e escrita. Diferindo-se então da realidade de muitas comunidades indígenas nas quais, as crianças dominam a língua indígena na oralidade, mas não na escrita e conseguem escrever um pouco da língua portuguesa, mas não a dominam na oralidade.

A autora faz a articulação do objeto, do método e dos fundamentos com o processo histórico da educação indígena e a teoria histórico-cultural, com ênfase na alfabetização de estudantes indígenas e apresenta o RCNEI (BRASIL, 1998), que norteia os trabalhos nas escolas indígenas, sobretudo em relação a valorização da língua indígena, arte, dança e das manifestações culturais para revitalização do que foi perdido com o tempo. O documento é apresentado como norteador da prática da alfabetização nas escolas indígenas, que surge com as reformas implementadas na área da educação pelo governo brasileiro do período e é configurado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Preconiza, também, sobre o processo cultural histórico da alfabetização e os documentos que norteiam as escolas indígenas.

A referida pesquisa se fundamenta, portanto, no contexto sócio-histórico e para a sua compreensão a autora menciona que

Os estudos empreendidos por teóricos da Psicologia Histórico-Cultural permitem-nos compreender que o ser humano, e, portanto, as crianças indígenas, tem a linguagem em suas diferentes manifestações, como instrumento mediador para se apropriar do ambiente, para se comunicar e se expressar. A linguagem não é um sistema de signos inato, ou que se desenvolve naturalmente nos seres humanos, mas pelo contrário, depende da mediação de outros seres humanos, que acontece por meio do processo de educação e cultura (Bernardino, 2015, p. 109).

Sabemos que a escola é um lugar de interação social que conecta a comunidade e a instituição de ensino, e essa leitura pretende auxiliar na formação de professores e nas pesquisas em andamento sobre o tema da política e da psicologia social próximo à escola. Isto também ajuda a contextualizar nossa compreensão da história que a comunidade guarda e é passada de geração em geração.

Bernardino (2015) destaca a importância do RCNEI para a Educação Indígena e, com isso, pensa-se na importância de a Escola Indígena Pílad Rebuá trabalhar para um currículo diferenciado e em sintonia com o currículo nacional. A prática da alfabetização em sala de aula contribui para o documento atual.

A alfabetização de crianças indígenas, devido a sua especificidade cultural, é pensada como uma particularidade, proposta nos documentos com os termos: diferenciada, intercultural e bilíngue. Conforme os documentos e pesquisas já expostas, por estudiosos de diferentes áreas, a alfabetização deve ser feita primeiramente na língua materna e depois na segunda língua. No caso de crianças indígenas falantes da língua indígena, a primeira seria essa e a segunda, a língua portuguesa (Bernardino, 2015, p. 115).

Seguindo um breve histórico da alfabetização no Brasil, a partir do final do século XIX, Bordignon (2016) questiona se havia restrições ao acesso à literatura e à leitura naquela época. A autora faz uma contextualização da história da alfabetização no Brasil, destacando a alfabetização e a leitura, objetos de inúmeras discussões, principalmente no contexto atual.

Nesse sentido, Bordignon (2016, p. 38) analisa que

A partir do final do século XIX, a educação e, por conseguinte, a alfabetização, sofre mudanças significativas, sobretudo no que diz respeito à concepção pedagógica que fundamenta as práticas docentes e os métodos desenvolvidos neste processo de ensinar e de aprender a ler e a escrever.

Bordignon (2016) apresenta, ainda, um percurso pessoal e um breve histórico sobre alfabetização no Brasil, sendo que o artigo foi dividido em capítulos e a pesquisa foi qualitativa e documental, a partir da análise no caderno dos estudantes do 1.º ciclo da alfabetização nos períodos de 2012, 2013, 2014, em seis escolas de municípios do Oeste do estado de Santa Catarina. Os métodos que a autora utilizou visaram suscitar reflexões sobre os processos de aprendizagem e a aquisição de línguas e como eles evoluíram na situação atual. Para fazer a seleção dos 88 documentos (cadernos) que seriam analisados, foi realizado um sorteio aberto do qual participaram todos os cadernos coletados.

De acordo com a pesquisadora,

[...] a pesquisa acerca da “Alfabetização e letramento: concepções presentes no ensino da linguagem escrita” possibilitaram retomar parte da história da

educação, principalmente da alfabetização e do letramento no Brasil, assim como das concepções pedagógicas e as implicações destas enquanto pano de fundo no ensino escolar. Permitiu observar, ainda, a importância que a escrita, a linguagem e os processos de ensino escolar possuem para a humanidade, uma vez que acompanham as mudanças sociais, históricas, econômicas e culturais; mas, por outro lado, também as promovem. Assim, compreende-se que o sujeito é resultado destes contextos, ao mesmo tempo em que é construtor de outras histórias (Bordignon, 2016, p. 196).

Bordignon (2016) demonstra como resultado dessa pesquisa que as atividades presentes no caderno dos estudantes são exibidas de forma mecanizada, com exercícios de repetição e cópias. Como recursos, os livros didáticos são utilizados, mas os textos e atividades foram elaborados de forma descontextualizada e fora da realidade dos estudantes. A autora demonstra, também, que as atividades da escola continuam sendo feitas de modo mecanizado, mesmo diante das múltiplas possibilidades de ensino atuais, desconsiderando, inclusive, a diversidade de aprendizagens.

Segundo a análise de Bordignon (2016), notou-se que os métodos tradicionais de ensino são fortemente enfatizados nos ambientes educacionais, principalmente quando se trata da ideia de ensinar a escrever e, conseqüentemente, a ideia de escrita, o sujeito que escreve e o sugerido e métodos didáticos empregados. Os procedimentos que os instrutores de alfabetização utilizam dentro da sala de aula são construídos de forma tradicional.

[...] este trabalho definiu-se, do ponto de vista dos procedimentos técnicos, por uma abordagem de pesquisa documental, elaborada a partir de material que não recebera tratamento analítico. A leitura possibilitou compreender a alfabetização a partir de sua perspectiva histórica. [...] as mudanças nas salas de aula para a alfabetização resultaram em uma educação do tipo banqueiro onde o aluno é apenas um receptor e não um líder em seu aprendizado. As aulas são planejadas com base em manuais de instrução e o aprendizado ocorre da maneira descrita no texto (Bordignon, 2016, p. 103).

A mesma autora analisa ainda que “o processo de ensino e de aprendizagem da escrita também não é neutro. Nele estão presentes as concepções dos sujeitos e dos elementos, seja pelos materiais didáticos e estratégias pedagógicas utilizadas, pela postura do professor ou outras situações” (Bordignon, 2016, p.79). Nesse sentido, esse texto foi significativo para compreender a alfabetização e seu processo de letramento e escrita.

Percebe-se que a escrita e a leitura se tornaram tão importantes para o desenvolvimento humano em sociedade que se sentiu a necessidade de que esta fosse ensinada na e pela escola. Acredita-se que desde que ocorreu a sistematização do ensino da escrita pela instituição escolar, indagações devem ter permeado as práticas de muitos profissionais envolvidos nos diferentes tempos e espaços históricos, sociais e culturais, acerca do processo de ensino e de aprendizagem da escrita (Bordignon, 2016, p. 79-80).

Na escola, os professores têm a responsabilidade pelo desenvolvimento intelectual e o bem-estar dos estudantes, momentos que nos fazem refletir sobre a educação escolar indígena, pois a comunidade espera que a escola seja esse elo que conecta o saber universal da educação com os saberes indígenas, onde a união desses conhecimentos de mundo caminhe na mesma direção com respeito para com os estudantes, de modo que estes possam atingir o conhecimento.

Segundo Leal e Nascimento (2019, p. 3; *itálicos no original*), fundamentadas em aproximações e distanciamentos entre a Fenomenologia de Paulo Freire e o Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx, com “o artigo, pretendemos, inicialmente, salientar alguns aspectos da vida pessoal e profissional de Paulo Freire para então nos referirmos à obra *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, pois, vida e obras se entrelaçam”.

Na obra que selecionamos *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, cujo fio condutor é a leitura, Freire nos mostra que, quando bem trabalhada no âmbito escolar, mais especificamente no processo de alfabetização e letramento de crianças, jovens e adultos, a prática da leitura constitui o que ele denomina de “palavramundo”. Nessa perspectiva, o educador contribui com as discussões atuais sobre a utilização dos gêneros discursivos/textuais orais e escritos, respaldados por Bakhtin e Bronckart, como objetos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Além disso, ele dialoga com Soares no que tange à alfabetização e ao letramento (Leal; Nascimento, 2019, p. 20).

O texto apresenta relevância para a formação docente, a comunidade indígena e a escola indígena, pois abre novos olhares para a alfabetização e letramento nas perspectivas de uma pedagogia inovadora voltada para o campo social, político e para a realidade social. Para a pesquisa aqui apresentada trouxe a possibilidade de olhares comprometidos com a realidade social.

Para compreender a articulação entre método e fundamentos teóricos, de maneira a apresentar os pensadores da alfabetização e letramento, pode-se recorrer ao pensamento de Lima (2019, p. 120) quando afirma:

Os processos e regras de alfabetização se entrelaçam ao próprio surgimento da escrita, como tecnologia de comunicação humana, de modo que alfabetizar está relacionado à capacidade de codificar e decodificar os signos da língua. Ampliando essa noção, pesquisas oriundas do final do século XX, começaram a tratar sobre letramento, enquanto prática social de inserção no mundo por meio da leitura e da escrita. Com isso, reformulou-se as concepções sobre o ato de alfabetizar.

Já Macedo (2020) apresenta a pesquisa da Pedagogia de Paulo Freire e da teoria da enunciação de Bakhtin e articula essas epistemologias na construção de uma lente para observar o fenômeno do letramento, partindo do pressuposto do conceito de “letramento ideológico”. A reflexão sobre a contribuição teórico-metodológica para a pesquisa do letramento na escola envolve a sociedade e está em constante transformação, sendo assim, ocorre na educação e em seu processo de ensino e aprendizagem.

O que as pessoas fazem com a leitura e a escrita na vida cotidiana baseia-se em padrões de uso historicamente criados e recriados pelos sujeitos e instituições. Portanto, os eventos de letramento não são construídos de forma aleatória, vinculam-se a diferentes práticas já estabelecidas socialmente, o que não significa que sejam imutáveis. As práticas de letramento características da escola contemporânea, por exemplo, não são as mesmas do início do século XX, embora possamos observar algumas semelhanças. Os materiais escolares mudaram em forma e conteúdo, os professores são formados com base noutras referências pedagógicas. A organização do currículo e a formulação das políticas educacionais também mudaram, a cultura escrita na sociedade mudou radicalmente, bem como os sujeitos que hoje frequentam a escola pública (Macedo, 2020, p. 4).

A leitura citada contribuiu para o entendimento dessa temática e esclareceu dúvidas relacionadas à alfabetização e letramento, que são contextos que ainda enfrentam limitações no Brasil, como abordam Monteiro, Morais e Montuani (2020, p. 2) quando tratam das medidas implementadas para melhorias na educação. As principais ações adotadas para o enfrentamento desse problema educacional estão relacionadas às reformas educacionais, às reformulações na organização do sistema de ensino (adoção dos sistemas de ciclos), às elaborações de novas diretrizes curriculares para o ensino e aos programas de formação continuada de professores, com destaque para o Pró-Letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), nas duas últimas décadas (BRASIL, 2009).

Pode-se novamente pensar na escola Pílad Rebuá e os projetos que os governos vêm desenvolvendo em favor da escola, que são programas que contribuem com esse processo de ensino e valorizam os saberes indígenas na escola. Os professores alfabetizadores participam na produção de materiais didáticos para a alfabetização em português e em língua Terena no programa Saberes Indígenas na Escola, que é o programa que substitui o programa Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Para Pertuzatti e Dickmann (2019, p. 790),

Sobre o conceito de alfabetização, ou os elaboradores dos documentos não se preocuparam com essa questão ou, ainda, são resultado da divergência e multiplicidade teórico-políticas presente na elaboração dos documentos nacionais. O mesmo acontece com a intencionalidade, a finalidade e a importância que dão ao termo alfabetização, parecendo falar de algo distinto a partir do mesmo termo. Pode-se considerar o mesmo sobre o letramento, que não aparece em todos os documentos, possivelmente, por ser um termo mais novo, menos usual e elaborado.

Consideramos a instituição como um palco promissor e abrangente para o estudo e as vivências interculturais e, nesse sentido, destacamos o potencial da leitura para o acesso ao conhecimento e o incentivo à formação de leitores da fase inicial das crianças ao longo do seu percurso escolar. Para as autoras Vilamaior, Lacerda e Pinto (2021, p. 5), a educação intercultural presente nas escolas é um desafio que se constitui por meio da “[...] discussão sobre a valorização e o reconhecimento da educação intercultural, que não se restringe a uma invenção moderna, mas que defende os direitos educacionais de uma prática pedagógica que preze o respeito ao valor humano em sua complexidade cultural desde a educação infantil”.

Paralelamente à crescente mudança legal na escolaridade das crianças, incluímos o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) que, por seu turno, consolidou o amparo legal às crianças quanto ao seu direito de estudar, de viver em liberdade e de serem respeitadas em sua dignidade. Segundo esse dispositivo legal, “[...] a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais, garantidos na Constituição e nas leis” (BRASIL, 1996, p. 12).

A pesquisa de Vilamaior, Lacerda e Pinto (2021) foi desenvolvida na Escola Municipal Sullivan Silvestre Oliveira – “Criança do Futuro”, localizada em Campo Grande, Mato Grosso do

Sul, Brasil. Participaram do estudo cinco professoras da rede pública de ensino que atuam na educação infantil com crianças entre 4 e 5 anos. A legislação que norteia a educação, sobretudo a cultura indígena, não é garantia de que os professores trabalhem com os estudantes conforme preconiza a legislação recente. Para tanto, há pouco material produzido no contexto indígena disponível nas escolas.

O texto da Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio (BNCC/ EM), homologado pelo MEC, em 14/12/2018, aponta que o ensino de Língua Portuguesa deve contemplar a prática da leitura dialógica de textos literários, resgatando a sua historicidade, produção, circulação e recepção, em confronto permanente com a “manutenção da tradição e da ruptura” e considerando “suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade das obras” (BRASIL, 2018, p. 523). Para essa finalidade, a BNCC propõe que a escola possibilite o convívio com a literatura, posto que, é por meio dela que a visão de mundo será enriquecida e ampliada.

Para esse efeito devem ser promovidas capacidades de linguagem que levem em conta, entre outras questões, “a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana” (BRASIL 2018, p. 500).

Na reflexão de Nincao (2019, p. 104), “[...] não basta o giz na mão do professor falante de sua língua materna. Antes de tudo é preciso ouvi-los, entender suas decisões, muitas vezes, aparentemente ‘equivocadas’ para nós, mas lógicas para eles porque têm significados historicamente produzidos”. Este foi o consenso de todos os professores que participaram de uma formação, primeiro em língua portuguesa e posteriormente na língua Terena. Isso, para Nincao (2019) evidencia a importância do trabalho do professor indígena, já que para a autora, não é somente nos primeiros anos escolares em que o ensino deve estar voltado à vida dos estudantes, fomentando a linguagem oral e a produção de material específico para atender aos princípios da educação escolar indígena e das línguas indígenas.

Nessa perspectiva, é possível criar um espaço de diálogo entre a escola, os saberes tradicionais dos idosos da comunidade terena e as crianças, tendo em vista que a função social da escola indígena permite fomentar a prática de contação de histórias com rodas de leitura na alfabetização de estudantes matriculados nos Anos Iniciais.

### **3.1 O contexto das pesquisas desenvolvidas no Brasil acerca da educação indígena e da formação dos professores**

Esta subseção apresenta o contexto histórico desenvolvido sobre alfabetização e letramento junto às crianças indígenas no Brasil, visando descrever os materiais de leitura e seu potencial pedagógico nas atividades desenvolvidas em sala com o texto literário nas rodas de leitura, a contação de histórias pelos idosos e as práticas tradicionais, junto aos estudantes dos Anos Iniciais da EMI Pílad Rebuá no período da alfabetização. Abordamos a temática a partir das contribuições de estudiosos da área, como Xavier e Nincao (2020), Luiz (2016), Pagliuca (2017), Silva Sobrinho (2016), Elias Sobrinho (2010), entre outros.

A autora Terena Maria de Lourdes Elias Sobrinho (2010) buscou evidenciar em sua pesquisa os fatores que promovem a valorização do idioma Terena, por meio da construção da língua, considerando-a por meio de uma identidade preservada, na escola. Esse processo pode ser desencadeado a partir do período da alfabetização, no espaço que a criança ocupa na comunidade e na vivência cultural. Elias Sobrinho (2010, p. 15) afirma que o período da “alfabetização na língua terena é o caminho no fortalecimento étnico da nossa cultura. Expressamos nossos saberes na oralidade, mas é preciso que essa oralidade seja registrada, valorizada e respeitada”.

A autora desenvolveu sua pesquisa na aldeia Cachoerinha, em Miranda, no Mato Grosso do Sul, durante o ano letivo de 2007, tendo como foco o 1.º ano do ensino fundamental, turma em processo de alfabetização. A metodologia utilizada se constituiu por meio de observações, entrevistas, análise dos documentos, registros de fontes orais com as pessoas mais velhas da comunidade, com os professores, estudantes e pais. Também apresenta uma pesquisa bibliográfica das leituras dos teóricos, evidenciando a sua experiência enquanto educadora e membro dessa etnia.

As considerações da autora passam por dois questionamentos, a comunidade que deseja uma escola diferenciada e a outra que advoga pelo sistema educacional de maneira unificada, a fim de contribuir por meio da educação a preparar cidadão críticos e participativos. A pesquisa de Elias Sobrinho (2010) evidencia a contribuição para a formação dos indígenas falantes da língua terena e afirma que essa deve ocorrer em língua materna, para que seja completa como indivíduo, bem como uma construção de maneira progressiva. Menciona-se a falta de políticas do poder

público para a implementação de medidas voltadas às escolas indígenas, que contribuam de forma efetiva para reconhecer as diferenças culturais e implantem o processo de alfabetização na língua materna para os falantes da língua como preconiza a legislação.

A autora aborda o trabalho com os professores, enfatizando os aspectos dos materiais de alfabetização na língua indígena, especificando a língua Terena em sua pesquisa. Nas análises se revela a importância que tem um professor, seja ele indígena ou não indígena, mas que trabalhe com crianças indígenas, na formação de sua linguagem e concepções de mundo. Afinal, “o professor é o instrumento importante na revitalização da cultura terena” (Elias Sobrinho, 2010, p. 93).

A contribuição científica dessa pesquisa situa-se na abordagem da língua de maneira articulada à construção da identidade indígena, afirmando ser possível retratar o contexto na alfabetização como um momento importante para inserir a contação de histórias narradas pelos idosos da comunidade e fortalecer a identidade cultural dos estudantes como prática pedagógica escolar (Elias Sobrinho, 2010, p. 91).

Elias Sobrinho (2010, p. 94). menciona, ainda, os esforços dispendidos pelos professores para que a língua Terena tivesse a devida visibilidade e presença no contexto de alfabetização, mas aponta também os desafios, sobretudo pela falta de apoio e assessoramento pedagógico. Por isso, ela reconhece que sua pesquisa é uma das formas de “trazer reflexões sobre a importância da língua terena na alfabetização como caminho para construção de conhecimento, de revitalizar, valorizar e afirmar a identidade da criança terena”. Outros autores e autoras seguem na mesma direção.

De acordo com o estudo de Nincao (2018), por exemplo, sobre o processo de alfabetização e letramento na língua Terena, alguns pontos relevantes são destacados. A autora enfatiza a importância de se levar em consideração a realidade e a experiência dos indígenas terena, uma vez que são eles os principais interessados nas questões relacionadas à língua e à educação. A autora ressalta a dificuldade de se impor um modelo de ensino ocidental tradicional aos indígenas, pois suas práticas e concepções de aprendizagem são distintas. Portanto, é necessário estabelecer um diálogo intercultural para desenvolver práticas pedagógicas adequadas e eficazes para a alfabetização e o letramento em língua Terena.

A mesma autora enfatiza que a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2002) determina que a educação escolar trabalhe de forma bilíngue, sendo de suma importância a língua indígena,

particularmente na escrita. Sobre isso, Nincao (2018) salienta que os Terena adotaram como estratégia, no que diz respeito à questão sociolinguística, que a língua materna seria usada nos momentos de intimidade no contexto familiar, não ficando a cargo da escola. Para produzir suas reflexões, buscou-se amparo nas legislações que preceituam que a valorização da escrita nas línguas indígenas encontra respaldo na iniciativa legal do Estado brasileiro, preconizando a inclusão no currículo de uma escola indígena que se quer específica, diferenciada, intercultural e bilíngue na referência da escrita indígena.

Ademais, não só está implantado nas escolas, como está garantido, porém, havendo certa ponderação pelos indígenas, uma vez que é a língua portuguesa a de maior prestígio social e que há um campo aberto para estabelecer o elo com os códigos linguísticos da sociedade envolvente. Ressalta-se, pois, a ideia de que

[...] a passagem de uma sociedade ágrafa para os primeiros passos da alfabetização traz, evidentemente, problemas de ordem cultural, linguística, pedagógica e didática. Todo esse processo – já muito complexo em si mesmo – não só não é neutro, mas afirma-se como processo fundamentalmente político (Melià, 1989, p. 10).

Nincao (2018, p. 76) ainda busca as ideias de Roxane Helena Rodrigues Rojo, que destaca a dimensão discursiva, pois para ela

[...] muitos trabalhos de pesquisa científica em torno da língua indígena pouco contribuem para o processo de alfabetização, pois carregam no seu bojo um caráter estruturalista e distribucionalista em todo processo de coleta e análise de dados, o que reforça a prática das cartilhas, desconsiderando-se a relação entre língua e cultura.

A pesquisa foi desenvolvida com professores indígenas do município de Aquidauana, Mato Grosso do Sul, no Projeto Raízes do Saber, para a construção de materiais específicos a serem utilizados em sala de aula com a língua indígena (Nincao, 2003).

Outra pesquisa de Nincao, desenvolvida na tese de doutorado, em 2005, quando a autora trabalhou no curso Normal Superior Indígena, percebeu-se a necessidade de incentivar os professores a produzirem materiais nas línguas indígenas. Naquela ocasião, foi promovido um curso de extensão com o intuito de elaborar textos em língua indígena pelos professores, para usá-los nas escolas indígenas. O texto produzido pelos professores elegeu como metáfora o

“Tuiuiú e o Sapo”, que teve, na visão dos professores, uma representação do indígena na figura do sapo e do branco com sociedade como tuiuiú.

Esse texto da autora nos faz refletir sobre a sociedade ocidental majoritária, sendo que os povos indígenas vêm tentando sobreviver no espaço ocupado dentro da sociedade brasileira, sendo a escola fundamental nesse processo. Buscamos perceber no texto da história do “*Kóho YoKo Hovôvo/O Tuiuiú e o Sapo*”, por suas narrativas, a situação de domínio da sociedade envolvente, seja no âmbito cultural ou escolar (Nincao, 2008). A maneira de metodologia dos professores alfabetizadores em desenvolver por meio dos livros de histórias, tem a aproximação na linguagem das crianças e envolvimento com sua realidade.

Outra pesquisa desenvolvida pela autora teve como proposta a construção de projetos linguísticos, que evidencia a experiência junto ao povo Navajo nos Estados Unidos, para o processo de “deslocamentos linguísticos em comunidades indígenas” (Nincao, 2018, p. 82), considerando que os professores indígenas são importantes formadores de opinião dentro de sua comunidade, ocupando, inclusive posições de autoridade. A autora conclui que a constituição do trabalho deve ser de forma coletiva, ouvindo os professores, não podendo ser pensado por instituição externa. O próprio movimento da sociedade indígena se dará pelo processo sociocultural. Esses contribuíram muito, pois oportunizaram pensar que falta material para os professores trabalharem na língua Terena. Também pudemos identificar a ausência de livros de histórias que possam apresentar a cultura terena e demais culturas de grupos indígenas brasileiros para o público do período de alfabetização.

Outro estudo que localizamos foi o de Luiz (2016), que apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida sobre “A prática pedagógica de professores terena: o uso dos ‘Temas Geradores’ no processo de alfabetização”, realizada na Escola Municipal Indígena Polo General Rondon, da Aldeia Bananal, localizada em Aquidauana. A autora analisa as narrativas de professores que atuam nas atividades do curso de formação continuada “Saberes Indígenas na Escola”. A importância desse tema se evidencia a partir da complexidade de implantar a alfabetização em língua indígena e pela necessidade de buscarmos novos caminhos para a execução dessa tarefa.

Nessa perspectiva, Luiz (2016) organizou a metodologia para a produção dos dados por meio de entrevistas escritas realizadas com 8 professores Terena dos Anos Iniciais, 1 formadora e 1 pesquisadora que atuou na Ação Saberes Indígenas. A elaboração da análise dos dados se

estruturou em uma perspectiva teórica dos autores que atuam no campo da educação e da linguística indígena aplicada, bem como demais estudiosos da área da antropologia indígena e da alfabetização, entre outros. Os resultados evidenciaram que a adesão dos professores à metodologia dos “Temas Geradores”, concebida por Paulo Freire, é uma proposta que considera o processo educativo da criança indígena, pois desenvolve atividades pedagógicas que oportunizam aos sujeitos pensar, agir e refletir, de maneira articulada aos conceitos teóricos e à práxis educativa. Esse movimento oportuniza a compreensão dos sentidos e significados do contexto social, permitindo aos professores que ampliem suas percepções, bem como reorganizando os métodos que podem fazer a diferença no processo de ensino e de aprendizagem.

Observando a perspectiva de Luiz (2016) é possível afirmar que o modo de falar dos Terena os aproxima dos resultados produzidos na pesquisa, pois, ao dominar as línguas Terena e Portuguesa, eles o fazem utilizando as línguas de maneira que atendam aos seus objetivos comunicativos. Com isso, é importante aprimorar o ensino das línguas indígenas na escola, como, também, a participação dos idosos e a sua contribuição para a comunidade, narrando a sua história e as suas vivências no processo educativo das crianças. Luiz (2016, p. 33) destaca que “a sociedade que está a nossa volta exige de nós o acesso ao mundo letrado e codificado, para o qual saber ler e escrever apenas não é suficiente”. Diante dessa exigência, é preciso que a língua seja utilizada nas relações estabelecidas com o meio e a sociedade envolvente, pois esse movimento se constitui dando sentido para seu uso e utilização social, tanto na escola, na comunidade e em casa.

A autora destaca que ainda é um problema na escola indígena o uso de cartilhas e menciona a importância de produção de materiais voltados para a alfabetização em línguas indígenas, considerando o contexto social da escola (Luiz, 2016). Na EMI Pílad Rebuá da TI Passarinho/ Moreira faz-se necessário desenvolver um longo trabalho de recuperar e revitalizar a língua Terena, pois somente os idosos da comunidade fazem uso dela, não sendo utilizada no amplo espaço social. Contudo, a importância da participação dos idosos junto aos estudantes possibilita uma aproximação da comunidade e a escola por meio das histórias tradicionais narradas por esses sujeitos nas rodas de leitura e conversas.

Luiz (2016) discorre que a contribuição do processo de letramento acontece quando os materiais produzidos pelos professores passam a ser utilizados tanto no ambiente escolar, quanto na comunidade. A relevância social do trabalho se materializa gradativamente quando se

estabelece a relação da língua da cultura no trabalho desenvolvido no período da alfabetização das crianças. O trabalho dos professores de alfabetização da EMI Pílad Rebuá é desenvolvido em língua portuguesa e as crianças são falantes dessa. Somente os idosos do grupo são falantes da língua indígena e o componente curricular Língua Terena é trabalhado na escola com 02 aulas por semana, o que é insuficiente para o processo de revitalização da língua na comunidade, questão que é ainda mais dificultada pela falta de materiais didáticos para serem trabalhados no processo de alfabetização.

Luiz (2016, p. 36) destaca que “na escola indígena, essa afirmação não caberia posto [ser] a situação diferente. Nela, a alfabetização deveria acontecer na primeira língua, ou seja, na língua materna, mas há escolas indígenas que optam por alfabetizar na língua portuguesa”. Outro importante destaque da mesma pesquisa refere-se à importância do diálogo nos espaços escolares com os educandos sobre suas vivências culturais. Esse diálogo oportuniza refletir a respeito do sentido gradativamente constituído no processo de aprendizagem. Esse movimento permite estabelecer o envolvimento entre a escola e a comunidade, visando contribuir com seus saberes. A importância de trabalhar as histórias contadas pelos idosos da comunidade na escola, por meio da oralidade, torna o trabalho de alfabetização significativo para os estudantes.

Entende-se que o contexto da educação escolar indígena do Brasil é diversificado, possuindo especificidades e devendo-se buscar o entendimento a partir do convívio entre os agentes envolvidos. Essa interação deve existir para com o meio e os valores que se tem dado à questão da língua no processo de ensino e na prática dos professores indígenas (Luiz, 2016, p. 42).

O processo de contação de histórias e a atividade de leitura de livros de histórias são fatores determinantes para a aprendizagem das crianças. Fazer o acompanhamento do mapeamento dos livros e dos materiais que a escola EMI Pílad Rebuá possui, identificando como são utilizados pelos professores em sala de aula, oportuniza um amplo debate da rotina escolar que pode ser incorporado ao currículo e fortemente trabalhado pelos professores, sob a orientação dos coordenadores pedagógicos. A partir dessa valorização pela comunidade escolar, os estudantes podem se tornar leitores, apreciar as histórias e memórias culturais que os idosos narram a respeito do povo Terena, tanto em casa como na escola.

A pesquisa empreendida por Luiz (2016) buscou desenvolver um estudo em alfabetização e letramento junto a crianças advindas de classes populares, percebendo a perspectiva do falante nativo e de sua relação com a língua materna. O estudo tem preocupação em realizar uma

[...] síntese de algumas concepções sobre linguagem, língua e fala que podem contribuir para o enriquecimento da prática de profissionais que se dedicam ao ensino da modalidade escrita da língua materna e que certamente auxiliarão educadores e educandos a desvendar os enigmas da tecnologia da língua escrita (Luiz, 2016, p. 32).

O texto é de relevância para a atuação na educação, pois trouxe a temática da alfabetização e do letramento para o conhecimento com base em teorias de autores que vêm contextualizando a diversidade cultural do Brasil e revelando a pluralidade cultural. Essas perspectivas nem sempre são vistas pelos grupos dominantes, pois não interessa a eles a valorização da diversidade e o trabalho com respeito e contra o preconceito no espaço escolar e fora dele. Daí decorre a importância do papel dos professores e da escola. O estudo de Luiz (2016) está fundamentado epistemologicamente em contextos reais de uso da leitura e da escrita.

Além disso, a autora faz uma importante reflexão sobre a língua e suas variações de acordo com as regiões do Brasil, também sobre a valorização linguística da classe dominante, com o uso da norma culta da língua, em que a classe menos favorecida sofre discriminação pela forma como faz uso da língua. A autora pontua que a forma como os professores ensinam, pode reforçar esse preconceito em sala de aula. Sobre a articulação entre objeto, método e fundamentos teóricos, a autora apresentou uma sistematização do objeto, tratando da linguagem e seu uso na sociedade e escola, método e fundamentação teórica, buscando descrever o uso da linguagem na escola e sua importância. Sobre a leitura, apresentou importante discussão sobre a alfabetização, uma vez que a língua não é algo estático e imutável, assim como seus falantes também não o são (Luiz, 2016).

Outra pesquisa de destaque foi a desenvolvida por Silva Sobrinho (2016) que nos apresenta uma reflexão acerca da educação indígena e da formação dos professores que atuam na escola, fundamentando-se, para isso, nos conhecimentos científicos, evidenciando uma relação entre os saberes indígenas, os costumes, as crenças e os códigos culturais. No entanto, essa inter-relação ainda é um desafio a ser superado por meio da aproximação entre a prática e a teoria, que contribui para a implementação e o fortalecimento da educação escolar indígena. A autora (Silva

Sobrinho, 2016, p. 24) afirma que há uma “independência na proposta pedagógica e gestão administrativa diferenciada, com currículos flexíveis, processos avaliativos que consideram a pluralidade cultural e a preparação de um calendário diferenciado”. Assim, a EMI Pílad Rebuá tem o desafio de implementar uma gestão e um currículo diferenciados, por meio de uma política pública junto aos gestores da Secretaria Municipal de Educação de Miranda.

Essa autora também afirma que a educação escolar indígena se constitui por meio de lutas com as lideranças dos povos originários do Brasil, para garantir às futuras gerações que tenham o direito de escrever sua história, por meio de conversas com todos os setores sociedade e governo pautado nas legislações que amparam os direitos dos indígenas. Para ela, a “educação indígena é uma combinação de práticas sistemáticas e informais de ensino com foco na transmissão oral, no aprender fazendo, no valor do exemplo, na integração dos conhecimentos e na totalidade cultural” (Silva Sobrinho, 2016. p. 25). Dessa forma, a pesquisa nos possibilita ampliar a compreensão que temos sobre a interação dos idosos durante a contação de histórias na escola, bem como a melhoria da educação para as futuras gerações de crianças e jovens Terena.

Já a investigação desenvolvida por Pagliuca (2017) buscou analisar a concepção de infância do povo Chiquitano, a partir das narrativas de velhos(as), residentes na Terra Indígena Portal do Encantado, situada nos municípios de Pontes e Lacerda, Vila Bela da Santíssima Trindade e Porto Esperidião, no estado do Mato Grosso. Para tanto, convidou 6 idosos Chiquitano a participarem das atividades, a fim de localizar nos seus discursos e nas suas práticas sociais aspectos que permitissem compreender concepções de infância que transcendessem o cotidiano da comunidade. Desse modo, analisa a concepção de infância do povo indígena a partir das narrativas desses sujeitos que integram o grupo de curussé “Asa Branca”, atores sociais que vivenciam seus códigos culturais no contexto urbano. Os Chiquitano vivem entre a Bolívia e o Brasil e do lado brasileiro detêm a posse permanente da Terra Indígena Portal do Encantado.

A autora registra que a produção dos dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com os anciãos para a coleta das narrativas de maneira espontânea e flexível junto aos entrevistados, por meio de um roteiro preparado para esse processo, implementado no Centro de Educação Infantil Wictor Hugo Cerqueira Ribeiro da Silva, que atende crianças indígenas e não indígenas desde 1992. Salienta, também, que os dados produzidos foram transcritos e analisados a partir da contribuição de estudiosos do campo da Educação, da História e da Antropologia da Infância. Além disso, foi elaborado e desenvolvido com cinco turmas

compostas por crianças na faixa etária de 5 anos de idade um projeto de ensino denominado “O povo chiquitano e sua cultura na escola”, totalizando 81 participantes.

De acordo com Pagliuca (2017), os dados analisados revelaram que a infância na perspectiva dos velhos é uma fase de construção do ser Chiquitano, bem como seus modos de ser, de aprender e de viver se fundamentam em atitudes como ver, ouvir e imitar os mais experientes, o que oportuniza garantir o estabelecimento da preservação e da valorização de suas raízes indígenas na coletividade.

A autora constatou, também, que:

[...] o brincar se apresenta como uma forma de transmissão cultural em constante interação entre velhos e crianças e, nessa dinâmica, o curussé se constitui como muito mais que uma brincadeira, mas como uma produção cultural originária da cultura chiquitana, por meio de um ato ritualístico (Pagliuca, 2017, p. 9).

Assim, essa prática cultural se revela como um “elo” que une as novas gerações aos saberes e conhecimentos tradicionais dessa etnia. Ademais, a partir do projeto de ensino desenvolvido, foi possível constatar que a educação intercultural é um dos caminhos possíveis para valorizar as diferenças indígenas existentes no contexto urbano de Porto Esperidião, pois é um espaço de ricas trocas culturais entre sujeitos indígenas e não indígenas. Dessa maneira, a autora considera que a escola se constitui como um espaço de fronteira entre as diferenças culturais, mediando as diversidades existentes, tanto culturais, sociais, como linguísticas, tendo em vista que as atividades desenvolvidas permitiram a transposição dos saberes culturais dos Chiquitano para o contexto educativo, antes invisibilizados nas práticas pedagógicas, e as identidades dos Chiquitano aos poucos afloraram em momentos em que as crianças se identificavam com os modos de ser e de viver de seu povo.

Pagliuca (2017) afirma que a escola intercultural se materializa como promotora de amplo dialogismo coletivo, quando reconhece o protagonismo social da criança indígena como sujeito social que precisa ser visto pelas lentes da alteridade, considerando suas tradições e saberes cultural. A leitura desse trabalho contribuiu para o entendimento sobre essa temática, pois esclareceu as dúvidas sobre a história e memória do povo Chiquitano. Também ampliou a compreensão sobre a participação dos idosos da comunidade indígena na escola ao narrarem suas memórias culturais, ação que oportuniza às crianças terena a vivenciarem um pouco sobre a

história do seu povo e possibilita que a escola desenvolva ações que promovam a revitalização cultural indígena na matriz curricular.

Ainda segundo Pagliuca (2017, p. 150) “os velhos (as) são os verdadeiros protagonistas das festas tradicionais na cidade, considerando que para esses eventos são destinadas verbas ao município”. Esse trabalho também pode contribuir com a pesquisa voltada à alfabetização e às rodas de leitura com a participação dos idosos, narrando suas histórias às crianças e promovendo a revitalização e preservação do encontro dialógico por meio das histórias vivenciadas nessa comunidade, aspecto que se aproxima muito do modo de vida dos Terena que habitam a Aldeia Passarinho.

Vilamaior (2018), em sua dissertação “Rodas de leitura na primeira infância: formação de leitores e valores humanos em uma escola municipal de Campo Grande, MS”, elege como objetivo de pesquisa promover o debate e reflexão de leitores na educação infantil, em cenário intercultural, em uma escola que atende crianças indígenas e não indígenas. A autora pesquisou a instituição de ensino escolhida, que foi a Escola Municipal Sullivan Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono, que em língua Terena significa “criança do futuro”, localizada na Aldeia Urbana Marçal de Souza em Campo Grande. Os sujeitos colaboradores da pesquisa foram membros de uma turma de educação infantil, períodos matutino e vespertino, o que possibilitou descrever como se constitui a formação de leitores no contexto intercultural, em uma escola não indígena da rede municipal de Campo Grande. O desafio da autora foi o de promover um elo entre o campo literário e articular as vivências desses sujeitos a partir das obras de Cantú (2012). Entre os sentimentos abordados junto às crianças está o amor, com vistas a promover reflexão sobre o Outro.

A metodologia utilizada pela autora nesta pesquisa é qualitativa, para atender os objetivos a partir do registro das narrativas feitas durante as rodas de leitura promovidas por cinco professores participantes da pesquisa e que atuam no Pré-escolar I (4 a 5 anos) e II (5 a 6 anos), na Educação Infantil. Esses profissionais participaram de um roteiro de conversa e responderam a questionários com perguntas abertas, cujas entrevistas foram gravadas e depois transcritas de acordo com a Norma Urbana Linguística Culta (NURC), da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/ Universidade de São Paulo, coordenado pelo Prof. Dr. Dino Pretti.

Segundo Vilamaior (2018), a produção dos dados compreendeu as seguintes etapas: a) observação inicial das atividades de rodas de leitura desenvolvidas em sala de aula com as turmas

do Pré-escolar I e II, anteriores ao conhecimento da metodologia do projeto “Entre na roda” e b) atividades previstas no roteiro de encontros no ABP (Ateliê Biográfico de Projeto) e novos registros da observação da prática pedagógica com a leitura e o conhecimento do projeto mencionado durante o estudo no ABP (Ateliê Biográfico de Projeto) articulado aos poemas de Cantú (2012). Os resultados da pesquisa são significativos e refletem sobre os professores indígenas e não indígenas, com as lembranças de sua infância, práticas de leitura na infância e suas experiências com a leitura.

A autora analisou as narrativas dos professores, as quais foram necessárias para compreender como esses planejam suas aulas, elencam os livros, contos orais e promovem as escolhas pedagógicas, na realização das rodas de leitura da educação infantil. Vilamaior (2018) verificou, também, as práticas dos professores que não foram eficientes e que não ajudaram no processo de ter um ambiente para formar leitores, uma vez que a promoção de futuros leitores se dá com aprendizados e projetos que dinamizem e envolvam todo o ambiente escolar, desde seu espaço físico, até as relações sociais, que devem ser feitas com afeto pelos seres humanos.

Na pesquisa que nos propomos a fazer, buscamos também fazer o registro das narrativas da infância, assim como as histórias contada pelos idosos, visando fortalecer as vivências e a cultura terena para as crianças da EMI Pílad Rebuá, para fomentar e respeitar as memórias desses idosos e sobretudo a história dessa comunidade indígena. Outra prática que se tem na escola é a interculturalidade no contexto escolar. No entanto, nos questionamos: como desenvolver o processo de interculturalidade no sistema educacional? Por isso, consideramos importante apresentar as experiências desenvolvidas por alguns pesquisadores em suas comunidades indígenas no Brasil.

### **3.1.1 Estudos desenvolvidos por pesquisadores indígenas com os povos originários no Brasil**

Apinajé (2017) realizou reflexões sobre a questão da educação escolar indígena e educação intercultural. A partir do seu olhar, destaca o conflito de geração que tem se constituído entre os jovens e anciãos. As entrevistas feitas com os jovens evidenciam que os idosos não estão repassando os seus conhecimentos, por outro lado, os velhos relatam que os jovens não se interessam e não têm curiosidade de aprender os conhecimentos tradicionais, o que gera conflitos e problema na comunidade. O autor afirma que diante desses conflitos, os saberes tradicionais

acabam sendo transmitidos na escola de forma inadequada. Destaca, também, que esse conflito se relaciona com “o encantamento com a cultura dos não indígenas, deixando suas práticas tradicionais e culturais”. Desse modo, não sabem lidar com a situação, se comportando, muitas vezes, de maneira imprópria diante dos acontecimentos que chegam à aldeia.

Apinajé (2017) registra, ainda, que foi por meio da Licenciatura Intercultural Indígena *Takinahaky*, ofertada na Universidade Federal de Goiás (UFG), em 2007, que se formou. Vale salientar que esse curso foi reivindicado por meio das ações do movimento indígena, que têm promovido o despertar dos sujeitos para a luta pelos seus direitos políticos, que o pesquisador considera que se encontrava em estado de dormência. O autor afirma que houve um movimento entre as lideranças e os professores para conscientizar os jovens e as futuras gerações para preservarem a história, pois ela é um recurso poderoso.

Os teóricos apresentados pelo autor exibem a interculturalidade como sendo um movimento de mistura de saberes diversos, entretanto, a palavra interculturalidade vem se justificando em situação e comparação na visão da sociedade não indígena, como algo pronto e acabado. Na perspectiva do autor, a interculturalidade não pode ser apenas uma teoria ou um discurso, mas uma possibilidade de aprender com o próximo, um contato que promova diálogos e relações que busquem compreender o outro (Apinajé, 2017).

O autor cita a Constituição Federal do Brasil de 1988, especificamente o artigo 210, destacando que “na prática não vem acontecendo o que a Lei que nos apresenta que tem que ser feito do jeito e a partir da vivência indígena” (Apinajé, 2017, p.76). O que acarreta que na escola haja a reprodução das cartilhas ou materiais didáticos tanto pelos professores indígenas, quanto não indígenas. Desse modo, com a formação de professores que vêm do Núcleo Intercultural de Educação Indígena *Takinahaky*/ UFG, há um diálogo constante para se utilizar o espaço escolar para realizar reuniões de forma coletiva para tomada de decisões sobre o futuro da educação da comunidade. O diálogo com a comunidade é importante para ter uma construção coletiva e pensada pela comunidade e com seus interesses voltados para o fortalecimento do ensino e aprendizagem.

Apinajé (2017.p.81) revela, também, que a funcionalidade da escola é trabalhar os dois conhecimentos de mundo, o indígena e o não indígena, que na escola envolvem o global e a interculturalidade, o que é reforçado pelo trabalho das universidades, que abrem caminhos para o debate político da educação pública. Ao refletir sobre o conhecimento de mundos, na escola o

trabalho de contação de histórias, a partir das narrativas contadas pelos idosos da comunidade, pode contribuir com a valorização da identidade na formação das crianças de alfabetização nos Anos Iniciais da escola Pílad Rebuá. Na visão de Apinajé (2017, p. 75), “a escola deve acompanhar a vida da comunidade no dia a dia e não a comunidade se adequar à escola, conforme a legislação vigente, garantindo um ambiente de interação e aprendizagem”.

Sobre isso, em relação à escola Pílad Rebuá, nota-se que o acompanhamento da comunidade na escola é um processo contínuo, os pais e demais membros têm participação nas reuniões e no dia a dia, levando os estudantes para o ambiente escolar e nas reuniões que a direção convoca. Essa conduta está relacionada com o engajamento da comunidade na construção de uma escola melhor, revertendo em mais qualidade de ensino aos estudantes.

Os autores Knapp e Martins (2017) apresentam os avanços da Educação Escolar Indígena a partir da Constituição de 1988, como de fato é ofertada, com um olhar de reconhecimento para a pluralidade e a especificidade da escola indígena, havendo mudanças, oferta de políticas públicas e o fortalecimento por parte dos movimentos, lideranças e comunidades indígenas. Com isso, promove-se um despertar sobre defender uma educação indígena, específica e diferenciada para os povos indígenas. Sobre essa relação entre o grupo e a instituição escolar, pode-se dizer que a escola Pílad Rebuá tem essa concepção de ouvir a comunidade, perante o processo de ensino e aprendizagem das crianças, pois, promovendo a interação com a comunidade, a escola tem se fortalecido e agregado valores.

Segundo os autores citados, pode-se dizer que perdura a reprodução do modelo educacional dito como “colonialista”, que no processo educativo para as escolas indígenas é mantido até o presente. Portanto, a educação escolar foi usada para manter os indígenas com o papel de testemunhar os projetos educacionais a serviço do Estado. Vale destacar que os indígenas não perderam seus costumes e seu modo de vida, mas vêm resignificando-os ao longo do tempo. Knapp e Martins (2017) colocam como ponto de observação a hipótese de retórica que, ao longo do tempo, foi usada de outro tipo de tratativa, ou seja, vem se desenhando com uma nova roupagem diante da Educação Escolar Indígena. Porém, diante do discurso ao longo do tempo, pouco tem mudado na prática.

Outros apontamentos feitos pelos autores são a respeito dos cursos de formação de professores da região de Dourados, sendo apontados seus trabalhos como docentes do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu. Foi percebido que a escola Guarani-Kaiowá

ainda não alcançou na prática as bases dessa educação, pois tem um currículo que vem sendo trabalhado de maneira superficial nas comunidades, sobretudo no que tange à língua indígena. Os autores trabalham os fundamentos legais e as políticas públicas da Educação Escolar Indígena, além da Interculturalidade na Escola Indígena.

Os autores, baseados no trabalho de Paladino (2001), afirmam que a história da Educação Escolar Indígena no Brasil, ao longo do século XX, é marcada pela tentativa de ruptura da “escola integralista” para a “escola libertadora”. A primeira era pautada em uma perspectiva ideológica que tinha como princípio o conservadorismo e apresentava como premissa a visão integral do homem, nas esferas física, social, econômica, cultural e espiritual. Entendia-se que por meio da educação do homem é que se poderia atingir o progresso da nação. A escola libertadora, ou educação libertadora, é pautada na perspectiva da formação crítica, também com base em uma ideologia, com vistas a constituição de sujeitos conscientes e participativos na sociedade.

Os autores abordaram também a questão do Decreto n.º 26, de 4 de fevereiro de 1991, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil, documento que transferiu a educação da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) para o Ministério da Educação (MEC), delegando a esse todas as responsabilidades. Fazem uma crítica sobre a forma como a Funai tratava da educação, analisando que “pouco fazia com relação à Educação Escolar Indígena, além de distribuir material, merenda escolar e entregar às missões religiosas a tarefa de definir princípios e realizar a prática da escolarização indígena” (Knapp; Martins, 2017, p. 89).

Outro destaque foi dado ao Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), publicado em 1988 para que os professores indígenas o tivessem como referência em suas aulas, um marco importante. Um dos pontos que tem dificultado a efetivação de uma Educação Escolar Indígena de qualidade são os empecilhos na criação dos Territórios Etnoeducacionais, que ainda não conseguiram ser implantados efetivamente, salvo algumas poucas ações. Esses “Territórios Etnoeducacionais foram criados para que o desenvolvimento das políticas de Educação Escolar Indígena seja organizado a partir da territorialidade dos povos indígenas” (Knapp; Martins, 2017, p. 169).

Outra mostra de que mesmo com a criação de novas diretrizes, ainda há falta de clareza em todos os níveis da Educação Escolar Indígena, é que não há uma organização específica dentro do estabelecimento de ensino, ou seja, nas escolas indígenas as normas do Sistema

Nacional de Educação não conseguem incluir as especificidades pedagógicas e organizacionais que requerem essas escolas. Os autores ponderam, ainda, sobre a significação do espaço da escola, trazendo-a como espaço de “dois mundos, de duas formas de saber” (Knapp; Martins, 2017, p. 98), onde há uma abertura para o diálogo. Quando se permite esse contato entre os diferentes, cada qual possui algo a dizer sobre as coisas e abre-se oportunidades de trocas de conhecimentos. O diálogo, essa interação de conhecimento e aprendizado, vem contribuir com o compartilhar de vivências. Entende-se que a comunidade e a escola indígena precisam interagir para que haja interações concebidas na e para além da escola.

Knapp e Martins (2017) trazem as experiências dos professores do curso Intercultural Indígena localizado em Dourados. Para tanto, fazem referência a um trabalho produzido por Godoy (2011), que trata do conceito de “*okára*”, que significa espaço de socializar. Para as crianças Guarani e Kaiowá, a escola não é uma edificação separada, tudo acontece no *okára*, a criança vê a escola como extensão de sua casa, portanto. O referido estudo, como apontado pelos autores, é de cunho etnográfico, mostra a Educação Escolar Indígena e permite fazer a análise como uma grande ferramenta, juntamente com os profissionais.

Esse tipo de pesquisa fornece um panorama para compreender o processo de resistência à dominação e seus mecanismos presentes no dia a dia da escola. Embora as pesquisas apontem os estudos da Etnologia, é necessário considerar os aspectos em que houve mudanças culturais e que vêm sendo ressignificados, é preciso que sejam considerados nos estudos da Etnologia. O estudo de Knapp e Martins (2017) foca em um trabalho etnográfico conduzido por indígenas, no qual é percebido o avanço desses no Ensino Superior, especialmente nos cursos de licenciatura, sendo que os profissionais da educação formados poderão ser de fundamental importância para a transformação da escola, por meio de suas práticas em sala de aula.

Knapp e Martins (2017) buscam discutir, em sua pesquisa, como eixo norteador, o nível de vitalidade dos falantes da língua Guarani, que estão localizados na região do Cone Sul, especificamente em Mato Grosso do Sul, já que se trata da realidade dos autores. Para isso, partem das contribuições de Martins e Chamorro (2015), que também apresentam um panorama sociolinguístico, por serem professores e conhecerem a realidade local dos Guarani e Kayowá. A pesquisa (Knapp; Martins, 2017) foi desenvolvida por meio de um questionário obedecendo a uma estrutura predefinida. Esse questionário é uma adaptação do trabalho de Silva (2001). O questionário aplicado para a realidade Guarani e Kayowá conta com 45 perguntas e tem como

objetivo obter respostas sobre o conhecimento dos indivíduos com relação às competências comunicativas, além dos usos e funções que cada língua tem em determinado contexto.

Os autores concluem que o modelo que está implantado na escola Guarani e Kayowá não tem dado bons resultados, pois a língua portuguesa vem sendo considerada mais importante e sendo falada principalmente pelos jovens. Isso reforça o estado de diglossia já existente na relação do Guarani e do Kayowá com o português (Knapp; Martins, 2017). Nesse sentido, demonstra-se que somente a menção ao bilinguismo em escolas das áreas indígenas não caracteriza uma Educação Escolar Indígena específica e diferenciada, quando se tem como preocupação o desenvolvimento de uma educação bilíngue, motivada em compreender a realidade educacional dos povos.

Ainda contribuindo com os estudos, Martins e Chamorro (2015) apresentam onze etnias indígenas existentes em Mato Grosso do Sul (Guarani, Kayowá, Ofayé, Guató, Terena, Kinikinau, Chamacoco, Kamba, Kadiwéu, Atikum e Ayoreo), atualmente, alertando para a falta de materiais sobre eles. A escola Pílad Rebuá passa pela realidade de ter pouco material literário específico com temas indígenas no acervo de livros, que possa contextualizar e contribuir com a vivência cultural indígena das crianças no período de alfabetização. Apesar de haver financiamento, há nas instituições, como a escola da aldeia Passarinho, poucos materiais específicos para escolas indígenas. Deste modo, os cursos de formação de professores poderiam ser momentos de construção e de produção de materiais, porém, destaca-se a poucas experiências dos professores nessa elaboração.

Também com uma análise sobre a escola indígena, o texto apresentado por Silva e Herbetta (2017) trata, dentre outros aspectos, da nova base epistêmica, pelos professores indígenas e não indígenas, do Núcleo *Takinahaky* de Formação Superior Indígena (NTFSI) da UFG e apresenta o Projeto Político-Pedagógico (PPP), apontando como inovador o curso da Universidade Federal de Goiás. O documento citado acima ainda está em fase de construção no ano de 2024. O contexto que os autores apresentam é de um PPP que se estrutura para atender a demanda, as especificidades e as práticas pedagógicas dos cursistas que escolhem a matriz curricular que desejam cursar no programa. Nesse modelo, a construção é feita coletivamente.

Além de pontuar as críticas feitas sobre as políticas educacionais da Educação Escolar Indígena, sobretudo aquelas formuladas por Daniel Munduruku sobre o ensino superior ofertado aos indígenas, os autores citam que a educação escolar, sendo pautada pelas políticas

educacionais, está inserida no sistema já imposto, como os códigos e modelo eurocêntricos, ao velho modelo de políticas de integracionista (Silva; Herbetta, 2017). Os autores apresentam também os cursos e programas de formações que consideram as atividades desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e da Ação dos Saberes Indígenas na Escola, projetos extraclasse de formação continuada que têm como prioridade a alfabetização, as línguas indígenas e as artes.

Silva e Herbetta (2017) apresentam o núcleo de formação superior *Takinahaky*, que envolve educação do campo, educação escolar indígena e educação intercultural, em funcionamento há mais de 10 anos, com o intuito de promover o acesso e a permanência na educação superior por parte dos indígenas. Os autores apresentam, em seu referencial teórico, a contribuição de Baniwa (2014), sendo o ensino é dividido em quatro fases durante o ano, sendo duas delas realizadas nas aldeias de Goiânia. Por outro lado, segundo Pimentel da Silva (2013), os conhecimentos indígenas são incorporados à escola não por meio dos princípios hegemônicos da tradicional cientificidade, mas, sim, através da liberdade de se criar outras abordagens epistêmicas contextualizadas.

Uma referência ao modelo de nova base epistêmica, é quando na banca de defesa, nas universidades, há espaço para a diversidade e, além dos professores, participam também os anciãos e as anciãs do local. Este “busca valorizar os saberes locais e registrá-los nos códigos próprios de cada população, descolonizando a noção de que o idioma português e os saberes não indígenas são os únicos espaços possíveis de se registrar conhecimentos científicos” (Silva; Herbetta, 2017, p. 126). Os autores apresentam as atividades extraclasse que são produzidas pelos acadêmicos por meio de projetos, como citado acima, envolvendo toda a comunidade. Os alunos não se sentem presos, pois são protagonistas, contexto em que são desenvolvidos os temas e demandas da comunidade, como artesanato, brincadeiras, danças e temas como a saúde.

Por fim, Silva e Herbetta (2017) fazem uma reflexão sobre a formação superior, caminho esse traçado pelos indígenas em todo o país, como uma possibilidade de desconstruir o modelo eurocêntrico, mas que, apesar disso, ainda buscar novas dinâmicas para a escola indígena continua sendo um grande desafio, tanto para as universidades como para os indígenas. Para representar a situação das línguas indígenas, Silva e Herbetta (2017) usam o estudo elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), quando se demonstra a situação das línguas indígenas em Mato Grosso do Sul. Da mesma forma, os

autores destacam os níveis de vitalidade das línguas e apresentam listas dos estudos linguísticos produzidos sobre a língua dos Guarani e Kayowá.

Os autores identificaram que fica evidente que há muito a ser produzidos em relação às línguas Guarani e Kayowá, acrescentando os estudos de Martins e Chamorro, que tratam dos materiais didáticos, que ainda são poucos, para as línguas desses povos. Ressalva-se que, em sua maioria, são materiais produzidos e publicados por professores do curso no contexto do Projeto Ara Verá. Silva e Herbetta (2017) destacam, ainda, um grupo de jovens criado em 2008, chamado de Associação Cultural dos Realizadores Indígenas (ASCURI), que trabalha coletivamente por meio do uso da tecnologia, desenvolvendo vídeos para valorização da cultura e língua indígenas. O grupo atua no sentido de formar, incentivar a resistência e fortalecer os povos indígenas. Os autores mencionam que ainda há muito que fazer para as línguas indígenas e esse trabalho não é somente pela escola, mas, sim, um esforço de políticas para o fortalecimento das línguas e sua manutenção. A afirmação dos autores sobre as línguas indígenas se dá também no processo da literatura na escola, em promover a valorização da contação de histórias pelos idosos da comunidade no ambiente escolar.

Já o estudo de Nascimento (2017) teve como objetivo perceber como esse modelo de educação, diferenciada específica e intercultural, vem contribuindo para os processos de reafirmação cultural e identitária dos povos indígenas, além da tentativa de suscitar um maior debate sobre o que vem se entendendo por interculturalidade no interior das escolas indígenas. O autor desenvolveu seu trabalho em dois estudos com as escolas indígenas de Roraima, dentre elas a Escola Indígena Eurico Mandulão, que se localiza na Comunidade Indígena Raimundão, no município de Alto Alegre, aproximadamente a 120 km da cidade de Boa Vista. Nela há os indígenas das etnias Macuxi e Wapixana e não indígenas, que geralmente são nordestinos que se casam com as mulheres indígenas e são acolhidos na comunidade.

Na escola citada acima, os professores afirmaram a Nascimento (2017) que trabalham no contexto diferenciado, porém o PPP não possui uma maneira formal e específica sobre como trabalhar de modo diferenciado nas disciplinas de língua materna, arte indígena, projetos indígenas. O estudo ocorreu também na Escola Dom Lourenço Zoller, localizada na Comunidade Indígena da Pedra Preta, no interior da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, em Uiramutã, aproximadamente 400 km da capital, que conta com indígenas das etnias Macuxi e Ingarikó, somando aproximadamente 280 habitantes. Sobre ela, o autor apresenta a fala dos professores

que não tem o PPP, mas trabalham para atender os anseios da comunidade, tendo em vista que abordam os componentes curriculares de língua materna, arte, projetos indígenas e estão voltados aos princípios das especificidades e das diferenças na escola (Nascimento, 2017).

O autor analisou as duas escolas e refletiu sobre o processo de educação nos aspectos interculturalidade, especificidade e bilinguismo, que estão sendo trabalhados na comunidade que escolheu de forma distinta. Portanto, procurou elencar os pontos positivos que estão amparados nas legislações vigentes e destacou as lutas das lideranças e dos movimentos indígenas. Os pontos negativos analisados nas duas escolas é que ainda não se tem uma proposta pedagógica construída e o currículo para se trabalhar nelas, deixando as escolas somente no discurso no que tange às especificidades da Educação Escolar Indígena. Para o autor, há uma defesa dos professores quanto à forma de ensino na escola, que seria “diferenciada, específica, intercultural e bilíngue” (Nascimento, 2017, p. 283), porém, para eles mesmos, esse modelo não se concretiza plenamente, porque existem dificuldades que o limitam.

O autor trouxe para a reflexão as palavras de Walsh (2002 *apud* Nascimento, 2017) e Mignolo (1999 *apud* Nascimento, 2017), no sentido de que a interculturalidade deve ser vista como um processo de construção de “outro” conhecimento, de “outra” prática política, “outra” forma de pensamento em oposição à modernidade e à colonialidade. Nascimento (2017) apresenta, ainda, as ideias de Paladino e Almeida (2012, p. 291), quando afirma, acerca da educação intercultural, que “esta proposta educativa não deve apontar simplesmente para uma relação entre conhecimentos, mas para uma ruptura com o modelo de conhecimento ocidental e trazer à mesa de debate a temática do poder que, muitas vezes, é desconsiderada neste processo”. Romper com essa educação construída ao longo do tempo, demanda um esforço de nós professores indígenas em nossas práticas, nas nossas aulas, sem que deixemos de lado os demais componentes curriculares, obrigatórios no currículo escolar.

As autoras Xavier e Nincao (2020) desenvolveram seus estudos no espaço urbano do município de Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul, cujo objetivo foi tratar do processo da língua portuguesa e da língua Terena em um processo diglótico. As autoras tiveram como abordagem os indígenas que residem em Campo Grande e se agregam em comunidades. Menciona-se que a referida cidade conta com 18.439 indígenas autodeclarados, conforme dados do IBGE (BRASIL, 2023), cujos dados mostram que este ocupa a “primeira posição entre os

municípios de MS que possuem domicílios particulares permanentes ocupados com pelo menos um morador indígena” (BRASIL, 2023, p. 07).

As autoras trazem, em seu referencial teórico, a contribuição de Cavalcanti (1999) que discute “a questão do multilinguismo no Brasil em contraposição ao mito do monolinguismo instaurado” (Xavier; Nincao, 2020, p. 34). Além disso, buscam nas contribuições de Nincao (2003; 2008) reafirmar “que os Terenas possuem uma política linguística própria de apropriação da língua portuguesa como uma ação estratégica de sobrevivência junto à sociedade brasileira” (Xavier; Nincao, 2020, p. 35). A metodologia que as autoras adotaram para a pesquisa é o levantamento de informações no campo de coleta de dados, onde as aldeias foram definidas como comunidades diversificadas entre si, de modo que os trabalhos foram feitos com as etnias Guarani, Kayowá, Kadiwéu, Guató e outras, com a grande maioria de Guarani e Terena. Sobre os locais dos estudos, foram elencadas:

As aldeias urbanas visitadas nesta pesquisa foram: 1) Aldeia urbana Marçal de Souza; 2) Aldeia urbana Água Bonita; 3) Aldeia urbana Assentamento Jardim Inápolis; 4) Aldeia urbana Darcy Ribeiro; 5) Aldeia urbana Água Funda; 6) Aldeia urbana Jardim Vila Romana; 7) Aldeia urbana Santa Mônica; 8) Aldeia urbana Estrela da Manhã; 9) Aldeia urbana Tarsila do Amaral, com acréscimo do grupo de comerciantes Terenas localizados em três quiosques do Mercado Municipal da capital (Xavier; Nincao, 2020, p. 36).

As autoras corroboram que a questão sociolinguística é complexa, em particular dos Terena, que falam na sua intimidade e no contexto familiar a língua indígena; já para interagir com ambiente externo, dita como a sociedade não indígena, usam a língua portuguesa. Como mencionado pelas autoras, os Terena, em seu contexto, procuram vivenciar seu idioma, sua cultura no contexto familiar, as crianças vêm carregadas de exemplos e de códigos culturais que temos que aproveitar e trabalhar, juntamente com a família e idosos na contação de histórias guardadas na memória, para continuar nas futuras gerações, não somente no idioma nativo.

## **4. MATERIAIS DE LEITURA PARA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS DA EMI PÍLAD REBUÁ E A PRÁTICA DOCENTE**

Esta seção apresenta a relação dos livros de literatura disponíveis no acervo da Escola Municipal Indígena Pílad Rebuá. Vale registrar que a referida escola ainda não possui uma biblioteca para guardar e armazenar seus livros. Desse modo, o material é conservado na sala dos professores em caixas dispostas em armários ou é transferido para ser guardados em uma sala do posto da Funai, localizada em frente ao prédio escolar, na Aldeia Passarinho. Ademais, descreve também as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores a partir dos livros de literatura, demonstrando um pouco como cada professor trabalha com os estudantes, de modo a compreender a relevância dessas dinâmicas no processo de ensino e aprendizagem, bem como enriquecer as discussões. Apresento, também, uma atividade realizada com um idoso da aldeia, bem como a presença de um professor aposentado.

### **4.1 Relação do acervo de livros de literatura da EMI Pílad Rebuá**

Os livros que estão disponibilizados para serem trabalhados pelos/as professores/as com os estudantes apresentam temas variados, tais como alimentação saudável, meio ambiente, cores, alfabeto, animais, diversidade, higiene, sendo que apenas seis livros encontrados apresentam a temática indígena. A escolha dos livros de histórias fica a critério dos professores que abordam e adequam ao seu planejamento, conforme a necessidade nas aulas. O público-alvo é o de alfabetização, que abrange as turmas do 1.º ao 3.º anos do Ensino Fundamental.

Há um programa que abrange todas as escolas públicas e contempla as escolas indígenas: o Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE), desenvolvido desde 1997, que visa promover o acesso à cultura e estimular a leitura entre estudantes e professores por meio da distribuição de acervos de literatura, pesquisa e obras de referência. Além disso, oferece serviços alternativos e, atualmente, o programa está disponível gratuitamente para todas as escolas públicas de ensino fundamental inscritas no Censo Escolar.

O Programa está dividido em três ações: PNBE Literário, que valoriza e distribui obras literárias, cujos acervos são compostos por textos em prosa (romances, contos, crônicas, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, canções, enigmas), livros ilustrados e histórias

em desenhos; PNBE Periódicos, que avalia e distribui publicações periódicas com conteúdo didático e metodológico para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio; e PNBE do Professor, que visa apoiar a prática pedagógica de professores da Educação Básica, bem como na formação de jovens e adultos por meio da avaliação e distribuição de trabalhos teóricos e metodológicos (Brasil, 2023).

A seguir, no Quadro 2, apresenta-se o acervo dos livros de ficção por categoria temática, sendo elas: animais, meio ambiente/natureza, social, ficção e outras, que tratam da imaginação das crianças e desenvolvendo os aspectos críticos. O quadro apresenta os livros disponíveis na escola Pílad Rebuá, especificando título, autor, editora, ano, quantidade que pode ser usada pelos professores durante as aulas.

**Quadro 2** – Livros disponibilizados para as atividades na escola

| <b>Título</b>                       | <b>Autor</b>   | <b>Editora</b>        | <b>Ano</b> | <b>Quantidade</b> |
|-------------------------------------|--|-----------------------|------------|-------------------|
| Os insetos do meu jardim            | Elisabete da Silva Jaccques Urizzi<br>Garcia, Cíntia Maria Ambrosio de<br>Oliveira Arouca. | Flash                 | 2018       | 02                |
| A árvore dos sapatos                | Emilia Lang  | Editora 34            | 2018       | 02                |
| A festa de aniversário              | Ilan Brenman<br>Fernando Vivela  | Rakun                 | 2017       | 01                |
| A cuca de Batom que dançava balé    | Adriana Felicíssimo  | Núcleo edições        | 2018       | 02                |
| Amarra meu cadarço?                 | João Marcos  | A semente             | 2014       | 01                |
| A árvore no quintal                 | Jeff Gottesfeld  | Galera Record         | 2018       | 01                |
| A menina Furação e o menino esponja | Ilan Brenman<br>Lucia Serrano  | Trioleca              | 2018       | 02                |
| A menina que não tinha medo         | Tonio Carvalho   | Imperial Novo Milênio | 2018       | 03                |
| Abrasasaplim!                       | José Carlos Aragão   | Van Blad              | 2018       | 02                |
| Ambrósio Sumiu                      | Graziela Hetzel<br>Fernando A. Pires   | DCL                   | 2016       | 01                |
| A história de Ppibi                 | Song Jin-heon  | Positivo              | 2018       | 02                |
| A alma secreta dos passarinhos      | Paulo Venturelli<br>Elisabeth Teixeira   | Olho de vidro         | 2017       | 01                |

|  |  |                   |      |    |
|--|--|-------------------|------|----|
| Acra de eon                              | Maria Amália Camargo   | Van Blad          | 2018 | 02 |
| As cocadas                               | Cora Coralina  | MGE               | 2018 | 01 |
| A vaca avacalhada                        | Valéria Belém  | IBEP              | 2018 | 01 |
| As meias dos flamingos                   | Horacio Quiroga  | Palavras          | 2018 | 01 |
| As cores dos pássaros                    | Lucia Hiratsuka  | Rovelle           | 2016 | 03 |
| Ah, as cores!                            | Jorge Luján<br>PietGrobler   | FNDE              | 2012 | 01 |
| A viagem de um barquinho                 | Sylvia Orthof  | FTD               | 2018 | 03 |
| A flor do lado de lá                     | Roger Mello  | Gaia              | 2018 | 03 |
| Adélia                                   | Jean-Claude Alphen   | Pulo do Gato      | 2016 | 02 |
|  |  |                   |      |    |
| Bárbaro                                  | Renato Moriconi  | Schwarcz S.A.     | 2017 | 01 |
|  |  |                   |      |    |
| Blimundo O maior boi do mundo.           | Celso Sisto  | JPA Ltda          | 2018 | 03 |
| Claro, Cleusa, Claro, Clóvis             | Raquel Matsushita  | Editora do Brasil | 2018 | 02 |
| Conversas com versos                     | Milton Karam e Katia Horn  | Parabolé          | 2013 | 01 |
| Conto de desencontro                     | Roberta ASSE   | Criadeira Livros  | 2018 | 03 |
| Cinco girafas no espaço                  | Caio Riter   | Biruta            | 2018 | 02 |
| Chora não...                             | Silvia Orthof  | Edipar            | 2019 | 02 |
| Cabelo com jeito diferente               | Lúcia Fidalgo  | Florecer          | 2018 | 01 |
| Contos de Gringolados                    | Leo Cunha  | Signo             | 2018 | 01 |
| Deu zebra no ABC                         | Fernando Vilela  | Pulo do Gato      | 2017 | 02 |
| Dentro desde livro moram dois crocodilos | Claudia Souza  | Callis            | 2016 | 01 |
|  |  |                   |      |    |
| Ernesto                                  | Blandina Franco  | Fontanar          | 2018 | 03 |
| Fábulas de esopo                         | Cristina Martins Fargetti, Denise Silva; tradução em língua Terena; maísaAntonio | Triunfal          | 2018 | 60 |
| O livro dos Tutus                        | Blandina Franco; José Carlos Lollo   | Mundial           | 2018 | 01 |
| O gato e a pedra                         | Fernando A. Pires  | Callis            | 2012 | 01 |
| O violino                                | Carolina Michelini   | Saraiva           | 2013 | 01 |
| O rei que odiava o verão                 | Agustín Comotto  | Canguru           | 2018 | 02 |

|  |                                 |                           |      |    |
|--|---------------------------------|---------------------------|------|----|
| O lenhador e a pomba                                 | Max Velthuijs                   | Paz e Terra               | 2018 | 01 |
| O cachorro Preto                                     | Levi Pinfeld                    | Galeria saber e ler       | 2018 | 02 |
| O aniversário dos homenzinhos                        | Silvana Rando                   | Vigília                   | 2017 | 02 |
| O pássaro do sol                                     | Myriam Fraga                    | Van B                     | 2018 | 02 |
| O tratado da aranha e da rã                          | Arlene Holanda                  | Terra da luz<br>Editorial | 2018 | 03 |
| O barco dos sonhos                                   | Rogério Coelho                  | Piá                       | 2018 | 01 |
| O tupi que você fala                                 | Claudio Fragata                 | Globo livros              | 2018 | 03 |
| Os tesouros de Monifa                                | Sonia Rosa                      | Bico de L Lacre           | 2018 | 02 |
| Olelê uma antiga canção da Africa                    | Fábio Simões                    | Melhoramentos             | 2018 | 03 |
| Seis Homens  | David Mckee                     | Galeria Junior            | 2018 | 02 |
| Pocotó   | Silvana Rando                   | Compor                    | 2018 | 03 |
|  |                                 |                           |      |    |
| O caminho de Marwan                                  | Patrícia Arias                  | Trioleca                  | 2018 | 04 |
| Poemas e outros bichos                               | Cintia Alves                    | Quatro cantos             | 2016 | 01 |
| O bicho- preguiça que desapareceu junto com a árvore | Oliver Scherz ;KatjaGerhmann    | Saber e ler               | 2016 | 01 |
| O segredo do anel e outros contos universais         | Lauro Henriques Jr.             | Tordesilhinhas            | 2018 | 01 |
| Os meus balões                                       | Karen Acioly                    | Rocco jovens leitores     | 2009 | 01 |
| Nino, o menino de Saturno                            | Ziraldo                         | Melhoramentos             | 2018 | 01 |
| Meu reino por um chocolate                           | Bruno Nunes                     | Trioleca                  | 2018 | 02 |
| Mas papai  | MathieuLavoie<br>Marianne Dubuc | Jujuba                    | 2013 | 02 |
| Nhac!  | Carolina Rabei                  | Brinque book              | 2017 | 02 |
| Medo de criança                                      | Ana cláudia Aguiar              | Marca página              | 2016 | 02 |
| Pinóquia   | Jean Claude                     | Melhoramentos             | 2018 | 02 |
| Não se mata na mata<br>Lembranças de Rondon          | Ana Maria Machado               | Tribos Editora            | 2017 | 02 |
| Histórias que eu vivi e gosto                        | Daniel Munduruku                | Callis                    | 2016 | 01 |

|   |                                       |                        |      |     |
|---|---------------------------------------|------------------------|------|-----|
| de contar   |                                       |                        |      |     |
| O aniversário de Dinossauro                                     | Índigo                                | Vigília                | 2018 | 02T |
| Os três porquinhos e o lobo esportista                          | Dad Squarisi<br>Marcia Duailibe Forte | Editora<br>Elementar   | 2018 | 01  |
| O tratado da aranha e da rã                                     | Arlene Holanda                        | Terra Luz<br>editorial | 2018 | 02  |
| Um livro para Bart  | Judith Koppens                        | Casa Cultural          | 2018 | 03  |
| Sem fim   | Marilda Castanha                      | Positivo               | 2018 | 04  |
| Li min uma criança de Chimel                                    | Rigoberta Menchú; Dante Liano         | Palavras               | 2018 | 01  |
| Pequeno dicionário de coisas boas, bonitas e gostosas           | Bia Monteiro                          | Editora Evoluir        | 2016 | 03  |
| A pontinha Menorzinha do fim do cabo de uma colherzinha de café | Elvira Vigna                          | Positivo               | 2013 | 01  |
| João, Joãozinho, Joãozito o menino encantado                    | Claudio Fragata                       | Verus Editora          | 2018 | 01  |
| Troca- troca de letras: conversas de elefante e girafa          | Marco Hailer                          | Rona                   | 2015 | 01  |
| Minha vó sem meu vô   | Mariângela Haddad                     | Miguilim               | 2015 | 01  |
| O fujão: lembranças vaga de um poema                            | Tatiane Belinky                       | Evoluir                | 2018 | 03  |
| O rei de quase tudo   | Eliardo França                        | LDM                    | 2018 | 03  |
| Macaquice   | Nye Ribeiro                           | Roda & cia             | 2018 | 03  |
| Só na brincadeira   | Leo Cunha;<br>Anna Cunha              | Bergamotta             | 2018 | 05  |
| Passarinho me contou  | Ana Maria Machado                     | A página               | 2018 | 02  |
| Um doce de princesa   | Sandro Marques                        | Delphis                | 2018 | 03  |
| Quem quer matar o tempo?  | Miriam Portela                        | Sowilo Editora         | 2017 | 01  |
| O rio do jacarés  | Gustavo Roldán                        | Boitatá                | 2017 | 01  |
| Terra costurada com água  | Lúcia Hiratsuka                       | Moitará                | 2018 | 01  |
| O gato no telhado   | Mary França; Eliardo França           | A página               | 2013 | 01  |
| Super   | Jean Claude Alphen                    | Jogo de<br>amarelinha  | 2018 | 01  |

|  |   |                      |      |    |
|--|---|----------------------|------|----|
| Fifi soltou pum... De novo             | Simone Alves Pedersen   | Avis Brasillis       | 2013 | 01 |
|  |   |                      |      |    |
| O menino da calça curta                | Flavio de Souza   | Champagnat           | 2018 | 01 |
| Sabichões                              | Marta Cocco   | Carlini &<br>Caniato | 2016 | 02 |
| Os setes arcos de Íris                 | Heloisa Prieto  | Pápirus              | 2014 | 03 |
| Quem és tu?                            | Marcelo Cipis   | Scipione             | 2018 | 02 |
| O ratinho do violão                    | Marta Reis  | Jardim dos livros    | 2018 | 01 |
| Culturas Afro- brasileiras e indígenas | Lucimar Rosa Dias<br>Giovani José da Silva<br>Maria Celma Borges<br>Maura Tânia Guimarães<br>Raquel Elizabeth Saes Quiles | Avante               | 2022 | 50 |

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Diante dessa amostra de categoria de livros, pode-se identificar o contexto literário disponível na escola indígena Pílad Rebuá, onde se tem pouquíssimos livros que apresentam a vivência dos povos indígenas, a sua maioria como demonstrado no quadro acima, são livros de clássicos da literatura, não trazendo as especificidades como é assegurado nas legislações.

Para essa reflexão de livros que compõe o acervo literário da escola, apresento o texto de Nincao (2020), o qual produzido pelos professores e tem por título “Tuiuiú e o Sapo”, que na visão dos professores, é uma representação do indígena (na figura do sapo) e da sociedade não indígena (tuiuiú).

Na Escola Municipal Indígena Pílad Rebuá faltam materiais que contextualizem as vivências culturais, com histórias contadas por autores indígenas, que evidenciem o contexto indígena. Baseado na ideia de Luiz (2016) tem-se que o processo de letramento acontece quando os materiais produzidos pelos professores passam a ser utilizados tanto no ambiente escolar quanto na comunidade. A relevância social desse trabalho se materializa gradativamente quando se estabelece a relação da língua da cultura no trabalho desenvolvido no período da alfabetização das crianças.

Conforme a contribuição da autora, a falta de materiais para trabalhar a língua e a literatura indígenas na escola, contribui com as narrativas com história indígena para ser trabalhado na escola. O quadro nos mostra somente seis livros com tema de histórias indígenas, em que destacamos aqui a obra do autor Daniel Munduruku, *Histórias que eu vivi e gosto de*

*contar*, com a narrativa de um indígena, com a história contextualizando a vivência da cultura indígena. A falta de materiais de livro de história que contemplem a especificidade da escola, vem sendo a preocupação dos gestores e professores da escola Pílad Rebuá, porém estamos trabalhando para desconstruir o que vem ao longo da história sendo imposto na escola, priorizando a produção de conhecimentos dos não indígenas.

O Quadro 3, que segue abaixo, categoriza os temas e os livros correspondentes, apresentados por diversos temas

**Quadro 3 – Livros por categoria temática**

|                   |   |
|-------------------|---|
| Animais/ natureza | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O cachorro Preto</li> <li>➤ Os insetos do meu jardim</li> <li>➤ Abrasasasplim!</li> <li>➤ A alma secreta dos passarinhos</li> <li>➤ Acra de eon</li> <li>➤ As meias dos flamingos</li> <li>➤ O lenhador e a pomba</li> <li>➤ As cores dos pássaros</li> <li>➤ Cinco girafas no espaço</li> <li>➤ Nhac!</li> <li>➤ O tratado da aranha e da rã</li> <li>➤ Pocotó</li> <li>➤ A flor do lado de lá</li> <li>➤ Deu zebra no ABC</li> <li>➤ O bicho- preguiça que desapareceu junto com a árvore</li> <li>➤ Os três porquinhos e o lobo esportista</li> <li>➤ Um livro para Bart</li> <li>➤ Sem fim</li> <li>➤ Troca- troca de letras: conversas de elefante e girafa</li> <li>➤ Macaquice</li> <li>➤ Passarinho me contou</li> <li>➤ O rio dos jacarés</li> <li>➤ Terra costurada com água</li> <li>➤ O gato no telhado</li> </ul> |
|-------------------|---|

|  |  |
|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sabichões</li> <li>➤ O ratinho do violão</li> </ul>   |
| Amizade, sonho, desejo, solidariedade, narrativa por imagens.<br>Comportamento, sentimento, infância, lembranças | <p>Não se mata na mata</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Lembranças de Rondon</li> <li>➤ Pequeno dicionário de coisas boas, bonitas e gostosas.</li> <li>➤ Minha vó sem meu vô</li> <li>➤ Super</li> <li>➤ Fifi soltou pum... De novo</li> <li>➤ O menino da calça curta</li> <li>➤ Os setes arcos de Íris</li> <li>➤ Quem és tu?</li> </ul>  |
| Prosa e poesia/social  | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A festa de aniversário</li> <li>➤ Chora não...</li> <li>➤ Contos de Gringolados</li> <li>➤ O aniversário dos homenzinhos</li> <li>➤ Poemas e outros bichos</li> <li>➤ O aniversário de Dinossauro</li> <li>➤ A pontinha Menorzinha do fim do cabo de uma colherzinha de café</li> <li>➤ João, Joãozinho, Joãozito o menino encantado</li> <li>➤ O fujão: lembranças vaga de um poema</li> <li>➤ Só na brincadeira</li> <li>➤ Um doce de princesa</li> </ul> |
| Conto  | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A cuca de Batom que dançava balé</li> <li>➤ A menina Furação e o menino esponja</li> <li>➤ A viagem de um barquinho</li> <li>➤ Conto de desencontro</li> <li>➤ O segredo do anel e outros contos universais</li> <li>➤ O rei de quase tudo</li> <li>➤ Quem quer matar o tempo?</li> </ul>   |
| Infanto juvenil/ quadrinhos  | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Amarra meu cadarço?</li> </ul>  |
| Cores  | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ah, as cores!</li> </ul>  |
| Versos   | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Conversas com versos</li> </ul>   |
| Ficção/folclore  | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ernesto</li> <li>➤ O livro dos Tutus</li> <li>➤ O gato e a pedra</li> </ul>   |

|  |   |
|--|---|
|  | ➤ O rei que odiava o verão  |
| Fábula/tema indígena                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Fábulas de esopo</li> <li>➤ O pássaro do sol</li> <li>➤ O tupi que você fala</li> <li>➤ Histórias que eu vivi e gosto de contar</li> <li>➤ Li min uma criança de Chimel</li> <li>➤ Culturas Afro- brasileiras e indígenas</li> </ul> |
| Diversidade cultural consciência negra | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Os tesouros de Monifa</li> <li>➤ Olelê uma antiga canção da Africa</li> </ul>  |

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

O quadro acima nos revela a quantidade de livros do acervo da escola Pílad Rebuá, evidenciando o acervo de livros de histórias que possibilita aos professores trabalharem no processo de alfabetização em sala de aula. Ao apresentarmos os quadros dos livros literários desta escola, observamos que, na sua maioria, não contemplam as especificidades da educação escolar Terena, havendo apenas seis obras que tratam das histórias indígenas. Diante dessa situação, os professores fazem o que podem para suprir a defasagem em relação aos conhecimentos, bem como, para que as histórias, vivências e saberes dos Terena não sejam suprimidos diante dos conteúdos que chegam para serem trabalhados. O tópico a seguir apresenta o planejamento dos professores e seu desenvolvimento em sala de aula a partir da escolha do livro de história trabalhado em sala de aula.

#### **4.2 Práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores a partir dos livros de literatura**

Nesta subseção apresentamos sequência didática dos professores da escola Pílad Rebuá, regentes do 1.º, 2.º e 3.º anos do componente curricular Língua Terena, utilizando os livros de histórias que a escola oferece, sendo que cada um dos professores tem a liberdade de inserir conforme sua necessidade e desenvolvimento em suas aulas. É importante registrar que os planejamentos dos professores da escola seguem a normatização da Secretaria Municipal de Educação de Miranda, sendo lançados mensalmente no sistema “Tagnos Educação”, de maneira padronizada. Os professores têm, portanto, o desafio de articular o seu plano de aula com a realidade e trazer para a sala de aula a vivência de saberes que permeia a nossa pedagogia na prática do dia a dia com as crianças indígenas.

No que se refere à escola Pílad Rebuá, em 2023 a escola passou a ofertar no período vespertino duas salas de 1.º ano, uma de 2.º ano e, no período matutino, duas salas de 3.º ano dos Anos Iniciais do ensino Fundamental, contando em seu quadro com professores regentes efetivos que atuam no 1.º e 2.º anos. Os demais são professores convocados por processo seletivo, por meio da análise de currículo. Diante desse modelo, a Educação Escolar Indígena encontra-se diante do desafio de dialogar com as comunidades locais, com a diversidade cultural e de relacionar as vivências escolares com aquelas trazidas pelos estudantes indígenas em fase de alfabetização.

Os livros de literatura que constituem o acervo da EMI Pílad Rebuá foram publicados no período de 2009 a 2022 e são destinados ao público do 1.º ao 3.º anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, podem ser utilizados pelos demais professores que atuam na escola. Os professores da escola não possuem uma rotina em seu planejamento para uso desses livros, ficando a sua livre escolha incorporá-los em suas aulas.

Os professores desenvolveram a contação de histórias e atividades de maneira articulada com os livros de literatura disponíveis no acervo da escola, identificados em 2022, com o apoio da Professora Sonia Acosta. Assim, descrevemos as atividades previamente planejadas para serem desenvolvidas em sala de aula pelos/as professores/as. Vale registrar que esses docentes foram previamente convidados para participarem da pesquisa, assinaram os Termos de Consentimento Livre e Consentido e nos autorizaram a fazer as observações em sala de aula, bem como a descrição das atividades que promovem as habilidades de leitura junto às crianças.

#### **4.2.1 Sala do Professor Narciso Vieira Neto com o 1.º ano A**

Para a realização da atividade nesta turma, o livro escolhido foi *Os insetos do meu jardim*, de autoria de Elisabete da Silva Jaccques Urizzi Garcia, Cíntia Maria Ambrósio de Oliveira Arouca (Editora Flash, 2018). O professor desenvolveu atividades com sua turma por meio da oralidade e logo após realizou atividades com filme, como será descrito abaixo.

O professor Narciso Vieira Neto é responsável pelos componentes curriculares Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia. O seu principal objetivo com a história lida é que os estudantes tenham conhecimentos sobre os insetos, aprendam a escrever e a ler os nomes dos insetos, reconhecendo a sua importância na natureza por meio do poema. Como atividade, os

estudantes foram incentivados pelo professor a identificar os insetos que existem na aldeia, a fim de conhecerem outros insetos, de outros lugares.

A metodologia do professor para contar a história ocupou duas aulas de Língua Portuguesa, na qual o professor iniciou com a apresentação o livro, comentando sobre a capa e a ilustração, chamando a atenção das crianças para a qualidade da obra e a proposta da história. As crianças estavam um pouco agitadas e naquele momento o professor pediu a atenção dos estudantes, retomou a explicação com a ilustração do livro chamando atenção para o colorido, de maneira lúdica.

Desenvolveu a leitura do livro com a voz alta, sendo interrompido pela coordenadora para avisar que tinha uma reunião; depois continuou a leitura. Após esse momento, o professor propôs às crianças que desenvolvessem desenhos, o que oportunizou o entendimento da história, seguida de colagens e pinturas dos insetos. Os estudantes também assistiram ao filme “Vida de Inseto” para reforçar a compreensão da história abordada, bem como as atividades propostas. Foi trabalhada a curiosidade das crianças pelos insetos do jardim; houve um momento que o professor perguntou às crianças o nome dos insetos, um aluno respondeu “joaninha” em voz alta, outra disse “formiga” e os demais não contribuíram. Assim foram desenvolvidas as atividades logo após a exibição do filme.

**Figura 2** – Atividades desenvolvidas na turma do 1.º ano A



Fonte: Acervo da autora (2023).

As fotografias acima, que formam a montagem, demonstram momentos das atividades desenvolvidas. Ao centro a capa do livro e, logo abaixo, do filme. Ao topo o professor com sua turma e abaixo contando a história. Ao centro, algumas crianças realizando as atividades propostas pelo professor.

A partir da vivência das crianças, o trabalho do professor se torna significativo e prazeroso. Faustino (2010, p. 213) defende a ideia de que “a linguagem, oral e escrita, é instrumento do pensamento humano por meio da qual nos apropriamos e transmitimos conceitos, ideias e experiências”, sendo importante refletir sobre o processo de alfabetização dos estudantes indígenas e valorizar o seu meio social e interagir com as histórias. Brandão (2020) centra-se na abordagem de contação de histórias, pois as crianças, jovens, idosos carregam consigo memórias das rodas de contação de histórias e os saberes são repassados de geração em geração, dentro de um novo contexto social, familiar e escolar, nesse processo de revisitar o vivido ao recontar a mesma história ou uma nova história.

Quando o professor leva um livro de história e faz a interação com as crianças, elas começam a interagir de maneira significativa diante da realidade. Sabendo que a escola é um

instrumento de socialização dos espaços do saber universal e que os saberes culturais indígenas há uma interação em que “a criança estrutura o mundo a partir da ludicidade, que fundamenta suas ações, emoções, seu pensamento imaginativo e criativo, possibilitando a compreensão e representação de tudo que a cerca e instiga” (Monteiro; Nascimento, 2020, p. 62).

A seguir apresentaremos o trabalho desenvolvido pela turma do 1.º ano B, com a história do livro infantil *A vaca avacalhada*.

#### **4.2.2 Sala da Professora Alissa Soares Bonifácio Meira com o 1º ano B**

A Professora Alissa Bonifácio Meira, tem 27 anos, formação acadêmica em Pedagogia e é professora efetiva do quadro, um ano de experiência na alfabetização, atuando no 1.º ano do Ensino Fundamental, residente na aldeia Moreira. A professora escolheu o livro *A vaca avacalhada*, de autoria de Valéria Belém (2018), publicado pela Editora IBEP em 2018. Apresentaremos as atividades desenvolvidas a partir da escolha do livro de história que está disponível na escola, podendo ser utilizado nas aulas durante o ano letivo, conforme necessidade e planejamento de aula. Sobre o enredo do livro, os personagens da história eram animais, sendo que cada bicho tinha um jeito próprio, único e engraçado. Os animais convidam as crianças para a diversão.

A professora preparou a sala de aula antes de ler a história, organizou as cadeiras em forma de roda, logo após a organização, explicou que contaria uma história e chamando para prestar muita atenção, todos responderam, bem alto, “sim”. Desenvolveu a leitura de maneira divertida, contextualizada com a linguagem das crianças. A história com os animais e suas características foi contextualizada pela professora com uma abordagem especialmente para as crianças em sala de aula. A metodologia adotada pela professora foi de organizar a sala em roda de conversa e por meio da oralidade apresentou o livro para as crianças, que ficaram curiosas. Posteriormente, foi lida a história andando pela sala e contando com mudanças de entonação de voz. Desenvolveu-se a leitura dos nomes dos animais e, conforme a professora lia, alguns riram, pois achavam engraçado.

De acordo com Fernandes e Souza (2018, p. 21), “os desafios em torno da oralidade e da escrita no contexto da educação escolar indígena precisam ser compreendidos como uma tensão intercultural permanente centrada nas reflexões e práticas de professores indígenas”. Essa prática

do professor de contar história e os estudantes interage com o professor é o momento de significado e liberdade e vivenciar as emoções para o contexto de sala de aula.

No primeiro momento foi observado que as crianças ficaram interessadas, pois a sala foi organizada em forma de roda, o momento da contação da história foi de maneira divertida, uma criança se levantou, pois queria ver o livro de perto, a professora parou a leitura e apresentou para a criança, outras ficaram sem interesse pela história, logo a professora começou a interagir perguntando partes da história, voltando, assim, a chamar a atenção para a atividade. Quando terminou, entregou folhas com os desenhos dos animais (vaca e abelha).

As crianças receberam bem esse momento, prestando atenção na professora, quando uma se levantou pedindo para ir ao banheiro. Logo após, todos terminaram e foram coladas as atividades no caderno de Língua Portuguesa. As fotografias a seguir mostram a professora no momento da contação da história, sendo que, após a leitura, voltou com a organização da sala em filas, quando as atividades foram desenvolvidas pelas crianças de forma individual, em suas mesas. Os estudantes então em constante observação em contato no espaço onde vive em especial na aldeia Passarinho e Moreira.

**Figura 3** – Atividades desenvolvidas na turma do 1.º ano B



Fonte: Acervo da autora (2023)

**Figura 4** – Crianças desenvolvendo a atividade proposta



Fonte: Acervo da autora, (2023).

As imagens mostram a professora no momento da leitura do livro, interagindo com os estudantes que estavam dispostos em círculo. Na Figura 3 estão duas estudantes realizando as atividades propostas em suas respectivas mesas. As atividades desenvolvidas pela professora da turma do 1.º ano B ocorrem de forma que se possa contextualizar a realidade, buscando fazer um paralelo com o jeito de cada um, pois as pessoas não são iguais. As práticas sociais são indissociáveis para as crianças, no seu modo de vida e sua interação com o meio em que vivem. Assim, o professor tem o papel fundamental de promover um diálogo com seu processo de aprendizagem.

Lourenço (2014, p. 30) afirma que esse momento “cativa[ndo] a audiência, pois as emoções podem ser indissociavelmente ligadas às dos personagens da história, despertando a empatia de quem a ouve”. O interesse pela história vem ao encontro dos estudantes e se relaciona seu contexto de vivência, sendo preciso que o professor tenha o olhar de cuidado, de atenção. Assim, para a alfabetização são necessárias práticas voltadas para as crianças nos períodos em que estão em processo de ensino e aprendizagem, as quais são de fundamental importância que sejam contextualizadas, buscando-se de maneira lúdica a contação de histórias, no planejamento

de aula. Nesse sentido nos chama a atenção os livros disponíveis na escola do Programa voltado para a leitura.

A autora sustenta, ainda, que “[...] uma vez se posicionando como instrumento para mediação de leitura, é necessário voltarmos o olhar para o sujeito dessa ação, o mediador da leitura, que, nesse contexto é o contador de histórias” (Lourenço, 2014, p. 29). Enfatizado pela autora acima, o trabalho do professor como mediador da contação de histórias chama a atenção dos estudantes para o momento da contação de histórias, fazendo a interação desejada.

A seguir será apresentada a turma do 2.º ano do período vespertino, sendo desenvolvida a história no mês de março, com o tema “Importância da água”, conforme projeto desenvolvido para o Dia Mundial da Água, que ocorre oficialmente em 22 do referido mês.

#### **4.2.3 Sala da Professora Tânia Pascoal Metelo Jacobina com o 2.º ano**

Nas turmas do 2.º ano e da Educação Infantil, desenvolvi o projeto da escola sobre o Dia Mundial da Água, destacando a importância desse elemento que nos garante a vida, em comemoração ao Dia Nacional da Água, 22 de março. Para tanto, escolhi o livro *A gotinha Plim Plim*, uma releitura da autora Gerusa Rodrigues Pinto (2017), publicado pela Editora Fape Ltda. Assim, confeccionei o livro com EVA, utilizando algodão, cola, tesoura e papel colorido.

A metodologia desenvolvida foi de forma indisciplinar, envolvendo os conteúdos de Educação Física e Arte, com a participação de toda a comunidade escolar. O início ocorreu às oito e meia, com a palavra do coordenador pedagógico, que desejou boas-vindas a todos os estudantes e à comunidade escolar. Dentre os presentes, foram convidados os profissionais de saúde. Naquele momento o técnico de enfermagem teve o uso palavra, falando para os estudantes a importância da água para a saúde humana; todas as crianças estavam participando. Observei alguns que não prestaram atenção, sendo alertados de forma respeitosa pelos professores presentes.

Logo em seguida, o coordenador explicou que a direção dos trabalhos seria desenvolvida por mim. Então, realizei a exibição de um vídeo com duração de quatro minutos, destacando a importância da água, o qual trouxe a reflexão sobre a importância do elemento nas atividades diárias. Dois estudantes pediram para se retirar, para beber água. Ressalta-se que as atividades

desenvolvidas nas aulas vêm trabalhando em consonância com aquelas propostas pela secretaria de educação, sendo que as práticas desenvolvidas nas aulas ficam a critério de cada professor.

Bernardino (2015) destaca a importância do RCNEI para a Educação Escolar Indígena e, com isso, pensa-se na importância do documento para a Escola Municipal Indígena Pílad Rebuá trabalhar para um currículo diferenciado e em sintonia com o currículo nacional. A prática atual da alfabetização, em sala de aula, encontra-se em consonância com esse documento.

Na sequência, pedi atenção, pois eu contaria uma história de uma gotinha chamada Plim Plim, em voz alta, pois havia duas turmas na sala, eu comecei contar a história da gotinha, todos estavam prestando atenção. Na minha roupa, coloquei um vestido de TNT, com colagem de gotinhas azuis feitas com EVA, os estudantes estavam prestando atenção, intervindo com perguntas sobre a história.

Nesse sentido, o uso do texto foi significativo para compreender a alfabetização e seu processo de letramento e escrita. O momento de contar a história, chamando a comunidade e estudantes, o torna com significado e autonomia para a escola indígena e importante para o estudante o interagir com os demais. No final da história, fiz algumas perguntas sobre como era o nome da gotinha, onde houve grande envolvimento dos estudantes, levando e respondendo com alegria e movimentação; quando terminei todos bateram palmas.

Logo depois, houve a apresentação da turma de Educação Infantil com a música com o tema da água, a professora agradeceu o convite feito para participar e todos estavam felizes. A sala foi decorada com um painel com o tema da água, havia uma mesa decorada com lembrancinhas para serem distribuídas para as crianças, com uma sacolinha de uma atividade chamada de “sacola viajante”, confeccionada por mim para ser desenvolvida em casa juntamente com os pais, com o tema da água. A sacolinha foi levada para a casa como tarefa. Soares (2003, p. 10) afirma que “dissociar a alfabetização e o letramento é um equívoco”, pois ocorre ao mesmo tempo, são processos que andam juntos. Os momentos que as crianças vivenciam na comunidade participam desse processo do dia a dia, juntamente com sua presença na escola vivenciam esses dois momentos de alfabetização e letramento.

**Figura 5** – Professora Tânia contando a história para a turma



Fonte: Acervo da autora (2023).

**Figura 6** – Interação da professora com a turma durante a contação



Fonte: Acervo da autora (2023).

As figuras 5 e 6 são relativas aos momentos da leitura da história, onde se pode ver os estudantes prestando atenção ao enredo, bem como a roupa desenvolvida especialmente para este momento de atividade. Nincão (2019) evidencia a importância do trabalho do professor indígena, já que para a autora não é somente nos primeiros anos escolares em que o ensino deve estar

voltado à vida dos estudantes, fomentando a linguagem oral e a produção de material específico para atender aos princípios da Educação Escolar Indígena e, também, das línguas indígenas. A autora citada revela a importância de se ter os materiais específicos para o trabalho do professor, ao trabalhar na língua terena com a contação de histórias nos Anos Iniciais, valorizando, assim, os estudantes indígenas e seu contexto social.

#### **4.2.4 Sala do Professor Edenir Pires, de Língua Terena, com o 3.º ano**

O Professor Edenir Pires, idade 49 anos, leciona o componente curricular Língua Terena, em regime de contrato professor convocado por meio de processo seletivo do município. Atua nos Anos Iniciais do 1.º ao 4.º anos do ensino fundamental e é residente na aldeia Moreira.

O trabalho foi desenvolvido em uma aula com duração de cinquenta minutos pelo professor de Língua Terena. O desenvolvimento da aula é de tradução da língua portuguesa para a língua Terena. O livro de história foi *O Tratado da Aranha e da Rã*, da autora Arlene Holanda (2018), ilustração de Sérgio Melo, publicado pela Editora Terra da Luz Editorial. O principal objetivo foi o de trabalhar a história e debater a empatia ao próximo, o respeito e a tradução da palavra sapo da língua portuguesa para a língua Terena.

A proposta do professor é de tradução o que reforça o pesquisado por Luiz (2016), para quem é possível afirmar que o modo de falar dos Terena, ao dominar a sua língua materna indígena e a língua portuguesa, o fazem utilizando as línguas de maneira que atendam aos seus objetivos comunicativos. Com isso, é importante aprimorar o ensino das línguas indígenas na escola, como também a participação dos idosos e a sua contribuição para a comunidade, narrando as histórias e as próprias vivências no processo educativo das crianças.

Na ação didática utilizada pelo professor, foi a partir da leitura, apresentando para os estudantes o livro, a capa, as ilustrações e explicando a proposta do trabalho em sala, em que na observação pude observar a interação de estudantes e professor, ouvindo com atenção. No decorrer do trabalho houve uma aluna disse que não estava ouvindo, o professor voltou à história novamente, chamando a atenção para a leitura, logo que terminou a leitura, dizendo que iria começar a atividades com a tradução da palavra sapo. O professor utilizou tal palavra para fazer a tradução na língua Terena, na escrita e na oralidade, e ilustração do desenho e registro no

caderno. A metodologia dos professores alfabetizadores em desenvolver por meio dos livros de histórias, tem a aproximação na linguagem das crianças e envolvimento com sua realidade.

Elias Sobrinho (2010, p. 93) destaca em suas análises a importância que tem um professor, seja ele indígena ou não indígena, mas que trabalhe com crianças indígenas, na formação de sua linguagem e concepções de mundo. Para ela, “o professor é o instrumento importante na revitalização da cultura terena”. Salientamos que o professor tem duas aulas semanais nas salas de alfabetização, para ser trabalhada a revitalização da língua Terena, observamos que na comunidade das aldeias Passarinho/ Moreira os falantes são os anciãos, enquanto os jovens e as crianças são falantes da língua portuguesa.

#### **4.2.5 Sala da Professora Telma Pascoal Metelo com o 3º ano**

A Professora Telma Pascoal Metelo Correa, idade 47 anos, atua como professora regente nos componentes curriculares Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, sob regime de contrato de professor convocado por meio de processo seletivo do município. Atua, também, como coordenadora geral das escolas indígenas e no ano de 2022 atuou nos Anos Iniciais. É residente na aldeia Passarinho.

O trabalho desenvolvido pela professora se constituiu a partir envolvimento dos estudantes para ouvirem a leitura do livro de história *As cores dos pássaros*, de autoria de Lúcia Hiratsuka (2016), publicado pela Editora Rovel. Inicialmente, a professora fez uma conversa e explicou que o desenvolvimento do trabalho seria em duas aulas. Feito isso, se deu a apresentação do livro, comentando a respeito da ilustração da capa. Os estudantes estavam todos envolvidos com a história, quando uma estudante perguntou se teriam que fazer desenho e a professora respondeu que sim, destacando o objetivo da obra, que visa oportunizar a compreensão, bem como o envolvimento da história no tempo que os pássaros não eram coloridos e dona coruja teve a ideia de tingir as próprias penas. Outros pássaros ficaram encantados, foram chegando e, também, pediram cores.

Luiz (2016, p. 33) destaca que “a sociedade que está a nossa volta exige de nós o acesso ao mundo letrado e codificado, para o qual saber ler e escrever apenas não é suficiente”. Diante dessa exigência, é preciso que a língua seja utilizada nas relações estabelecidas com o meio e a sociedade envolvente, pois esse movimento se constitui dando sentido para seu uso e utilização

social, tanto na escola, na comunidade e em casa. Por essa razão, posteriormente à leitura da história, a professora propôs aos estudantes que estes desenvolvessem uma atividade com dobraduras de papel em formato de pássaros, pintura dos desenhos e colagem dos pássaros na bandeja de isopor, para a exposição na sala de aula e para a exposição na noite cultural indígena. Esta atividade teve o envolvimento da turma, tanto na escuta da história, quanto na produção.

A professora fez a perguntas sobre os pássaros que existiam na aldeia, três estudantes responderam papagaio, andorinha, beija-flor identificando sua beleza. Os trabalhos aqui descritos foram desenvolvidos seguindo o plano de aula dos professores, a maneira que organizam suas aulas e a compreensão dos professores, que utilizaram os recursos disponíveis no contexto escolar e fizeram adequações em suas disciplinas em sala de aula, momento de escolha dos livros, utilização e o mapeamento dos livros que ficaram disponíveis na escola. Afinal, a “educação indígena é uma combinação de práticas sistemáticas e informais de ensino com foco na transmissão oral, no aprender fazendo, no valor do exemplo, na integração dos conhecimentos e na totalidade cultural” (Silva Sobrinho, 2016. p. 25).

**Figura 7** – Produções feitas pelas crianças



Fonte: Acervo da autora (2023).

**Figura 8** – Apresentação de produções e demonstração da atividade com revitalização cultural



Fonte: Acervo da autora (2023).

As imagens acima mostram alguns momentos da dinâmica desenvolvida em sala de aula. Ao fundo estão as obras que os estudantes desenvolveram a partir das dobraduras. O espaço escolar, assim, agrega a dinâmica durante a contação de histórias, tendo em vista que os estudantes se sentem participante e se envolvem com a história contada.

### **4.3 Contação de histórias pela professora Evanilda Rodrigues**

A Professora Evanilda Rodrigues, idade 41 anos, é professora intermediária, do componente curricular Arte, do Ensino Fundamental, sob regime de contrato professor convocado mediante processo seletivo do município. Atualmente trabalha nos Anos Finais e no ano de 2022 atuou nos anos iniciais. É residente na aldeia Passarinho.

O trabalho da professora Evanilda é voltado para a revitalização cultural na escola, como dança artesanato, música, comidas tradicionais, em todo o movimento e valorização da história com a presença de idosos na escola ou na comunidade. Busca-se, assim, esse envolvimento com a cultura indígena, não somente em dia de festa, mas em outros momentos na sala de aula ou na comunidade, com projetos voltada para cultura e revitalização da cultura indígena, promovendo a interculturalidade, como preconiza Apinajé (2017).

Descreveremos o trabalho desenvolvido nas turmas do 2.º e 3.º anos, além da metodologia adotada. Primeiramente, a professora chegou à sala de aula, fez a organização do espaço, montando uma mesa com as cerâmicas, colares, brincos, instrumentos musicais e vestimentas indígenas, além de objetos de arte feitos de taboa, organizando a sala em forma de círculo. Os estudantes estavam com muitas expectativas e alegres com a presença da professora na sala. As coordenadoras pedagógicas Fernanda e Valnice fizeram a apresentação de como seria a aula. A professora cumprimentou a todos, que responderam em voz alta. Explicou o porquê de estar vestida com os grafismos e o cocar na cabeça, dizendo que não podemos ter vergonha de ser indígenas, temos que usar as vestimentas e as pinturas, pois isso faz parte da nossa cultura. As crianças ficaram com o olhar de encantamento e satisfação durante a aula.

Em seguida foram apresentados os objetos que estavam na mesa, primeiro a cerâmica, quando a professora disse que somente as mulheres fazem a cerâmica na cultura Terena e foi detalhando em quais aldeias se produzem as peças, especialmente na aldeia Cachoerinha. Uma criança se levantou e quis olhar de perto a peça. Em seguida apresentou os colares e brincos feitos de penas, confeccionados por ela mesma, uma vez que realiza em sua casa e na escola as oficinas para confecção de brincos, colares, enfeites de cabelo e grafismos em tecido. Apresentou, ainda, um instrumento musical indígena feito com bambu e sementes, informando como é utilizado em rituais de reza ou de dança. A professora passou o instrumento para os estudantes pegarem e balançarem para demonstrar. Ela também fez o ritual abençoando todos da sala, os estudantes sempre com os olhos voltado para a professora.

A última apresentação foi chamar as meninas e professoras no pátio da escola, para executarem a dança das mulheres. Todos saíram para assistir a dança e foi um momento de importância e significado para todos os presentes. Sobre isso, pode-se recorrer a Luiz (2016), quando afirma a importância do diálogo nos espaços escolares com os educandos sobre suas vivências culturais. Esse diálogo oportuniza refletir sobre o sentido gradativamente constituído no processo de aprendizagem. Trabalhar com a significação da cultura material traz um momento especial e significado para as crianças na escola, momento de relevância e sentimento de satisfação para estudantes e professores.

A Figura 8 traz alguns dos itens levados pela professora para a sala de aula e que são parte da cultura indígena.

**Figura 9** – Dinâmica promovida pela professora



Fonte: Acervo da autora (2023).

**Figura 10** – Atividade de significação da cultura material



Fonte: Acervo da autora (2023).

Nas imagens mostra-se a professora realizando a dinâmica junto às crianças. Vê-se que apresenta elementos da cultura Terena, abordando a importância de preservá-las. Segundo Nascimento (2017, p. 283), há uma defesa dos professores quanto à forma ensino na escola, que

seria “diferenciada, específica, intercultural e bilíngue”, porém, esse modelo não se concretiza plenamente porque existem dificuldades que o limitam, não havendo a promoção de uma educação dentro dos princípios do que preconiza a legislação, devido às exigências da rede de ensino.

Ainda assim, os professores alfabetizadores têm como ponto de partida a valorização da cultura e da língua e diante disso buscam conciliar o trabalho para alcançar o objetivo da escola indígena, por meio de projetos que promovam uma maneira diferenciada, como na semana cultural indígena, buscando valorizar e revitalizar a cultura indígena.

Em seguida apresentaremos a participação dos idosos na escola, com a contação de histórias de vida e da aldeia em que vivem.

#### **4.4 Participação de idoso na escola com contação de histórias**

Na educação indígena, na fase de alfabetização, precisamos trabalhar de maneira contextualizada, promovendo o encontro entre os conhecimentos universais e os saberes culturais locais. Para isso, os idosos têm um papel fundamental na escola e na comunidade, pois carregam a história na memória e contada por meio da oralidade. Em seus argumentos, Silva Sobrinho (2016, p. 25) analisa que a “[...] educação indígena é uma combinação de práticas sistemáticas e informais de ensino com foco na transmissão oral, no aprender fazendo, no valor do exemplo, na integração dos conhecimentos e na totalidade cultural”. Dessa forma, a pesquisa da autora nos possibilita ampliar a compreensão sobre interação dos idosos durante a contação de histórias na escola bem como a melhoria da educação das futuras gerações de crianças e jovens Terena.

A participação dos idosos acontece geralmente quando se tem reunião na escola, eventos, festas, semana dos povos indígenas no mês de abril ou quando convidados pelos professores para contar histórias na sala de aula, prática que acontece conforme o professor e a gestão escolar, ficando livre a participação. Outro momento de presença no ambiente escolar é quando os estudantes vão para a escola e os avós os acompanham, de modo que estão de forma constante, quando são ouvidos e respeitados. Destaque da pesquisa desenvolvida por Luiz (2016) refere-se à importância do diálogo nos espaços escolares com os educandos sobre suas vivências culturais. Esse diálogo oportuniza refletir sobre o sentido gradativamente constituído no processo de

aprendizagem. Esse movimento permite estabelecer o envolvimento entre a escola e a comunidade, visando contribuir com seus saberes.

No caso da atividade realizada na sala do 2.º ano, tivemos a presença de um idoso convidado para participar com a finalidade de contar suas experiências de vida. Esses momentos requerem que os coordenadores vão até a casa dos idosos para fazer o convite e agendar sua ida à unidade escolar. Ao mesmo tempo, ocorre a conversa com os estudantes, explicando quem vai visitar a sala de aula e como será esse momento, por meio da metodologia da roda de conversa. Primeiramente, organizei a sala de aula em forma de círculo, depois eu o apresentei para as crianças, deixando-o à vontade. Iniciei a conversa com ele, agradecendo a sua presença e por ter ido à sala de aula, em seguida fiz a pergunta sobre quem ele era e como era seu nome. Nesse momento, quatro crianças responderam prontamente, pois o idoso é morador da comunidade vizinha da escola.

Elias Sobrinho (2010, p. 15) afirma que o período da “alfabetização na língua terena é o caminho no fortalecimento étnico da nossa cultura. Expressamos nossos saberes na oralidade, mas é preciso que essa oralidade seja registrada, valorizada e respeitada”. Convidar o idoso para contar sua história de vida é, portanto, respeitar uma história de um povo que por muito tempo foi silenciado pelo domínio da cultura do não indígena, sendo um momento relevante na formação das crianças e dos professores que revivem a história do povo Terena, narrada por quem viveu e vive cada período da sua existência na Aldeia Passarinho.

O idoso Zedequias Bonifácio começou a sua fala desejando um bom dia. Disse que havia colocado dois assuntos, dois temas: a comunidade e a escola. Explicou que era difícil a vida, não tinha energia como tem hoje, era como uma lamparina, “não sei se vocês conhece o que é a lamparina”, fez a pergunta para as crianças, só uma respondeu que “sim”, a luz era só dentro de casa, fora da casa era escuro, a rua não era assim bonita, as casas também não era assim, as casas era de pau a pique, quando descreveu que era bastante pau fincado na terra e embarreado. Enquanto ele contava as histórias, algumas crianças conversavam e não prestavam atenção. Fiz um aceno para ouvirem o Sr. Zedequias que continuou descrevendo que não tinha gás, tinha que buscar lenha pelo caminho, descreveu sobre as roupas de hoje, sobre ter torneira de onde sai a água, sendo que antigamente iam ao açude para lavar a roupa, falando que sua infância foi muito difícil, que hoje as crianças têm roupa boa.

Descreveu a escola, que não existia aqui na aldeia, tinham que ir para a cidade que chamou de grupo Caetano Pinto e andava descalço, pois não existia chinelo; depois melhorou tudo, veio a luz elétrica, geladeira, hoje vocês estão tomando suco gelado, refrigerante, tem ventilador, no passado não tinha isso, às vezes dormia tarde porque não tinha ventilador, e se abanava.

“Quero falar da escola, que era uma escola evangélica na época. Não tinha carteira como tem hoje (apontando para as carteiras), antes existia uma mesa de madeira grande com dois bancos cada lado, antes, quando o professor Antoninho deu aula muito tempo para nós, não tinha ar-condicionado como hoje, era debaixo da mangueira, falando que o pai dele mostrando o professor Marcos que estava na sala filmando, falando que o professor pegava na mão, dizendo acho que tinha tempo, né professora?”

“Ensina a letra”, perguntei se era professor voluntário ou da igreja, ele disse que era da igreja, o salário bem pequeno, passava muitos meses sem receber, era muito mais força de vontade, ficar na igreja, descreveu mesas bem grandes, duas mesas e quatro bancos, hoje vocês estão aqui em uma escola bonita, na época não existia merenda, levava batata assada, mandioca assada, hoje tem almoço, merendeira, então o que temos que fazer: estudar, eu não estudei, meu pai faleceu, nós os irmãos, os irmãos casaram eu fiquei sozinho para sustentar as irmãs.

Ele disse que queria falar de uma pessoa, uma professora, Margarida, dizendo que estava com ela ontem, orando, ela ficou muito feliz. Na época da professora Margarida não tinha merenda, a merenda vinha da Funai, a professora limpava a escola, as alunas mais velhas ajudavam a fazer merenda e pegavam a água no vizinho. Ele quis, com essa fala, mostrar que a professora Margarida contribuiu com a comunidade. Completou, dizendo que vamos estudar, a escola é pertinho, antigamente era longe, disse que se não iam ficar igual ele, sem estudo, as crianças riram essa hora, ele disse também que ajudou a escola, pois a sua esposa trabalhou ali e ele ajudou, também, agora ele se aposentou, pediu para as crianças estudarem e obedecerem ao papai e a mamãe. O coordenador Marcos e a professora encerraram a atividade.

Houve um momento de grande importância observado na fala do idoso em estar na sala de aula, movimentando todos da escola, pois receber um idoso tem muita importância, sua fala traz para a escola legitimidade e prestígio. Nas duas imagens seguintes é possível ver o idoso conversando com as crianças em uma roda de diálogo. Foi um momento importante para a escola e para as crianças, uma vez que as pessoas idosas possuem muitas vivências para compartilhar.

Destacamos as experiências de vida, quando criança, a vida na roça, o modo de como foi sua vivência com seus pais e suas memórias quando criança.

**Figura 11** – Diálogo realizado com as crianças e uma pessoa idosa



Fonte: Acervo da autora (2023).

**Figura 12** – Fala desenvolvida com as crianças



Fonte: Acervo da autora (2023).

#### **4.5 Participação do Professor Severiano de Almeida, aposentado da Funai**

Houve, ainda, a participação do primeiro professor indígena da escola Pílad Rebuá, morador da aldeia Passarinho, quando foram adotados procedimentos para recebê-lo na escola. Primeiro foi feito o convite, que foi aceito, depois foi agendado para ele ir à escola, os coordenadores foram até a sala para recebê-lo com muita alegria e emoção, depois os coordenadores apresentaram o professor Severiano aos estudantes e todos estavam emocionados, pois foi o primeiro professor daquela escola.

Eu apresentei o professor, também fiz o meu depoimento para as crianças, eu me tornei professora por causa dele, me aconselhou na época que terminei o ensino fundamental, por não saber o que eu ia ser, ele disse vai ser professora, você vai ter um emprego rápido, tudo que eu sou hoje como profissional é por causa dele, foi meu exemplo, pois sempre foi muito estudioso. Ele começou dizendo que vinha descalço, e tirou o chinelo. “Não tinha mochila, nem caderno, lápis de cor, não tinha nada para estudar, quando era do seu tamanho, uma criança passava no barro na terra e as crianças interagiam. Hoje não, todo mundo de tênis, potinho de água, mochila, quem pegava um balde na vizinha ou no açude para seus pais tomarem era eu”.

Outro importante destaque da pesquisa desenvolvida por Luiz (2016) refere-se à importância do diálogo nos espaços escolares com os educandos sobre suas vivências culturais. Esse diálogo oportuniza refletir sobre o sentido gradativamente constituído no processo de aprendizagem. Esse movimento permite estabelecer o envolvimento entre a escola e a comunidade, visando contribuir com seus saberes. A importância de trabalhar as histórias contadas pelos idosos da comunidade na escola, por meio da oralidade, torna o trabalho de alfabetização significativo para os estudantes no período da alfabetização. Assim, esse dialogar com os idosos e envolvimento no espaço escolar tem significados e mostra a aproximação de saberes tradicionais, o que enriquece o conhecimento dos estudantes e da comunidade, tornando uma mistura de passado e atualidade.

Pedi-se que ele contasse a história de quando era criança e quando era professor da escola, por isso, começou dizendo que foi estudar em Campo Grande, quando a escola ainda estava sendo construída. Uma criança interrompeu dizendo que não tinha brinquedo, tinha só lata. As crianças estavam participando com suas colocações. Ele explicou que estudou à noite e cursou magistério e voltou para a aldeia, quando começou a trabalhar. Falou que foi professor dos pais e avós dos estudantes, eu apontei o neto do Cidão que foi aluno do professor, uns se levantaram indo até ele e perguntando se conhecia a mãe deles, ele disse “sim” e foi perguntando quem era seus pais.

Descreveu que ele capinava o pátio da escola com os estudantes, recolhia o lixo, colocando-o em saquinhos, para a escola ficar bonita. “Fazia a merenda com as alunas, fazia arroz, feijão, bolo, tudo eu fazia para os pais e avós de vocês, aí acabou a fase de estudo dos seus pais, casaram-se, foram trabalhar, não tinham condição de estudar mais”. Ele perguntou qual era o primeiro emprego dos pais dos estudantes, era a usina, vinha o ônibus, foi interrompido por uma criança falando do seu avô, outra falando se conhecia o Emanuel e ele continuou a falar e terminou a sua fala.

**Figura 13** – Professor aposentado contando sua história



Fonte: Acervo da autora (2023).

**Figura 14** – Professor junto às crianças após atividade



Fonte: Acervo da autora (2023).

Nas imagens é possível ver o professor conversando com as crianças sobre suas vivências, que envolvem a coletividade do grupo, uma vez que ele foi professor dos pais e até de avós dos estudantes. Para as crianças foi importante terem essa experiência e conhecerem mais sobre sua escola. Na Figura 12, o professor aparece com as crianças, ao final da dinâmica. Para Silva Sobrinho (2016, p. 25) a “educação indígena é uma combinação de práticas sistemáticas e

informais de ensino com foco na transmissão oral, no aprender fazendo, no valor do exemplo, na integração dos conhecimentos e na totalidade cultural”. A visita dos idosos à escola dá um exemplo de motivação e integração e, como a autora menciona, de valorização da cultura indígena na escola.

#### **4.6 As Vozes dos/as professores/as indígenas da Alfabetização**

Ouvimos os/as professores/as na Escola Municipal Indígena Pílad Rebuá, situada na aldeia Passarinho. Essa etapa da pesquisa teve a participação de cinco professores que atuam nos Anos Iniciais, na alfabetização, nos períodos matutino e vespertino, residentes nas aldeias Passarinho e Moreira. A entrevista contém 31 perguntas, como consta nos anexos. A seguir, descreveremos as entrevistas, analisando os dados foi possível notar frases representativas e correlatas aos estudos em foco desta pesquisa.

Entrevista do professor Narciso Vieira Neto, que atua na turma do 1.º ano do Ensino Fundamental: “segue como referência, para fazer seus planejamentos, a BNCC e o referencial curricular de Mato Grosso do Sul. A principal preocupação do professor ao planejar as atividades de leitura para desenvolvê-la em sala de aula é aplicar o que está escrito no planejamento. Em relação às histórias contadas pelos idosos da aldeia com o ensino de leitura desenvolvido em sala de aula com as crianças, isso é feito algumas vezes, dependendo da aula, na aula de história é possível, havendo a opção do uso do livro didático”.

De acordo com Brandão (2020), é comum observar este aspecto na sala de aula, uma vez que devido a fatores culturais, sociais, econômicos, entre outros, o acesso aos textos literários é restrito e a leitura de tais textos é pouco promovida e estimulada pela família e pessoas próximas aos estudantes. O professor Narciso descreveu que atualmente “não conheço nenhum projeto desenvolvido pela escola sobre contação de histórias”.

Outro apontamento abordado por Lourenço (2014) refere-se aos livros disponibilizados aos estudantes por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). O professor utiliza a estratégia para contação de histórias deixar os alunos em círculo, para que prestem mais atenção, para conseguir conversar com todos. Os suportes pedagógicos que a escola oferece para enriquecer as aulas de leitura e a contação de histórias são os livros que o FNBE envia para uso nas aulas.

As experiências e histórias dos estudantes nas rodas de leituras são usadas em alguns momentos. O professor Narciso disse que depende se eles quiserem acrescentar algo à história relacionado a eles, é sempre bom dar valor ao que eles têm, também, de história, é sempre bom valorizar o conhecimento da criança, perguntando para eles se tem algo que eles conhecem sobre o assunto abordado, pois traz conhecimento para toda a sala. “Aqueles livros do FNBE que eu falei são bons, você tem que saber escolher pra qual faixa etária, tem uns que são bons para o primeiro ano, segundo ano depende da fase de leitura que a criança está”.

Essa rotina ainda não existe na escola, o momento de contação de histórias com os idosos. A avaliação das habilidades dos estudantes no momento da leitura e da contação de histórias é feita, para quem não sabe ler ainda, verificando-se se eles conseguiram compreender a história e repassar o que eles entenderam, como é o caso do 1.º ano. Na escola não há projeto futuro de construção de biblioteca.

A maior dificuldade enfrentada, segundo o professor Narciso, é tentar achar uma história que traga o interesse para as crianças, pois hoje em dia é difícil chamar a atenção da criança com qualquer assunto. Segundo o professor Narciso, os familiares dos alunos do 1.º ano são bastante participativos, “não sei dizer do das outras salas, mas do primeiro ano, a maioria não todos também são bem participativos, eu sempre peço ajuda para eles, sempre ajudam os filhos em casa. O pais são chamados pela escola nem tanto, mas eles mesmos perguntam, como está o desenvolvimento dos filhos deles em sala de aula, como eu disse nem todos, mas, a grande maioria, sim”. Sobre o momento em que os anciãos são chamados na escola, o professor disse: “Ainda não presenciei esse momento na escola. Eu como professor indígena considero importante, sim, eles [anciãos] têm uma bagagem muito importante, até mesmo poderia ser gravado, escrita para não se perder, com a contação de histórias na escola”.

Brandão (2020) destaca a importância de contar histórias e examinar os saberes das crianças, quando ingressam na escola, por meio da oralidade, rica em conhecimentos históricos transmitidos oralmente pelos mais velhos. Na fala do professor Narciso, “a gente avalia a participação dos idosos na escola no momento da contação de história, como um rico conhecimento, porque quando eles estão juntamente conosco a gente se sente mais seguro e mais fortalecido, por estar contando o conhecimento que já foi e foram vividos e nós estamos ali no conhecimento é no aprendizado sempre”.

Brandão (2020) centra-se na abordagem de contação de histórias, pois as crianças, jovens, idosos carregam consigo memórias das rodas de contação de histórias e os saberes são repassados de geração em geração, dentro de um novo contexto social, familiar e escolar. O Professor Narciso pondera: “Acho isso muito bom ajuda ter algo gravado em formato de livros, até a UFMS tem alguns livros na escola que tem história da aldeia que muitas vezes as crianças não conhecem. É de muita importância o professor sempre está buscando se aperfeiçoar”. Sobre a leitura: “trabalhar com leitura é bastante desafiador mas é algo que depois que vem os resultados é prazeroso, vê que a criança conseguiu aprender pelo menos um pouco do que você passou. A expectativa sobre a transmissão da história da comunidade é que essa cultura nunca vai morrer vai ter algo sempre que vai transmitir para outra geração”.

O professor disse, ainda, que “eu já vi falar de alguns livros que os professores trabalharam pelo projeto Saberes, mais não sei dizer a fundo, não participei desse projeto. Até pouco tempo não tinha essa preocupação, de deixar registradas as memórias e dos conhecimentos dos idosos, agora que estão tendo essa preocupação de ter algo gravado, escrito sobre a história dos anciões da nossa comunidade”.

Em seguida descreveremos a entrevista da professora Alissa Bonifácio Meira, da turma do 1.º ano dos Anos Iniciais da Extensão “Arthêmis Paz Bossay”, na aldeia Moreira. A professora segue o Referencial Curricular do estado, que foi entregue em formação continuada. “A principal preocupação ao planejar as atividades de leitura é que jeito que vou explicar, para eles entenderem, que eles consigam ter êxito em suas atividades, que eles aprendam, para que não fique dúvidas. Existe, sim, a relação das histórias contadas pelos idosos da aldeia com o ensino de leitura desenvolvido em sala com as crianças”.

Sobre os projetos de ensino na escola para trabalhar a leitura e a contação de histórias ou outras histórias em sala de aula: “Eu não vi ainda, tem que ter, eu até iniciei um, mas não melhorou, ainda, por falta de tempo. Vai fazer um cantinho de leitura para essa contação de história é importante, justamente eu quero que eles entendam que a história é importante ler e desenvolver a oralidade, porque eles vão perguntar, eu vou perguntar depois, o que envolve a etnia terena não peguei ainda, eu prefiro trabalhar algo diferente”.

A professora Alissa, descreve sua metodologia na hora de contar histórias: “A metodologia aprendeu na faculdade, ter um ambiente acolhedor, eu prefiro fazer muita roda, gostaria que eles se sentassem no chão, não temos recurso como almofadinha, os pais reclamam

se eles sentarem no chão, faço roda de leitura na cadeira, apresentam o autor do livro, o ilustrador do livro, vou mostrando o livro para eles, eu sei que temos que se vestir do personagem e tentar entrar o personagem. Os suportes pedagógicos são os livros, as experiências e histórias dos estudantes são utilizadas, sim, eu os deixo falarem. [...] os estudantes trazem do contexto familiar, devem ser exploradas em sala na contação de histórias nas rodas de leitura, dependendo da história, dá para trabalhar sim. A escola praticamente não tem rotina”.

“Sobre a avaliação é feita como eles não estão lendo ainda, avalio se eles estão prestando atenção, se estão conseguindo entender o que eu estou falando, avaliação oral. A biblioteca futuramente em outra escola. [...] As dificuldades em planejar no momento de contação e nas rodas de leitura, é mais é em escolher o material é a escolha do livro. [...] A relação com os pais dos estudantes é importante, sim, eu mesmo como indígena nascida e criada aqui não sei, na semana dos povos indígenas é importante a participação deles na escola. [...] Os anciões da comunidade têm participação nas atividades de leitura, até agora nenhum, não cheguei a pensar nada assim”.

“Sobre os registros e as publicações em formato de livros de histórias contadas pelos idosos, na verdade não vi nenhum, é interessante, leva o conhecimento da nossa história às outras pessoas, para tirar tudo o que pensam dos indígenas”. Sobre a expectativa de futuro, “eu espero que continue passando de geração a geração, principalmente a língua terena, a maioria não falam mais”.

Em seguida apresentaremos a contribuição da professora Evanilda Rodrigues, como a dança das mulheres indígenas e a produção de artesanato. “Trabalho com o Referencial do município, seguindo esse referencial. Cada dia o livro didático vem mais detalhado, está vindo com mais informação para nós pesquisar e anotar para passar para os estudantes. [...] Na comunidade a escola Pílad Rebuá indígena é diferenciada, a comunidade também participa da educação dos filhos e dos netos, as histórias contadas é a valorização, está dentro do conhecimento, os estudantes tem que aprender, tem passar o conhecimento dos idosos”.

A professora Evanilda destaca que “valoriza a participação, que é maior no mês de abril, começou, espero que não fique só no mês de abril, mas o ano inteiro, para contação de historia e mitos da aldeia, dos animais que existia e não existe mais, esse aprendizado vai se acabando, estamos buscando trabalhar em parceira com a comunidade. [...] Sim, através dos mitos e vivência da aldeia, leva para dentro da sala e aula e brincadeira também diferenciada, por

exemplo, a peteca dá para fazer de palha de milho é uma aula bem rica, valorizando os materiais que existem na nossa comunidade, isso conta, vai contar história de que do milho plantado, da confecção das penas que utiliza para fazer é uma aula diferenciada e rica em informação”.

A professora descreve os materiais: “na nossa escola são os livros didáticos, esse ano veio bastantes livros, bem enriquecedor, tem vários livros, está indo mesmo os estudantes são curiosos e também para praticar leitura”. A professora Evanilda fala acerca, “das experiências e histórias dos estudantes nas rodas de leituras, de que essa experiência vem do aprendizado nenhum professor sabe tudo, cada aula juntos com os estudantes aprendo junto com ele, então é valorizar na hora de ensinar”. Assim, de acordo com Fernandes e Souza (2018, p. 21), “os desafios em torno da oralidade e da escrita no contexto da educação escolar indígena precisam ser compreendidos como uma tensão intercultural permanente centrada nas reflexões e práticas de professores indígenas”.

Ainda segundo a professora Evanilda, “[...] deve ser compartilhado, sim, porque cada estudante tem uma vivência diferenciada, cada um tem sua história a ser contada, então o professor tem que ouvir o aluno, porque é um processo de aprendizado que o aluno vai levar para o resto da vida, a participação do professor com o aluno é muito importante. [...] Os livros de histórias são materiais que vêm com muita informação e muito texto ilustrativo e o aluno claro, curioso em saber e nós professores temos que passar essas histórias, inclusive contadas tudo certinho, ele não vai ter em mente a leitura faz parte da alfabetização e está melhorando na leitura e no conhecimento, porque nem todos os estudantes conhecem um livro ilustrado dos desenhos e da contação de história”.

A professora Evanilda descreve que “então essas aulas diferenciadas são na aula de arte e também um dia específico para a contação de história, isso vai muito do planejamento do professor enriquecer seu conhecimento juntamente com o aprendizado do aluno, então fortalece muito, e fazer esse cronograma pode se fazer o ano inteiro e nada impede ter esse conhecimento está dentro da nossa comunidade, por ser indígena essa informação é válida o ano inteiro”.

Sobre a avaliação a professora Evanilda, afirma que realiza “avaliação impressa, também faz uma avaliação diagnóstica, no caderno, por exemplo, tomar leitura dos estudantes ver quem está evoluindo, quem não, ver quem está aprendendo e quem está no processo mais lento, esse processo de avaliação diagnóstica vale muito todo o professor tem que fazer”.

O projeto de uma biblioteca “ainda não mais futuramente quem sabe, a gente pensa o nosso sonho é ter o cantinho da leitura, seria fortalecedor de ver para nós professores de ver os estudantes no cantinho da leitura, buscar um espaço e parceria”. As maiores dificuldades em planejar as aulas no momento da contação de histórias, “é que tem que incluir a comunidade, então tem que buscar informação no referencial e está encaixando com a participação da comunidade”. Luiz (2016, p. 33) destaca, nesse aspecto, que “a sociedade que está a nossa volta exige de nós o acesso ao mundo letrado e codificado, para o qual saber ler e escrever apenas não é suficiente”.

“Então existe um projeto que é a família na escola, não aconteceu, mas vai acontecer e espero que a família participa do dia de leitura na escola, seria muito importante o dia de leitura na escola. [...] Os pais vão até a escola quando são chamados para reunião, eles vão participam conversa com o professor para ver a evolução dos estudantes e estão sempre participando na escola. [...] Os anciões, eles são livres para ‘tá participando na escola, nesse momento não teve nenhum encontro específico, mais vai ter, por isso que estou falando é família e escola, é o momento da comunidade estar participando vai ter esse momento muito importante”.

A professora Evanilda destaca a participação dos anciãos, “considero muito importante, porque quando estamos estudando a faculdade, procuramos pesquisar os nossos anciões, eles são nosso livro vivo, eles são nossa faculdade, nós não podemos deixar esse conhecimento de lado, eles que nós dá nosso lugar de ser de formar de ser professor eles tem um conhecimento maior”. A professora Evanilda avalia a participação dos idosos como um rico conhecimento, “porque quando eles estão juntamente conosco se sentimos mais seguro e mais fortalecido, por estar contando o conhecimento que já foi e foram vividos, e nós estamos ali no conhecimento é no aprendizado sempre”.

“Existe um projeto também Saberes indígena na escola, está produzindo na escola e vai ficar para ser utilizado nas nossas aulas, é um projeto muito bom para tá guardando essas informações na nossa própria comunidade. [...] Estamos sim, fazendo livros, contação da história da aldeia, busca também publicar nossa língua que é muito importante a nossa língua materna, já tem uma publicação, não vimos ainda, em breve estará valorizando o aprendizado do aluno”. A professora Evanilda refere-se ao papel do “professor em fazer a alfabetização é vem da dedicação, se o professor não for dedicado aos seus estudantes, ele não vai aprender, ele não vão

descobrir esse ponto de partida da leitura, então tem que mostrar a nossa dedicação por eles, eles tem que se sentir seguros, eles estão aprendendo”.

A professora Evanilda considera, ainda, o trabalho da leitura, “trabalhar a leitura é o foco maior da educação se ele não souber ler, o professor está sendo fraco, não está se dedicando ao nosso aluno então tem que trabalhar primeiro, o nosso pensar o nosso ensinar, para depois chegar na escola e trabalhar com o aluno e vê se ele está evoluindo, se está gostando da aula, se está realmente aprendendo. [...] A minha expectativa de futuro sobre a transmissão, eu vou ficar contente vou ficar feliz, porque o nosso trabalho como professor não foi em vão, sendo reconhecido pelo nossos estudantes e também aquelas pessoas não indígenas ter conhecimento vou ficar muito feliz”. Conforme a professora, “então esse trabalho de professores formadores, esse projeto nós gravamos os idosos ou tira foto, escrevi junto com a participação deles, está registrando é uma rica informação é o mas rico de todos, fazer essa apostila um livro que a nossa escola vai ter e vai ficar as memória tradicionais do nossos idosos”.

Apresentaremos a seguir a entrevista do professor indígena Edenir Pires, falante da língua terena, tem um importante papel na escola, frente a revitalização da língua terena. Em sua entrevista, afirmou que “o referencial que nós professores indígenas criamos juntamente com os demais professores, que são professores de língua Terena, aqui de Miranda, criamos esse referencial para que nós pudéssemos, estar dando a aula aqui na Escola Pílad Rebuá”. O Professor Edenir fala que “a minha principal preocupação é o desenvolvimento da leitura dos estudantes, que a complementação, nós entendemos enquanto professor deve ter complementação em sua própria casa, a escola dá uma aprendizagem para aluno, o professor aplica a sua aula, mas temos que ter uma complementação em casa, principalmente quando se trata da nossa língua Terena, é uma preocupação muito grande em relação a essa parte da leitura”.

“[...] incluir em nosso plano e aula com a participação aos nossos idosos em relação ao nosso ancião da aldeia, eles têm um conhecimento muito profundo da vivência deles no passado [...], eu acho isso muito interessante quando se fala nas tradições dos nossos anciões daqui da aldeia, isso enriquece nossa aprendizagem, não somente como aluno, mas como nós professores do corpo docente da escola é uma complementação, muito importante para nós”. O professor Edenir abordou os recursos de leitura da escola Pílad Rebuá na disciplina de língua Terena: “Na escola temos alguns materiais, que são importantes para o aprendizado juntamente com os estudantes, um suporte que temos aqui é em relação um projeto saberes indígena que são

produzido materiais, inclusive nós temos materiais, da nossa saudosa professora Regina da Silva, que vai nos ajudar muito, no aprendizado dos estudantes, que hoje nós podemos ver isso vai nos ajudar muito a nossa aula juntamente com os estudantes aqui na escola”.

O professor Edenir pondera: “temos dado a oportunidade para os estudantes eles também possam contar alguma história em relação a nossa comunidade, inclusive agora nessa semana do dia do índio, preparamos uma aula bem diferenciada em relação à língua Terena, dando oportunidade para eles contarem, alguma história que conhece, que os pais conhecem contaram, os avôs isso é muito importante para o enriquecimento da nossa própria de língua Terena [...] muito interessante passar para os estudantes, é um livro assim que a gente usa e desenvolvido para os estudantes do primeiro ano, segundo ano, são os estudantes bem menores, então, dentro desse livro, assim tem várias histórias, desenhos de animais, as frutas, objetos, que são objetos escritos em Terena em português, muito interessante essa parte, a língua terena está caminhando junto com a língua portuguesa em relação a nossa aprendizagem aqui com os estudantes”.

“A escola da essa oportunidade para nós professores de língua terena, inclusive eu tenho ainda no meu planejamento em convidar esses anciões para que eles possam contar a história da nossa comunidade, interessante para o conhecimento dos estudantes é um conhecimento muito rico que eles, tem para passar os estudantes e para nós professores. O desenvolvimento da leitura na sala de aula com eles, a nossa escrita na lousa assim no terena e no português,temos que falar o terena e a tradução dela em português,para que o aluno possa ter um conhecimento, a leitura coletiva, entre eles, inclusive muito deles já falam algumas palavras em terena, já sabe o significado a tradução daquela palavras da língua Terena”.

“É um sonho de ter essa biblioteca, mas isso requer algum tempo para que possa ter mais material didático, mais livros, mais recursos para gente poder trabalhar, temos aqui na escola, mais ainda são poucos , meu sonho é que os estudantes possam ter esse material em mãos ,para que eles possam estudar em casa, esse é nosso sonho”. A dificuldade que o professor Edenir relata “é em relação a preocupação no entendimento deles dos próprios estudantes, essa contação de história em roda de leitura, eles saber da importância da nossa história em relação a língua Terena”.

“Então professora é muito importante essa pergunta, inclusive eu quero eu tenho falado para eles em sala de aula, a nossa língua Terena, que a gente aplica em sala de aula, ela tem que ser no dia a dia em nossa casa, na igreja, no campo de futebol, na roda entre os amigos, eu acho

que os estudantes deve ‘tá praticando, essa leitura, essa fala entre os pais também em casa é muito importante para o aprendizado da nossa língua materna’.

O professor Edenir, “em relação aos pais a escola tem feito o seu papel de convidar os pais , não é somente nas reuniões marcada, os pais pode vir ver , como é que está o andamento da aprendizagem dos seus filhos é muito importante isso, o acompanhamento dos pais na aprendizagem dos filhos, em relação a todas as disciplinas”.

O professor Edenir salienta a participação dos nossos anciões na escola, é raro acontecer isso, já teve algumas vezes na escola, como eu já disse , precisa ter mais essa presença dos anciões aqui na escola, para que eles também possa contar as história das suas experiência de vida em relação a nossa cultura, costume entre outros. [...] estamos nessa última parte somente transmitido da forma oral, porque que é uma coisa para ser pensada professora, como já falei temos aqui várias ferramentas para que a gente possa estar fazendo esses registros, temos vários recursos, de registrar e deixar para gente, contar futuramente para as crianças que estão se formando”.

“Como eu já disse é muito importante e interessante, busca esse conhecimento a mais dos anciões da própria comunidade, porque é um conhecimento tradicional que eles têm da aldeia, isso eu fico assim fico muito feliz contente, quando vemos um ancião da propria comunidade, em contar a sua própria história da comunidade, como era no passado em relação ao dia de hoje. [...] É fundamental os registros dos anciões, meu pensamento em relação a isso, nós temos várias ferramentas hoje, acho que nós devemos registrar esses momentos, da contação de história, pelos nossos anciões, temos bastante ferramenta em relação a vídeos, para ser contado e transmitido aqui na escola, para que possa ficar registrado, por nós pelos estudantes, porque isso é muito importante para escola”.

Descrevemos, a seguir, a participação do professor indígena Rogério Alexandre Correa, idade 51 anos, formação acadêmica Normal Superior Indígena e Licenciatura Intercultural, disciplina Educação Física, residente na aldeia Passarinho. O professor Rogério segue o Referencial do município para desenvolver seu planejamento: “a minha principal preocupação é em desenvolver o conhecimento para ler corretamente texto e atividades. [...] As histórias contadas pelos idosos são muito boas, porque as história contadas pelos pessoas idosas vêm de encontro com o conhecimento da história, por exemplo, conta a história do Saci pererê, do Lobisomen, as crianças passam a se interessar, a querer entender melhor esse tipo de história,

algumas vezes conta a dança do bate pau e dança das mulheres nem sempre, mas às vezes trazemos à aula para que o aluno conheça a cultura.

O professor Rogério fala da participação dos estudantes: “sim, essas experiências é muito bom, muita das vezes a gente trabalha com nossas crianças, alguns passam e fazem o ensino médio aqui em nossa comunidade e vai estudar em outra cidade, buscar uma faculdade e a gente traz essas pessoas aqui para repassar suas experiências em nossa comunidade”. O professor Rogério descreve os livros que vem para escola: “são livros bons, excelentes, nós usamos a história da nossa comunidade para estar incrementando, para melhor contando a história da nossa comunidade. É muito bom vem de encontro e aprimorar a nossa habilidade em sala de aula. [...] Sobre esses aspectos são considerados os conhecimentos dos estudantes, se tem conhecimento da escrita, com a história é possível avaliar se ele está entendendo a história apresentada pelo professor. No momento não tem o privilégio de ter uma biblioteca. A dificuldade é que não tem material.

O professor Rogério diz “que a família precisa incentivar mais, não só na escola, que ele vai aprender, creio que vem contribuindo através da leitura. A nossa escola está a disposição dos pais, na reunião comunica que a escola está aberta, para os pais acompanhar se está bem de nota, vida escolar dos filhos. [...] Só quando o professor insere no planejamento e convida os anciões para comparecer na escola, auxiliando a contar história para nossas crianças, é assim na nossa comunidade. É importante sim, eles que conheci a história da nossa comunidade é uma biblioteca viva, é eles que conheci a realidade da nossa comunidade para está repassando o conhecimento para nossos estudantes para nossas crianças [...] fica contente ver um ancião dentro de uma sala de aula é muito bom”.

Ao finalizar a pesquisa que envolveu a prática da contação de histórias com a participação dos idosos na escola, podemos fazer algumas considerações e análises sobre os resultados obtidos. Primeiramente, percebemos que a presença dos idosos na escola trouxe um novo significado e uma nova dinâmica para o ambiente escolar. A interação entre gerações foi enriquecedora tanto para as crianças quanto para os idosos, promovendo momentos de aprendizado e promovendo a troca de experiências de entre gerações.

Apesar de ser uma forma de o nosso cotidiano conviver no ambiente coletivo na comunidade, a participação dos idosos em sala de aula participando e contando as histórias trouxe uma nova inspiração de fortalecimento cultural. A contação de histórias realizada pelos idosos

despertou o interesse das crianças e estimulou o gosto pela leitura. Por meio das narrativas, os idosos puderam compartilhar seus conhecimentos e transmitir valores importantes, contribuindo para o processo de alfabetização e letramento das crianças. Além disso, houve um fortalecimento dos laços afetivos entre os idosos e as crianças, o que proporcionou um ambiente acolhedor e propício para o aprendizado. As histórias contadas pelos idosos trouxeram, também, memórias e vivências pessoais, despertando a curiosidade e a imaginação das crianças.

No entanto, é importante ressaltar que a implantação de práticas pedagógicas envolvendo a participação de idosos da nossa comunidade indígena na escola pode demandar uma preparação prévia, tanto por parte dos professores quanto dos idosos. É necessário pensar em estratégias de mediação que possibilitem uma melhor integração entre ambos os grupos, garantindo a participação em eventos de alfabetização e de letramento. Nesse sentido, é fundamental que os professores indígenas da escola Pílad Rebuá, promovam momentos de reflexão sobre a importância da valorização dos idosos em momentos do seu planejamento escolar.

Diante disso, podemos concluir que a prática da contação de histórias com a participação dos idosos na escola traz inúmeros benefícios tanto para as crianças quanto para os idosos. Além de estimular o gosto pela leitura e contribuir para os processos de alfabetização e letramento, essa prática promove a valorização da terceira idade e a integração entre gerações. É um verdadeiro encontro de saberes e vivências.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Consideramos que a discussão dessa pesquisa nos revela um tema fundamental para o processo de ensino-aprendizagem no período de alfabetização, sobretudo pela participação dos idosos durante a realização das rodas de contação de histórias para as crianças, na escola. Para a minha formação profissional trouxe enriquecimento e contribuições significativas no processo de construção dos saberes científicos e tradicionais dos Terena e possibilitou aos professores a discussão de uma ferramenta para os registros de atividades, bem como o uso dos livros literários, buscando fomentar a participação dos idosos na escola por meio de ações voltadas para a alfabetização e a contação de histórias, com os estudantes matriculados nos Anos Iniciais na Escola Municipal Indígena Pílad Rebuá.

A importância de o professor indígena trabalhar a contação de histórias em sala de aula no contexto intercultural é fundamental para valorizar e preservar a cultura e os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas. Ao utilizarmos a contação de histórias como uma estratégia pedagógica, promovemos a transmissão oral dos saberes ancestrais, fortalecendo a identidade cultural dos estudantes indígenas e contribuindo para a valorização da história, da língua, das tradições e das formas de vida. Além disso, a contação de histórias permite o compartilhar conhecimentos e experiências da cultura, favorecendo o diálogo intercultural e a construção de relações mais respeitadas de igualdade.

O professor indígena, ao trabalhar a contação de histórias em sala de aula, também desenvolve habilidades linguísticas, cognitivas e sociais nos estudantes, estimulando a imaginação, a criatividade e a empatia, além de possibilitar a reflexão crítica sobre questões sociais e ambientais. Dessa forma, a contação de histórias, no contexto intercultural, é uma ferramenta poderosa para promover a educação intercultural e a valorização da diversidade cultural, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A participação dos idosos na escola no período da alfabetização tem uma importante contribuição, pois por meio da oralidade é possível estruturar ações que visam a preservação e a transmissão da cultura, tendo em vista que os anciãos possuem experiências e um profundo conhecimento dos códigos da cultura Terena, ao narrarem as histórias tradicionais, os mitos e as lendas para as crianças e os adolescentes. Ao contar suas histórias, eles preservam e transmitem os saberes tradicionais às novas gerações de Terena e isso é essencial para manter viva a cultura indígena e garantir que as tradições sejam preservadas.

Desse modo, no período de alfabetização a contação de histórias pelos idosos na escola é uma ação didática eficaz, pois o professor estimula as habilidades de leitura e escrita das crianças em sala de aula. As histórias promovem benefícios e ajudam a despertar o interesse e a curiosidade dos alunos, tornando o aprendizado significativo envolvente e prazeroso. Ao ouvirem diferentes narrativas, elas têm a oportunidade de ampliar seu vocabulário, aprimorar a pronúncia e o ritmo da fala, além de desenvolver a capacidade de compreensão e interpretação de textos orais, tendo em vista a promoção de um maior envolvimento e interação entre as diferentes gerações dentro da comunidade indígena. Isso contribui para fortalecer o convívio na comunidade, valorizando e respeitando os conhecimentos e saberes dos mais velhos.

Na escola Pílad Rebuá as legislações têm um papel fundamental, pois são elas que estabelecem os direitos e as garantias dos povos indígenas no contexto educacional. As legislações preconizam, então, que a escola indígena deva respeitar a cultura, as tradições e os conhecimentos específicos de cada povo indígena, promovendo o diálogo intercultural e valorizando a identidade indígena. Elas garantem o ensino da língua materna indígena e o aprendizado de português como segunda língua, de forma gradual e progressiva. Assim, o papel das leis é garantir a oferta de uma educação de qualidade, que respeite a diversidade cultural e promova o fortalecimento das identidades indígenas, permitindo que os estudantes possam se desenvolver integralmente, exercendo seus direitos na sociedade.

Outro aspecto que nos possibilitou a compreensão do tema investigado foi a organização do mapeamento do acervo de livros literários da EMI Pílad Rebuá, realizado em 2023. Conforme mencionamos ao longo do texto, os livros de literatura infantil, e/ou livros de histórias, chegam à escola por meio de programas nacionais do Governo Federal, são inseridos pelos professores indígenas na escola no seu planejamento, de acordo com a necessidade durante as rodas de leitura. Vale registrar que identificamos no acervo da escola a ausência de livros que contextualizem as comunidades indígenas, bem como suas vivências, culturas e o contexto social dos povos originários brasileiros, notadamente dos Terena e das comunidades que vivem no Pantanal Sul-mato-grossense.

Os livros de histórias trabalhados pelos professores debatidos em sala de aula elegem como temas os que se aproximam do cotidiano das crianças, tais como: animais, água, pássaros e cultura indígena. Os professores desenvolvem as rodas de leitura e, posteriormente, estruturam as atividades de maneira contextualizada por meio de desenho, pintura, colagem com dobraduras etc. Assim, os livros de literatura infantil têm uma relevância significativa para o processo de letramento, pois as histórias apresentadas pelos professores aos estudantes nas rodas de leitura, são contextualizadas a partir das vivências das crianças em seu dia a dia e no seu modo de vida, tornando-as protagonistas de seu aprendizado.

Ao desenvolver as rodas de leitura, os professores da escola Pílad Rebuá criam um espaço de interação e discussão, no qual os estudantes têm a oportunidade de dividir suas experiências e conhecimentos relacionados aos temas abordados nos livros. A partir dessas vivências, os estudantes são convidados a participar de atividades que os estimulam a expressar suas ideias. Com isso, a utilização de livros de literatura infantil que abordam temas próximos ao cotidiano

das crianças, combinada com a promoção de rodas de leitura e atividades contextualizadas, se mostra uma abordagem pedagógica eficiente para o desenvolvimento do letramento e a ampliação dos saberes das crianças.

Durante as etapas da pesquisa foi possível fazer os registros das práticas dos professores desenvolvidas junto aos estudantes nas rodas de contação de histórias. Nessa etapa evidenciamos como o trabalho com a leitura promove a interação das crianças com os livros de histórias e com os idosos, ao ouvirem as histórias tradicionais dos Terena, momento em que ocorrem as trocas culturais, promovendo uma rica experiência aos estudantes a partir das memórias dos guardiões da cultura Terena. Os pais das crianças que vivem na comunidade da aldeia Passarinho/ Moreira sabem da importância da escola no período da alfabetização e procuram acompanhá-las de maneira efetiva nas reuniões e nos eventos que a escola promove. Esses eventos culturais são realizados anualmente pela instituição no mês de abril e conta com o envolvimento das lideranças e de toda a comunidade.

Os professores alfabetizadores da escola Pílad Rebuá, destacaram a participação dos idosos na escola, tanto no momento da contação de histórias, quanto em festas, comemorações e reuniões escolares. Também destacaram que as crianças Terena da escola têm em sua convivência familiar a presença dos idosos que contam as histórias do passado e do presente, produzindo memórias sensíveis que são apreendidas e conhecidas, como a história do povo Terena que carrega suas lutas e dores e que tem sobrevivido ao longo da sua história. Assim, as vozes dos professores entrevistados e os registros das práticas pedagógicas foram de fundamental importância para a constituição de um acervo da EMI Pílad Rebuá. Para tanto, disponibilizamos à instituição as fotos e os vídeos das histórias contadas pelos idosos para compor esse acervo e ser consultado pela comunidade dessa escolar.

Dessa perspectiva, é possível afirmar que os resultados da pesquisa podem fornecer subsídios para o aprimoramento de metodologias com fundamentos teóricos para futuros trabalhos na escola e também para os jovens acadêmicos, bem como a oferta de cursos de formação continuada, por meio de uma proposta de intervenção estruturada por meio de projetos de ensino que contextualizem as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas indígenas, com metodologias voltadas para a contação de histórias com a participação dos idosos, protagonistas e guardiões da cultura Terena. A iniciativa pode contribuir com os professores que atuam nos Anos Iniciais do ensino fundamental, fomentando o processo de alfabetização e letramento dos

estudantes e garantindo a presença e o envolvimento dos idosos para narrarem as histórias do povo Terena às novas gerações de crianças e adolescentes, durante a sua trajetória educativa.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Aurieler Jaime de. **A pedagogia Guarani nas percepções dos professores Guarani e Kaiowá**: um estudo a partir dos relatórios da Ação Saberes Indígenas na Escola. 2020. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, UCDB, Campo Grande, 2020. Disponível em: <<https://site.ucdb.br//public/md-dissertacoes/1034335-aurieler.pdf>> Acesso em: 19 fev. 2024.

AMADO, Luiz Henrique Eloy. **Vukápanavo** – o despertar do povo Terena para os direitos: movimento indígena e confronto político. Rio de Janeiro: E- Papers, 2020.

APINAJÉ, Júlio Kamêr Ribeiro. Processo de educação intercultural: possíveis reflexões. In: LANDA, Mariano Báez (org.). **Educação indígena e interculturalidade**: um debate epistemológico e político. Goiânia: Imprensa Universitária, 2017. p. 74-81.

ARCENIO, Cláudia Rodrigues. Linguagem, língua, fala e alfabetização: uma reflexão sobre o saber linguístico do aluno. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap-Uerj)**, v. 5, n. 10, p. 31-45, jan. 2016. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/26619>>. Acesso em: 21 ago. 2023.

AZANHA, Gilberto. As terras indígenas Terena no Mato Grosso do Sul. **Revista de Estudos e Pesquisas**. Brasília: Funai, v. 2, n. 1, p. 61-111, 2005.

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. **Educação para manejo do mundo**. Entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro. Rio de Janeiro: Laced/ ContraCapa, 2014.

BELÉM, Valéria. **A vaca avacalhada**. São Paulo: IBEP, 2018.

BERNARDINO, Mariana Mendonça. **A educação escolar indígena**: política, debates e ações para a alfabetização na perspectiva da teoria histórico-cultural. 2015. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2908476](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2908476)>. Acesso em: 09 maio 2022.

BITTENCOURT, Circe M.; LADEIRA, Maria E. **A história do povo Terena**. Brasília: MEC, 2000.

BORDIGNON, Lorita Helena Campanholo. **Alfabetização e letramento: concepções presentes no ensino da linguagem escrita.** 2016. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS, Chapecó, 2016.

BRANDÃO, Laís Aguiar. **Oralidade, letramento e autoria em narrativas de contos de fadas contados por escolares.** 2020. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Vitória da Conquista, 2020. Disponível em: <<http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2020/07/La%C3%ADs-Aguiar-Brand%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 38/2002 e pelas Emendas Constitucionais de revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal/ Subsecretaria de edições técnicas, 2002.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2022 Indígenas: população indígena de Mato Grosso do Sul cresce mais de 50% em 12 anos e estado tem o 3º maior número do país.** Informativo para a imprensa. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. 12 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (2009). Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC. CNE. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC, 1998.

CANTÚ, Ariadne. **Série Sentimentos.** Campo Grande: Alvorada, 2012.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 15, p. 385-417, 1999.

ELIAS SOBRINHO, Maria de Lourdes. **Alfabetização na Língua Terena: uma construção de sentido e significado da identidade terena da aldeia Cachoeirinha/Miranda/MS.** 2010. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, UCDB, Campo Grande, 2010. Disponível em: <<https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8194-alfabetizacao-na-lingua-terena-uma-construcao-de-sentido-e-significado-da-identidade-terena-da-aldeia-cachoeirinha-miranda-ms.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2024.

FAUSTINO, Rosângela Célia. Aprendizagem escolar entre indígenas kaingang no Paraná: questões sobre língua, alfabetização e letramento. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p.

213-219, jul.-dez. 2010. Disponível em:  
<<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3357537.pdf>>. Acesso em 18 ago. 2023.

FERNANDES, Gabriela Nunes; SOUZA, Kelly Cristina Russo de. O lugar da oralidade no espaço da escrita: desafios para educação escolar indígena Guarani Mbyá-RJ. **Periferia**, v. 10, n. 2, p. 21-43, 2018. Disponível em: <[www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/33191](http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/33191)>. Acesso em: 23 ago. 2021.

FERREIRA DA COSTA, Francisco Vanderlei. **Revitalização e ensino de língua indígena: interação entre sociedade e gramática**. 2013. 354 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Araraquara, 2013. Disponível em:  
<<http://acervodigital.unesp.br/handle/11449/103623>>. Acesso em: 19 fev. 2024.

FERREIRO, 2001. **Com todas as letras**. Trad. Maria Zilda da Cunha Lopes. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FONSECA, Silara. **Sequência didática para o ensino de ciências sobre alimentação saudável na escola municipal indígena Pólo Pílad Rebuá, Miranda/MS**. 2021. 101 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande – MS- 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4416>> Acesso em: 19 fev. 2024.

GODOY, Onérino. **Okára**: uma noção de espaço entre as famílias guarani e kaiowá na aldeia Guaimbépery-MS. 24 f. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu) – Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD, Dourados, 2011.

HIRATSUKA, Lúcia. **As Cores dos Pássaros**. Rio de Janeiro: Rovel, 2016.

HOLANDA, Arlene. **O tratado da aranha e da rã**. 3 ed. Fortaleza: Terra da Luz Editorial, 2018.

JESUS, Sueli Leite. **A escola como espaço intercultural**: vivências entre os Kayapó e Terena na Escola Indígena Estadual Terena Komomoyea Kovôero - Matupá-MT. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso. Disponível em:  
<[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7648891](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7648891)>. Acesso em: 20 fev. 2024.

KNAPP, Cássio; MARTINS, Andrébio Márcio Silva. Alguns apontamentos para a efetivação de uma educação escolar indígena específica e diferenciada: identificando os desafios e construindo possibilidades. In: LANDA, Mariano Báez (org.). **Educação indígena e interculturalidade**: um debate epistemológico e político. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017. p. 82-115.

LEAL, Sandra do Rocio Ferreira; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. A importância do ato de ler: aproximações e distanciamentos teórico-metodológicos em Paulo Freire. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 30, e20180024, 2019, p. 1-23. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0024>>. Acesso em: 19 fev. 2024.

LIMA, Eliane Gonçalves de. **A pedagogia Terena e as crianças do Pin Nioaque**: as relações entre família, comunidade e escola. 2008. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, UCDB, Campo Grande, 2008. Disponível em: <<https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8035-a-pedagogia-terena-e-a-crianca-do-pin-nioaque-as-relacoes-entre-familia-comunidade-e-escola.pdf>> Acesso em: 19 fev. 2024.

LIMA, Francisco Renato. Estudos Sobre Alfabetização e Letramento No Brasil: Gêneses, desenvolvimentos e aplicações no ensino. **Cadernos Cajuína**, 4(1), 119-137, 2019.

LOURENÇO, Adriana. Contando histórias e encantando nos espaços de leitura. **Ciência da Informação em Revista**, Maceió, v. 1, n. 2, p. 28-31, ago. 2014. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/cir/article/view/1442/1197>>. Acesso em: 23 ago. 2021.

LUIZ, Dalila. **A prática pedagógica de professores terena**: o uso de “temas geradores” no processo de alfabetização. 2016. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS, Campo Grande, 2016. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4658509](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4658509)>. Acesso em: 23 ago. 2021.

MACEDO, Lino de. **Ensaaios pedagógicos**: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Contribuições teórico-metodológicas para pesquisa sobre letramento na escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, 16 jun. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623699897>>. Acesso em: 21 ago. 2021.

MARTINS, Andrébio Márcio Silva; CHAMORRO, Graciela. Diversidade linguística em Mato Grosso do Sul. In: CHAMORRO, G.; COMBÈS, I. (orgs.). **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul**: história, cultura e transformações sociais. Dourados: UFGD, 2015. p. 934.

MELIÀ, Bartomeu. Desafios e tendências na alfabetização em língua indígena. In: MONSERRAT, Ruth Maria Fonini (org.) **A conquista da escrita**. Encontros de Educação Indígena. São Paulo: Iluminuras/ Opan, 1989. p. 9-16.

MIRANDA. Prefeitura Municipal. **Projeto Político-Pedagógico**: Escola Municipal Indígena Polo Pílad Rebuá e Extensão Arthêmis Paz Bossay. Miranda: Secretaria Municipal de Educação, 2020. 49 p.

MONTEIRO, Edemar Souza; NASCIMENTO, Fabiana Flavia de Magalhães. Ludicidade e literatura: o despertar da formação de leitores na infância. **Revista da Faculdade de Educação**, Mato Grosso, v. 33, n. 1, p. 53-69, jun. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/4785/3670>>. Acesso em: 23 ago. 2021.

MONTEIRO, Sara Mourão; MORAIS, Artur Gomes de; MONTUANI, Daniela Freitas Brito. Apresentação – alfabetização e letramento – perspectivas e análises do campo educacional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, n. 36, p. 1-5, jan. 2020. Disponível em:

<<https://doi.org/10.1590/0102-4698000036>>. Acesso em 20 fev. 2024.

MORTATTI, Maria do Rosario. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa. São Paulo: Unesp Digital, 2019.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do. Interculturalidade e educação escolar indígena em Roraima: da normatização à prática cotidiana. In: LANDA, Mariano Báez (org.). **Educação indígena e interculturalidade**: um debate epistemológico e político. Goiânia: Imprensa Universitária, 2017. p. 263-294.

NINCAO, Onilda Sanches. **Representações de professores indígenas sobre o ensino da língua Terena na escola**. 2003. 134 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. **Koho Yoko Havovo/O Tuiuiu e o Sapo**: biletamento, identidade e política linguística na formação continuada de professores Terena. 2008. Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem Unicamp, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/421839>>. Acesso em 18 ago. 2023.

\_\_\_\_\_. “Kóho Yoko Hovôvo /Tuiuíú e o Sapo”: os Terena, uma nova identidade de nação?. In: **Cadernos de Estudos Culturais**. Povos Indígenas. Campo Grande, MS, v. 1, p. 107-120, jan./jul. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/3413>> Acesso em: 24 fev. 2024.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e letramento em língua Terena: aspectos políticos e pedagógicos. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem**, Campo Grande, v. 2, n. 2, p. 72-84, maio 2018. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/educacaoculturalinguagem/article/view/2976/2315>>. Acesso em: 21 ago. 2023.

\_\_\_\_\_. Letramento e condições de produção de textos em língua Terena. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem**, Campo Grande, v. 3, n. 6, p. 94-113, 2019. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/educacaoculturalinguagem/article/view/4165/3782>>. Acesso em: 21 ago. 2023.

PAGLIUCA, Elidiane de Brito. **Educação e histórias sobre as concepções de infância de velhos(as) Chiquitanos(as)**: modos de aprender, de ser e de viver. 2017. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS, Campo Grande, 2017. Disponível em: <[https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS\\_4e43b3a8c8e8c14101978baccf427f2e](https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_4e43b3a8c8e8c14101978baccf427f2e)>. Acesso em: 18 ago. 2023.

PALADINO, Mariana. **Educação escolar indígena no Brasil contemporâneo**: entre a “revitalização cultural” e a “desintegração do modo de ser tradicional”. 2001. 154 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Rio de Janeiro, 2001.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade**: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012. Disponível em: <[https://laboep.uff.br/wp-content/uploads/sites/133/2020/01/LivroMarianaPaladino\\_Entre\\_a\\_diversidade\\_e\\_a\\_desigualdade-131111.pdf](https://laboep.uff.br/wp-content/uploads/sites/133/2020/01/LivroMarianaPaladino_Entre_a_diversidade_e_a_desigualdade-131111.pdf)> Acesso em: 19 fev. 2024.

PEREIRA, Ana Paula *et al.* Mediação Cultural na contação de histórias da Biblioteca Pública Infantil de Londrina. **Informação & Sociedade**, João Pessoa, v. 29, n. 4, 225-250, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/44255>>. Acesso em: 23 ago. 2021.

PERTUZATTI, Ieda; DICKMANN, Ivo. Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 105, p. 777-795, dez. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701479>>. Acesso em: 21 ago. 2021.

PINHO, Vilma Aparecida de; SILVA, Verusa Almeida da; RODRIGUES, Eglen Silvia Pipi. Educação intercultural no ensino de história e cultura indígena em tempos de pandemia da covid-19. **Revista da FAEEDA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 67, p. 341-363, jul. 2022. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v31n67/2358-0194-faeeba-31-67-341.pdf>> Acesso em: 19 fev. 2024.

PINTO, Gersa Rodrigues. **A gotinha Plim Plim**. Recife: Fape Ltda, 2017.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; BORGES, Mônica Veloso (Org.). **Educação intercultural experiências e desafios políticos pedagógicos**. Goiânia: PROLIND/SECAD-MEC/FUNAPE, 2013.

SILVA, Marcela Guarizo da. **Presença de crianças indígenas em escolas municipais não indígenas de Dourados – MS**: a educação na perspectiva intercultural. 2013. 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/646>> Acesso em: 20 fev. 2024.

SILVA, M. do S. P. **A situação sociolinguística dos Karajá de Santa Isabel do Morro e Fontoura**. Brasília: FUNAI/DEDOC, 2001.

SILVA, Ivanice Prado da; SILVA, Winglyd Thais do Nascimento da; LOURENÇO, Adriana. Contação de história como mediação de leitura: contribuição na formação do bibliotecário. **Ciência da Informação em Revista**, v. 3, n. 2, p. 10-17, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/36360>>. Acesso em: 21 ago. 2023.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel da; HERBETTA, Alexandre. Educação intercultural e intepistêmica: desafios políticos para (e a partir) da escola indígena. In: LANDA, Mariano Báez

(org.). **Educação indígena e interculturalidade**: um debate epistemológico e político. Goiânia: Imprensa Universitária, 2017. p. 116-146.

SILVA SOBRINHO, Karine. **Jovem indígena terena de Mato Grosso do Sul**: identidade, formação e trajetória. 2016. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS, Campo Grande, 2016. Disponível em: <[https://portal.uems.br/assets/uploads/biblioteca/2019-04-24\\_09-23-36.pdf](https://portal.uems.br/assets/uploads/biblioteca/2019-04-24_09-23-36.pdf)>. Acesso em: 19 fev. 2024.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, . M. (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VILAMAIOR, Maria Elisa. **Rodas de leitura na primeira infância**: formação de leitores e valores humanos em uma escola municipal de Campo Grande, MS. 2018. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS, Campo Grande, 2018. Disponível em: <[https://portal.uems.br/assets/uploads/biblioteca/2019-05-09\\_15-23-41.pdf](https://portal.uems.br/assets/uploads/biblioteca/2019-05-09_15-23-41.pdf)>. Acesso em: 19 fev. 2024.

VILAMAIOR, Maria Elisa; LACERDA, Léia Teixeira; PINTO, Maria Leda. Voos literários com crianças indígenas e não indígenas na perspectiva intercultural, Campo Grande, MS. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 30, n. 1, p. 1-20, dez. 2021. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/12862/8372>>. Acesso em: 21 ago. 2023.

XAVIER, Guadalupe Vilhalba Cabral; NINCAO, Onilda Sanches. O processo diglósico entre as línguas terena e portuguesa nas comunidades indígenas terena de Campo Grande. **Primeira Escrita**, Aquidauana, v. 7, n. 1, p. 33-41, mar. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/revpres/article/view/9333>>. Acesso em: 22 ago. 2023.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Roteiro de observação em sala de aula práticas tradicionais e contação de histórias pelos Idosos Terena - sala de alfabetização

Identificação da escola: EMI Pílad Rebuá

Professor (a): \_\_\_\_\_ Tempo de Atuação na Educação: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

- 1) Como foi momento de acolhimento dos idosos na Escola e na sala?
- 2) O professor (a) fez a apresentação dos idosos e explicou para os estudantes como seria aula?
- 3) Houve a necessidade de o professor (a) explicar a presença do idoso em sala de aula?
- 4) Como os estudantes se comportaram com a presença dos idosos no primeiro momento?
- 5) Quantos estudantes estavam presentes na sala de aula?
- 6) Como foi organizada a sala de aula pelo professor(a) na hora da contação de história?
- 7) O tempo foi suficiente para a contação de história?
- 8) Houve a necessidade de utilização de materiais pedagógicos por parte do professor (a)?
- 9) Como foi direcionada a roda de conversa no primeiro momento?
- 10) Teve um tema específico ou o professor(a) direcionou o tema proposto?
- 11) Qual a história contada pelos idosos para os estudantes?
- 12) Os estudantes participaram ativamente no momento da contação de histórias com perguntas? De que forma?
- 13) O professor(a) propôs atividade em sala após a contação de história narrada pelos idosos? Descreva.
- 14) As atividades dos estudantes foram expostas na sala de aula ou foram registradas no caderno? Descreva.
- 15) Como foi a finalização das atividades de contação de histórias?
- 16) Qual o tipo de avaliação feita pelo professor (a)?

**APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista com os(as) professores(as)  
Práticas Tradicionais de Contação de História e Rodas de Leitura na Alfabetização dos  
Estudantes nos Anos Iniciais, Escola Municipal Indígena Pílad Rebuá, Miranda, MS**

|                  |                               |
|------------------|-------------------------------|
| Entrevistado (a) |                               |
| Entrevistadora   | Tânia Pascoal Metelo Jacobina |
| Data             | / _____ 2022                  |
| Local            |                               |

1. Iniciais do nome completo: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_
2. Formação acadêmica: \_\_\_\_\_
3. Reside em Miranda ou na Aldeia, MS?
4. Em qual ano/série leciona?
5. Como você prepara suas aulas, qual referencial segue?
6. Quais suas principais preocupações ao planejar as atividades de leitura para desenvolvê-la em sala de aula?
7. E qual a relação das histórias contadas pelos idosos da aldeia com o ensino de leitura desenvolvido em sala de aula com as crianças?
8. Existem projetos de ensino na escola para trabalhar a leitura, a contação das histórias tradicionais da aldeia ou outras histórias em sala de aula? Conte-nos como são desenvolvidos.
9. Você utiliza alguma estratégia ou metodologia para realizar suas atividades durante a contação de história e das rodas de leitura?
10. Quais são os suportes pedagógicos que a escola oferece para enriquecer as aulas de leitura e contação de histórias? Se sim, quais?
11. As experiências e histórias dos estudantes são utilizadas nas rodas de leituras em qual momento? Como você considera essa experiência no processo de ensino-aprendizagem? Explique-nos.
12. Em sua opinião as histórias que os estudantes traz do seu contexto familiar devem ser exploradas em sala de aula no momento das rodas de leitura e de contação de história? De que maneira?
13. Como você avalia os livros de história e/ou literatura infantil que vem para a sua escola? Como eles tem contribuído para as habilidades de leitura dos estudantes?
14. Existe uma rotina criada pela escola para o momento da contação de histórias pelos idosos aos estudantes? Descreva-nos como esta atividade é inserida nas aulas.
15. Como é feita a avaliação das habilidades de leitura dos estudantes no momento da leitura e da contação de histórias? Quais são os aspectos considerados nesta avaliação?
16. Com relação aos projetos futuros, existe algum projeto ou uma biblioteca que possa fomentar a leitura no contexto escolar? Explique-nos.
17. Quais foram/são as maiores dificuldades em planejar as aulas no momento da contação de histórias e rodas de leitura, com relação ao ensino-aprendizagem das crianças? Explique.
18. Em relação aos familiares dos estudantes como é a relação com a leitura na escola e na vida escolar das crianças?
19. Como é a sua relação com os pais das crianças? Com que frequência os pais são chamados na escola para apresentar os avanços e as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem das crianças?

20. Em que momento os anciões da comunidade têm participação nas atividades de leitura na escola?
21. Você como professor(a) indígena considera importante à participação dos idosos com a contação de histórias na escola?
22. Como ocorre a participação dos anciões durante as aulas de contação de histórias?
23. Como professor da escola indígena avalia a participação dos idosos na escola no momento da contação de histórias?
24. Qual é seu posicionamento sobre o registro e publicação das histórias contadas pelos idosos da aldeia em formato de livros?
25. Na sua opinião qual é o papel do professor indígena para despertar nas crianças o gosto pela leitura na escola e na comunidade?
26. Como é trabalhar com a leitura, atuando como professor(a) na escola indígena? comente a importância.
27. Qual é sua expectativa de futuro sobre a transmissão da história da comunidade ao ser contada às novas gerações?
28. A escola e os professores já pensaram nas histórias tradicionais serem registradas e publicadas em livros ou somente ser transmitida de forma oral? Por quê?
29. Existe entre os professores e a comunidade a preocupação de fazer o registro das memórias e dos conhecimentos dos idosos? Se existe como tem sido feito os registros orais dos idosos pelos professores?

## APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (TALE)

Olá, gostaríamos de convidá-lo(a) para participar da pesquisa **Práticas Tradicionais de Contação de História e Rodas de Leitura na Alfabetização dos Anos Iniciais, Escola Municipal Indígena Pílad Rebuá, Miranda, MS**. Entramos em contato com seus pais e eles permitiram que você participe. Queremos conhecer como as rodas de leitura e de contação de histórias tradicionais desenvolvidas pelos idosos Terena na Escola, podem contribuir com a alfabetização das crianças Terena, na faixa etária de 6 a 8 anos de idade.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será desenvolvida na Escola Municipal Indígena Pílad Rebuá, onde as crianças participarão das rodas de leitura e da contação de histórias pelos idosos da comunidade.

Para isso, gravaremos as atividades de leitura e contação de histórias feitas pelos idosos na escola, em vídeo, áudio e o registro de fotografias. O uso desse material é considerado seguro, mas é possível que você se sinta cansado/a, tímido/a, fadigado e desmotivado. Para resolver essa situação você pode avisar a Professora Tânia e fazer um intervalo e/ou interromper a atividade no momento que desejar, também, pode desistir ou não responder os questionamentos, sem nenhum prejuízo para você. Caso aconteça algo errado, você pode entrar em contato pelo telefone (67) 99697-7880 com a professora Terena **Tânia Pascoal Metelo Jacobina**.

Mas há coisas boas que podem acontecer nessas atividades como a identificação de novas estratégias de ensino, que ajudarão os professores nas atividades de leitura e também a aprendizagem de crianças e dos jovens Terena, respeitando o seu jeito de ser e a sua cultura. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos falar.

Os resultados serão publicados, sem a identificação dos nomes das crianças que participarão da pesquisa. Também serão apresentados aos pais, aos professores, à direção da Escola e para outros professores que estão preocupados com a aprendizagem das crianças indígenas e não indígenas. Se você tiver alguma dúvida, pode perguntar a professora **Tânia Pascoal Metelo Jacobina**, o telefone está na parte de cima desse texto.

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa **Práticas Tradicionais de Contação de História e Rodas de Leitura na Alfabetização dos Anos Iniciais, Escola Municipal Indígena Pílad Rebuá, Miranda, MS**, que visa analisar como as rodas de leitura e de contação de histórias tradicionais feitas pelos idosos Terena na Escola, contribuem com a alfabetização das crianças Terena. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas, que a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar bravo. A pesquisadora tirou as minhas dúvidas e conversou com os meus pais. Recebi uma cópia deste termo de assentimento que foi lido e concordo em participar da pesquisa.

Miranda, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2022

\_\_\_\_\_  
Assinatura do menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável

Nome completo da pesquisadora: Tânia Pascoal Metelo Jacobina

Telefone para contato: (67)99697-7880 - Email: [taniametelo@gmail.com](mailto:taniametelo@gmail.com)

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: (67) 3902-2699 - Email: [cesh@uems.br](mailto:cesh@uems.br) .

## **APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (TCLE) - PROFESSORES/AS**

Convidamos o(a) Senhor (a) para participar da Pesquisa **Práticas Tradicionais de Contação de História E Rodas de Leitura Na Alfabetização dos Anos Iniciais, Escola Municipal Indígena Pílad Rebuá, Miranda, MS** voluntariamente, sob a responsabilidade da pesquisadora **Tânia Pascoal Metelo Jacobina**, a qual essa proposta visa analisar os materiais de leitura e seu potencial pedagógico nas atividades desenvolvidas em sala com o texto literário nas rodas de leitura, as práticas tradicionais de contação de história pelos idosos, juntos aos estudantes dos Anos Iniciais EMI Pílad Rebuá no período da alfabetização.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de roteiro de entrevista de maneira presencial com data e horário marcado conforme a disponibilidade do participante. Terá acesso para qualquer dúvida entrar em contato do telefone da pesquisadora que pode ser pelo telefone (67) 99697-7880 a coordenadora da pesquisa 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) 3092- 2699 e e-mail [cesh@uems.br](mailto: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](mailto: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 confiabilidade:** Os dados relativos à pesquisa advindos da entrevista serão oportunidades para refletir e compartilhar as experiências pedagógicas entre educadores e a pesquisadora. Nessa etapa, os depoimentos descritos serão analisados 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 pesquisadores mantê-los(as) informados(as) sobre o andamento da pesquisa, mesmo que 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 qualquer outra espécie relacionadas a sua participação. Caso haja alguma despesa adicional, esta será integralmente absorvida pelo orçamento da pesquisa.

**5) Garantia científica relativa ao trabalho dos dados obtidos:** entrega de 02 (duas) cópias do exemplar do trabalho após a sua finalização e apresentação a Banca Examinadora, um para o acervo da Escola e outra para a Secretaria Municipal de Educação de Miranda.

**6) 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 nº 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, presencialmente, com anuência de gravação de dados, com base no cuidado ao bem-estar, segurança e satisfação, para que se sintam confiantes e motivados para colaborarem com a pesquisa.

**7) Benefícios:** a pesquisa oportunizará a construção de novas ferramentas pedagógicas que promove o ensino e a aprendizagem, bem como o acesso e o dinamismo da educação escolar Terena, durante a alfabetização e letramento das crianças, por meio da do texto literário nas roda de leitura, da contação de histórias desenvolvidas pelos idosos, juntos aos estudantes dos Anos Iniciais EMI Pílad Rebuá.

Além disso, oportunizará identificar novas estratégias de ensino, das quais possam ser incorporadas futuramente nas práticas pedagógicas, bem como na aprendizagem de crianças e dos jovens Terena, respeitando sua visão de mundo, os costumes, crenças religiosas, organização social, filosofias peculiares, diferenças linguísticas e estrutura política, conforme, inciso III – que trata dos Aspectos Éticos da pesquisa envolvendo povos indígenas da Resolução Conselho Nacional de Saúde nº 304 de 09 de agosto de 2000.

Também pode estabelecer parceria entre a Escola e a Universidade para a oferta de palestra e oficina com o apoio dos professores da UEMS que atuam no campo da alfabetização, a fim de fomentar uma prática pedagógica fundamentada na contação de histórias dos povos originários, aproximando as gerações de criança e os idosos.

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado e aceito participar da pesquisa **Práticas Tradicionais de Contação de História e Rodas de Leitura na Alfabetização dos Estudantes nos Anos Iniciais, Escola Municipal Indígena Pílad Rebuá, Miranda, MS**, tendo em vista que a pesquisadora Tânia Pascoal Metelo Jacobina me explicou como será toda a

pesquisa de forma clara e objetiva.

Miranda, 09 de junho de 2022

---

**Assinatura do Pesquisador**

---

**Assinatura do Participante da Pesquisa**

**Nome completo do pesquisador:** Tânia Pascoal Metelo Jacobina

**Telefone para contato:** (67)99697-7880 - **E-mail:** [taniametelo@gmail.com](mailto:taniametelo@gmail.com)

**Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone:** (67)3902-2699 ou [cesh@uems.br](mailto:cesh@uems.br).

## APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE (IDOSOS/AS)

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da Pesquisa: **Práticas Tradicionais de Contação de História e Rodas de Leitura na Alfabetização dos Anos Iniciais, Escola Municipal Indígena Pílad Rebuá, Miranda, MS** voluntariamente, sob a responsabilidade da pesquisadora Terena **Tânia Pascoal Metelo Jacobina**. Esse trabalho busca analisar como as rodas de leitura e de contação de histórias tradicionais, desenvolvidas pelos idosos Terena, podem contribuir com a alfabetização das crianças Terena matriculadas nos Anos Iniciais da Escola Municipal Indígena Pílad Rebuá.

A sua participação é voluntária e as atividades serão desenvolvidas em sala de aula por meio da rodas de leitura e contação de histórias tradicionais feitas pelos idosos da comunidade Terena, com a gravação dos dados em vídeo, áudio e registro fotográfico. Você tem garantia plena de liberdade para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento em qualquer momento da pesquisa, sem prejuízo algum para o(a) Senhor(a). Em qualquer etapa da pesquisa, o (a) Sr(a) terá acesso à professora **Tânia Pascoal Metelo Jacobina**, que pode ser contactada pelo telefone (67) 99697-7880, para esclarecimento de eventuais dúvidas.

Os órgãos responsáveis pelo acompanhamento e apreciação ética desta pesquisa são o Comitê de Ética com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (CESH- UEMS), telefone (67) 3092-2699 e Email [cesh@uemg.br](mailto:cesh@uemg.br), e a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), entidade nacional responsável por analisar os aspectos éticos dos estudos com a participação de seres humanos. Telefone: (61)3315-5878 - Email: [conep@saude.gov.br](mailto: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 confiabilidade:** Os dados relativos à pesquisa advindos das atividades de leitura e das rodas de contação de histórias realizadas pelos idosos Terena serão oportunidades para refletir e compartilhar as experiências pedagógicas entre os educadores da escola e a pesquisadora. Nessa etapa, os dados descritos serão analisados conforme a metodologia da pesquisa exploratória, sem a sua identificação.

**3) Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa:** é direito dos participantes e dever da equipe de pesquisadores mantê-los(as) informados(as) sobre o andamento da pesquisa, mesmo que caráter parcial ou temporário.

**4) Garantia de isenção de despesas e/ou compensações:** não há despesas pessoais para as crianças participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou qualquer outra espécie relacionadas a sua participação. Caso tenha alguma despesa adicional, esta será integralmente absorvida pelo orçamento da pesquisa.

**5) Garantia científica relativa ao trabalho dos dados obtidos:** entrega de 02 (duas) cópias do exemplar do trabalho após a sua finalização e apresentação a Banca Examinadora, um para o acervo da Escola e outra para a Secretaria Municipal de Educação de Miranda.

**6) Riscos:** pode ocorrer riscos, durante a contação de histórias como: sentir-se cansado/a, tímido/a, fadigado e desmotivado/a. Para resolver essa situação você pode avisar a Professora Tânia e fazer um intervalo e/ou interromper a atividade no momento que desejar, também, pode desistir ou não responder os questionamentos, sem nenhum prejuízo, sem a necessidade de explicar ou justificar os seus motivos pessoais.

Diante desses possíveis constrangimentos, haverá um esforço por parte da pesquisadora em demonstrar uma postura ética e de acolhimento para a condução das etapas da proposta, visto que este projeto de pesquisa segue as recomendações do Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS e a Resolução CONEP n.º 510/2016, a fim de garantir segurança aos participantes.

Desse modo, agendaremos a data e o horário das atividades com a direção da escola, conforme a sua disponibilidade, considerando o momento mais adequado para realizar essa etapa, presencialmente, respeitando todas as medidas de segurança adotadas, pelos governos municipais e estaduais e pelo Ministério da Saúde em razão da prevenção de infecção e o enfrentamento da pandemia do Covid-19. Assim, após a sua anuência faremos a gravação dos dados em vídeo e áudio com o registro fotográfico, com base no cuidado e no bem-estar; a segurança e a satisfação, para que se sintam confiantes e motivados para participarem da pesquisa.

**7) Benefícios:** a pesquisa terá como benefício construir novas estratégias pedagógicas que promova a melhoria do ensino e da aprendizagem, durante a alfabetização e letramento dos estudantes, por meio das rodas de leitura, de contação de histórias tradicionais desenvolvidas pelos idosos, juntos aos referidos estudantes matriculados nos Anos Iniciais EMI Pílad Rebuá.

Além disso, oportunizará identificar novas estratégias de ensino, das quais possam ser incorporadas futuramente nas práticas pedagógicas, bem como na aprendizagem de crianças e dos jovens Terena, respeitando suas visões de mundo, os costumes, as crenças religiosas, a organização social e filosofias ancestrais, as diferenças linguísticas e estrutura política, conforme, inciso III – que trata dos Aspectos Éticos da pesquisa envolvendo povos indígenas da Resolução Conselho Nacional de Saúde nº 304 de 09 de agosto de 2000.

Também, podemos estabelecer parceria entre a Escola e a Universidade para a oferta de palestras e oficinas com o apoio dos professores da UEMS que atuam no campo da alfabetização, a fim de aprimorar as práticas pedagógicas sobre a contação de histórias dos povos originários, aproximando as gerações de criança e os idosos.

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado e aceito participar da pesquisa: **Práticas Tradicionais de Contação de História e Rodas de Leitura na Alfabetização dos Estudantes nos Anos Iniciais, Escola Municipal Indígena Pílad Rebuá, Miranda, MS**, tendo em vista que a pesquisadora Tânia Pascoal Metelo Jacobina me explicou como serão desenvolvidas todas as etapas do trabalho de forma clara e objetiva.

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

Miranda, 28 de agosto de 2022

\_\_\_\_\_  
**Assinatura da Pesquisadora**

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do Participante da Pesquisa**

**Nome completo da pesquisadora:** Tânia Pascoal Metelo Jacobina  
**Telefone para contato:** (67)99697-7880 - **Email:** [taniametelo@gmail.com](mailto:taniametelo@gmail.com)  
**Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone:** (67) 3902-2699 ou  
**Email:** [cesh@uems.br](mailto:cesh@uems.br) .

## APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (PAIS OU RESPONSÁVEIS)

O(A) seu(sua) filho(a) está sendo convidado a participar da Pesquisa: **Práticas Tradicionais de Contação de História e Rodas de Leitura na Alfabetização dos Anos Iniciais, Escola Municipal Indígena Pílad Rebuá, Miranda, MS** voluntariamente, sob a responsabilidade da pesquisadora Terena **Tânia Pascoal Metelo Jacobina**. Esse trabalho busca analisar como as rodas de leitura e de contação de histórias tradicionais desenvolvidas pelos idosos Terena, podem contribuir com a alfabetização das crianças Terena matriculadas nos Anos Iniciais da Escola Municipal Indígena Pílad Rebuá.

A participação do seu(sua) filho(a) é voluntária e as atividades serão desenvolvidas em sala de aula por meio da rodas de leitura e contação de histórias tradicionais feitas pelos idosos Terena, com a gravação dos dados em vídeo, áudio e registro fotográfico. Você tem garantia plena de liberdade para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento em qualquer momento da pesquisa, sem prejuízo algum para o(a) seu(sua) filho(a). Em qualquer etapa da pesquisa, o (a) Sr(a) terá acesso à professora **Tânia Pascoal Metelo Jacobina**, que pode ser contactada pelo telefone (67) 99697-7880, para esclarecimento de eventuais dúvidas.

Os órgãos responsáveis pelo acompanhamento e apreciação ética desta pesquisa são o Comitê de Ética com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (CESH- UEMS), telefone (67) 3092-2699 e Email [cesh@uems.br](mailto:cesh@uems.br), e a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), entidade nacional responsável por analisar os aspectos éticos dos estudos com a participação de seres humanos. Telefone: (61)3315-5878 - Email: [conep@saude.gov.br](mailto: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 confiabilidade:** Os dados relativos à pesquisa advindos das atividades de leitura e das rodas de contação de histórias realizadas pelos idosos Terena serão oportunidades para refletir e compartilhar as experiências pedagógicas entre os educadores da escola e a pesquisadora. Nessa etapa, os dados descritos serão analisados 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 pesquisadores mantê-los(as) informados(as) sobre o andamento da pesquisa, mesmo que caráter parcial ou temporário.

**4) Garantia de isenção de despesas e/ou compensações:** não há despesas pessoais para as crianças participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou qualquer outra espécie relacionadas a sua participação. Caso tenha alguma despesa adicional, esta será integralmente absorvida pelo orçamento da pesquisa.

**5) Garantia científica relativa ao trabalho dos dados obtidos:** entrega de 02 (duas) cópias do exemplar do trabalho após a sua finalização e apresentação a Banca Examinadora, um para o acervo da Escola e outra para a Secretaria Municipal de Educação de Miranda.

**6) Riscos:** pode ocorrer riscos para as crianças, durante as atividades como: sentir-se cansado/a, tímido/a, fadigado e desmotivado/a. Para resolver essa situação ele(a) pode avisar a Professora Tânia e fazer um intervalo e/ou interromper a atividade no momento que desejar, também, pode desistir ou não responder os questionamentos, sem nenhum prejuízo no período escolar dele(a), sem a necessidade de explicar ou justificar os seus motivos pessoais.

Diante desses possíveis constrangimentos, haverá um esforço por parte da pesquisadora em demonstrar uma postura ética e de acolhimento para a condução das etapas da proposta, visto que este projeto de pesquisa segue as recomendações do Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS e a Resolução CONEP n.º 510/2016, a fim de garantir segurança aos participantes.

Desse modo, agendaremos a data e o horário das atividades com a direção da escola, conforme a disponibilidade dos/as professores/as, considerando o momento mais adequado para realizar essa etapa, presencialmente, respeitando todas as medidas de segurança adotadas, pelos governos municipais e estaduais e pelo Ministério da Saúde em razão da prevenção de infecção e o enfrentamento da pandemia do Covid-19. Assim, após a sua anuência faremos a gravação dos dados em vídeo e áudio com o registro fotográfico, com base no cuidado e o bem-estar; a segurança e a satisfação, para que se sintam confiantes e motivados para participarem da pesquisa.

**7) Benefícios:** a pesquisa terá como benefício construir novas estratégias pedagógicas que promova a melhoria do ensino e da aprendizagem, durante a alfabetização e letramento dos estudantes, por meio das

rodas de leitura, de contação de histórias tradicionais desenvolvidas pelos idosos, juntos aos referidos estudantes matriculados nos Anos Iniciais EMI Pílad Rebuá.

Além disso, oportunizará identificar novas estratégias de ensino, das quais possam ser incorporadas futuramente nas práticas pedagógicas, bem como na aprendizagem de crianças e dos jovens Terena, respeitando suas visões de mundo, os costumes, as crenças religiosas, a organização social e filosofias ancestrais, as diferenças linguísticas e estrutura política, conforme, inciso III – que trata dos Aspectos Éticos da pesquisa envolvendo povos indígenas da Resolução Conselho Nacional de Saúde nº 304 de 09 de agosto de 2000.

Também, podemos estabelecer parceria entre a Escola e a Universidade para a oferta de palestras e oficinas com o apoio dos professores da UEMS que atuam no campo da alfabetização, a fim de aprimorar as práticas pedagógicas sobre a contação de histórias dos povos originários, aproximando as gerações de criança e os idosos.

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado e aceito participar da pesquisa: **Práticas Tradicionais de Contação de História e Rodas de Leitura na Alfabetização dos Estudantes nos Anos Iniciais, Escola Municipal Indígena Pílad Rebuá, Miranda, MS**, tendo em vista que a pesquisadora Tânia Pascoal Metelo Jacobina me explicou como serão desenvolvidas todas as etapas do trabalho de forma clara e objetiva.

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

Miranda, 28 de agosto de 2022

\_\_\_\_\_  
**Assinatura da Pesquisadora**

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do Participante da Pesquisa**

**Nome completo da pesquisadora:** Tânia Pascoal Metelo Jacobina  
**Telefone para contato:** (67)99697-7880 - **Email:** [taniametelo@gmail.com](mailto:taniametelo@gmail.com)  
**Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone:** (67) 3902-2699 ou  
**Email:** [cesh@uems.br](mailto:cesh@uems.br) .

**APÊNDICE G - AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM, ÁUDIO E DADOS  
PESSOAIS E BIOGRÁFICOS**

Eu, \_\_\_\_\_, inscrito (a) no CPF sob o nº \_\_\_\_\_ e no RG \_\_\_\_\_, residente e domiciliado no Bairro \_\_\_\_\_, Rua, \_\_\_\_\_, nº \_\_\_\_\_ na cidade de Miranda MS, lotado (a) na Escola Municipal Indígena Pílad Rebuá \_\_\_\_\_, Anos Iniciais \_\_\_\_\_, no turno \_\_\_\_\_ ano \_\_\_\_\_, na Escola vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Miranda/SEMEC, concedo minha autorização à pesquisadora \_\_\_\_\_, discente regular do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Profissional em Educação da Unidade Universitária de Campo Grande/MS. A utilização, a divulgação e a reprodução de imagens, áudio e dados pessoais e biográficos produzidos por meio do Roteiro de Entrevista com os(as) Professores(as) de alfabetização dos anos iniciais da escola, a fim de analisar os materiais de leitura e seu potencial pedagógico nas atividades desenvolvidas em sala com o texto literário durante as roda de leitura, incluindo todo e qualquer material gravado, objetos e documentos apresentado pela mesma, para a realização e a divulgação da pesquisa intitulada **Práticas Tradicionais de Contação de Histórias e Rodas de Leitura na Alfabetização dos Estudantes, Nos Anos Iniciais, Escola Municipal Indígena Pílad Rebuá, Miranda, 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.

Miranda \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

---

Assinatura do sujeito participante da pesquisa

## **APÊNDICE H - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA PESQUISA ACADÊMICA**

A **Escola Municipal Indígena Polo Pílad Rebuá**, localizada na Aldeia Passarinho – T.I. Terena Pílad Rebuá, em Miranda, MS, recebeu o pedido da pesquisadora **Tânia Pascoal Metelo Jacobina**, discente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado Profissional em Educação da Unidade Universitária de Campo Grande/UEMS e professora efetivada Rede Municipal de Miranda, para ser o lócus de sua investigação acadêmica, sob a orientação da **Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda**, cujo título é Pesquisa: **Práticas Tradicionais de Contação de Histórias e Rodas de Leitura na Alfabetização dos Estudantes, Nos Anos Iniciais, Escola Municipal Indígena Pílad Rebuá, Miranda- MS.**

Esta escola, por meio do seu diretor Rogério Alexandre Correa, em consonância com a autorização da Secretaria Municipal de Educação do município de Miranda/MS e a anuência da liderança tradicional desta comunidade, autoriza a professora a iniciar a sua pesquisa a partir desta data.

Atesto, ainda, que os procedimentos metodológicos para a realização deste trabalho foram esclarecidos e explicados por ela, com os quais estamos de acordo.

Aldeia Passarinho – Miranda/MS, 09 de junho de 2022.

**Rogério Alexandre Correa**  
Diretor da EMIP Pílad Rebuá e Extensão

## APÊNDICE I - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA PESQUISA ACADÊMICA

A **Secretaria Municipal de Educação** do município de Miranda – Mato Grosso do Sul recebeu o pedido da pesquisadora Tânia Pascoal Metelo Jacobina, discente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado Profissional em Educação da Unidade Universitária de Campo Grande da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS e professora efetiva desta unidade de ensino, para realizar uma pesquisa acadêmica na Escola Municipal Indígena Polo Pílad Rebuá, localizada na Aldeia Passarinho – TI Terena Pílad Rebuá, escola indígena de nossa rede de ensino, sob a orientação da Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda, com o título ***Práticas Tradicionais de Contação de Histórias e Rodas de Leitura na Alfabetização dos Estudantes, Nos Anos Iniciais, Escola Municipal Indígena Pílad Rebuá, Miranda-MS.***

Em consonância com a anuência da liderança tradicional das comunidades envolvidas e com a autorização da escola e dos sujeitos da pesquisa, a serem comprovados com documentação pertinente, autorizamos a realização da pesquisa a partir da presente data. Atesto, ainda, que os procedimentos metodológicos para a realização deste trabalho foram esclarecidos e explicados por ela, com os quais estamos de acordo.

Miranda/MS, 09 de junho de 2022.

**Secretário Municipal de Educação**  
**Carimbo e assinatura**

**APÊNDICE J - AUTORIZAÇÃO DA LIDERANÇA DA ALDEIA PASSARINHO,  
MIRANDA, MS**

Eu, **NIVALDO RONDOURA**, Cacique da Aldeia Passarinho, Miranda, MS, autorizo a realização da pesquisa: **Práticas Tradicionais de Contação de Histórias e Rodas de Leitura na Alfabetização dos Estudantes, nos Anos Iniciais, Escola Municipal Indígena Pílad Rebuá, Miranda- MS**, que tem como pesquisadora, **Tânia Pascoal Metelo Jacobina**, responsável pela produção dos dados e informações, sob a orientação da Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda.

Esta proposta investigativa será realizada, com 06 (seis) os (as) professores (as), que atuam na sala de alfabetização do 1º, 2º e 3º dos Anos Iniciais no Ensino Fundamental da Escola Municipal Indígena Pílad Rebuá, em Miranda, com objetivo de analisar os materiais de leitura e seu potencial pedagógico durante as atividades desenvolvidas em sala com o texto literário nas rodas de leitura, a contação de história pelos idosos e práticas tradicionais, juntos aos estudantes dos Anos Iniciais EMI Pílad Rebuá no período da alfabetização.

Autorizo a realização e o registro das entrevistas, uso de imagem, filmagem, como também acesso a documentos da instituição, que versam sobre o tema da pesquisa, a fim de produzir fontes, que possibilitem compreender a atuação e as experiências dos(as) professores(as) com o ensino de práticas tradicionais de contação de histórias e rodas de leitura na alfabetização, evidenciando o seu potencial pedagógico.

Espera-se que o estudo permita aprimorar a formação de professores e contribua com a implementação dos saberes tradicionais no currículo escolar por meio das atividades de contação de histórias, pois desta forma os estudantes poderão recontar as histórias tradicionais, contadas pelos anciões da aldeia, promovendo desta forma a transferência dos saberes da cultura Terena, por meio da oralidade.

Miranda, MS, 09 de junho de 2022.

---

**NIVALDO RONDOURA**  
**Cacique da Aldeia Passarinho, Miranda, MS**

## APÊNDICE L – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

### **Formação continuada com ênfase em Alfabetização e Letramento por meio da Literatura e dos Saberes Tradicionais dos Idosos Terena**

#### **Introdução**

Esta proposta de intervenção pedagógica é baseada na pesquisa intitulada “Registro das práticas pedagógicas e rodas de leitura com estudantes nos anos iniciais, EMI Pilad Rebuá, Miranda, MS” que faz parte dos requisitos avaliativos do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como parte do estudo e da formação acadêmica vinculada ao objeto da presente investigação.

Assim, a proposta será apresentada à comunidade escolar, liderança indígena, Secretaria Municipal de Educação, como parte dos conhecimentos adquiridos durante a elaboração da Dissertação de Mestrado cuja pesquisa apontou a dificuldade de trazer para a escola os idosos para realização das rodas de conversa, visando à contação de histórias para o processo de alfabetização.

A proposta de intervenção visa a ser desenvolvida nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na EMI Pílad Rebuá, em parceria com os professores regentes, intermediários, que atuam na disciplina de Língua Terena, coordenadores pedagógicos e gestores escolares, bem como pessoas que vivem nessas comunidades indígenas.

Foi elaborada para atender os professores que atuam com as crianças no período da Alfabetização e Letramento por meio de rodas de leitura e contação das histórias no ambiente escolar, a fim de contribuir com a educação escolar indígena diferenciada como preceitua o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas/RCNEI (Brasil, 1998).

Nesse sentido, buscamos refletir sobre uma “pedagogia diferenciada porque leva em conta a diversidade e a singularidade de todas as crianças que agora frequentam a escola e nela esperam aprender coisas significativas para sua vida” (Macedo, 2005, p.5). Desse modo, a participação dos idosos na escola, promove a valorização dos conhecimentos culturais de um povo no que se refere à língua, alimentação, território, saúde e saberes tradicionais, apresentando os seus conhecimentos às novas gerações de crianças terena.

Com o desenvolvimento da pesquisa surgiu a preocupação de programar junto aos professores indígenas da referida escola as seguintes ações: formação continuada, planejamento

para receber os idosos da comunidade na escola, realização de rodas de contação de histórias e registros dessas atividades por meio de gravação de vídeos, fotos, a fim de constituir um acervo na escola. Segundo Vygotsky (2003, p. 23) “o meio é sempre revestido de significados culturais”. Portanto, esses significados foram abordados nesta investigação, tendo em vista que as práticas tradicionais narradas pelos idosos/as e os livros de literatura, valorizam os saberes indígenas, permitindo que crianças e professores envolvidos com essa temática passem a refletirem ao ser repassados às novas gerações.

É importante apresentar aos professores o levantamento do acervo de livros de leitura para que passem utilizá-los de forma sistemática em sala de aula. Essa ação visa a ampliar os conhecimentos dos estudantes a partir da leitura/interpretação dos textos, tendo em vista que essas habilidades impactarão na criatividade, na escrita e no desenvolvimento cognitivo das crianças.

Assim, propomos também uma campanha permanente para arrecadar doações de livros, junto à comunidade escolar, de Miranda e instituições parceiras como a UEMS e a UFMS, a fim de utilizá-los nas rodas de leitura e rodas de histórias tradicionais com os idosos Terena, durante cada ano letivo.

### **Justificativa**

Essa proposta de intervenção se justifica pela sua relevância e também porque foi elaborada a partir dos resultados da pesquisa que desenvolvemos no Mestrado Profissional em Educação, no período 2021 a 2023. Também leva em consideração a preocupação dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em realizar um trabalho sistematizado em sala de aula, organizando um currículo diferenciado e abrangendo a valorização das histórias contada pelos idosos, registros dessas histórias, tendo em vista que há ausência de história dos povos indígenas e autores indígenas para trabalhar em sala de aula com as habilidades de leitura, por meio de rodas de leituras e contação de histórias.

De acordo com Brandão (2020, p.15), [...] é comum identificar este aspecto em sala de aula, uma vez que devido aos fatores culturais, sociais, econômicos, entre outros, o acesso aos textos literários é restrito e a leitura desses textos é pouco promovida e estimulada pela família e pessoas próximas aos estudantes.

Buscando suprir essa ausência identificada em sala de aula, desenvolvemos esta proposta que assegura a participação dos idosos da comunidade de forma efetiva, a fim de contribuir com a escola e os estudantes dos anos iniciais e anos subsequentes. Desta forma, a proposta visa a promover aulas diferenciadas que evidenciem a identidade cultural do povo Terena e promova a aprendizagem dos estudantes, respeitando a sua identidade étnica no período da alfabetização e do letramento.

Brandão (2020) destaca a importância de contar histórias e promover uma escuta sensível dos saberes das crianças, quando ingressam na escola, por meio da oralidade. No caso das crianças Terena, são capazes de falar sobre os conhecimentos transmitidos oralmente pelos mais velhos e seus antepassados, mas precisam também articular esses conhecimentos no processo de leitura e escrita.

Dessa maneira, por meio da leitura, os estudantes desenvolvem a capacidade de construir seu pensamento e sua criatividade, pois amplia o repertório da escrita e da oralidade, organizando as ideias e adquirindo o gosto pela leitura ao ouvir as histórias e reproduzir as histórias ouvidas.

### **Objetivo geral**

Promover oficinas com ênfase no letramento, na leitura e na escrita junto aos professores que atuam nos Anos Iniciais na EMI Pilad Rebuá, prevendo ações de planejamento; sistematização e participação dos idosos nas rodas de leitura e contação de histórias tradicionais, com registros em vídeos e fotos para constituir o acervo escolar e também promover a divulgação do trabalho desenvolvido pelos professores Terena com a utilização de livros literários nas atividades desenvolvidas.

### **Objetivos específicos**

- Apresentação do projeto de intervenção para o corpo docente na escola.
- Troca de experiências com os professores dos Anos Iniciais, em escolha dos livros de literatura com livros do acervo da escola e apresentar o mapeamento feito durante a pesquisa.
- Criação de um cronograma de visitas dos idosos da comunidade em eventos internos ou extraclasse com contação de histórias tradicionais, seguidas de rodas de conversa.
- Promoção de ações junto à gestão da escola e à Secretaria Municipal de Educação de Miranda a implementação de cursos de capacitações e formação continuada, a fim de sanar as lacunas



## Resultados esperados

Espera-se com o desenvolvimento da proposta de intervenção que os estudantes dos Anos Iniciais se envolvam com as histórias contadas nas rodas de leitura e nas rodas de contação de histórias pelos idosos e criem um ambiente alfabetizador e vivenciado de maneira contextualizada para os estudantes.

É importante que os livros literários do acervo da escola cheguem até os estudantes, tendo em vista que é função da escola promover momentos prazerosos durante o processo de ensino e aprendizagem a leitura e a escrita por meio de livros literários.

O planejamento dos professores indígenas deve ter tempo destinado à organização de encontros entre os idosos e os estudantes, promovendo a valorização das histórias contadas a fim de construir um ensino diferenciado para a escola indígena, priorizando a aprendizagem dos estudantes, a partir da interação com suas vivências culturais.

## Referências:

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC; SEF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014\\_9\\_9.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_9_9.pdf). Acesso em: 19 fev. 2024.

BRANDÃO, Laís Aguiar. **Oralidade, letramento e autoria em narrativas de contos de fadas contados por escolares**. 2020. 83 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, 2020. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2020/07/La%C3%ADs-Aguiar-Brand%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2024.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Contribuições Teórico-Methodológicas para a Pesquisa sobre Letramento na Escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, 16 jun. 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/2175-623699897>. Acesso em: 19 fev. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.