

**LÍNGUA E CULTURA GUARANI E KAIOWÁ NA
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA:
PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIFERENCIADOS**

CONSELHO EDITORIAL

- Dr^a. Alda Maria do Nascimento Osório / UFMS
Dr^a. Alexandra Ayach Anache / UFMS
Dr. Amaury de Souza / UFMS
Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório / UFMS
Dr^a. Carla Dupont – França / Vercors
Dr^a. Eurize Caldas Pessanha / UFMS
Dr^a. Fabiany de Cássia Tasvares Silva / UFMS
Dr. Flávio Aristone / UFMS
Me. Horacio Porto Filho / UTCD-PY
Dr. Leo Dayan – Univ. de Paris 1 / Sorbonne
Dr. Luiz Otavio Saraiva Ferreira / UNICAMP
Dr^a. Margarita Victoria Rodriguez / UFMS
Dr^a. Maria Dilnéia Espindola Fernandes / UFMS
Dr^a. Myrna Wolf B. dos Santos / UFMS
Dr^a. Regina Tereza Cestari de Oliveira / UCDB
Dr^a. Soraia Napoleão de Freitas / UFSM
Dr^a. Silvia Helena Andrade de Brito / UFMS
Dr^a. Tatiana Calheiros Lapas Leão / SED-MS

UMA PUBLICAÇÃO DA



ISBN -

DOI

1ª Edição - Ano 2025

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão escrita da editora, como pesquisa é permitido desde que citada a fonte.

Marta Coelho Castro Troquez
Elis Regina dos Santos Viegas
Noêmia dos Santos Pereira Moura
(Organizadoras)

LÍNGUA E CULTURA GUARANI E KAIOWÁ NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIFERENCIADOS

1ª Edição - 2025

Campo Grande - MS



© 2025 - Editora OESTE

TÍTULO

LÍNGUA E CULTURA GUARANI E
KAIOWÁ NA EDUCAÇÃO ESCOLAR
INDÍGENA: PRODUÇÃO DE MATERIAIS
DIFERENCIADOS

ORGANIZADOR

Marta Coelho Castro Troquez

REVISÃO

Bella Beatriz Martins Gomes de Oliveira
Eva de Mercedes Martins Gomes

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

EDIÇÃO, PROJETO GRÁFICO

Editora Oeste

DIAGRAMAÇÃO

Renan Barbosa Porto

IMAGEM DA CAPA

Renan Barbosa Porto

PUBLICAÇÃO DA



Editora
Oeste

www.editoraoeste.com.br

editoraoeste@hotmail.com

1ª Edição

Depósito Legal na Biblioteca Nacional
Impresso no Brasil

Como citar esta obra, de acordo com a ABNT (2023):

TROQUEZ, Marta Coelho Castro (Org.). **Língua e Cultura Guarani e Kaiowá na Educação Escolar Indígena: Produção de Materiais Diferenciados**. Campo Grande (MS): Editora Oeste, 2025.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

ELABORADA POR BIBLIOTECÁRIA

DEDICATÓRIA

Dedicamos esta obra a todos/as pessoas indígenas que colaboraram com nosso projeto, nas oficinas, nas reuniões, nas ilustrações e nas pesquisas.

A participação de vocês é muito importante sempre.

Desejamos que os produtos de nossa pesquisa sejam úteis às escolas indígenas e às suas comunidades.

Que tragam contribuições ao fortalecimento das línguas e culturas indígenas envolvidas.

APRESENTAÇÃO

Esta obra foi produzida no âmbito de um trabalho colaborativo e formativo que envolveu pesquisadores de diferentes instituições (UFGD, UEMS UFMG, UFF) e distintos campos do saber (educação, artes, linguagem, ciências sociais), docentes indígenas e não indígenas de escolas da Reserva indígena de Dourados e da Área indígena Panambizinho, no MS.

Os capítulos aqui reunidos refletem um recorte da pesquisa, financiada pelo CNPq, submetida na Plataforma Brasil e aprovada no comitê de ética, desenvolvida entre os anos de 2022 a 2025, aprovada no Edital CNPq/MCTI/FNDCT N° 18/2021 e na UFGD, com o título “Língua e Cultura Kaiowá e Guaraní no Contexto Escolar: Produção de Livros Diferenciados para as Escolas Indígenas”, coordenada por Marta Coelho Castro Troquez.

A pesquisa teve como objetivo inicial reunir e ampliar materiais nas línguas e nas culturas Guaraní e Kaiowá a serem disponibilizados às escolas. Esperamos contribuir para a consolidação do direito dos indígenas a uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, pois isso requer materiais diferenciados nas suas escolas; e, também, contribuir com o fortalecimento das línguas indígenas; com a produção de conhecimentos sobre a temática.

A Constituição Federal de 1988 assegurou aos indígenas o uso de seus processos próprios de aprendizagem, de suas línguas e de suas culturas na escola. A escassez de material diferenciado com conhecimentos produzidos nas línguas indígenas ou a partir delas e que contemplem suas histórias, seus modos de interagir com o meio ambiente, suas criações artísticas e culturais são constantemente denunciadas.

Relacionamos o processo de construção da pesquisa com a metáfora do *oguata* (“o caminhar” para os Kaiowá), como traduzido pelo intelectual indígena Kaiowá Eliel Benites, em sua tese de doutorado, defendida no ano de 2021, no Programa de Pós-graduação em Geografia da UFGD. Para Eliel Benites, os Kaiowá se movem constantemente através do *oguata* e “esses caminhos não são perenes, mas temporários e construídos pelas pessoas que neles caminham, conforme o objetivo do caminhar”¹. Sob esse entendimento, o objetivo do caminhar molda o caminho. E foi nessa perspectiva que procuramos conduzir o projeto e conceber seus produtos/resultados.

A realização da pesquisa permitiu distintas investigações e orientações acadêmicas de mestrado e de iniciação científica sobre: a produção de materiais diversificados para as escolas indígenas; a expansão de conhecimentos sobre as/das e/ou nas línguas e culturas indígenas; e a produção de materiais diferenciados sobre a/na língua e cultura Kaiowá. Como processo formador, possibilitou aos/às envolvidos/as a ampliação e a aquisição de novos conhecimentos e a consolidação de um grupo interdisciplinar para prosseguimento em trabalhos futuros que trarão contribuições à área da Educação e às demais áreas envolvidas, mais especificamente, à Educação Escolar Indígena.

Como produtos, contribuí com bolsistas financiados pelo CNPq para a conclusão do dicionário Kaiowá-português, coordenado por Graciela Chamorro e publicado em duas versões (2022 e 2023)²; possibilitou o financiamento parcial para a pesquisa e a elaboração de dicionários escolares Kaiowá (no prelo); o financiamento para a pesquisa e construção de um livro didático diferenciado de literatura bilíngue (em finalização) com uso de textos nas línguas e/ou culturas Guarani e Kaiowá,

1 BENITES, Eliel. A Busca do Teko Araguayje (jeito sagrado de ser) nas retomadas territoriais Guarani e Kaiowá. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de pós-graduação em Geografia, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UFGD, 2021. p. 61.

2 CHAMORRO, Graciela. Dicionário Kaiowá-Português. Belo Horizonte: Javali, 2023.

provenientes de programas de produção de livros e/ou materiais nas línguas e/ou culturas indígenas; e a produção e o financiamento dessa obra coletiva, de cunho acadêmico, a qual pretende dar visibilidade a algumas reflexões temáticas, experiências e vivências que atravessaram o nosso caminhar durante esse percurso de pesquisa. A seguir, discorreremos brevemente sobre o conteúdo dos capítulos.

No capítulo, parcialmente bilíngue (*Kaiowa*-Português), **“Palavra intermundos: conversações com Ñandesy Tereza Amarília no *Tékoha Guaiviry Yvy Pyte Y Jere e Além*, Tereza Amarília Flores, Luciana de Oliveira e Jhonn Nara Gomes retomam palavras da Ñandesy Tereza Amarília Flores/Kuña Jeguaka Rory, as quais transcrevem, traduzem/transduzem e que se tornam aqui mais um referencial teórico e histórico que, “tomado de sua base oraligráfica, ganha novos usos e sentidos na escrita. Ao ativar outro sistema de atenção nas palavras da Ñandesy, buscam destacar em destaque seus gestos, a um só tempo, poéticos, políticos e filosóficos cunhados na memória”. Os/as autores/as concebem o processo de “tradução - ou transdução – como uma movimento entre línguas, mas principalmente, entre mundos que permite uma coreografia entre possibilidades de existência e agenciadora de bons encontros”.**

No capítulo, **“Imagens e saberes Kaiowá nas técnicas de anto e fitotipia”**, Letícia Espadim Martins e Juliana Grasiéli Bueno Mota apresentam reflexões preliminares de uma pesquisa em curso, a qual tem a finalidade de estabelecer uma confluência entre técnicas fotográficas alternativas e saberes dos povos Kaiowá relativos às suas relações com a natureza, em especial à vida das plantas. A expectativa das autoras é que “o diálogo entre fotografia e saberes indígenas possa oferecer uma abordagem metodológica inovadora para traduzir as complexas relações entre humanos e não-humanos nas dinâmicas espaciais dos territórios Kaiowá”.

No capítulo, **“A construção da redação das definições para o dicionário escolar da língua Kaiowá”**, Cândida Graciela Chamorro Ar-

güello e Jorge Domingues Lopes buscam “fazer uma reflexão sobre a construção de definições lexicográficas para dicionários de língua [Kaiowá] construídos especificamente para serem usados em contexto escolar. A ideia é que haja a possibilidade de uma reflexão teórica metalinguística, a fim de demonstrar e motivar a elaboração de dicionários e de vocabulários monolíngues que atendam à demanda de ensino-aprendizagem de língua indígena enquanto língua materna de uma comunidade de fala”.

No capítulo, **“Educação escolar indígena e o direito a materiais diferenciados: a Ação Saberes Indígenas na Escola”**, Cássia Gonçalves Alencar e Marta Coelho Castro Troquez analisam a Educação Escolar Indígena (EEI) e o direito a materiais diferenciados presentes em documentos normativos desde a Constituição Federal de 1988 (CF 1988). Apresentam os avanços na garantia de materiais específicos bilíngues, implementados no programa do Ministério da Educação (MEC) intitulado Ação Saberes Indígenas na Escola, lançado em 2013.

No capítulo, **“Trajetória da pesquisa e escrevivências docentes sobre a/na construção de livros diferenciados”**, Marta Coelho Castro Troquez, Noêmia dos Santos Pereira Moura, André Pereira Moura, Fábio Conscianza, Nilva Silva Soares e Sara Silva Soares procuram fazer uma reflexão a respeito das experiências e vivências nos subprojetos de construção do livro de literatura bilíngue e no subprojeto de construção dos dicionários escolares Kaiowá. A partir da apropriação do termo “escrevivências” cunhado por Conceição Evaristo, falam de experiências de pesquisadores/as e docentes indígenas e de suas escritas de si no âmbito do projeto.

No capítulo, **“Reflexões sobre o uso dos materiais didáticos produzidos por professores indígenas e sugestões pedagógicas em torno da prática de leitura”**, Veronice Lovato Rossato, Marta Coelho Castro Troquez e Noêmia dos Santos Pereira Moura discorrem sobre a utilização do material diferenciado já produzido, especificamente livros etnográficos, que se encontram disponíveis nas escolas indígenas. As autoras propõem algumas possibilidades de utilização do material, sobretudo, no que diz respeito a atividades de leitura, para subsidiar professores e estudantes

e os incentivar a criar novas possibilidades para usos dos materiais.

No capítulo, **“Caminhos decoloniais: construção de currículos próprios e produção de materiais diferenciados para a alfabetização na Reserva Indígena de Dourados”**, Daftali Jefferson Sobral Carneiro, Rafaela Bayerl de Lima e Marta Coelho Castro Troquez apresentam duas experiências de pesquisas de mestrado que estiveram vinculadas ao projeto, ocorridas nos anos de 2023 a 2024. As pesquisadoras identificam mecanismos coloniais utilizados nas escolas municipais indígenas da Reserva Indígena de Dourados (RID), por currículos preestabelecidos e impostos pela política curricular nacional da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por materiais didáticos construídos a partir de concepções e epistemologias não indígenas; por outro lado, evidenciam instrumentos de luta e resistência decoloniais que os/as professores/as indígenas criam diante do imposto pela colonialidade na luta por uma educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

No capítulo, **“O processo de (re)elaboração dos projetos político-pedagógicos nas escolas indígenas no município de Dourados-MS: relações interculturais e identitárias”**, Elis Regina dos Santos Viegas, Cristina Fátima Pires Ávila Santana e Josabel Valério Ávila Cordeiro analisam os projetos político-pedagógicos (PPP) das escolas indígenas municipais e as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Dourados-MS ao longo do ano de 2024, com atenção aos “elementos culturais, sociais e políticos que o atravessam e afirmam que “as escolas indígenas em Dourados-MS cumprem papel central no fortalecimento das identidades culturais e linguísticas dos povos Kaiowá, Guarani e Terena. Ao desenvolver PPPs que incorporam esses elementos, as escolas tornam-se espaços de resistência e (re)afirmação cultural, contrapondo-se ao processo histórico de negação das culturas indígenas”.

No capítulo, **“Formação docente e desafios na educação escolar indígena Guarani e Kaiowá: uma reflexão sobre a pedagogia indígena e a preservação de suas origens”**, Micheli Alves Machado e

Veronice Lovato Rossato abordam os desafios da formação docente e a preservação das práticas pedagógicas indígenas no contexto da educação escolar Guarani e Kaiowá. “Partindo do questionamento de como escolarizar a pedagogia indígena sem perder suas origens, o artigo apresenta a discussão da importância do respeito à cosmovisão indígena, aos saberes tradicionais e às línguas originárias como pilares fundamentais para a construção de uma educação intercultural e decolonial.” A fundamentação teórica se baseia em autores como Eliel Benites, Sandra Benites, Micheli Machado e Caterine Walsh, que destacam a importância da resistência cultural e a centralidade da língua na preservação do *teko* (modo de ser) Guarani e Kaiowá.

Dourados, Inverno de 2025
As organizadoras,
Marta, Elis e Noêmia

PREFÁCIO

TRADUZIR-SE: POR UMA ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA PLURIVERSAL

Adalberto Müller

No contexto das populações indígenas brasileiras e da América do Sul, os povos guaranis – entre os quais os Kaiowá, a quem me dirijo – ocupam um lugar singular. Como parte do grande tronco tupi e da família linguística tupi-guarani, os guaranis foram desde os primórdios da colonização catequizados e submetidos ao trabalho escravo ou em regime ideologicamente forçado nas missões jesuíticas. Ao mesmo tempo, os diversos povos tupis viram suas línguas serem sincretizadas na formação da Língua Geral ou Nheengatu, que seria transformada em língua franca em todo o território Brasileiro. Assim, até mais ou menos a metade do século XVIII, os povos tupi e guarani se viram duplamente colonizados: por um lado, tiveram que abandonar os seus “costumes selvagens” (assim foram chamados os costumes do seu *teko porã*, a vida linda que viviam antes da invasão europeia), por outro, tiveram que se submeter à catequização numa língua que já não era mais a sua, uma língua que ia perdendo as suas características e sendo moldada ao feitio do pensamento europeu. Nesse processo houve, portanto, um duplo silenciamento: o de suas culturas e o de suas línguas originárias.

Esse silenciamento colonial viria a se tornar ainda mais grave com a assinatura do Tratado de Madrid (1750), que redefine as fronteiras entre as colônias de Portugal e de Espanha na América Latina, obrigando a transferência de muitas missões jesuíticas de um território para outro, o que levou à resistência e ao massacre da população guarani, além de drásticos deslocamentos territoriais, que levaram essa população a uma

dispersão cultural e linguística. Mais cruel ainda foram as consequências da administração do Marquês de Pombal, que – a exemplo do que fizeram os espanhóis do outro lado da fronteira – decretou a abolição completa da liberdade de se falarem as línguas indígenas, e que criou um sistema de escodas voltadas para impor o português como língua única (ao contrário do que faziam os jesuítas nas reduções). O *Diretório que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e do Maranhão enquanto sua majestade não mandar o contrário* (1758) deixa clara a relação entre a imposição de um regime monolíngue como modo primordial de colonização metódica, para, ao invés de reduzir os nativos (como faziam os jesuítas, mantendo algumas de suas características culturais por intermédio da língua), assimilá-los completamente aos ideais da civilização:

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações, que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbárie dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da língua do príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo príncipe. Observando, pois, todas as nações polidas do mundo este prudente, e sólido sistema, nesta conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidarão os primeiros conquistadores estabelecer nela o uso da língua, que chamaram geral; invenção verdadeiramente abominável, e diabólica, para que privados os índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam. Para desterrar este perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos diretores, estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da língua portuguesa, não consentindo por modo algum, que os meninos, e meninas, que pertencem as escolas, e todos aqueles índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas nações, ou da chamada geral; mas unicamente da portuguesa, na forma, que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína espiritual, e temporal do Estado (*opud* Garcia, 2007, p. 24).

Não é difícil entender que a violência desse decreto teve consequências drásticas para todos os povos indígenas do Brasil, que se viram alijados da possibilidade de participar ativamente do sistema escolar que viria a se formar a partir do século XIX e que se consolidou no século XX sem que houvesse qualquer questionamento da imposição monolíngüística pombalina, que, como se lê acima, passou a ser uma questão de política de Estado: definidas as fronteiras *uti possedetis* pelo Tratado de Madrid, o Decreto pombalino buscava definir as fronteiras internas do domínio Estatal, ou seja, a fronteira linguística, aquela capaz de “destrer dos povos rústicos a barbárie dos seus antigos costumes”. Fica claro também que além da usurpação das terras, era preciso usurpar também os costumes, pois uma coisa e outra estavam implicadas, como havia percebido argutamente o ilustrado Marquês de Pombal, tido por muitos como herói civilizador, na barbárie colonial brasileira, que ainda persiste no sistema de escolarização indígena.

Na contramão disso, os autores deste livro tentam criar alternativas decoloniais e interculturais para um novo modelo de educação diferenciada na região da Grande Dourados, onde além dos Kaiowá também vivem os Terena e outros povos indígenas minoritários. Os artigos apresentam várias facetas históricas, legais e culturais da escolarização indígena, advogando mudanças, sobretudo no que tange aos materiais didáticos diferenciados, ou seja, aqueles que contemplam as línguas e culturas indígenas no processo de escolarização. É sobre esse aspecto do problema que gostaria de me deter aqui.

É notável que os Kaiowá, apesar de séculos de catequização (católica e evangélica) conseguiram manter intactos alguns núcleos de sua cultura e de sua língua, o que a recente publicação de dois livros vem confirmar. Refiro-me ao grande compêndio cosmológico Ñe’ẽ *Tee Rekove = A Palavra Verdadeira Viva* (Flores; Flores; Oliveira, 2020) e ao *Dicionário Kaiowá-Português* (Chamorro, 2023), obras que resgatam a identidade profunda da língua e da cultura Kaiowá, e ao mesmo tempo a colocam em um contexto de bilinguismo, mediante um primoroso trabalho coletivo de recolha, de transcrição e de tradução de textos. Trata-se de dois

livros de retomada daquele território que fora usurpado pelo *Decreto* pombalino, e que demonstram que a vitalidade da cultura Kaiowá sobrevive na vitalidade de sua língua. Além disso, o gesto de tornar pública a especificidade dessa língua-cultura em todas as suas dimensões cosmológicas. Esse gesto é, a meu ver, uma ferramenta política importante, na medida em que cria mecanismos de visibilidade que transcendem os territórios Kaiowá, e demonstram claramente que as fronteiras que lhes foram impostas precisam ser repensadas, inclusive a fronteira do preconceito acadêmico brasileiro, que insiste em ignorar a riqueza conceitual e filosófica das línguas indígenas, e continua a adotar um sistema monolíngue com tinturas europeias.

Caberá, agora, aos educadores que atuam entre os indígenas pensarem cada vez mais em estratégias criativas (como as olimpíadas escolares dos Paumari, em que os candidatos competem criando narrativas em paumari) e transdisciplinares e transmídia (como as experiências musicais *trance* do músico Kaiowá Scott Hill e o cinema da também Kaiowá John Nara Gomes) para ampliar as fronteiras, para promover de fato o plurilinguismo e a interculturalidade, e assim fomentar a visão de um *design* pluriversal (no sentido dado por Arturo Escobar) da educação. Para que isso aconteça, é fundamental, a meu ver, pensar seriamente o bi-/plurilinguismo que já existe entre os povos indígenas, dar a ele mais visibilidade, e fazer dele a ferramenta fundamental da transformação dos processos educacionais.

Todavia, não basta reconhecer o bi-/plurilinguismo, é preciso potencializá-lo, aperfeiçoá-lo. E a ferramenta necessária nesse processo é a tradução.

Tida por muito tempo como inimiga do bilinguismo ou da pureza das línguas, a tradução é, na verdade, a “ponte necessária” no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira – no caso, o português, a ser aprendido nas escolas por crianças indígenas; mas também para o aperfeiçoamento escolar da língua indígena aprendida na aldeia. Não à toa, todo o processo de catequização (dos jesuítas aos evangélicos) foi mediado por traduções da bíblia, só que essa tradução se deu sempre no sentido colonizador-colonizado, e não vice-versa. A coisa muda de situação quando o, até então, colonizado (o indígena) começa, ele mes-

mo, a traduzir a sua própria “bíblia” para a língua do colonizador: é o caso dos livros mencionados acima, e também das obras dos artistas do som e da imagem citados (e outro bom exemplo aqui é do de rappers, como Brê MC’s, que apresentam versões bilíngues em suas letras, com muita tradução entre as línguas).

Para finalizar, queria lembrar uns versos famosos do poeta maranhense Ferreira Gullar, musicados por Nara Leão e por Fagner:

Uma parte de mim é todo mundo
outra parte é ninguém
fundo sem fundo[...]

Uma parte de mim é permanente
outra parte se sabe de repente.
Uma parte de mim é só vertigem

Outra parte linguagem.
Traduzir uma parte na outra parte
É uma questão de vida ou morte.
Será arte?

Imaginemos uma cabecinha começando a pensar em duas línguas, no trânsito que faz da aldeia à escola. Quando vai, leva uma parte de si, dos seus costumes arraigados na sua alma-língua (sua *ñe’ẽ*). Quando chega lá, é obrigado a esquecer a sua alma-língua para aprender tudo na língua do colonizador e tornar-se um bom monolíngue para servir aos interesses do Estado. Quando volta, enfim, já não sabe bem mais quem é, vive um conflito perene, pois a todo momento que fala sua alma (*gwyra*) é um pássaro que voa espantado. Pois, a parte que era “permanente” (como diz o poema) passa a ser “vertigem”.

Para essa criança, parece-me, o que falta é que lhe ensinem a traduzir-se constantemente, pois traduzir, diz o poema perguntando, é uma arte. É a arte de quem sabe que todo caminho vai e volta, e quanto mais se transita por caminhos (*ogwata*) mais se aprende a arte de ser livre, ou de atingir *o aragwyje* (Benites, 2021).

Que venha então, sem medo, uma educação plurilíngue e pluriversal baseada na tradução – ou seja, na arte!

REFERÊNCIAS

BENITES, Eliel. **A Busca do *Teko Araguayje* (jeito sagrado de ser) nas retomadas territoriais Guarani e Kaiowá.** Tese (Doutorado em Geografia). Programa de pós-graduação em Geografia, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UFGD, 2021.

CHAMORRO, Graciela. *Dicionário Kaiowá-Português*. Dourados, MS: Casulo; Belo Horizonte: Javali, 2023.

FLORES, Valdomiro; Flores, Tereza, Amarília; Oliveira, Luciana de. *Ñe'ẽ Tee Rekove = A Palavra Verdadeira Viva*. Belo Horizonte: PPGCOM/UFMG, 2020.

GARCIA, Elisa Frühauf. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional. **Tempo**, v. 12, n. 23, p. 23-38, 2007.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	5
-------------------------	----------

APRESENTAÇÃO	7
---------------------------	----------

*Marta Coelho Castro Troquez
Elis Regina dos Santos Viegas
Noêmia dos Santos Pereira Moura*

PREFÁCIO - TRADUZIR-SE: POR UMA ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA PLURIVERSAL	13
---	-----------

Adalberto Müller

PALAVRA INTERMUNDOS: CONVERSÇÕES COM ÑANDESY TEREZA AMARÍLIA NO TEKOKHA GUAIVIRY YVY PYTE Y JERE E ALÉM.....	21
---	-----------

*Tereza Amarília Flores
Luciana de Oliveira
Jhonn Nara Gomes*

IMAGENS E SABERES KAIOWÁ NAS TÉCNICAS DE ANTO E FITOTIPIA.....	49
---	-----------

*Letícia Espadim Martins
Juliana Grasiéli Bueno Mota*

A CONSTRUÇÃO DA REDAÇÃO DAS DEFINIÇÕES PARA O DICIONÁRIO ESCOLAR DA LÍNGUA KAIOWÁ.....	65
---	-----------

*Cândida Graciela Chamorro Argüello
Jorge Domingues Lopes*

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O DIREITO A MATERIAIS DIFERENCIADOS: A AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA	81
--	-----------

*Cássia Gonçalves Alencar
Marta Coelho Castro Troquez*

**TRAJETÓRIA DA PESQUISA E EXPERIÊNCIAS DOCENTES
SOBRE A/NA CONSTRUÇÃO DE LIVROS DIFERENCIADOS 99**

*Marta Coelho Castro Troquez
Noêmia dos Santos Pereira Moura
André Luiz Pereira Moura
Fábio Conscianza
Nilva Silva Soares
Sara Silva Soares*

**REFLEXÕES SOBRE O USO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS
PRODUZIDOS POR PROFESSORES INDÍGENAS E ALGUMAS
SUGESTÕES PEDAGÓGICAS EM TORNO DA PRÁTICA DE
LEITURA 117**

*Veronice Lovato Rossato
Marta Coelho Castro Troquez
Noêmia dos Santos Pereira Moura*

**CAMINHOS DECOLONIAIS: CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS
PRÓPRIOS E PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIFERENCIADOS
PARA A ALFABETIZAÇÃO NA RESERVA INDÍGENA DE
DOURADOS 133**

*Daftali Jefferson Sobral Carneiro
Rafaela Bayerl de Lima
Marta Coelho Castro Troquez*

**O PROCESSO DE (RE)ELABORAÇÃO DOS PROJETOS
POLÍTICO-PEDAGÓGICOS NAS ESCOLAS INDÍGENAS
NO MUNICÍPIO DE DOURADOS-MS: RELAÇÕES
INTERCULTURAIS E IDENTITÁRIAS 153**

*Elis Regina dos Santos Viegas
Cristina Fátima Pires Ávila Santana
Josabel Valério Ávila Cordeiro*

**FORMAÇÃO DOCENTE E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO
ESCOLAR INDÍGENA GUARANI E KAIOWA: UMA
REFLEXÃO SOBRE A PEDAGOGIA INDÍGENA E A
PRESERVAÇÃO DE SUAS ORIGENS 171**

*Micheli Alves Machado
Veronice Lovato Rossato*

AUTORES/AS..... 195

PALAVRA INTERMUNDOS: CONVERSÇÕES COM ÑANDESY TEREZA AMARÍLIA NO TEKOKHA GUAIVIRY YVY PYTE Y JERE E ALÉM

Tereza Amarília Flores
Luciana de Oliveira
Jhonn Nara Gomes

Os maus encontros entre os mundos indígenas com o mundo não-indígena têm sido uma tônica de processos históricos de longa duração como o colonialismo e as suas persistentes formas de colonialidades do ser, do saber, do poder (Quijano, 1989) e do gênero e da sexualidade (Lugones, 2022). No entanto, bons encontros também parecem possíveis e, embora marcados pela inequivalência e pela equivocação (Viveiros de Castro, 2018), parecem capazes de provocar efeitos pragmáticos de suma importância para uma convivência respeitosa intermundos, interespecies e interepistemes. No pensamento do filósofo Baruch Espinosa (2009), os bons encontros são as interações entre tudo e todos/todas que potencializam a agência de cada existência, propiciando alegria e mútua compreensão - em palavras do povo Kaiowa, *teko porã* e *teko joja*. São relações que nos permitem aproximar do que somos tanto como parte, quanto como coletividade (Barreto; Pelbart, 2023).

No capítulo, apresentamos um exemplo de possibilidade de um bom encontro, a partir de uma experiência territorializada de diálogo com uma grande liderança espiritual Ñandesy Tereza Amarília Flores/Kuña Jeguaka Rory, no *Tekoha Guaviry Yvy Pyte Y Jere*, uma retomada do povo Kaiowa, sobre a qual incide o município de Aral Moreira, o estado de Mato Grosso do Sul e o Brasil. Do encontro de base oral, transduzido ao textual, além da rezadora, participamos: Luciana de Oliveira,

professora universitária brasileira e Jhonn Nara Gomes, jovem liderança Kaiowa residente em Guaiviry e estudante universitária.

O *tekoha-amba*³ *Guaiviry Yvy Pyte Y Jere* é um território tradicional do povo Kaiowa retomado desde 2011, depois de outras duas tentativas (2004 e 2006), idealizadas pelo líder Cacique Nísio Gomes e pela rezadora Ñandesy Odúlia Mendes (falecida em 2009, antes da retomada definitiva). Foram três tentativas até que, em 2011, as famílias conseguiram entrar e permanecer no território, não sem grande enfrentamento com fazendeiros, o que culminou no assassinato do Cacique Nísio, no dia 18/11/2011, em um ataque violento que deixou dois de seus netos feridos.

O corpo de Nísio foi levado pelos “pistoleiros” - seguranças privados contratados para matar, identificados e condenados pela justiça - e a família nunca pôde fazer o seu funeral. No processo judicial, há 19 acusados pelos crimes de homicídio qualificado, formação de quadrilha, corrupção de testemunha, porte ilegal de arma de fogo e ocultação de cadáver. No entanto, em sentença recente, o poder judiciário deixou fora da condenação o mandante do crime.

O processo de retomada também contou com a importante colaboração do rezador Ñanderu Valdomiro Flores (1934-2017) e da rezadora Ñandesy Tereza Amarília Flores (1938-2025) que realizaram, até o seu falecimento, a reza ritual do ñembo'e puku (reza longa) todas as quintas-feiras no *tekoha-amba*. Com esse rico histórico de luta, o *tekoha* se reestruturou, após as mortes dos principais idealizadores da

3 Tekoha é a palavra Kaiowa que ficou conhecida na literatura antropológica e tem sido traduzido como o lugar (-ha) onde se pode viver do jeito Kaiowa (teko), ou seja, segundo o modo tradicional do povo. As retomadas de terra se reativam por ação direta de entrada, permanência e auto-demarkação dos territórios de ocupação tradicional, objetivando a restauração de laços de parentesco das famílias extensas, a resistência linguística, a invenção cultural para viver de forma autônoma o modo de vida originário. Como essa ação é cosmopolítica e envolve as parentelas dessa “terra que nós vivemos” e da “terra de lá”, preferimos utilizar o termo *tekoha-amba*, pois o *tekoha* é uma composição de territórios - o território vivenciado cotidianamente na terra e os *amba* (espaços cosmológicos, lugares de assento do ser conhecidos também como os quinze lugares). O *tekoha-amba*, conceito em desenvolvimento na tese de doutorado do professor Antônio Carlos Benites (PPGAN/UFMG), morador de Guaiviry, se instala na medida em que os cantos e a reza - seja na situação solene dos rituais ñembo'e quanto nos cantos guahu e kotyhu com danças circulares regadas a kaguí (bebida ritual fermentada).

retomada. Conta, hoje, com diversos grupos familiares especialmente vindos da Terra Indígena Amambai, conhecida como Reserva Indígena de Amambai. O *tekoha* conta, ainda, com a escola intercultural *Cheru Apyka Rendy Nísio Gomes* que, atualmente, tem um quadro formado por um professor e três professoras (Antônio Carlos Benites, Rozicléia Almeida, Adenilda Sara Brites e Jhonn Nara Gomes), oferecendo ensino infantil e fundamental até o 9º ano. A escola está ligada ao município de Aral Moreira e à escola da Terra Indígena de Guasuty.

Além de manter as tradições sagradas e a preocupação permanente com a educação Kaiowa de qualidade das crianças e adolescentes, outra preocupação central das lideranças políticas e espirituais bem como de toda a comunidade é a manutenção da prática ancestral das roças em combinação com a restauração/preservação das matas nativas e um plantio variado que inclui milho amarelo, milho branco, mandioca, abóboras, arroz, batatas, hortaliças diversas, banana, abacaxi, melancia, amendoim, dentre outros. A comunidade busca manter atividades de pesca, de caça e de coleta, embora essas sejam cada vez mais escassas e distantes com a destruição das matas nativas pelo agronegócio, além das ameaças constantes dos pistoleiros.

São muitas as dificuldades trazidas pelo entorno tomado pela monocultura de soja, milho, cana e agropecuária extensiva. A falta de regularização fundiária impede a realização e manutenção de projetos sustentáveis social, cultural e economicamente. A produção das roças é insuficiente para manter a alimentação digna da comunidade que conta com a distribuição instável de cestas básicas e experimenta muitas situações de insegurança alimentar. O enfrentamento com o agronegócio também tem trazido problemas de saúde por causa principalmente da poluição das águas, do chorume das usinas de cana, da poluição sonora e da pulverização aérea e terrestre de agrotóxicos em volumosa quantidade.

Nossa principal referência oraligráfica no capítulo, Kuña Jeguaka Rory/Dona Tereza Amarília Flores passou ao outro *teta* no dia 08 de fevereiro de 2025. Oficialmente nascida em 1934, tinha idade estimada por ela e por pessoas de sua comunidade em aproximadamen-

te 100 anos. Ela foi uma grande Ñandesy, nascida e criada no território originário de *Guaiviry Yvy Pyte Y Jere*, o qual conhecia e reconhecia muito bem. Foi companheira de *Ava Apyka Renda Jurua/Valdomiro Flores* (1930-2017) e, como casal, realizaram as rezas que reconduziram os grupos familiares na retomada de 2011, sob a liderança política do Cacique Nízio Gomes, bem como a uma nova retomada de outra parte do território, em 2014, sob a liderança de Genito Gomes. Lavradora, raizera, ceramista, narradora, cantora, Dona Tereza passou a liderar os rituais de reza longa (ñembo'e puku) em Guaiviry após a passagem de seu companheiro, guiando seu neto e jovem rezador Ezequiel Flores, acompanhado da experiente comadre *Remigia*, além de ensinar outros jovens no tekoha sobre a reza e os cantos *guahu* e *kotyhu*. Precisou se exilar no Paraguai entre 1971 e 1991, em função das graves violências contra os povos indígenas no período da ditadura empresarial-militar no Brasil. Foi professora visitante na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 2018, ministrando um módulo da disciplina Políticas da Terra. Publicou, em co-organização com Valdomiro Flores e Luciana de Oliveira, o livro *Ñe'ẽ Tee Rekove/Palavra Verdadeira Viva* (Rumos Itaú Cultural/Selo PPGCOM-UFMG, 2020).

Participou de processos cinematográficos no *tekoha Guaiviry*, os quais apoiou das mais diversas formas, seja na frente das câmeras concedendo entrevistas, participando de rituais, preparando o *kagũi* e concedendo sua imagem-testemunho ao trabalho de filmagem dos jovens cineastas do *Coletivo Guahuĩ Guyra Kuera*; seja atrás das câmeras, rezando e pedindo a condução dos equipamentos e da equipe aos espíritos-ava da terra lá de cima, a *jara kuera*, guardiões e guardiãs das coisas da terra do meio, preparando remédios para a saúde do seu povo e de aliados e aliadas.

São vibrantes e fundamentais na sua participação no longa *Ava Yvy Vera/Terra do Povo do Raio* (2016) e *Ava Yvy Pyte Ygual/O Povo do Coração da Terra* (2023). Tereza era, além de uma mulher muito sábia, uma figura doce, calma e acolhedora, mas também uma guerreira forte e decidida.

O capítulo apresenta conversações com Dona Tereza e, na tradução, está o principal gesto metodológico que empenhamos para levantar (*opu'ã*, em língua Kaiowa) o presente texto.

A tradução, aqui, se entende, para além da relação interlinguística (Jacobson, 1969), como modo de comunicação intermundos (Oliveira; Altivo; Figueiroa, 2021; Oliveira, 2024), compósita e multimodal, envolvendo várias dimensões, das quais destacamos duas. A primeira dimensão tem sido nomeada por Jennifer Hayashida (citada em Federici, 2022) como tradução comunizante.

No verbete *Translation do Glossary of Common Knowledge* (que nos chega via nota das tradutoras de Silvia Federici em *Re-encantando o mundo: feminismo e política dos comuns*), fala da solidariedade na tradução. Segundo a autora:

A tradução comunizante torna a tradução um ato de solidariedade não de fidelidade ou lealdade. A tradução comunizante serve para insistir que a tradução é praticada por muitos e não por poucos. A tradução comunizante nos lembra de que a tradução é um ato de contingência não de certeza. A tradução comunizante requalifica a tarefa de tradutoras e tradutores que já estão precarizados desenraizados. A tradução comunizante rejeita o conceito rarefeito da tradução baseada na fluência, em favor do esforço coletivo baseado na solidariedade. A tradução comunizante mobiliza tradutoras e tradutores hesitantes que se expressam em fragmentos inteiros. A tradução comunizante afirma o direito de traduzir em decorrência de uma solidariedade compartilhada em relação ao texto ou a tarefa em questão. A tradução comunizante, a tradução solidária, não é uma tradução colonial que busca levantar ou revelar civilizar e vender. A solidariedade não pode ser reivindicada por ninguém. A tradução comunizante pode não falar com ninguém ou falar com poucos. A tradução comunizante tem como tarefa diária a mobilização contra o privilégio branco e a supremacia branca (Hayashida *apud* Federici, 2022, p. 7-8).

A segunda dimensão da tradução como método diz respeito ao movimento ou movência que Tiganá Santana (2022) aplica aos processos tradutórios/trandutórios presentes na experiência Bantu-Kongo em

contexto africano e pan-africano, mas que, a nosso ver, também pode ser pensada na relação com o mundo Kaiowa. mas como algo que diz respeito justamente é uma coreografia entre possibilidades de existência, entre disposições culturais, entre mundos, entre corpos. Entender esse processo tradutório como um processo de movência: traduzir de transduzir. Traduzir, como a palavra evoca, é levar uma coisa de um lugar para o outro, tal como Dona Tereza descreve as caminhadas de seu grupo familiar pelo grande território originário do povo Kaiowa.

Conforme argumentamos (Oliveira, 2024), o (mal) encontro da língua Kaiowá com a Língua Portuguesa é marcado pela violência colonial, mas a resistência linguística dos povos falantes das línguas originárias é longuíssima, árdua e vitoriosa.

As pressões de assimilação pela língua foram perpetradas por processos de apagamento, de ridicularização e de violência física, como é o caso da educação missionária e das opções autoritárias de políticas públicas nacionais de educação.

É importante ter em vista esse ponto para compreender a envergadura da travessia. Não se deve perder de vista que *nhembo'e puku* ou *reza longa* é já, em si, uma tradução intermundos.

O *xamá* é um tradutor intermundos, trazendo, à terra em que vivemos, mensagens, conselhos, ideias, memórias, rememórias e imagens que são reativações relacionais entre coisas de lá, onde vivem os espíritos-palavras mais bonitos, mais perfeitos e mais antigos. Tradutor da língua dos raios e dos trovões, o *xamá* Kaiowa traz à terra aquilo que pode ser visto, mas não entendido, como também o que não pode ser visto, mas apenas sentido.

A tradução entre os mundos de lá e de cá é de ordem comunicacional, conferindo sentido cósmico ao político. De certo modo, o movimento realizado por todas as pessoas envolvidas na tradução, em seus distintos modos de bilinguismo é o gesto tradutório que mais nos interessa por, em si, trazer a passagem do Kaiowa ao português indígena, gesto que, talvez, possa ser aproximado de um movimento de Kaiowarização do português.

As palavras de Dona Tereza aqui apresentadas são fruto de uma escuta atenta ocorrida em lugares diversos: na *ogusu* do *Tekoha Guai-viry*, no pátio da casa dela e de Seu Valdomiro Flores, na Universidade Federal de Minas Gerais em Belo Horizonte. Elas foram gravadas em áudio e/ou em vídeo (2014-2017), transcritas e traduzidas junto com uma equipe jovens Kaiowa (Anailson Flores, Wagner Gomes, Cledson Amarília Ricarte e Jhonn Nara Gomes), bolsistas de iniciação científica, em 2018, e revisadas por mim e por Genito Gomes em 2019.

Alguns trechos fizeram parte de uma tradução empenhada por Tonico Benites e revisadas por mim e por Jhonn Nara Gomes. Parte do material também integrou o livro *Ñe’ê Tee Rekove/Palavra Verdadeira Viva* (Rumos Itaú Cultural/Selo PPGCOM-UFGM, 2020). Aqui apresentamos um excerto inédito que é parte desse acervo. Agora, sob novo impulso, o material ganha vida como capítulo no presente livro, como parte de uma reflexão tecida juntamente com colegas da equipe do projeto “Língua e Cultura Kaiowá e Guarani no Contexto Escolar: produção de livros diferenciados para as escolas indígenas” como financiamento do edital Universal do CNPq/2021.

KUÑA JEGUAKA RORY OÑE’Ë

He’i che sy amyri upecharó, che make Kuña Jeguaka Rory oi che cherera cherenoi akue umi che sy umia. Upecha ointe che mbohera akue. Che rera ka’aguy.

Ha’e arupi roiko ramo ore faja guasu omoi ronguare amo hikuai akue. Ko ore rogueru ro’u ará ronguare akue rogueru jety mbichy guasu mimoí umia ogueru oreve orematulará hikuai ore sy. Upepe la faja oi akue ha amo Kurijuvy ha’e hape upepe la oi akue upepela oho pa hopa jepi hikuai ofajeavo. Ore sapy’ante ore reraha hasino atu ore reja oga. Pe ha upepe sapy’ante oho okotyhu. Etezia oho akueró ko’eró ndoui oi kaguí ko’ë jey he’i hikuai ha’e kuera.

Upepe oho jepi pe Ochokue pe oironte oi. Ochokue vyteri katu upepe ore reru pajepi upepe. Upepe tia mante ore reheve ou jepi. Mama imiaja ou mará hikuai po hente heta oi okotyhuva oi oguahuva. Oi pe

oguahe haguá pe Avatikyry. Pe rókatu oĩ oñembo'eva oguahê haguá upepe la upecha akue pe oga guasu pe. Ndaha'ei ma'erá peango Kurijuvype he'i pe Amambai. Ho'a hape mina upepe la oje homi akue ojefajea. Oreko zovese che tia oregueraha va'ekue upei ndorohovei. Ha'ape la orereru jepi ko Ochkue je'e haguáme orereta akue. Umi ofajeava moó gui ou araka'e. Uperó oimene upecha rupi aiko araka'e. Upepeve che aikuaa porá.

Hape Chiko Tore pe oĩ ronguare ai Chiko Tore oĩ akue amo hugua peve... Upepe omoĩ faja kaguĩ omoĩ ramo iko'ê ha iko'ê jevy voi ará. Upepe la Aparisio nunga oho akue oguahú. Ko'á ora peve orere mitá mitá uperó pecha mimi roiko akue. Upe mba'echa ko Guaiviry oje'eha hugua pe ko oĩ akue Chiko Tore roga. Orereru jepi upeperó fajea haguá ramo upepe ore ha'e kuera nteko, Ore ndorofajeai oi nemitaró ndaikatui oi ohata py ará tata upepe ore aty ará ore mitá meme.

Ha ko'áva orape atu ore matulará ogueru akue miá ro'u va'erá jety mimoĩ ha guasu mimoĩ. Matula oĩ jepe voi ha'e kuera kaguĩ pe voi oĩ. Oguahuva oĩ okotyhuva oĩ, mo'ó guiolao oho araka'e. Oguereko paite: jety umi kokuepe ko'anga ñande kokue pe oiña yma umi ante oi akue, avati morotĩ umi akue ante oi ahecha akuengo che. Fechaum noñenõtyĩ akue. Oĩ komanda puku komanda guasu umia. Umia oñeñotymi pe kara, kara oĩ hame, oñeñoty mandio. Jety, jety ngola oñeñoty eterei akue. Ha upe avati tupi umi ala oñeñoty akue ha ndojekaru porái oi ave ko. Yma rupi ko ombopororo avati rojapo avati vaimbe.

Ojapo ará omonguyra ma'erape ha upea upeakue ore malará upecha rohota hape roguera ha ará. Nahani asuka umia nde rehecha veima oi akue yma rupi. Ore ndorohechai akue umia asuka tembi'u ko'anga jaiporuva ndorohechai akue oi. Upea pepaite rokakuaa akue pero ha rire nte oi che ahecha jevy. Tembi'u umi fasendero ndivegua. Uperoko kova nandi ndaipori hente ava meme ko'are ava meme pepe ava meme ai ave. amoite. Pe mbo'ypyri pene machu guasu kuera oĩ akue amo rupi upeare paite oĩ. Ne machu guasu hape rosegui roho ro'apa Mbeguepiry pe. Mama umia ohasa mara'e roho mo'á hany kueri rosegui mama pe orerundi oho hikuai. Upepepa heta hikuai. Ko'anga ite oiko kova rehe ava memete oi oĩ.

Ko Jaguarete kue je'eha varro pe upepe hetante ave oĩ akue hikuai. Ha ko'ape hetante ai ko Karavosa nuga. Oje'e haguá pe upeango ndoje'ei akue Karavosa Chahante oñehenoĩ akue. Amo jukeri pe ave pe Jukeri umi Vergorio kuera Ricarte kuera entero oĩmba akue upepe. Upepe fajha ave oiko akue. Mo'õgui po umi heta oú heta hetava ñande kuera meme. Ndaipori ni vaka ni alambre ha'e oiko ndaipori umia akue ni pea pe tape ndaipori. Guaviraty heta umia. Vicho kuera mante umia oĩ rupi.

Ko'anga nte oingo ndaikatuvei ni ñasẽ rei. Ha'e oiko che mimitá pe. Ndakatuvei ñasere porke heta iterei fasendero oĩ ihelikasova ha yma rupi nkonahani. Upeicha heta itereive oingo oĩ akue heta ointe pe pira ha pe tatu tañykati kure'i kaguare guasu. Ha'e flecha pente akue oingo yma rupi so'õ umi ñande kuera ñande so'õva ojukataró hikuai. Ojuka guasu upea pente ave ka'i ojukataró upea pente ai kuati. Umia ojukata ramo ndojeporui akue oi mboka. Ndojehechai oi ko'anga rupi nte oiko kopeta ojehereko ndojehechai oi yma rupi guare. Oguereko pe ma'erá mba'eicha ko alambregui ojapo akue upeagui nte akue oigo ipinda. Hape karaguata vyra pe oipoika po'i porá akue upeape omosanda. Ndaha'ei akue ko'angante oingo ojeporuma mi karai guigua pinda sáha'eha. Che ha pe pinda echo ai umia ndoikoĩ akue oi ndajahechai akue oi yma rupi. Ore ndorohechai akue oi umia pecha paite orokakuaapa akue.

Ore amo Amambai pe roho rirante oiko ore opa mba'e rei rohecha akue. Ore nasimiento hina omoite pe Guaiviry kotape upepe paite ore sy ore mbonase araka'e. Upepe guama oiko ore akue ndoroi oi mamove akue che upepe... Ko'anga Zorao pe oĩva pepe oĩ pe Farcito efinazo Sele, Petronita ha pe Neyra ha Magalena. Umiango opante che ryke kuera. Ko'anga pe Zorao pe oĩva minte pe che kyvy paha gue. Nunga oĩ upei gua opaitema oi pepe roikoró ronase akue memete voi. Otro hendape ore ru amyri nda ore rekoĩ akue voi.

Pecha opa rupi rei po omano rirante oiko rova rova rova ko'arupi akue rova amoite pe Ochokue. Avati morotĩgui pe avati morotĩ etegui uperó oñeusa vyteri ointe avati morotĩ akue. Oĩva jety gui. Jetygui omoĩ hasino omintura pe avati morotĩ ndi upechala yma rupi.

Omohẽ'eta ramo pe avati morotĩ ndie omintura ojoso pecha pecharongo hẽ'ẽ oi pe avati pe ma'erãgui katu ojapo pindo gui, hẽ'ẽ pe pindo guila. Osẽ upeagui yma ndoguerekoĩ vyteri tiepo jeko ha'e kuera upeagui omoĩ araka'e pe chicha pe pindo. Ma'erã gui ogueru arã heta peicha pe pindo aju kue ha upeango ombopupu peicha ermimo oi ave pe chicha rykuere he'ingo Tia akue.

Upe hasia pe oi katu sapy'ante iko'ẽme oi ho'u ko'anva avatikyry kuere. Umia ore ndorohehaveima si ore ore mitã itereima. Chanteai ha oĩ va ojehekava oĩva lajheina ombokuava ombogua porã arã ha upeape omohe'ẽ. Upeala añete jate'i umia ha'e kuera oguerurõ mia hẽ'ẽ upea oila. Che Voni pe aipo ha'e haguã hetangue jey oñembyapuarõ umiala lampra rãsi umi rupi. Lu ndachahecha veima yma rupiko, lu lu nde rehehaveima! Ni literna ko'anga rupi nteoiko koa literna. Oiko umia nteoi lampra ramo so umia retanguere jate'i ha lajheina. Umi ijapo kuaahanko pe takuapu oikyĩ ara pee peicha ha omondyky peicha. Pe tatape ombohyku akue guipe omoĩ upea ha'e kuera oi pe'apa hatã maramo omoĩ ijapy terã trapo po'i peicha upea rehe omohendyarã peicha oñembiapota ramo pyhare. Omoĩ omohenda kotyperõ upechante akue oi ha'e oingo che kuehe ndai Voni pe imandu'a. Oĩ ramo upea reko imandu'a he'i marã aiko yma rupi ngo ndojeporui ajue oi ni lampra ni kirosẽ ha'e oiko ndajahechai akue.

Chengo ha'e hendive roño ankopanha rire ntema oi akue agui pegui roho rojotopa pe rupi la ore roho akue ha'e oiko amoite upeaguila ore roho akue pe gui. Roiko haguĩ oi akue mama umia oiko haguĩ ntero oho akue Ceyro pe. Ceyro pe pepela kaguĩ oĩ ramo akue si orengo ape guama oi nte ore akue. Ore hente kuera ñande heta kuera katu ñande hente kuerango ape ointe opa. Pe che rovaja ojejukamarõ katu ou peala ore ore moguihyjepa akue rosẽ amba haguã akue. Oroheja ore rymba kure pee peichagua ha heta ko ore roheja akue pepe. Pe ojejukamarõ ore mondyi pa ha upemarõ rosẽ rohorã amoite Ka'arapo. Ko'anga oje'e haguã pe ha upepe ndorovy'ai pa marõ roju jey roju jeyvo are'imi ko roiko akue pepe. Amoitete pe Oro Verze varro pe pepela ore aty akue roju jeyv paite jeyv upepe upeicha oroikovo katu upei katu jaiko. Ha'e kuera oĩ haguã pe Amambai pe imandu'ama oi hikuai. Akue upei atuja

osẽ petẽ teĩma hikuai akue. Umi omano eỹ guive umi omanova atu ko'are heta oi oĩ kova reko hata umi omakue oĩ hina ñande hente kuera. Ñande machu ha ñande machu jey ko'ape oime oi pene machu guasu kuera minhaẽ upepe paite oime hina. Hẽẽẽ, pepe paite ha'e kuera oime. Upepe oĩ mama. Mama ha'e tia ore tia. Ndaha'ei ha'engo Francica Benite. Upepe ha'ela oĩ Tagy pe.

Upea cerrao memete. Nahani cerrao ila apokytã oi akue, upea oila amombe'u jepe oi. Chengo amombe'u arãmiape. Ha pepengo oĩ akue ila. Ila apokytã guasuva ha pe guavira hova guyrupi ko guaviraty ko pepeicha guava ha peicha gua ave. Oĩ akue pepe umiango omokañy mbante amoite oĩ ave akue ipukuuu voi ila. Ila kakuaa upepe tatu-ma heta akue karaguata ty'i ty'i oingo ko karaguata ty'i nunga akue. Upechanteai kova upeichanteai kova upeicha pa amonguioi oho akue upeicha ata oho oja hugua pa oingo amongoty. Nahani vaka ni karaí ndajahechai karaí.

Ñande ava memete karaiko ko ndahi'arei oimene akakuaa vema aikovo aeoi ahendu akue outa jeko umi iñe'ẽ vaiva he'i. Hikuai ha'e kuera ko nohenoi porái oi. Ñande kuera ymaguare nko nohenoi porái oi. Inhe'ẽ vaiva jeko uta he'i. Paraguajo oñemboyke pata he'i. Umi uperõ guare paraguajo mante oĩ petẽ teĩ amoite. Pokã oĩ po umi ñande cha rei voi oĩ iprantija vai icy'a ha'e oingo che. Upea otopava hu'i ojohuva ho'u ñande kuera cha puroite voi upeicha akueko. Ko'anga nte oiko umia opa ha'e oiko nda'ipori veima. Kensaa mbovy año araka'e upea mante che nache ndaikuaa porái pe hendive aimerõ upeicha.

Ha upecha guila añete roju je'y ore kokuepe romba'apose guila ore roju je'y akue ko'ape. Ha'e jahante upepe he'i haguã ajeve upepengo peẽ pende lugar ointe upepe he'i guila ore roju jey haguã akue. Ndaha'ei onte añetela roiko pa porá rire atungo heta iterei oĩ mo'ã ha'e kuera hina rofarta pama nteko. Ha'etema upeicha oiko. Hẽ hendive opa.

KUÑA JEGUAKA RORY OÑEMBOJEGUA HEKO ETEPE

He'ima oi akue ndeve ape ourõ pe po'apy jeguakarã upea hata pi-ragui... Anastacio ko ochuka jepi pe tukáju he'i. Pe jeguaka pe ko agui-ve porá opytava hina! Aruta upea hape neñemonde haguã ko pochito

nunga ipoty ma'eráva he'i. Upea apokuaa ha ave oingo aipona oimene ohundi chugui hikuai ra'e. Pe pira oime vai etema he'i Xilina.

KAIOWA HEKOMBO'E KATU

Ofarta vointe imbo'eha kuera mimitáme. Pe mburahei aty ha upei kara hora ojepurahei haty. Minchagua ko rrarrepetava ointe. Ha cierto ko pe ñande roga guasu korrarrepeta va'erá. Pe pea pyhare katu *rrarrepetaventema*. Por kausa mimitápe ñande ko'á ñande pe mburahei jara um poko oha'á hikuai mimitáha imiá ore pa'ume opuka oĩ upeguila ha'e akyhyje nunga he'i. Pechapy voiko make Tia Remigia riró hasē ha'e voingo oma'ē nga'u oĩ hatá hatá iterei opuka jaha jevy manina mama he'i upea jaha jevyrómante iporá. Ha'e kuera ko nopensainte jajua upepe. Peteĩ ñe'eme oĩ arámo'áhikuai ha ha'e kuera parte rei oho ha'e kuera. Upeagui voi make pe Teofila memby pe guahure oñembo'ese maróchupe embo'ena chupe ha'eko ou zo vesema oporandu pearehe. Pe guahu pe iporávare ijepapa oĩ poráva mburaheicha. Pea parahela ha'e ou etei oporandu ko'apy. Pepe aha'á haguá he'i oingo che rapicha kuera ndive oroguahy haguá pearála aikuaase he'i.

Upea oi la che ha'e ko'ape roimeró guare farra guasu omóiro hikuai ore mitáro ore ky'a vai vai peró guacho ore rekope. Ndaipori ni arma reheve ouva oime hape rei rehatapy okotyhuva okotyhu oguahuva oguahy. Ore mitárohecha kueraivo maramóokotyhu marámo ro'apa ore rupa vai vai rupi. Upei ropu'ámba jevyarárohatapy. Ko'anga rupi jakyhyje reima oi ñande rype opyr'uró'guara ha'eoingo chupe mba'eiko pea reheve maoui. Peaguila naĩ porái añete. Pea che chemandu'a va'ety oi yma peró ore ru amyri oiko guiteri ha'e ou oguahy haguá iko'ē ará oreja roho se jevyma ará ore rogape. Upecha akue ko ko'anga rupi nte oiko che ahecha.

KOKUE HA TEMBI'U JE'UPY

Rejovai ará ngo upeicha. Sapy'anteko mbohapy voi oĩ ará. Oiporu kuaa ko umia. Angu'a tuicha ramongo mbohapy rei kuaa ha angu'a michiróatu ojovai porá voi. Nde rovai porápeicha ndoguerokuai hape ojoso kuaa e' yva oguerokuaase ojoehe. Ha peicha oityva Ilaia peape maointe

hesa py'atá pe ojovaiape. Upe Paraguai arupi aipona travaho. Ko arupi nte voiko ha'e oñemiso jepe ha'e. Che avati ai ma'erá porá jevyma he'i kuri. Ajapota chipa guasu he'i oikovy kuri. Karaku ko rejapo poráró ijeheguinte voi he'ê. Ko avati gui guará ijehegui oi he'ê. Rei su'u porá ará rembojehe'avo oñondive. Ko'áva ojaporó hyakuá andu omohé'êró remohé'êró asuca pe mante. Ijapo poráró ijehegui ete voi he'ê pe mandí'o ha jety upeichante ave. Hekopy añete, remboje he'a paite oi hikue-re rehe, ha'e he'ëve avatigui. Neremombói voi ha tykue. Rembojehe'a hikuere rehe pe mandí'o. Sayju, ko'avango ikyra sa'yju.

Upeagui osê ave kaitykue jetyirũ. Pe chipa guasu remoĩrũ taró ko'á avatiró aiko nieta heporámi jety ndive. Chipa pyguaho pe remói rehesy ará. Ilaia amyĩ isinto he'i ae chupe.

Ilaia chamava de chipa cinto. Ha omomimoi ave. Pe chipa guasu katu avati morotĩ purogui ikatu pytágu y porá peicha ndokairó pytá porá. Reikyty jevy pe karai mba'eva osê, pe avati morotĩ ha ko'avagui ave. Sayju porá. Tambe'ygui mimoĩ he mba'e ará oi. Hetama añete. Vitorino koche heta che heta nomopemba guiteri voi avati sayju he'i. Oĩva itĩguá'a ramo ha oĩva naitĩguá'ái guiteri. Hi'a porángo avati naitiempori voi. Orengo yma henero pe katu oñot'y akue avati morotĩ ijepiga porá porá peicha. Roynte voi ko omby'ai avati ro'ysá.

Oingo ko pytáva, ko hũva morotĩva sayjuva. Oĩña avati para. Avati para hũ peicha, pea avati para. Oĩ pea avati takuara he'i hape pytá pytá ha oĩ morotĩ rotĩ ave. Upeango Candido amyĩ he'i avati takuara. Avati pindo he'i ave. Pindo ra'anga angango oĩ pe hi'arehe.

Oĩ pe avati hũ eteva ave. Ha avati guapy ave. Opyta pe tuichava peichaguava avati guasu. Upeicha miminte voi ha'e upeareheguango che añotỹ amboje he'apa akue avati morotĩ ete ndie upepe. Ha ko'anga upea osêta hina avati guapy he'íha. Upea Mbokaja'igui ogueru akue hikuai cheve, ho'upante ko ryguasu che hegui.

Upe avati morotĩ rejoso ramo remoĩ haguá jety reheve jety miró opyta haguá. Rejoso oingo lo mimo nte voi avati ku'i ojehearó upe avati morotĩ ndie. Che ko'ape ajoso imi akue pepe. Ndache asuca veimarró agueru avati morotĩ ajykyi ha upei jety ajohei porá, ajoso jety rañe amongu'i ha upei ae avati ra'yĩ amongui. Hu'i ndive oiko tatu umiá oje'u

va'ekue. Tangu'indi ndoje'u guasui oi. Tangu'i ngo maavea oi ndo'use guasui. Pe hu'ila heve voi. Pe tangu'ingo heve oi andai mimoi ndive. Ha upei ha'e ko'ã mitã kuerape pe tangu'ipea re'u kuevo nereñe'ẽ veimarã ha'e ndere puka ave ha'e, oho ñande aseope maerã.

Ha ho'use ko'ã mimitã ko'ã coche ajapo ramo avati morotĩ pe he-tave guyteri arekoro nguare ajapo upepe avati ku'i ave. Ou ha'e ha kova peotro ojerure hatrope miri ogueraha hikuai ha andai mimoi. Upea oĩ peikarãi ha'e chupe. Ha ñane mohỹvy atã porãve. Nañane mbyairy-vei ko mi karai rembi'ugui. Andai mimoi oingo umi andai he'eva oi. Umichaguandive rembopororo ha remongu'i porã voi. Ko ho'use iterei voi upea. Avati morotĩ ha andai he'i arã upepe terehona egueru ha'emo mimoi upea emoĩ chevy. Nda ha'ei voi ho'u mi mitã ndie. Ndo'uveima karai hembu'u. Upeagui oingo oguereko arro oĩ arã makarraum ave.

Upeaguiko ha'e ha'gua tiempo peve che apoita karai rembi'uhui ha'eko ñandemy'ai karai rembi'u. Hape ñande itymbyre nahani ña-nemombarete voi. Upeicharõ vicho ro'o memete re'urõ upeva nonem-by airi umi mitã. Jepe mitã michipe mi'ae re'ukarõ nomby airy chupe. Hape vaka ro'o umiako ikyra mitã michipe re'uka itereirõ omboh'y'evu omboh'y'e rasyma. Upe ryguasu granja ko añete preso voi oĩ. Upe kure granja pecha ai. Pe kure granjagui heve ñande ñane mba'eva kure hina. Tiryngui mba'e ra'e.

(...)

Ijepopichy arã, ko'acha guapela rejepo pichy arã peicha nde guapo haguã⁴. Nde kuña hina. Avatinte voi ave ko kova. Ko'ava mama áva pe ae voi neñemiso katu haguã. Rejepo pichy arã peicha nde guapo haguã oguerahapa nevale ykue. Upea ndaha'ei yso avatigui guare. Pea rehegua avati. Embohasa nde kypy'y pe ave. Upeagui ko pe kakua'a pe avatigui pe ndetokai voi upea entero veteva peicha. Ko'anga pe jopopychy arã ha emombo pepy pemombo. Ha'e peicha remoĩ arã nepo pytepe

4 Enquanto Valdomiro fala, Laysa, neta do casal, aponta para um koró do milho que rastejava perto de Tereza. A reza-dora ensina para a neta como fazer com o koró (javati) do milho nas mãos para que ela trabalhe mais e consiga mover bem o seu corpo sem preguiça. As mulheres fazem assim com esse lagarto para desempenhar bem suas tarefas.

rejepopychy oguerahapape va'erá. Upeaguila voi Jari Amyrĩ he'i upei-
cha ndagueroviapai mba'e aembo mborevi ykuapy repo'ẽ ará {opuka}.
Kaitykue re'ẽ haguá he'i. Pe avatiko ijeheguinte oi umia ha'e omoĩ. Pei-
chape omba'apo gua'u avati ra'yire. Ha'e kuenteoi ha upea mimitá peẽ
pene pe kyhyje chugui. Upea pende guapo haguá nde reikyty rejapo
haguá opaichagua tejapo porá. Upe avatire oi oikova ñane mongyhyjei
voi ha anipe oikova pe ka'aguyre. Umi ka'aguy rehegua ñane mongyhyje
oi. Umi guapo'y raso umiaja erao itereima. Ko'ako avati guigua ointe
michimĩ añete.

(...)

Ha che he'i joty pe tembi'u cheve nga'u. Pe fogão pe guare ndahaei-
la cheuta pava. Ndahá'ei ndahá'ei oi katu. Ndahá'ei añete. Ha tata pe
guare katu. Peicha añete tata teepy oi, umi tata tee py rembojy akue. Ava
ko ñande mba'eteve ava tata ha'e che. Hape *fogao* ko ndahá'ei. Umia ko
jaa'ema umia mba'ema karai mba'ema. Ajeveko upeape ha'e amoite roi-
koró okosinaró ndo'usei upeape ndahei eterei. Si amoitengo umia man-
te ojeporu ndaipori veima jepé'a. Umia fasendero mba'ema. Ndaipori
veima jepé'a upepela opa ysyto. Chengo aiko timpo arakury rakangue.
Ha Adáo mitá ha'e ma'ẽrá Kosepandi ojutopa vai eterei maró ha'e ije-
pe'avy amba'y ae oi. Amba'y ha'eko ndovaleinte.

Upeagui ko kaguĩ osẽ oi ave pindo pindo ajugui. Upea rejoso ará
rembojehe'a rety ype peicha reity. Pecha oi ko tia ojapo akue amo roiko
ramo. Opa ijavati kuera marámo tia upepe pindo hi'a tapeho peity che-
ve he'i. Peagui ngola ipapa rehe oĩ ave upea"jaha jaka'u yvary rehe che
ryvyrĩ". Ipapa rehe oi ave oĩ. Pe tajuva nunga rehe ae oiko ha'e. He'i mi-
chĩ kuera peicha he'i peako hu'ũ rei peicha. He'ẽ añete. Hẽẽma pe tajuva
ajugui oi make upea ara he'ẽ pepecha iminte ha'e hi'a. Peicha rei ndo-
je'ui. Peicha rei ho'u joty mimitá he'ẽ voi ko pe hatĩ teko ha'e. Ha ko'an-
ga umi ndojehe chavei ma ave. Guavira pytá oimene osẽ ave. Oimene
osẽma ave añete yva ave niko, guavira pytá. Guavira osẽ porá oi. Ki-
va'epo ojapo rá'e ka'gui guaviragui ojapo akue ogueraha. Oká'u okuay
ojogueraha hikuai guavira. Kotyhu la añete omacha oi añete. Ahecha
oi kokuehe mba'eziampo ahecha kuri mimitá ahecha okotyhuró.

PALAVRAS DE DONA TEREZA AMARÍLIA

Minha mãe finada contou-me que meu nome originário é Kuná Jeguaka Rory [Mulher do Cocar Alegre]. Assim fui nomeada. Meu nome do mato [nome originário].

Aqui, sobre esta terra, fazíamos as festas grandes no tempo antigo. Nossa mãe trazia batata-doce para nós assarmos, quando estávamos indo para os lados da festa, batata-doce assada e veado cozido era nossa comida. Lá, no lugar chamado Kurijuvy, lá se fazia festa, todas as famílias festejavam. Às vezes, nós íamos para a festa, mas ficávamos mais em nossa casa. E lá, às vezes, iam dançar Kotyhu. Ficávamos dois dias na festa e havia bebida fermentada suficiente.

Lá, no lugar chamado Ochokue, ocorria festa [também]. Lá, no Ochokue eu ia participar da festa. Minha tia ia sempre conosco lá na festa. Mamãe ia também lá, muitas famílias participavam dançando e cantando Kotyhu e Guahu. Na festa para a chegada do Avatikyry [milho novo, milho verde]. Lá havia um grupo de rezadores que nos recepcionava com reza na casa grande. Não havia o que chamam de Amambai [cidade do MS/reserva do povo Kaiowa], era Kurijuvy. Na margem dos rios havia esses lugares onde se fazia festa. Para lá, fui, só duas vezes, para festa com minha tia. Aqui no Ochokue que se fazia mais a festa, tinham muitas famílias. Para essas festas vinham muitas famílias de muitos lugares. Naquela época eu era jovem, desse tamanho [mostra altura baixa com a mão]. Lembro dessas histórias muito bem.

Na casa do Chico Torres que morava lá no fundo. Lá na casa dele se fazia festa e bebida fermentada e amanhecíamos dois dias. Lá ia o Aparisio puxar a roda de Guahu. Na época éramos crianças bem pequenas. Era lá no fundo de Guaviry que tinha casa de Chico Torres. A gente ia para festa na casa dele lá. Nós éramos crianças, não participávamos diretamente da festa, ficávamos reunidos mais à beira da fogueira.

Durante a festa, nós tínhamos levado a nossa comida para pequenas refeições nas quais comíamos batata-doce cozida e carne de veado cozida. Havia nossas comidas e lá na festa tinha bebida fermentada à vontade. Havia cantores de Guahu e cantores de Kotyhu que iam de

diversos lugares. Na roça tinha de tudo: batata doce, eu via que tinha milho branco e batata-doce lá na roça. Já o feijão não se plantava. Na roça tinha feijão de corda grande longo. Na roça cultivávamos cará, cará havia mesmo, cultivávamos mandioca. Na roça, cultivávamos muito a batata-doce. Tinha também o milho tupi na roça, não se comia outras coisas fora dessa plantação da roça. Antigamente se fazia farinha de milho, queimando o milho.

Essa farinha de milho, a gente carregava para comer durante a nossa viagem à outra aldeia. Naquela época, você não via açúcar de cana. Na época, não tinha açúcar nem essas comidas que usamos hoje, não víamos naquele tempo. Cresci comendo apenas essas comidas típicas que eu via naquela época. Os fazendeiros chegaram trazendo suas comidas junto com eles. Naquele tempo, somente nós povo Kaiowa, morávamos em todas as partes da terra por aqui. Do outro lado do rio Mbeguepiry, morava a tataravó de vocês, para lá, só eram parentes próximos em toda parte. Lembro-me que uma vez fui a casa de tua avó [referindo-se à tataravó de Genito Gomes], e caímos no rio Mbeguepiry. Minha mãe tinha ido com nosso pai, já tinha atravessado o rio, mas eu, que ia atrás, caí no rio. Tinham muitas casas lá. E lá só moravam muitas famílias, só havia Kaiowa.

Lá, no lugar onde coletávamos barro chamado Jaguarete, tinha muitos indígenas também. No lugar chamado Karavosa tinham só muito indígena. Esse lugar era chamado Chahante que não era Karavosa. Lá no lugar chamado Jukeri também, onde moravam as famílias extensas do Vergório e do Ricarte. Lá também se faziam grandes festas. De lá vinham e somente muitos do nosso povo viviam lá. Naquele tempo, nessa região, não havia rebanho de gado, nem cerca, nem estradas havia. Tinha muita fruta guavira. Havia muitos tipos de animais silvestres.

Hoje em dia, nem podemos nem sequer sair, tudo está cercado pelas fazendas. Falo isso para as minhas crianças. Não podemos sair porque as fazendas prendem-nos e já não podemos viver como antigamente. Era assim, tinha de tudo, tinham muitos animais, como peixes, tatus, pacas, catetos, tamanduás, entre outros. Naquele tempo, se caçava com flecha, matávamos animais com flecha que era nossa carne. Caçava-se veado,

macaco, quati só com as flechas. Naquele tempo não se usava espingarda [armas de fogo] para caçar. Antigamente não se conhecia, como agora, armas como a escopeta. Para pescar, os indígenas faziam o anzol de arame. E a linha era feita da árvore caraguatá que era fiada. Não havia esses anzóis industrializados que hoje nos fazem usar. Naquele tempo não se conheciam e nem viam os anzóis industrializados. A gente não conhecia, não via esses produtos.

Quando mudamos perto da cidade de Amambai começamos a ver muitas coisas dos não-indígenas. Nós todos nascemos lá pelos arredores de Guaiviry, nossa mãe nos trouxe ao mundo. Nós éramos mesmo de lá [Guaiviry,] não havia outro lugar, eu sou de lá. Hoje há os que estão em Dourados, Farcito finado, Sele, Neyra e Magalena. São minhas irmãs. Um de meus irmãos mora em Dourados. Nós somos e nascemos aqui, quase todos já morreram. Nosso finado pai e nós não vivíamos em outro lugar, antes.

Depois da morte de nossos avôs e nossas avós, saímos de lá de Ochokue, mudamos para lá [aponta para outra direção no grande território]. Naquela época tínhamos muito milho branco para usar. Tinha da batata-doce. A bebida era feita de milho branco ou se misturava com batata-doce. Para preparar a bebida fermentada de milho branco, o milho era socado e então misturávamos fruta do coqueiro para ficar doce. Na chicha era colocada a fruta de coqueiro, assim adoçava. A fruta madura de coqueiro era fervida e misturada com chicha feita de milho, assim era para adoçar, dizia a Tia.

Naquela época eu vi isso, hoje não vejo mais. Essa bebida feita de milho novo se fazia e se tomava todos os dias. Podia adoçar com mel também, tinha que retirar o mel de abelha e peneirar para adoçar [a chicha]. Tiravam o mel de jatai para adoçar bebida fermentada. Contei para Voni que a cera do mel também servia para fazer vela. Naquele tempo não tinha luz [elétrica] não, não se conhecia luz [elétrica]. Nem lanterna não se usava, recente é que passamos a utilizar a lanterna. Somente cera de mel de abelha e de jataí servia para fazer vela que era para iluminar a noite. Alguns sabiam já fazer essa vela de cera de mel que se

colocava dentro de caule de taquara, e transformava em vela, assim era feita. Essa vela de cera de abelha era feita por nossa gente, utilizando fogo para derreter a cera de abelha e desfiando tecidos [para usar como pavio], à noite servia para iluminar a casa e fazer algum trabalho à noite. Essa vela era usada para iluminar o quarto à noite, ontem mesmo lembrei disso para Voni [Bonifácio Flores, filho de Dona Tereza, morador de Guaiviry]. Lembramos que no passado não tinha luz [energia elétrica], nem lâmpada e nem querosene, ninguém conhecia essas coisas.

Casei com ele aqui [rezador Valdomiro Flores], depois eu o acompanhei, saindo daqui [de Guaiviry] fomos morar lá. Nesse tempo eu estava morando no Ceyro, com minha mãe, e de lá que fui embora. Lá no Ceyro estávamos morando, se fazia festa lá também, éramos daqui mesmo. Todos os meus parentes, a família grande, morreram todos aqui, éramos daqui mesmo. Quando mataram o meu cunhado, ficamos com medo, por isso saímos do nosso lugar.

Quando mataram meu cunhado, saímos correndo daqui com medo e fomos morar na reserva de Caarapó. Saímos com pressa do lugar, deixamos a nossa criação de animais, porco no chiqueiro, abandonamos com pressa nosso lugar. Lá não gostamos do lugar e voltamos para cá de novo, ficamos só por algum tempo lá.

Quando voltamos de lá, nos juntamos e viemos morar lá no Ouro Verde, foi assim que passamos a morar lá. Eles já se lembravam que era para eles estarem em Amambai. Foi logo depois disso, começaram a dispersar [as famílias] levando para lá [para a Reserva]. Uma parte de nossas famílias morreram aqui e outra parte se mudou para lá. Nosso avô e nossa avó morreram aqui e os avôs e as avós de vocês também, aqui foram todos enterrados. Sim, todos enterrados ali, o cemitério deles está lá. Minha mãe foi enterrada lá também. Minha mãe está lá enterrada com minha tia Francisca. Eu acho que era Francisca Benites. É ela que está enterrada lá no Taji.

Essa região era toda de matas nativas. Lá tinha matinha, um pedacinho de mata no meio de campo, contei para eles. Eu contava essa história para eles. Lá tinha um pedaço de mata. E nesse lugar de campo

tinha guaviras grandes, tinha pedaço de mata nativa também. Hoje destruíram essas matas, tinha uma mata lá que foi toda destruída também. Vi que na época tinha mata cheio de caraguatá onde tinha muitos tatu. Essa região toda aqui tudo era assim, no fundo para lá, era tudo mata. Não tinha vaca nem os fazendeiros karaí não tinham chegado por aqui.

Por aqui só estavam morando nós indígenas, os karaí fazendeiros chegaram recentemente aqui, meus pais contavam que estavam chegando karaí com língua diferente. Ninguém conhecia bem esses karaí. Nós, povos indígenas no tempo antigo, não conhecíamos como eram os nomes desses karaí que estavam chegando. Irão vir, diziam, karaí tinha uma língua diferente.

Anunciavam também que os paraguaios iam ser expulsos da terra. Naquela época tinham alguns paraguaios morando lá. Esses paraguaios eram igual nós indígenas, viviam igual aos indígenas. Eles comiam quaisquer comidas dos indígenas. Hoje não se vê mais essas pessoas chamadas de paraguaio. Isso já faz tempo, foi há muito anos atrás, nem lembro mais quantos anos, eu já estava com ele [refere-se a Valdomiro Flores, indicando que já era casada].

Para nós trabalharmos em nossa roça é que voltamos para cá [refere-se ao movimento da retomada de Guaiviry]. Todos sabiam e falavam que aqui é nossa terra mesmo, por isso voltamos para cá. Hoje ficamos poucos indígenas, se não tivessem morrido tantos indígenas, hoje estaríamos muitos aqui. Sim, foi assim que ocorreu. Sim, isso acabou com eles [nossos antepassados e antepassadas].

TEREZA VESTE SUA ROUPA RITUAL

Ele [Valdomiro] já falou pra você quando veio sobre a pulseira e o cocar que faz do peixe. Que o Anastacio já mostrou como é aquela espécie de tucano. O cocar tem que ficar bem por aqui [no meio da testa], assim é bonito! Falaram que vão trazer cocar e roupa tradicional com enfeite de flores. Contaram que aquele que sabia fazer bem isso, já faleceram. Aquele peixe está muito mal, disse Angelina

EDUCAÇÃO KAIOWA

Está faltando um bom ensino para as crianças. Reunião de reza é sagrada e especial em cada momento para se rezar e cantar. Por isso temos que respeitar e valorizar. É verdade, nossa casa de reza tem que ser respeitada. Quando chegar a noite temos que respeitar mais ainda. Porque aqui na reza há crianças que estão rindo muito, por isso os rezadores estão se sentindo desrespeitados. Por isso mesmo que a neta da Tia Remigia ficou tão assustada que não queria mais ficar, e a criança ouviu risos tão altos e assustada pediu à mãe para ir embora. Precisam ensinar isso para que eles aprendam, eles têm que pensar bem melhor. Vi que os participantes não entendem bem, é importante estar unidos para aprender a regra, seguir uma orientação só nesse local, para seguir uma luta só. O filho da Teofila me procurou para aprender o canto guahu, falei para filho da Teofila que ele precisa aprender sim, conversou comigo por duas vezes. Esse canto guahu é muito lindo e, como reza, tem que se fazer o jepapa. Sobre isso que ele veio aqui perguntar e quer aprender. Ele falou que está aprendendo para cantar com amigos dele, quer aprender mais para isso.

Na festa grande falavam para nós jovens, para as crianças órfãs e suas, recebíamos juntos os conselhos sobre nosso jeito de viver. Naquela época ninguém portava arma na festa, só cantava e rezava, tudo ocorria com tranquilidade. Durante a festa a gente participava dos cantos ko-tyhu, e quando batia sono, íamos direto para nossa cama para dormir. Hoje em dia já é bem diferente, há medo na festa, podem ser pisoteados pelos bêbados, já se toma bebida alcoólica. Essa parte de bebedeira é ruim sim. Antigamente, lembro que meu pai participava dos cantos guahu durante a noite até amanhecer, nós já queríamos retornar para casa, mas no dia seguinte o meu pai continuava festejando, era assim. Era assim naquele tempo, hoje em dia mudou isso.

ROÇA E COMIDA

Duas mulheres podem socar ao mesmo tempo. Pode ter até três mulheres socando, precisam ter experiência. Se o pilão for grande dará

para três socar ao mesmo tempo, tem jeito sim, se for pequeno também dá para ficar socando as duas de frente. As duas pessoas podem socar tranquilas, não podem se atrapalhar.

A Ilaia [Luísa, neta de Dona Tereza] já cresceu sabendo disso: tem forma de socar certinho, as duas podem sim socar de frente uma para outra. No Paraguai há trabalho. Aqui pode socar milho sim. Na minha roça já tem milho verde. Vou fazer chipa grande de milho verde. Essa bebida kaku que você faz é bem doce sim. A que é feita de milho é doce mesmo. Mas sempre mastigar bem também [mastigar o milho é parte do processo de feitura do kaguĩ].

Hoje em dia algumas pessoas preparam e adoçam com açúcar. Se preparar bem de mandioca e de batata-doce contém o doce natural, não precisa adoçar de cana-de-açúcar. Se fizer bem do nosso jeito, essa bebida é bem doce, se mistura com milho, já adoça a de milho. Não sobra nada, se toma tudo. Fica bom a mistura com mandioca. É amarelo, líquido fica bem amarelo.

Pode preparar essa bebida misturando com batata-doce. De milho verde pode se fazer chipa grande, pode ser consumida com batata-doce. Uma das chipas era diferente porque era assada. E tem a chipa cozida também. A de milho branco puro se fazia a chipa bem grande, chipa cozida era bem avermelhada. Para preparar bem a chipa é preciso ralar o milho branco, e do milho amarelo também sai perfeita. Cozida é deliciosa sim. Tem muito milho aqui. Vitorino estava juntando milho, mas por enquanto só tem muito milho amarelo. Há milho que está já encorujado, enquanto os outros ainda não estão. Esse milho tem espiga boa, não tem calendário para colher. Lembro que em janeiro plantamos milho amarelo, e dá espiga grande de milho. Só o frio que estraga todo pé de milho.

Tem milho que é vermelho, milho que é branco, milho preto, milho amarelo. Há milho multicolorido. Milho colorido com preto. Tem sim milho taquara, há milho vermelho e milho branco também. Cândido dizia milho taquara. É milho alto, chamado também milho coqueiro. Nessa época, vi que tinha a mesma forma do coqueiro. Tem milho preto

também. E o milho sentado também. Hoje só restou do milho grande. Esse tipo de milho pequeno é diferente, é assim desse tamanho, plantei esse milho no meio de milho branco, misturei. Recentemente plantei outro milho, vai sair outro tipo de milho, chamado de milho sentado [avati guapy]. Essa semente foi trazido para mim lá do Mbocaja'i, mas galinha comeu tudo.

O milho branco pode se misturar com batata-doce e socando juntos, se torna uma só. Você soca e se tornam uma coisa só, farinha de milho branco misturada com batata-doce. Aqui sempre soquei assim misturado. Eu estava sem açúcar, daí peguei milho branco misturei com batata-doce, soquei e saiu farinha de milho branco misturado com batata-doce. Junto com a farinha de mandioca o que se come é tatu. Já a farinha de milho não se come bem com veado. Farinha de milho não se come com a carne de veado. Farinha de mandioca é bem mais gostosa. Farinha de milho é gostosa com abóbora cozida. Ensinei às crianças que não se pode rir comendo farinha de milho, não pode falar e nem rir comendo farinha de milho, que pode se engasgar.

As crianças sempre querem comer farinha de milho, sempre que tenho, faço de milho branco para as crianças. Vieram muitas [crianças] para comer, comeram com abóbora cozida e levaram também para comer em casa. É muito deliciosa essa farinha, enche bem a nossa barriga, sem fazer mal. Não é igual a comida do karai que faz mal. A abóbora cozida é saborosa e doce de verdade.

É bom comer com farinha de milho e sai pipoca também. Todos gostam de comer essa comida. Falavam que é bom trazer abobá para cozinhar e milho branco, é comida boa. Não só as crianças comem, todos comem. Não querem comer mais comida dos karai. Porque tem que fazer também arroz e macarrão.

Já falei para muitas pessoas que a comida dos karai faz mal, não é boa não para nós comer. Mas nossa comida da roça é boa, nos torna fortes de verdade. As crianças têm boa saúde quando comem somente carne de animais do mato. Essa carne de caça não faz mal às crianças. A carne de vaca faz mal à barriga das crianças, a gordura adoce a barriga.

Essa galinha de granja é criada presa. Há porco granja também. O porco criado em casa é bem mais gostoso do que porco de granja.

(...)

Se esfregar com mãos, esse inseto é bom para ficar hábil e valente, para isso esfregar com mãos. Você é mulher. Esse é parte do milho também. Tem que esfregar com suas mãos, assim você se tornará mais valente, sem preguiça e sempre animada, sua preguiça vai embora e te abandonará. Minha mãe falava que esse é bom para espantar sua preguiça, para socar milho de forma animada. Esse lagarto não é de qualquer milho. É desse tipo de milho. Passe para a sua irmã menor. Os que ficam por baixo do milho grande não queimam, são todos assim. Agora pode esfregar com as mãos de vocês e joguem para lá. Tem que colocar na palma da mão e esfregar, isso é para preguiça te abandonar. Minha bisavó falecida falava que a mulher tinha que entrar e enfiar as mãos onde anta toma banho{risos}, isso era para ser forte e fazer bem bebida fermentada. Esse é criado pelo próprio milho. Vive no meio de grãos de milho. Esse é do próprio milho, mas vocês têm medo dele. Para você se tornar valente, animada e sem preguiça tem que esfregar com as mãos, assim é contra a preguiça. Esse que está no milho não dá medo não, dá medo mesmo é aquele que está no mato. O bichinho do mato que dá muito medo sim. Daquela árvore figueira é muito grande. Essa é pequenina, é do milho mesmo.

(...)

Sobre comida feita no fogão quero falar. Não gosto de comida feita no fogão a gás. Não é boa a comida feita no fogão. Não é verdadeira. Comida feita de fogão de lenha é deliciosa. A comida feita no fogão de lenha no chão é bem deliciosa. Para mim, fazer fogueira assim no chão é nossa cultura mesmo. Fogão a gás não é uma coisa nossa. Esse fogão a gás já é dos karai. Ele [Valdomiro Flores] não comia quando eu cozinhava no fogão, falava que não tem gosto. Para lá, elas usam só fogão a gás, pois não têm mais lenha. Essas coisas de fogão já são dos fazendeiros. Lá não tem mais lenha e acabou cipó. Eu usava muito galho de arakury para lenha. Adão, quando namorou Kosepa, não tinha lenha

por aqui perto, ai usava lenha ambay [*Cecropia pachystachya*] caule de árvore leve [caule fino parecido com o da cana de açúcar]. Essa lenha de ambay não vale nada.

A bebida fermentada kaguĩ é feita também de fruta madura de coqueiro. Tem que socar e peneirar e misturar com água. Minha tia fazia assim lá. Quando não tinha mais milho, minha tia pedia para nós colhermos as frutas de coqueiro para isso. Sobre isso há um canto que é assim “vamos beber líquido de frutas, meu irmãozinho”. O canto é sobre kaguĩ de fruta. Ele fala sobre árvores tajyva. Essa é uma árvore mole, uma árvore pequena. É doce sim. Fruta de tajyva é bem doce, a frutinha é bem pequenina sim. A fruta dele não se come de qualquer jeito. As crianças gostam de comer dessas frutas doces, só que elas têm um pouco de espinho. Hoje em dia ninguém vê mais essa fruta. A guavira vermelha do mato serve também para fazer bebida. Sim, é a mesma coisa, pois guavira vermelha do mato é fruta também. Da fruta guavira sai bem mesmo. Alguém fez bebida de fruta de guavira e preparam bem e já levaram. Tomaram muito e ficaram meio bêbados e foram assim levando guavira. O canto kotyhu é bom sim. Na semana passada vi sim as crianças cantando kotyhu, é ótimo isso.

BREVES PALAVRAS FINAIS

Acompanhar essas falas de Dona Tereza e todo o conhecimento histórico, cosmológico, geográfico e existencial que elas carregam de forma tão sintética é, além de um grande aprendizado, uma missão de respeito à memória dela e à resistência de seu povo. Dona Tereza faleceu em 2025, quando esse texto ainda estava em elaboração e sonhávamos revisá-lo juntas. É interessante pensar que, em sua oralidade plena, a Ñandesy traça um grande mapa do território de Guaiviry Yvy Pyte Y Jere, falando das localidades que o constituem, dos modos de travessia que seu povo utilizava para se autodeterminar e, mais especificamente, dos modos de invenção do teko dos grupos familiares Kaiowa. Dentre as localidades por ela citadas, Kurijuvy, Ocho Kue, Rio Mbeguepiry, Jaguarete, Karavosa, Chahante, Jukeri, Ceyro, Oroverze, Tajy, Mbokaja’i e outras.

Do mesmo modo, ao falar de seus ofícios de lavradora e exímia preparadora do kaguĩ, ela rememora a comida verdadeira de seu povo, as diversas variedades de milho - avatykyry (milho novo), avati puku (milho longo), avati morotĩ (milho branco), avati guapy (milho sentado ou milho baixo), avati pindo (milho coqueiro), avati takuara (milho taquara), avati hũ (milho preto), avati para (milho colorido), avati sayju (milho amarelo), avati pytã (milho vermelho), avati guasu (milho grande), avati tupi (milho tupi) e os modos de preparação de alimentos que constituem uma base importante para o teko Kaiowa, seu jeito de ser autônomo e originário.

Reafirma as técnicas e tecnologias do fogo à lenha no chão, em detrimento das coisas do não-indígena, como o fogão a gás, os animais criados presos e os alimentos sem gosto da agricultura que não canta e encanta. Nesse sentido, os modos de preparo das farinhas e os modos de combinação dos alimentos na composição dos pratos também é importante. Os milhos e as mandiocas geram diferentes tipos de farinhas que devem ser socadas no pilão, envolvendo o trabalho coordenado de uma, duas ou três mulheres.

Ao longo do texto, escutamos também sobre variedades de árvores, plantas e remédios que o povo Kaiowá viu desaparecerem das paisagens tomadas pela monocultura das grandes fazendas e latifúndios que também trouxeram a novidade das cercas, da fronteira, dos “caminhos pretos” (estradas) e da poluição sonora dos carros, caminhões e maquinários da lavoura do agronegócio. Diante de tanto barulho, confusão e violência, esse povo vai re-existindo vitoriosamente. Dona Tereza é uma das pronúncias de um mundo altamente rico e pleno de conhecimentos. Não obstante tudo o que o mau encontro do colonialismo significou, ela generosamente vem nos ensinar sobre seu mundo e tentar constituir o encontro com não-indígenas e as novas gerações de seu povo em outra chave.

Dedicou-se por toda uma vida à reza e à convivência respeitosa com uma comunidade extensa espalhada nas três terras, para o equilíbrio entre elas e a cura dessa terra aqui do meio, onde coabitamos povos

originários, povos invasores e povos da diáspora africana. Do Coração da Terra (*Yvy Pyte*), Tereza semeia sua palavra e tenta fazer conosco o bom encontro. Aquele que potencia a alegria e o bom viver para todo-mundo que dele participa.

REFERÊNCIAS

AVA YVY VERA. A terra do povo do raio. Direção: Genito Gomes; Jhonn Nara Gomes; Jonathan Gomes; Valmir Cabreira; Joilson Flores; Sara Brites; Dulcídio Gomes; Edna Ximene. Tekoha Guaiviry/MS; Belo Horizonte/MG: Programa de Extensão Imagem Canto Palavra no Território Guarani e Kaiowá – UFMG/ Associação Añetete, 2016. Filme. Disponível em: <https://guaivirykaiowa.org/projetos-e-parcerias/#Cinema>. Acesso em: jul. 2025.

BARRETO, A. V. de B.; PELBART, P. P. Educação para a potência ou a arte dos bons encontros: três ou quatro ideias sobre Espinosa e educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, e280032, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280032>.

ESPINOSA, B. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FEDERICI, Silvia. Nota das tradutoras – Coletivo Sycorax – Solo Comum. In: FEDERICI, Silvia. *Reencantando o mundo: feminismo*. São Paulo: Elefante, 2022.

FLORES, Valdomiro; FLORES, Tereza Amarília; OLIVEIRA, Luciana. *Ñevê Tee Rekove: palavra verdadeira viva*. Belo Horizonte: Rumos Itaú Cultural/Selo PPGCOM-UFMG, 2020.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix; Universidade de São Paulo, 1969.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. *Revista Estudos Feministas*, v. 22, n. 3, p. 935–952, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300013>.

MARTINS, Leda Maria. Performances da oralitura, corpo lugar de memória. *Letras*, n. 26, p. 63–81, 2003. DOI: <https://doi.org/10.5902/2176148511881>.

OLIVEIRA, Luciana; ALTIVO, Bárbara; FIGUEROA, Júlio. Pensar a comunicação intermundos: fóruns cosmopolíticos e diálogos interespistêmicos. *Galáxia* (São Paulo, online), n. 46, p. 1-17, 2021. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/1982-2553202147910>.

OLIVEIRA, Luciana de. Palavra-raio: tradução intermundos. *Revista Raído* (UFGD), v. 18, n. 45, p. 74–90, 2024. DOI: <https://doi.org/10.30612/raido.v18i45.18791>.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 1989. p. 117–142.

SANTANA, Tiganá. Ressonâncias e ontologias outras: pensando com o

pensar Bantu-Kongo. *Trans/Form/Ação*, v. 45, esp., 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-3173.2022.v45esp.09.p149>.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A antropologia perspectivista e o método da equivocação controlada. *Aceno: Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, v. 5, n. 10, 2018. DOI: <https://doi.org/10.48074/aceno.v5i10.8341>.

IMAGENS E SABERES KAIOWÁ NAS TÉCNICAS DE ANTO E FITOTIPIA

*Letícia Espadim Martins
Juliana Grasiéli Bueno Mota*

A imagem [é] assim formada por uma microfísica das perspectivas e das trocas, da qual a câmera participa como agência. (Alvarenga, 2017, p. 12).

Este estudo consiste nas reflexões preliminares de uma pesquisa de doutorado em curso, em diálogo com minha orientadora, com a finalidade de estabelecer uma confluência entre técnicas fotográficas alternativas e saberes dos povos Kaiowá relativos às suas relações com a natureza, em especial a vida das plantas. Nossa expectativa é que o diálogo entre fotografia e saberes indígenas possa oferecer uma abordagem metodológica inovadora para traduzir as complexas relações entre humanos e não-humanos nas dinâmicas espaciais dos territórios Kaiowá.

As técnicas fotográficas alternativas caracterizam-se por sua natureza artesanal e processual, que favorece uma produção de imagem mais lenta e reflexiva. Ao utilizar materiais orgânicos, como na Antotipia e na Fitotipia⁵, e adotar uma abordagem mais pausada, essas técnicas abrem espaço para um diálogo com temporalidades não-humanas, como as plantas. Rompe em grande medida a temporalidade moldada pela ideia

5 Em português, é possível encontrar o termo Clorotipia para se referir ao processo fotográfico mencionado, embora este uso aconteça com menor frequência. Já na língua inglesa, o termo mais comumente utilizado é Chlorophyll Printing.

de tempo é dinheiro - time is money. Tal consonância com os ritmos naturais confere a essas técnicas uma grande afinidade com os saberes indígenas em diálogo com a abordagem geográfica. Atendo nosso olhar para o espaço geográfico das relações kaiowá, as formas como produzem suas existências, estabelecem relações com os mais diversos agentes naturais e sobrenaturais que habitam seus cosmos, produzem suas cartografias afetivas e de resistências.

As técnicas Antotipia e Fitotipia promovem um modo de cartografar o espaço a partir de plantas que habitam as terras-territórios kaiowá. Plantas que carregam saberes ancestrais e permitem a construção de outras espacialidades e temporalidades. Cartografias em construção com os kaiowá em suas terras indígenas, reservas e acampamentos, escutando e aprendendo sobre plantas e seus donos (jara) a produzir imagens contrahegemonicas. As cartografias produzidas por essas técnicas permitem o entrecruzamento de olhares, formam outra representação espacial com os kaiowá e as práticas como manejam as plantas.

A importância da cartografia se dá exatamente pelo desejo de grafar o espaço. O espaço é imprescindível para as práticas kaiowá com seu ambiente, cuja temporalidade é marcada por aquilo que Milton Santos (1994), renomado geógrafo, chamou de tempos lentos ao analisar como os grupos sociais marginalizados, frequentemente excluídos dos fluxos rápidos da globalização constroem uma temporalidade distinta, marcada pela lentidão, que funciona como forma de resistência e criação de alternativas frente às imposições do sistema capitalista hegemônico. Cartografias construídas nas experiências kaiowá com as plantas que recolocam outras possibilidades de produção de imagens.

A confluência entre fotografia, saberes indígenas e plantas oferece um campo fértil para explorar as complexas relações multi-espécies, permitindo refletir sobre a agência das plantas, suas implicações geográficas e cosmológicas nos contextos indígenas. Além disso, a criação de imagens com plantas desperta percepções ambientais frequentemente negligenciadas, mas potencialmente valiosas à compreensão geográfica, como estar atento às características da paisagem florística de cada região,

envolvendo a sazonalidade das plantas e a relação com os ciclos lunares e de chuva.

Por esses motivos, o uso das técnicas Antotipia e Fitotipia como recurso didático se revela como uma abordagem pedagógica inovadora no ensino de etnogeografia e na valorização dos saberes tradicionais indígenas sobre as plantas. No contexto dos coletivos Kaiowá, esse saber está profundamente relacionado às figuras dos nhanderu e nhandesy, que desempenham um papel fundamental na preservação e transmissão dos conhecimentos tradicionais sobre as plantas e seus usos. A utilização de técnicas de fotografia alternativa pode servir como ferramenta valiosa para dialogar com os saberes dos anciãos, contribuindo para a visibilidade e fortalecimento dos saberes tradicionais.

Antes de abordarmos a discussão central deste artigo, é fundamental contextualizar quem são os Kaiowá e as condições atuais em que se encontram no estado de Mato Grosso do Sul. Os Kaiowá pertencem ao tronco linguístico Tupi Guarani e se dividem em três grupos: Guarani Mbyá, Guarani Kaiowá e Guarani Nhandeva (Isa, 2025). Utilizamos o termo Kaiowá para nos referir à autodenominação que eles próprios utilizam. Essa escolha terminológica visa respeitar a forma como se identificam e se distinguem de outros grupos Guarani.

No que diz respeito à situação territorial e ambiental dos Kaiowá no estado de Mato Grosso do Sul, é importante destacar que eles foram violentamente expulsos de seus territórios ancestrais e precariamente territorializados (Mota, 2017) em Reservas Indígenas criados pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) entre 1915 e 1928. De acordo com o historiador Thiago Cavalcante, em diálogo com fontes importantes no campo da etnologia Guarani, o objetivo dessas reservas era “liberar milhares de hectares de terras ocupadas pelos indígenas para a colonização agropastoril e submeter os indígenas ao controle do Estado sob a ótica assimilacionista da política indigenista de então” (Cavalcante, 2013, p. 84).

Posteriormente, outros projetos de colonização implementados pelo governo federal, como a Colônia Nacional Agrícola de Dourados (CAND), impuseram significativas mudanças socioespaciais aos

Kaiowá, além de provocarem impactos ambientais e paisagísticos nas terras ancestrais ocupadas pelos indígenas. Destaca-se que os kaiowá, atualmente, não ocupam nem 1% das terras e matas onde viviam. A maioria da população kaiowá vive em reservas e terras indígenas regularizadas, e, apesar das profundas alterações decorrentes de décadas de projetos colonialistas é onde “se encontram as melhores condições ambientais da região do sul do Mato Grosso do Sul, pois, observa-se que nas terras em que os Kaiowá e Guarani tiveram a retomada da posse, tem havido uma recuperação natural destes espaços” (Pavão, 2021, p. 100).

PLANTAS, SABERES E IMAGENS

A Antotipia é uma técnica de fotografia alternativa que estabelece uma conexão orgânica entre fotografia e natureza, utilizando o sumo de plantas para a criação de imagens⁶. Com materiais como couve, beterraba, jenipapo, açafraão-da-terra e urucum, é possível obter imagens aproveitando os pigmentos naturais destas plantas como emulsão fotossensível. O processo de Antotipia consiste na extração de pigmentos vegetais para a elaboração de uma emulsão fotossensível, a qual é aplicada sobre uma superfície, geralmente papel. Posteriormente, um fotograma ou objeto matriz é sobreposto à superfície sensibilizada, permitindo que a exposição à luz solar imprima a imagem.

Nessa técnica, a interação criativa entre planta, luz e imagem assume um papel preponderante, uma vez que a planta participa intimamente do processo, cedendo seus pigmentos para a revelação fotográfica. Assim, emerge uma perspectiva fotográfica em que a imagem resulta da agência das plantas, configurando-se como um desenho orgânico produzido pelos pigmentos vegetais presentes nas plantas utilizadas no processo.

Dessa forma, se considerarmos a capacidade das plantas de criar desenhos por meio da interação com a luz, emerge uma questão instigante: o que cada espécie de árvore, erva medicinal e/ou plantas dos

6 As informações técnicas relativas à Anto e Fitotipia foram adquiridas por meio de cursos de formação em fotografia frequentados por uma das autoras, que atualmente se dedica à produção artística de fotografias em/com plantas.

roçados presentes nos cosmos Kaiowá poderia nos revelar através de suas representações gráficas? Quais seriam as figuras, narrativas e saberes ancestrais que esses seres não-humanos poderiam nos transmitir através das imagens? Essas perguntas continuam a ressoar e guiar os próximos passos da pesquisa, servindo como um fio condutor para aprofundar a compreensão do tema.

Na sequência, a Fitotipia é outra técnica que consideramos interessante pois utiliza o corpo das plantas como suporte e fonte de reagentes químicos para a impressão fotográfica. A clorofila, presente nas plantas, reage à luz solar, gerando imagens com tons que variam conforme a espécie de planta utilizada. Enquanto na Antotipia os tons da imagem são determinados pela emulsão de pigmentos naturais, na Fitotipia a escala de cores é resultante da exposição diferencial das partes da planta à luz solar.

FIGURA 1 - ANTOTIPIA PRODUZIDA COM PIGMENTO VEGETAL EXTRAÍDO DO URUCUM, MENINO NA RESERVA INDÍGENA DE DOURADOS

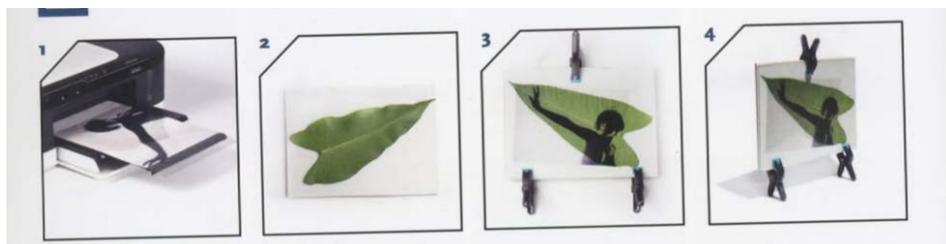


Fonte: Espadim (2025).

Conforme Antonini (2014, p. 180), as áreas das plantas protegidas pelo fotograma adquirem tons mais escuros, devido à menor exposição à luz, enquanto as áreas expostas diretamente produzem tons mais claros.

A figura a seguir, presente no livro *Fotografia Experimental*, ilustra o processo descrito.

FIGURA 2 - ILUSTRAÇÃO DO PROCESSO DE CRIAÇÃO DE FITOTIPIA, EXTRAÍDO DO LIVRO FOTOGRAFIA EXPERIMENTAL



Fonte: Antonini (2014).

A imagem subsequente é uma Fitotipia produzida a partir de uma folha de tabaco, na qual está impressa a efígie do *nhanderu* Nelson Conciãza (in memoriam), destacado líder da aldeia de Panambizinho. A cena mostra Seu Nelson segurando mudas de plantas nas mãos.

Nosso interesse na criação dessa imagem reside na representação, por meio da Fitotipia, do papel fundamental dos *nhanderu* e *nhandesy* na ativação e sustentação da vida vegetal nos territórios indígenas, pois conforme destacado por Pereira (2004, p.228) “sem xamá não há agricultura”.

Prosseguindo na afirmação de Pereira (2004, p. 228), o autor acrescenta que “O mundo kaiowá é ‘antinatural’, não se reproduz naturalmente, necessita ser criado e constantemente recriado pela ação inoculadora do xamá, despertando nas plantas, animais, pessoas e formação social a vontade de levantar e, levantando-se, afirmar sua existência”. Assim, ao sobrepor a figura do *nhanderu* ao corpo vivo da folha, a imagem se torna produto da interação entre esses dois corpos, que se intersectam não apenas visualmente, mas nas dinâmicas que criam a paisagem dos territórios Kaiowá.

FIGURA 3 - FITOTIPIA PRODUZIDA EM FOLHA DE TABACO. NHANDERU NELSON CONCIANZA



Fonte: Espadim (2025)⁷.

Basta e Souza (2022, p. 39) apontam que “As plantas representam mais que um espécime biológico, são seres espirituais que também se comunicam com os ñanderu (nosso pai) e as ñandesy (nossa mãe)”. Sobre as plantas e sua existência no mundo celestial Kaiowá, Pavão (2021, p. 57) nos revela que:

De acordo com os Guarani e Kaiowá, cada organismo no mundo, incluindo as plantas de todas as diversas espécies, obtém um tipo de matriz ou ancestral que se denomina como *ypy*, os quais estão localizados nos patamares celestes (ára). Na morada do *ypy* estão guardadas as maiores diversidades biológicas, inclusive as espécies que não conhecemos no mundo terreno em seu estado físico e por isso são consideradas seres mitológicos, como os *guaruje* (grandes morcegos originais), os *ka'iu'y* (macaco gente que usa arco e flecha) e o *ñandukaru* (ema original). Completando a perspectiva da pesquisadora Kaiowá Sônia Pavão sobre

⁷ A fotografia original de Seu Nelson é de autoria de Anastácio Peralta e está presente em sua dissertação de mestrado, publicada no ano de 2022. Disponível em: <<https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/5018>>.

a participação das plantas no mundo Kaiowá, ela enfatiza que a comunicação com os jara (espíritos-guardiões) é fundamental para obter permissão para o manejo das plantas:

[...] de acordo com o ñanderu, a cultura tradicional se auxilia do poder do uso das plantas medicinais, aliada com poder das rezas, buscando uma conexão com os donos de cada ser vivo na natureza – *jarakuera* -. Assim, o ñanderu se comunica com os donos da natureza e é por meio dessa comunicação que recebe a permissão dos seus donos e liberam a realização de qualquer atividade, como por exemplo, o plantio ou a caça de animais na data e local apropriado, e, para isso, é importante que sejam observados o clima e o tempo favorável para que o resultado seja satisfatório (Pavão, 2021, p. 102).

Dessa forma, as relações multi-espécies entre humanos e suas plantas se ampliam para incluir a agência das diversas espécies de seres e espíritos. A relação benéfica dessa relação depende do conhecimento e da habilidade daqueles que são capacitados para se comunicarem com os espíritos. A participação dos rezadores nessa rede de interconexão entre humanos e não-humanos demonstra que, por meio de rezas e métodos específicos de comunicação com os jara, ocorre um entrecruzamento entre o tempo das plantas e o tempo dos humanos, sugerindo uma integração entre os ciclos naturais e a atividades humanas como o plantio.

Como destaca Izaque João (2011, p. 26), ao analisar os métodos de cultivo Kaiowá, fica evidente a importância crucial das rezas para a saúde das plantas e o sucesso do plantio, bem como a profunda integração entre as práticas de cultivo e os ciclos naturais:

No sistema kaiowá tradicional, segundo informações fornecidas pelos xamãs de Panambi, a maior parte do plantio de produtos agrícolas é feito baseado nas fases de lua, no canto dos pássaros e, sobretudo, no uso específico da reza. No caso, a reza é considerada como uma proteção para que as plantas, de variadas espécies, não sejam atacadas por insetos e sejam protegidas contra os espíritos maléficos. Por exemplo: a mandioca é plantada na lua cheia; o porongo, quando canta o makamã (espécie do gavião), mais ou menos em outubro, e isso ocorre antes do sapo ou kururu cantar. Assim, é possível a renovação das espécies do mundo físico (João, 2011, p. 26).

Em consonância com as colocações de Izaque João, a pesquisadora Joana Cabral, em estudos a respeito da maneira como os Wajapi percebem as dimensões concretas e sensíveis de certas plantas, defende que, ao nos depararmos com o cultivo de plantas em roçados e nos pátios indígenas:

[...] não estamos diante de uma relação de domesticação (processo em que o organismo passa a ter sua sua reprodução e sobrevivência dependentes do homem); mas só de cultivo, de cuidados vestidos sobre as plantas que não implicam em dominação ou dependência, uma vez que os donos cosmológicos também são responsáveis por tais entes (Cabral, 2022, p. 5).

Assim como em outros coletivos indígenas, os Kaiowá estabelecem relações com a vida vegetal que deslocam a noção comum de domesticação e dinâmicas pautadas em subordinação de outras espécies voltadas às vontades humanas, revelando uma perspectiva mais complexa e interconectada, mediada por negociações entre diferentes agências, como destaca Levi Pereira:

[...] também entre os Kaiowá dispor dos recursos da natureza não depende exclusivamente do simples ato da vontade humana, ela não é absoluta e auto-suficiente em sua realização. Para dispor dos recursos necessários à sua sobrevivência, os homens devem negociar com outros seres, igualmente portadores de vontades independentes e plenas (Pereira, 2004, p. 43).

Tal discussão sobre a mutualidade entre espécies converge com a ideia da autora Donna Haraway de que “Nenhuma espécie, nem mesmo a nossa própria – age sozinha; arranjos de espécies orgânicas e de atores abióticos fazem história, tanto evolucionário como de outros tipos também” (2016, p. 139). Portanto, reforçando a compreensão ameríndia de que as plantas que participam de seus mundos não são apenas vegetais, mas sim parte de um universo relacional onde tudo tem dono e linguagem, a comunicação com os espíritos-guardiões envolve o reconhecimento de espaços-tempo distintos dos humanos. Em outras palavras, a alteridade comunicacional mencionada funciona em um território onde há reconhecimento do tempo da semente, do tempo do plantio e do tempo da colheita.

O ponto a ressaltar é o lugar de sujeito que as plantas ocupam dentro dos mundos indígenas. Em virtude de reconhecerem que essas possuem espíritos-guardiões, a interação humana com as plantas passa pela comunicação com seus zeladores. Em outras palavras, assumir que as plantas operam em domínios mais-que-humanos faz com que as relações que estes povos cultivam com as espécies vegetais sejam arquitetadas de maneira a propiciar a interação mútua entre humanos e plantas.

À vista disso, a capacidade de comunicar-se com temporalidades vegetais, tão presente nos mundos indígenas, também ocorre nas técnicas alternativas de fotografia. Considerando que a formação de uma imagem em Antotipia ou Fitotipia não é mais do que uma capacidade comunicacional com os elementos naturais a partir das folhas, frutos, água e luz, isso demonstra a possibilidade de pensar que a atenção à temporalidade não-humana é ponto de conexão entre a alteridade dos mundos indígenas e a sensibilidade artística. A aproximação entre a fotografia alternativa e os mundos indígenas se justifica como possibilidade de abertura humana a outras espécies.

As técnicas alternativas de fotografias abrem espaço para a elaboração de uma sensibilidade humana mais atenta à agência dos não-humanos e, ao lado das cosmologias ameríndias, potencializam-se em outras formas de relação com aquilo que os humanos sempre foram e são, a natureza. Dos pigmentos naturais da Antotipia até às imagens gravadas em folhas na Fitotipia, a natureza desempenha papel fundamental no processo fotográfico. Ao considerar a fotografia alternativa enquanto um ecossistema, torna-se evidente que fatores abióticos como a luz solar e a água, interagem com as plantas, fatores bióticos, para produzir uma imagem. Em todas as técnicas mencionadas, a imagem resulta da interação harmoniosa entre fatores bióticos e abióticos.

A interação com raios ultravioleta é fundamental para impressão de imagens nas técnicas fotográficas alternativas, é crucial que o/a fotógrafo(a) experimental tenha conhecimento sobre a variação da incidência solar ao longo do dia e das estações do ano. Isso permite identificar os melhores dias, horários e épocas para a produção artística, tal como

ocorre, conforme vimos, nos plantios indígenas com a observação do movimento de corpos celestes.

Tanto na Antotípiia quanto na Fitotípiia, a extração ou a coleta de partes da estrutura vegetal, como as folhas, está subordinada aos ciclos naturais das plantas, os quais se relacionam intimamente com o ciclo lunar e a distribuição de seiva no organismo vegetal. As plantas, ao interagirem com o meio, possuem um calendário para a oferta de frutos e flores. A disponibilidade de folhas, especificamente no contexto da Fitotípiia, depende do comportamento particular de cada planta, podendo ser decíduas ou perenes. Para isso recomenda-se o uso de folhas novas, caracterizadas por uma coloração verde claro, para a produção de Fitotípiias, o que está condicionado à saúde da planta e, conseqüentemente, ao seu ciclo de produção de novas folhas. Criar com a luz solar e com as plantas exige uma abertura às temporalidades não-humanas. O aperfeiçoamento técnico desses processos criativos decorre, igualmente, da capacidade de observação do entorno, abrangendo o clima, o relevo e o movimento de corpos celestes, como o Sol e a Lua, bem como do comportamento de outros seres vivos, notadamente, o das plantas.

A condição de abertura e observação constante está intrinsecamente relacionada à definição de fotografia experimental proposta por Giovanna Rebecchi (2017, p. 8), que caracteriza a Fotografia Experimental como um termo utilizado para designar “a área da fotografia que está sempre se questionando em busca de respostas, sejam técnicas ou filosóficas”.

Por fim, julgamos ser possível uma aproximação dessa área da fotografia com conhecimentos tradicionais kaiowá, os quais, há muito tempo, experimentam diferentes modos de interação entre os seres humanos e não humanos, com destaque para as plantas. Tal confluência pode ser extremamente valiosa para a produção de materiais didáticos em contextos onde existe a necessidade de fortalecer as relações entre os saberes tradicionais e as gerações mais jovens, permitindo-lhes não apenas uma relação com as plantas, mas um conhecimento mais aprofundado sobre seu próprio território por meio da narrativa e formas próprias de grafar o território kaiowá, seus usos e costumes, em plantas.

REFLEXÕES A CONSTRUIR

Através das imagens
 Percorremos territórios de difícil acesso
 viajamos no tempo,
 criamos intimidade onde nunca estivemos.
 Fotógrafos de natureza, Caçadores da alma.⁸

As técnicas de fotografia alternativa, como a Anto e a Fitotipia, que utilizam pigmentos vegetais para a impressão fotográfica, tem um ritmo mais lento, dependente de fatores externos como a luz solar e a disponibilidade de folhas, frutos e flores, permitindo uma escuta e observação atenta aos tempos da natureza, do clima e do ciclo das plantas. Essa qualidade de observação e do diálogo com a agência e as temporalidades não-humanas também é encontrada nas práticas de cultivo Kaiowá e na relação desse povo com as plantas, que envolve negociação contínua com os espíritos guardiões, os jara.

No contexto dos coletivos Kaiowá, o conhecimento e as condições para o manejo das plantas estão profundamente relacionados às figuras dos nhanderu e nhandesy, que desempenham um papel fundamental na comunicação e negociação com os jara, condição necessária para que estes liberem as plantas para uso humano.

Diante disso, esperamos que o diálogo entre fotografia e saberes indígenas possa oferecer uma abordagem metodológica que possibilite traduzir as complexas relações entre humanos e não-humanos nas dinâmicas espaciais dos territórios Kaiowá, nas cartografias, onde a interconexão e a mutualidade entre humanos e plantas se manifestam de maneira profunda e estruturante.

Além disso, a criação de imagens desperta percepções ambientais frequentemente negligenciadas, mas potencialmente valiosas à compreensão geográfica, como estar atento às características da paisagem

8 O trecho citado foi extraído do episódio "Fotógrafos de Natureza" da minissérie "Caçadores da alma", dirigida por Silvio Tendle, 2012.

florística de cada região, a sazonalidade das plantas e a relação com os ciclos lunares e de chuva.

Com algumas perguntas encerramos este pequeno texto:

Como andar por territórios que pertencem ao outro, os kaiowá? Como produzir imagens, na relação com o outro, mas que imobilizam a mobilidade? Como produzir movimento nas imagens?

Como produzir imagem a partir da captura do que continua a existir em outros mundos, modos de viver, depois do clique, da sua revelação lenta e formidável que exige conhecer plantas e seus significados, seus usos e não usos, sua espiritualidade, sua delicadeza e, quem sabe, seus segredos.

Acreditamos que sem caminhar junto não é possível produzir imagens! Falar de Anto e Fitotipia é produzir junto!

Um ponto crucial a ser explorado nos próximos momentos da pesquisa é a relação entre palavra, alma, corpo e imagem. Ao explorarmos a relação entre palavra e imagem na língua Guarani, encontramos termos como “ta’anga” para imagem e “ñe’etemiandu” (Assis, 2008, p. 618) para imagens sensoriais, que abrangem experiências gustativas, auditivas, olfativas, táteis e visuais. Isso sugere uma conexão entre imagem, corpo e palavra. Poderíamos inferir que, na perspectiva Kaiowá, a palavra precederia a imagem, e a imagem seria concebida como uma modalidade de palavra percebida visualmente. A palavra, por sua vez, manifestar-se-ia de maneira multiforme, a depender de qual sentido do corpo ela estaria sendo captada.

Para os Kaiowá a noção de alma está profundamente relacionada às suas práticas de Re-Existir, que, segundo o kaiowá Izaque João (2011, p. 103) “a palavra é um dos instrumentos que estrutura o ser”. Embora “alma” não seja traduzida de forma exata, pode-se dizer que a ideia mais próxima seria ñee (palavra, história, alma, nome, personalidade...) na língua guarani. Falar da vida kaiowá, - seus cosmos, cartografias e produção de imagens- está intrinsecamente enraizada na potência da palavra que é a própria alma, o que pode nos levar a pensar na palavra-alma, de modo que é possível afirmar que “as experiências da vida são experiências de palavra” (Chamorro, 2008, p. 56).

Izaque João reforça a discussão sobre a potência da palavra ao afirmar que:

A palavra, para qualquer sociedade, é um instrumento importante para se comunicar, dialogar, negociar, pedir ajuda ou para magoar seu próximo. Para o Kaiowá, a palavra ou *nhe'ẽ* se define como algo sagrado em todos os sentidos, seja no momento do diálogo, seja para contar histórias. A palavra define as coisas e também pode provocar fenômenos incontrolláveis no espaço físico. [...] A palavra humana, denominada pelo Kaiowá como *nhe'ẽngáry* (palavras próprias de uma pessoa), também é conhecida por *ayvu*. *Ayvu*, no princípio foi criado pela mágica da cruz, por meio do barulho – *ayvarasa ayvarapy* – provocado pelo *xiru ryapu guasu*, tão alto que este necessitou diminuir seu volume, para não “percorrer em poucos segundos os patamares celestes, chegando ao final”, pois isso não seria bom para os seres humanos. Com esse ruído, surgiu a palavra – *nhe ẽ ypy* – que está no mesmo patamar de *Nhanderu Guasu* (João, 2011, p. 53).

A partir disso está o desafio de produzir junto aos kaiowá de modo que a palavra-alma seja também parte da produção de imagens. E aqui também está o desafio: como produzir imagens em plantas que não aprisionam a alma kaiowá, mesmo que não intencionalmente? Como produzir imagens que direcionam a existência kaiowá no mundo na perspectiva de seguirem sendo quem são?

Podemos dizer até aqui que a produção de imagens em comunhão com a natureza se relaciona com os saberes Kaiowá, pois ambos compartilham uma perspectiva que considera as plantas como seres dotados de agência no mundo. Isso implica uma observação atenta das temporalidades vegetais e uma capacidade de diálogo e cocriação, haja vista que a criação de imagem acontece de forma artesanal, passível a erros e imprevisibilidades durante todo o processo, contrapondo as ideias modernas de dominação técnica do homem sobre a natureza.

A prática artística da Anto e Fitotipia abre um campo sensível e aguçado de percepção vegetal, permitindo que os fotógrafos experimentais considerem as plantas não apenas como bibelôs supérfluos de decoração (Coccia, 2018, p. 11), mas como sujeitos com os quais po-

demos criar relações de companheirismo e co-mutualidade, no sentido proposto por Haraway. Como destaca Emanuele Coccia (2018, p. 13) interrogar as plantas é compreender o que significa estar-no-mundo, pois elas representam o laço mais íntimo e elementar que a vida pode estabelecer com o mundo.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Clarisse. *Da cena do contato ao inacabamento da história: Os últimos isolados (1967-1999), Corumbiara (1986-2009) e Os Arara (1980-)*. Prefácio de André Brasil. Salvador: Edufba, 2017.
- ASSIS, Cecy Fernandes de. *Dicionário Guarani-Português / Português-Guarani*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- BASTA, Paulo Cesar et al. (org.). *Pohã ñana: ñanombarete, tekoha, guarani ha Kaiowá arandu rehegua = Plantas medicinais: fortalecimento, território e memória Guarani e Kaiowá*. Recife: Fiocruz, 2020.
- CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. *Colonialismo, território e territorialidade: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul*. 2013. 470 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Assis, 2013.
- CHAMORRO, Graciela. *Terra madura, yvy araguyje: fundamento da palavra guarani*. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2008.
- HARAWAY, Donna. *Manifesto das espécies companheiras: cachorros, pessoas e alteridade significativa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.
- COCCIA, Emanuele. *A vida das plantas: uma metafísica da mistura*. Porto Alegre: Cultura e Barbárie, 2018.
- FOTÓGRAFOS DE NATUREZA – CAÇADORES DA ALMA. [vídeo]. YouTube, 27 set. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0OJbt4TpFHI>. Acesso em: maio 2025.
- GUARANI – Povos Indígenas no Brasil. Instituto Socioambiental. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani>. Acesso em: maio 2025.
- JOÃO, Izaque. *Jakaira reko nheypyri marangatu mborahéi: origem e fundamentos do canto ritual jerosy puku entre os Kaiowá de Panambi, Panambizinho e Sucuri'y, Mato Grosso do Sul*. Dourados, MS: Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), 2011.
- PEREIRA, Levi Marques. *Imagens Kaiowá do sistema social e seu entorno*. São Paulo: Universidade de São Paulo (USP), 2004.
- BENDANDI, Luca M. A. *Fotografia experimental: manual de técnicas y procesos alternativos*. Barcelona: Blume, 2014.
- MOTA, Juliana Grasiéli Bueno. *Territórios, multiterritorialidades e memórias dos*

povos Guarani e Kaiowá: diferenças geográficas e as lutas pela descolonização na Reserva Indígena e nos acampamentos-tekoha – Dourados/MS. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

OLIVEIRA, J. C. de. Temporalidades vegetais: ciclos de vida, maturação e morte em uma etnografia ameríndia. *Maloca: Revista de Estudos Indígenas*, v. 5, p. e022007, 20 jul. 2022.

PAVÃO, S. *Conhecimentos tradicionais Guarani e Kaiowá como fontes de autonomia, sustentabilidade e resistência.* Dourados, MS: Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), 2021.

PERALTA, A. *Tecnologias espirituais: reza, roça e sustentabilidade entre os Kaiowá e Guarani.* Dourados, MS: Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), 2022.

REBECCHI, G. P. de C. *Guia do fotógrafo experimental: uma introdução à fotografia alternativa.* [S.l.]: [s.n.], 2017.

SANTOS, Milton. *Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional.* São Paulo: Hucitec, 1994.

A CONSTRUÇÃO DA REDAÇÃO DAS DEFINIÇÕES PARA O DICIONÁRIO ESCOLAR DA LÍNGUA KAIOWÁ

*Cándida Graciela Chamorro Argüello
Jorge Domingues Lopes*

No espaço de sociedades que utilizam línguas que já possuem grafia estabelecida, é comum o desenvolvimento de um conjunto de textos escritos nos mais diversos gêneros. Esses textos, à medida que avançam os processos de publicação e de distribuição de obras impressas e, mais modernamente, de obras digitais, acabam participando da vida das pessoas das mais diferentes esferas sociais. Assim, é frequente que textos literários, como romances e contos, poemas e textos teatrais, instrucionais, jurídicos, religiosos, publicitários, entre outros, sejam lidos e utilizados para os mais diversos fins.

Desse conjunto de materiais bibliográficos, destacamos os de natureza metalinguística, que propiciam ao leitor um acesso à sua língua por meio dessa mesma língua, para fins de elucidação de sentidos, compreensão do funcionamento do sistema linguístico ou mesmo para aprendizado de novos vocábulos. Esse é o caso dos materiais como dicionários, vocabulários, glossários, índices, que permitem diferentes apreciações sobre os vocábulos de uma língua, evidenciando a constituição de seu sistema lexical.

Tais obras, denominadas lexicográficas, têm uso social garantido em contextos sociais reais, como em repartições públicas, redações de jornais, editoras, pois ajudam no processo de construção e revisão de textos, além disso, essas obras têm sido usadas com bastante frequência, em espaços de educação formal, como escolas e universidades. É exatamente nesses espaços que baseamos o início de nossa reflexão, pois, em

geral, as obras lexicográficas não são construídas, a princípio, visando a objetivos de ensino de língua.

No Brasil, a produção de dicionários tem crescido de modo significativo, tanto os terminológicos (especialidades) quanto os de língua. Neste item, destacam-se os dicionários de língua portuguesa monolíngues e os bilíngues, com tradução para o inglês, o espanhol, o francês, o chinês, entre outros. Há também um outro grupo de dicionários que tem menor evidência no país, mas que precisam ser considerados por demarcarem, por escrito, a existência de várias línguas e representarem uma forma de resistência contra o monopólio linguístico das línguas com maior quantidade de falantes/escreventes: trata-se das línguas indígenas. Para as que já começaram a ser escritas, têm-se desenvolvido, sem muita regularidade, livros que deem conta das diversas demandas linguístico-culturais dos povos originários.

Dos dicionários mais antigos produzidos sobre as línguas indígenas do Brasil até os mais recentes, observa-se que o foco nessa produção tem sido, em geral, a tradução para o português, língua oficial do país e que tem sido a língua dominante de circulação de fala e de escrita, inclusive nos currículos escolares, havendo pouco ou nenhum material dessa natureza produzido de forma monolíngue.

Outro problema relacionado a isso é a baixa quantidade de exemplares produzidos para cada uma dessas obras em língua indígena e também a sua antiguidade, já que vários desses livros teve edição única e que logo se esgotou, não havendo possibilidade de conseguir aos materiais uso mais massivo e constante.

Portanto, se dicionários de línguas indígenas são ainda raros, os dicionários voltados para a escola são quase inexistentes. Nessa perspectiva, destacamos os trabalhos: *Dicionário Escolar Apinayé*, organizado por Francisco Edviges Albuquerque (2012), *Glossário trilíngue krahô-português-inglês: Uma contribuição para a educação escolar indígena*, de Lucieny de Castro Borba (2017), *Pequeno dicionário Boróro-Português e Pequeno dicionário Português-Boróro – a serviço da escola Bororo*, de Gonçalo Ochoa Camargo (ambos publicados em 1997), *Vocabulário Escolar*

Bílingue Kaiowá-Português, de Concianza *et al.* (2015), *Dicionário Escolar Kaingâk: a língua Kaingang no oeste paulista* (D'Angelis, 2018).

Certamente não são apenas esses os dicionários que foram produzidos visando ao ensino de língua(s) de povos indígenas, mas eles foram mencionados por conterem no próprio título a menção à destinação escolar. Todos esses materiais têm em comum o fato de serem bilíngues e de não apresentarem definições que, de fato, apresentassem ou explicassem o termo de entrada do verbete.

Diante da frequente lacuna desse componente (a definição) no interior das microestruturas, percebemos que o foco desses materiais está exatamente na tradução da língua indígenas para o Português ou vice-versa, pouco contribuindo para o desenvolvimento linguístico de falantes monolíngues. Além disso, essas obras não especificam para qual público escolar, em termos de níveis de formação, elas se destinam, deixando a cargo dos seus consulentes ou usuários essa decisão.

Este trabalho busca, portanto, fazer uma reflexão sobre a construção de definições lexicográficas para dicionários de língua construídos especificamente para serem usados em contexto escolar. A ideia é que haja a possibilidade de uma reflexão teórica metalinguística, a fim de demonstrar e motivar a elaboração de dicionários e vocabulários monolíngues que atendam à demanda de ensino-aprendizagem de língua indígena enquanto língua materna de uma comunidade de fala.

TERMINOLOGIA LEXICOGRÁFICA

Este trabalho utiliza termos comuns ao domínio da linguística lexicográfica, por isso, para uma melhor compreensão do que expomos aqui, abordamos alguns desses termos-chave. O primeiro deles é o próprio termo lexicografia, que corresponde a dois significados gerais:

[...] numa acepção – na qual se usa também a expressão *lexicografia prática* – ele designa a ‘ciência’, ‘técnica’, ‘prática’ ou mesmo ‘arte’ de elaborar dicionários [...] para a outra acepção – a lexicografia teórica – emprega-se freqüentemente, [...] o termo metalexigrafia, [...] [que] abrange: o estudo de problemas ligados à elaboração de dicionários, a crítica de dicionários, a pes-

quisa da história da lexicografia, a pesquisa do uso de dicionários (Welker, 2004, p. 11).

No interior da Lexicografia, é possível reconhecer sub-ramos como o da Lexicografia pedagógica, que “[...] é uma área de estudos relativamente nova, ainda muito pouco conhecida no Brasil. [...] [que propõe] estudos sobre estruturas formais das obras lexicográficas, pensando-se nos usos pedagógicos adequados ao aprendizado de um novo idioma” (Krieger; Welker, 2011, p. 103-104). Essa especialização da área é importante para a elaboração de reflexões e projetos voltados para o ensino de língua materna ou não.

No âmbito dos povos indígenas do Brasil, por exemplo, observa-se há algumas décadas o crescente interesse em desenvolver e ensinar a escrita das línguas indígenas e, para isso, muitos estudos e materiais têm sido elaborados, por diferentes atores sociais e com as mais diversas finalidades. No entanto, o foco no desenvolvimento do ensino formal escolar tem demandado obras que auxiliem esse processo, por isso, o surgimento de novos livros com finalidade didática e também de dicionários. Nesse contexto, a Lexicografia Pedagógica tem muito a contribuir, redimensionando o fazer lexicográfico tradicional, geralmente focado em obras bilíngues para tradução.

Assim, para elaborar um dicionário, adota-se a primeira perspectiva, mas sempre recorrendo à segunda acepção para consolidar a fundamentação teórica a obra a ser construída. Essa conjunção desses elementos contribui para a consolidação de projetos lexicográficos relevantes e bem estruturados, de acordo com a finalidade que orienta cada material.

A partir do conhecimento metalexigráfico, podemos compreender as formas e funções das macroestruturas — “a ordem alfabética das entradas”, segundo Haensch (1982, p. 452) — de cada dicionário e das suas respectivas microestruturas — “o conjunto ordenado de todas as informações dentro do verbete” Haensch (1982, p. 452). Dentre essas informações do verbete, está a definição, termo-chave deste trabalho, em que se apresenta, de forma sistematizada, o(s) significado(s) da palavra-entrada, conforme explicam Hartmann e James (2001 *apud* Farias, 2013, p. 72):

Parte componente da microestrutura de uma obra de referência que dá uma explicação do significado de uma palavra, sintagma ou termo; a fórmula tradicional ('analítica', 'clássica', 'formal' ou 'lógica') da definição 'X é um membro da classe Y, que se distingue de outros membros por meio do(s) traço(s) N'.

Assim, a definição permite que se explique qualquer vocábulo de uma língua, desde os de significado mais concreto até os mais abstratos, utilizando os recursos dessa mesma língua.

No caso de línguas-culturas como a do Português brasileiro, já existe ampla literatura sobre esse tema e também diversa e significativa produção lexicográfica tanto linguística quanto terminológica, e isso garante o acesso facilitado a essas obras. Contudo, em relação às línguas indígenas brasileiras, a produção de dicionários e outros materiais lexicográficos é escassa e, às vezes, bastante rara e mesmo inexistente. Por isso, a pesquisa lexicográfica e a produção de novos e melhores dicionários e de vocabulários precisa ser estimulada e apoiada, se se quiser, de fato, garantir o direito a um ensino das línguas e de culturas indígenas do país.

OS DICIONÁRIOS ESCOLARES

Pensando nessa questão, propôs-se uma ação conjunta para construção de dicionários monolíngues e bilíngues para o povo Kaiowá, voltados especificamente para o uso no contexto escolar. Para isso, adotamos a seguinte metodologia.

A fim de atender a diferentes etapas da formação escolar dos estudantes indígenas kaiowá, pensamos em elaborar diferentes obras lexicográficas, uma para o início do processo de alfabetização, outra para a etapa mais avançada da aquisição da leitura e escrita, e uma terceira para estudantes já leitores-escritores com alguma proficiência. Essas três obras poderiam, assim, atender a um público falante de língua kaiowá que estivesse no nível de Ensino Fundamental 1.

O primeiro dicionário escolar kaiowá é do tipo visual, a fim de estimular o interesse das crianças pelas imagens e, ao mesmo tempo, já estabelecendo uma relação com vocábulos de sua língua. O desafio me-

metodológico inicial para construir esse dicionário foi o de estabelecer quais seriam os vocábulos a serem considerados para comporem a base de dados lexicais dele. Para isso, estabelecemos que seria bem mais viável, antes de tudo, dar prioridade a substantivos concretos e adjetivos (nomes), dada a facilidade de representá-los de forma imagética; a outra categoria escolhida foi a dos verbos, em especial os que designassem ação.

Nesse caso, a macroestrutura desse dicionário obedecerá a uma orientação onomasiológica, com agrupamentos temáticos do tipo *animais* (mamíferos, peixes, répteis), *plantas* (cultivadas, arbusto, taquara), *comidas*, *utensílios*.

Definidos esses parâmetros iniciais, foi reunido um grupo de professoras e professores Kaiowá, junto com professores da Universidade Federal da Grande Dourados e da Universidade Federal do Pará e do Casulo, para refletir sobre os vocábulos dessa base. Das primeiras discussões, chegou-se a um total de, aproximadamente, 300 palavras (nomes e verbos), que julgamos terem uso na fala infantil e também palavras que devem fazer parte do desenvolvimento lexical infantil.

Considerando ainda a escassez de textos escritos na língua Kaiowá, voltados especificamente para o público infantil (realidade ainda comum em muitas comunidades indígenas do Brasil), não seria possível realizar um levantamento sistemático e profundo das palavras a serem acessadas pelas crianças em cada etapa de escolarização. Portanto, acreditamos que, partindo de uma base de elementos lexicais acessíveis às crianças, esse poderá ser o ponto de partida para a reflexão metalexiconográfica⁹ que, no futuro, proporcionará maior segurança à escolha dos itens dessa base.

A título de exemplo, apresentamos os primeiros termos que compõem o dicionário visual: *abacaxi*, *abóbora*, *acordar*, *adulto*, *água*, *agua-pé*, *algodão*, *amarelo*, *amendoim*, *anel*, *anta*, *araçá*, *arara*, *araticum*, *arco*,

9 Com a construção de dicionários e vocabulários, desenvolvem-se também estudos que tomam essas mesmas produções para serem analisadas, teorizadas e criticadas, buscando compreender sua história, suas características, sua tipologia e suas funções. Por isso, a metalexiconografia também é denominada lexiconografia teórica.

argila, asa, atirar, avó, avô, azul, bacurau, bambu, banana, banco, banheiro, barata, barriga, batata-doce, bebê, bebedouro, beija-flor, bem-te-vi, bicho-de-pé, bicho-preguiça, blusa, boca.

Em relação às imagens, cada uma pode corresponder a uma única palavra, como é o caso de abacaxi, da abóbora, do arco, da barata, do beija-flor, mas também há imagens que reúnem várias palavras, como é o caso do termos relacionados ao corpo humano: *boca, braço, cabeça, mão, nariz, olho, pé, perna, pescoço, tornozelo.*

É importante destacar que cada palavra inserida no dicionário visual terá dois formatos de letras, a do tipo de imprensa e a do tipo manuscrita, já que o foco é a etapa inicial da alfabetização.

Os dois dicionários escolares kaiowá compartilham com o dicionário visual a sua base de dados, porém, apesar de conservar ainda algumas das imagens do dicionário visual, agora apresentam microestrutura com definição. Outra diferença a ser destacada está na mudança da perspectiva onomasiológica para a semasiológica¹⁰, já que, com o avanço do processo de aquisição da língua escrita, é comum que os estudantes passem a ter acesso ao texto escrito cada vez mais com maior proficiência.

Assim, o segundo dicionário escolar deverá apresentar definições bem objetivas e, por isso, menores, buscando empregar um vocabulário bastante acessível ao público-alvo, enquanto o terceiro dicionário escolar retoma as mesmas entradas e amplia de modo significativo as definições, apresentando mais detalhes e também já com um vocabulário que segue uma crescente progressão de complexidade.

Em termos de quantidade de entradas, o segundo dicionário tem sua base lexical ampliada em, aproximadamente, 100 verbetes, enquanto o terceiro acumula um total de mais de 500 entradas. Esse aumento progressivo da quantidade de entradas também busca atender à crescen-

10 Baldinger (2001, p. 33) afirma que a semasiologia "parte de [uma palavra] para atingir diferentes conceitos ou estruturas conceituais; a onomasiologia parte de um conceito ou de um sistema conceitual para atingir diferentes [palavras]. Ambas as abordagens são muito relevantes no estabelecimento da estrutura de um dicionário e, no contexto da produção dos dicionários escolares, é fundamental poder reconhecer a forma de uma palavra e descobrir que essa forma é portadora de um ou vários significados.

te demanda de vocábulos a que o estudante tem acesso à medida que avança em seus estudos. Em ambos os dicionários buscamos manter imagens do dicionário visual, principalmente nos casos em que elas podem ajudar a elucidar ainda mais o significado da palavra de entrada.

Na próxima seção analisamos as definições construídas para os dois dicionários escolares semasiológicos da língua kaiowá.

AS DEFINIÇÕES

A construção da base de dados para os dicionários escolares kaiowá foi um processo que exigiu debates acerca de quais palavras da língua deveriam ser escolhidas, por isso, mesmo ao chegar a uma primeira lista de itens lexicais, ela não foi tomada como definitiva, pois, à medida que se ia tentando construir suas definições, a própria reflexão linguística fez com que se percebesse que a palavra poderia não ser a mais relevante para constar no dicionário; o contrário também ocorreu, palavras ainda não incluídas foram continuamente sendo acrescentadas à base, fazendo com que houvesse certa variação na quantidade final de itens.

Como já evidenciamos, os dois grupos de palavras escolhidas para os dicionários foram nomes (substantivos e adjetivos) e verbos da língua kaiowá, cujas definições deveriam constar nas microestruturas dessas obras, porém, diferente da prática corrente de buscar traduzir as palavras da língua indígena para uma língua de maior abrangência, como o Português, foi decidido partir da própria construção da definição da palavra original e somente depois realizar o processo de tradução.

A questão que logo vem à mente nesse contexto é como os falantes da língua, não sendo especialistas em lexicografia e sem experiência na construção de definições de palavras em sua própria língua terão acesso à metodologia lexicográfica e levarão a cabo a tarefa de elaborar uma quantidade relativamente grande de definições? Além disso, há de se considerar que cada definição deve considerar o nível linguístico do estudante que virá a ser o consulente de cada uma das obras.

Para construir a definição de um nome substantivo, deve-se considerar a definição mencionada sobre definição, buscando inicialmente

situar a palavra a ser definida em uma categoria, pois, com isso, já se atribui um conjunto de significados.

Por exemplo, a palavra ‘beija-flor’ se insere no grupo ‘pássaro’, que encerra o significado “ave pequena [ou] designação comum às aves da ordem dos passeriformes, que possuem bico desprovido de cera e pés anisodátiles” (Houaiss, 2009) e essa outra definição está inserida, por sua vez, no grupo ‘ave’: “design. comum aos animais vertebrados, ovíparos, da classe *Aves*, de corpo coberto por penas, membros anteriores modificados em asas, e bico córneo, sem dentes” (Houaiss, 2009) ou “Animal vertebrado, ovíparo, de respiração pulmonar, sangue quente, pele coberta de penas. (Os membros posteriores servem-lhe para andar e os anteriores, ou asas, para voar; tem bico córneo e desdentado)” (Priberam, 2025).

Retomando a mesma palavra do exemplo acima, o Dicionário Houaiss (2009, grifo nosso) a define como:

beija-flor Datação: 1813 n. substantivo masculino. 1. Rubrica: ornitologia. *design. comum às aves apodiformes da fam. dos troquilídeos, encontradas nas três Américas; de asas longas, bico longo e fino e língua muito comprida, us. para retirar o néctar das flores; binga, chupa-flor, chupa-mel, colibri, cuitelinho, cuitelo, guainumbi, guanambi, guanumbi, guinumbi, pica-flor [São capazes de voos velozes e pairados pela grande frequência de batida das asas.]*

Já o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2025, grifo nosso) apresenta a seguinte definição para beija-flor:

beija-flor [flô] (beija-flor), substantivo masculino. [Ornitologia] *Designação dada a várias pequenas aves apodiformes da família dos troquilídeos, de formosa plumagem, com bico fino e longo, usado para sugar o néctar das flores. = chupa-flor, chupa-mel, colibri.*

Ambas as definições conseguem apresentar adequadamente tanto a categorização quanto a especificação das características do elemento definido. No entanto, percebemos que a definição teria poucas chances de ser compreendida por uma criança no início de sua escolarização. Por isso, buscamos as mesmas definições em dicionários que já se autointi-

tulam ‘escolares’, a fim de verificar como eles constroem a definição do mesmo vocábulo.

No Primeiro Dicionário Escolar de Língua Portuguesa, também localizamos o verbete: “BEIJA-FLOR, substantivo masculino. *Pássaro com bico comprido e fino que fica parado no ar para se alimentar do néctar das flores. Pode voar para trás e para frente.*” (Coelho, 2008, p. 39, grifo nosso). Nesse dicionário, a definição começa pela categoria do elemento seguido de suas características físicas (qualificação do bico e do tipo de voo) e de sua alimentação (néctar).

De modo parecido, faz o Dicionário da língua portuguesa Ernani Terra: “*bei.ja-flor [ô] s.m. Zool. Pássaro pequeno de bico longo e fino; colibri. Pl. beija-flores*” (Terra, 2014, p. 123), porém, essa definição apresenta, além da categorização, somente as características físicas do bico do pássaro.

Essas definições que utilizam um vocabulário mais acessível a crianças estão incluídas em dicionários escolares; eles, no entanto, não especificam no interior das obras nenhum público escolar e apenas o dicionário elaborado por Coelho (2008), por possuir ilustrações caricatas, nos dá a impressão de que ele se destina a um público infantil de escolarização inicial.

Aproveitando grande parte da experiência lexicográfica presente em dicionários escolares brasileiros do presente e em obras analíticas sobre lexicografia pedagógica, e também da recente experiência de desenvolvimento e publicação do Dicionário Kaiowá-Português, desenvolvido por Chamorro (2023), lançamo-nos à construção de um projeto lexicográfico para dicionários escolares da língua kaiowá, com definições orientadas para dois momentos do processo de ensino-aprendizagem dessa língua indígena brasileiras.

Por meio de reuniões técnicas, formação teórica e prática em minicursos e oficinas de lexicografia, vários professores kaiowá conseguiram aprender a elaborar definições de palavras de sua língua, adequadas para constarem no banco de dados para construção dos dicionários escolares kaiowá. Estabeleceu-se no projeto desses dicionários que a língua de

partida e de chegada seria o kaiowá e, a partir dela, é que seria proposta a tradução para a língua portuguesa. Vejamos a definição para o vocábulo beija-flor, já utilizado nos exemplos precedentes:

chirino, gwyrá michĩ mirĩ va'e, ha'e itĩ po'i puku oipyte hagwá yvoty, opyta opyryry yvoty rovái.

chirino, téry, 1. gwyrá michĩ mirĩva ha itĩ po'i pukúva oi-pyte hagwá yvoty, opyta opyryry yvoty rovái ha ogweru jóvia porá ñandévy; techapyrá: *chirino'i ogwapy ñande ati'ýre*; 2. oime pe michĩ mirĩvéa, ha'e ñande gwyrá voi, oikóva ñande rupive; techapyrá: *chirino'i ogwapy ñande ati'ýre*.

Uma vez construída a microestrutura em língua kaiowá, ela foi traduzida para a língua portuguesa:

beija-flor, ave pequena, com bico comprido usado para sugar o néctar, fica parada batendo as asas em frente à flor.

beija-flor, substantivo, 1. pássaro pequeno, que possui um bico comprido usado para sugar o néctar das flores, fica parado batendo as asas diante da flor; ele traz notícia boa; exemplo: *a criança se alegra ao ver o beija-flor bater as asas na frente da flor*; 2. o beija-flor menorzinho, esse é nosso pássaro-alma, que anda; exemplo: *o beija-flor menorzinho se senta sobre nosso ombro*.

Essas definições pretendem atender a dois públicos diferentes: o primeiro, composto pelas crianças que já avançaram no processo de alfabetização e já são capazes de ler textos curtos; o segundo, formado pelos estudantes que concluíram o ciclo da alfabetização e já têm autonomia para ler textos mais longos.

Note-se que, além de possuírem diferentes dimensões em termos de quantidade de palavras na construção da definição, ambas as definições também foram elaboradas para servirem de fonte de aprendizado do léxico da língua kaiowá, sendo que o verbete mais desenvolvido também pode apresentar construções sintáticas e emprego de termos maiores e mais complexos do que a definição do outro dicionário.

Outra definição de palavra substantiva é a que se refere a plantas e frutos, como a que apresentamos a seguir:

andai, yva apu'a tuicha onaséva peteĩ plánta opoñýva ha hogwe tuicháva gwi; hoky jave ipire hovy asy ha hi'aju jave ijape

ha hyepy sa'yju mbarete pytángy ha ha'yi morotĩ; ikatu oje'u mimói ha ojehesy pyre.

andai, téry, 1. yva tuicha, apu'agwasu ipire apenopeno va'e, osêva petei ka'a ovy poñy hogwe tuicháva rehe; hoky jave ha'e ipire hu'ũ ha hovy asy; hi'ajúvo, ipire atã, hesa'yju mbarete ha pytã; hyepýpe sa'yju pytángy avei, ha ha'yi morotĩ; ikatu oñemo-mimói, ojehesy ha ojejakoso, oje'u hagwã he'ẽ asuka ta pa he'ẽ juky; techapyrá: *aha aru andai kokwe gwi ambojy hagwã senarã so'o ndie.*

Esses verbetes têm as seguintes traduções para o Português:

abóbora, fruto grande e meio redondo, que nasce em uma planta que se arrasta e tem folhas grandes; tem casca de cor amarela, alaranjada ou vermelha, e muitas sementes brancas; dá para ser cozida ou assada.

abóbora, substantivo, 1. fruto grande, arredondado e rabiscado, que nasce em uma planta que se arrasta e tem folhas grandes; tem casca dura, sua cor vai do alaranjado ao vermelho, e possui muitas sementes brancas; pode ser preparado como alimento de várias formas, cozida, assada, amassada, com sabor doce ou salgado; exemplo: *fui buscar abóbora da roça para cozinhá-la com carne, para janta.*

Nessas construções também buscamos seguir o padrão das definições, incluindo o elemento em uma categoria (fruto), apresentando suas características físicas (formato, cor, casca, semente) e também sua destinação como alimento. A segunda definição mais desenvolvida inclui mais detalhes quanto ao aspecto alimentício, que é informação cultural relevante sobre o elemento definido.

As duas definições para o pássaro e para o fruto são amostras de um trabalho elaborado por professoras e professores indígenas kaiowá e não indígenas (esses, conhecedores da língua em foco), que buscaram inserir informações que julgaram ser relevantes para serem lidas pelas crianças em idade escolar. Por isso, o conjunto desses verbetes não apresenta uma obediência estrita a parâmetros descritivos na composição definicional, podendo variar conforme a perspectiva de quem o elaborou.

É importante esclarecer que nesse trabalho de elaboração das definições, por mais que se parta de uma redação individual, específica, o

texto passa sempre pela leitura e análise do grupo elaborador, que propõe, não raras vezes, ajustes com modificações, acréscimos e/ou retiradas de informações, até que a definição chegue a ser julgada satisfatória para ser incluída na base de dados.

Outro grupo importante de palavras para os dicionários escolares kaiowá é o dos verbos, igualmente selecionados considerando-se a possibilidade de uso pela criança kaiowá nos processos de alfabetização e letramento. A título de exemplo, tomemos o verbo acordar:

opáy, ojehu oke va'e pe, upéicharó ha'e oma'ẽ, opu'á ha ojetepyso.

opáy, ñe'ẽtéva, 1. okéva, ndokesevéimaró térá ojepokóramo hese, ojesape'a, oñeñandu, opu'á ha ojetepoka; techapyrá: *apáy voi aha hagwã amba'apo.*

acordar, ocorre com quem está dormindo, que então abre os olhos, se levanta e se espreguiça.

acordar, verbo, 1. quem está dormindo, quando não quer mais dormir ou quando alguém toca nela/e, abre os olhos, recobra os sentidos, se levanta e retorce seu corpo; exemplo: *acordo cedo para ir trabalhar.*

Nas definições desse verbo, buscou-se apresentar uma perspectiva descritiva em relação à ação a ser executada, de modo a ser compreendida por uma criança. Assim, o ato de acordar foi relacionado a uma sequência de ações (dormir, abrir os olhos, levantar-se e esticar-se), uma estratégia discursiva diferente da definição, por exemplo, dada no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2009): “fazer sair ou sair do sono ou da sonolência; devolver ou recobrar os sentidos; despertar(-se)”, que é, por um lado, bastante sintética e, por outro, recorre ao recurso da sinonímia.

Acreditamos que a proposição de uma definição, inserida no interior de um verbete, tem uma função que vai muito além do que se pensa comumente: dar a conhecer um significado de um vocábulo que ainda não faça parte do léxico do falante/leitor. Essa perspectiva está na própria compreensão da utilidade de um dicionário:

Os dicionários servem, então, para subsidiar o usuário nessas situações, diminuindo a distância que separa o vocabulário e os recursos lexicais que ele domina das possibilidades que o

léxico de sua língua oferece. Por essa razão, nas ocasiões em que o sentido das palavras está em questão, os dicionários são sempre bem-vindos (Brasil, 2012, p. 14).

Assim, a definição dá acesso à compreensão dos significados de um vocábulo dentro de seu contexto de uso, mas serve também, e sobretudo, para desenvolver a competência discursiva de poder apreender e enunciar significados de diferentes vocábulos em determinada língua. Esse conhecimento, uma vez alcançado, permite à pessoa ampliar de maneira significativa a sua capacidade de explicar tudo o que for necessário, desde os significados de palavras com referências mais concretas até às mais abstratas, o que é fundamental para construir uma compreensão maior, mais aprofundada sobre sua(s) língua(s) e seu(s) modo(s) de pensar o mundo.

Após a elaboração dos primeiros verbetes, o grupo elaborador precisava saber se as definições que estavam sendo construídas poderiam, de fato, colaborar para o aprendizado linguístico de uma criança. Para isso, elaboramos fichas contendo ilustração com palavra associada, de um lado do papel, e, do outro, a respectiva definição correspondente à figura. O “teste” foi aplicado na língua kaiowá por uma professora a uma turma de alunos kaiowá, de uma escola pública. À medida que iam sendo lidos os verbetes para os alunos, estes reagem tentando “adivinhar” qual seria o nome da “coisa” que estava sendo descrita. Uma vez descoberta a palavra, a professora mostrava a figura contida na ficha. A partir das observações feitas com essa atividade, percebemos que a construção das definições estava indo no caminho adequado.

Essa atividade também nos permitiu confirmar nossa pretensão de construir, junto com os dicionários escolares, textos orientadores para uso didático desses materiais, pois prevalece a ideia de que os dicionários são livros volumosos cujo uso fica restrito às lições das aulas de português na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de definições em língua kaiowá para verbetes de dicionários escolares representa, de certo modo, uma inovação no interior

da prática lexicográfica de línguas indígenas brasileiras, pois poucas vezes empreendimentos dessa natureza foram desenvolvidos; e acreditamos se tratar de um percurso necessário para se chegar a uma produção de materiais didáticos relevantes para a educação escolar indígena, ao mesmo tempo em que se valoriza a língua por meio de seu registro escrito, o que abre caminho para o surgimento e uso de novos gêneros textuais em cada contexto social.

Os três primeiros dicionários escolares kaiowá em suas versões monolíngues e bilíngues com o português vêm, portanto, começar a preencher uma lacuna existente no ensino de língua kaiowá para crianças, principalmente as que estão em processo de alfabetização, pois, para uma criança falante monolíngue kaiowá a primeira língua que ela deveria escrever (e isso é um direito seu previsto na Constituição Federal vigente no Brasil); e, para as crianças kaiowá não falantes de língua kaiowá, deveria ser assegurado o direito de acesso a ela como segunda língua, por se tratar da língua de seus ancestrais, da língua de cultura de seu povo.

Para a produção dessas obras, foi necessário que muitas(os) professoras(es) kaiowá começassem a entender e praticar a construção dos diferentes tipos de definição de vocábulos de sua língua, a fim de conseguirem redigir definições adequadas para o público-alvo visado para os dicionários: as crianças mais jovens que estão na idade escolar e que estão iniciando ou já iniciaram o processo de aquisição de língua escrita.

Acreditamos que, à medida que os dicionários começarem a circular, seja na sua forma impressa seja na sua forma digital, os próprios docentes, alunos e pessoas kaiowá em geral apresentarão suas perspectivas sobre as obras e, com isso, deverão propor alterações, acréscimos e, talvez, até supressões, pois cabe a cada povo assumir para si a tarefa de construir a sua própria educação e também os próprios recursos para registrar, difundir e ensinar sua língua para as gerações do presente e para as do futuro.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (org.). *Dicionário Escolar Apinayé*. Belo Horizonte: Editora da Faculdade de Letras-UFMG, 2012. 80 p. ISBN 978-85-7758-125-2.

- BALDINGER, K. Semasiologia e onomasiologia. *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 9, 1966. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3265>. Acesso em: abr. 2025.
- BIDERMAN, M. T. C. A ciência da lexicografia. *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 28, n. 1, 1984. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3676>. Acesso em: maio 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*. Elaboração: Egon Rangel. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012. (PNLD 2012: Dicionários).
- CHAMORRO, Graciela. *Dicionário Kaiowá-Português*. Dourados, MS: Casulo; Belo Horizonte: Javali, 2023.
- COELHO, Nelly Novaes. *Primeiro dicionário escolar de língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
- CONSCIENZA, Fábio et al. *Vocabulário Escolar Bilingue Kaiowá-Português*. Dourados, MS: UFGD, 2015. 116 p. ISBN 978-85-8147-119-8.
- D'ANGELIS, Wilmar da Rocha; GONÇALVES, Solange Aparecida (org.). *Dicionário Escolar Kaingâk: a língua Kaingang no oeste paulista*. Elaboração: Adriano César Rodrigues Campos et al. Consultores falantes nativos: Ana Maria de Jesus et al. Brasília, DF: FUNAI, 2018. 288 p. ISBN 978-85-7546-061-0. (Programa de Revitalização de Línguas Indígenas do Estado de São Paulo).
- DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008–2025. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/>. Acesso em: jan. 2025.
- FARIAS, Virginia Sita. *Sobre a definição lexicográfica e seus problemas: fundamentos para uma teoria geral dos mecanismos explanatórios em dicionários semasiológicos*. 2013. 398 f. Tese (Doutorado em Lexicografia) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- HAENSCH, G. et al. *La lexicografía: de la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos, 1982.
- HARTMANN, R. R. K.; JAMES, G. *Dictionary of lexicography*. Londres; Nova York: Routledge, 2001.
- HOUAISS, A. *Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1 CD-ROM.
- KRIEGER, Wanda Braidotti; KRIEGER, Guenther Carlos. *Dicionário Escolar Xerente-Português; Português-Xerente*. Rio de Janeiro: Junta de Missões Nacionais da Convenção Batista Brasileira, 1994. 118 p.
- KROEKER, Menno H. *Txa²wã¹wã³txa² Kwa³jan³txa² wã³txa² hau³hau³kon³ nha²jau³su²*: *Dicionário Escolar Bilingue Nambikuara-Português, Português-Nambikuara*. Porto Velho: Sociedade Internacional de Linguística, 1996. 189 p.
- TERRA, Ernani. *Dicionário da língua portuguesa Ernani Terra*. 2. ed. São Paulo: Rideel, 2014.
- WELKER, Herbert Andréas. *Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia*. Brasília: Thesaurus, 2004.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O DIREITO A MATERIAIS DIFERENCIADOS: A AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA

*Cássia Gonçalves Alencar
Marta Coelho Castro Troquez*

Neste capítulo objetivamos analisar a Educação Escolar Indígena (EEI) e o direito a materiais diferenciados presentes em documentos normativos desde a Constituição Federal de 1988 (CF 1988). Apresentamos os avanços na garantia de materiais específicos bilíngues, implementados no programa do Ministério da Educação (MEC) intitulado Ação Saberes Indígenas na Escola, lançado em 2013.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, foram reconhecidos os direitos dos povos indígenas a suas manifestações culturais, aos seus territórios de ocupação tradicional e a uma educação específica e diferenciada. Desde a década de 1990, observou-se um movimento crescente na luta para implementação de uma educação comunitária, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue (Troquez, 2014).

A Educação Escolar Indígena (EEI) configura-se como modalidade da educação básica que visa garantir aos povos indígenas a educação diferenciada. Ela busca reconhecer sua organização social, costumes, línguas, crenças, tradições, assim como são expressos na CF/1988 e reforçados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB), Lei n.º 9.394/1996.

A EEI perpassa dimensões para além dos saberes indígenas, ela está vinculada à história dos povos originários no Brasil, a qual é marcada por lutas e conflitos devido à tentativa colonial de destruição do seu passado, da sua ancestralidade, de seus territórios, os quais foram explo-

rados e muitos povos dizimados. No decorrer do processo civilizatório, indivíduos que não eram brancos e/ou europeus foram considerados indignos de humanidade.

Esses processos podem ser explicados a partir do entendimento da colonialidade que subestimou corpos, formas de organização e saberes e/ou epistemologias. A colonialidade marcou os projetos de educação para os indígenas com propostas integracionistas e homogeneizadoras. Uma resposta é a construção de pedagogias decoloniais a partir da perspectiva da interculturalidade crítica (Troquez; Nascimento, 2020).

Com as mudanças que ocorreram a partir dos direitos garantidos na CF (1988), a EEI no Brasil recebeu ordenamentos jurídicos específicos e ações governamentais voltadas à construção de escolas indígenas, à formação específica de docentes indígenas e à produção de materiais didáticos diferenciados (Brasil, 2012). Uma ação importante foi a instituição do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE), em 2013 (Brasil, 2013).

O programa ASIE possui objetivos necessários e importantes voltados à formação continuada de professores indígenas associada à produção de materiais diferenciados para as escolas indígenas. No atual contexto educacional, entendemos que a EEI ainda enfrenta muitos desafios para tornar-se diferenciada e específica aos povos indígenas (Troquez; Nascimento, 2020). É necessário analisarmos os avanços conquistados a respeito da construção de materiais diferenciados.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

A educação dos povos indígenas, por muito tempo, foi imposta como um meio de catequização e, mais à frente, para o preparo de mão de obra para atender a propósitos civilizatórios (Lima; Troquez, 2024). Assim como no período do Brasil República, a ideia era integrar os povos à sociedade não índia, tendo um pensamento de que, se fossem incorporados, deixariam suas tradições e costumes. O processo educacional passa a ser uma ferramenta de luta e resistência dos povos indígenas, após a CF/1988 que reconhece então seus processos próprios de aprendizagem.

Troquez e Silva (2020, p. 12) descrevem que as políticas e as práticas que eram voltadas à EEI no Brasil, no contexto histórico local, “foram pautadas por ideais colonizadores, civilizatórios, etnocêntricos, normativos, dados a partir do olhar europeu” e começa-se a pensar em uma educação específica e diferenciada somente a partir da CF/1988.

A educação tida nas escolas indígenas permanecia ainda como processo voltado à inclusão na sociedade, tendo obrigatoriedade do ensino na Língua Portuguesa e orientados pelos mesmos currículos das escolas não indígenas. Um avanço importante foi em 1998 com publicação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), a Educação Escolar Indígena passa a ser caracterizada como comunitária, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue (Brasil, 1998).

A Educação Escolar Indígena se tornou um espaço de luta e resistência dos povos indígenas. Emilene Sousa (2017, p. 2) descreve que a escola indígena possui um papel importante, no sentido de provocar na criança um maior interesse pela sua própria cultura. A autora contextualiza que “[...] a sobrevivência de uma cultura depende dos processos de transmissão de conhecimentos engendrados durante a socialização, especialmente na infância”.

Gersem Baniwa (2023) afirma que a instituição escolar se constitui como uma invenção colonizadora, pois está alicerçada no pensamento ocidental de imposição dos saberes eurocêntricos, e que existe uma interculturalidade que se configura somente como discurso colonizador. Para o autor trata-se de uma maneira para encobrir ou amenizar os efeitos da colonialidade na escola. Uma resposta a isso seria uma pedagogia decolonial a partir de uma perspectiva de interculturalidade crítica (Troquez; Nascimento, 2020).

Para Baniwa (2023), a interculturalidade identifica, reconhece, repõe aos sujeitos colonizados “[...] subalternizados, subjugados, silenciados, dominados e alijados de suas autonomias societárias e cosmológicas, a uma posição de diálogo, de interação [...]” (Baniwa, 2023, p. 8-9).

Entretanto, há a interculturalidade que o autor reconhece, como sendo aquela que identifica, reconhece, repõe aos sujeitos colonizados

“[...] subalternizados, subjugados, silenciados, dominados e alijados de suas autonomias societárias e cosmológicas, a uma posição de diálogo, de interação [...]” (Baniwa, 2023, p. 8-9).

Para entender a interculturalidade crítica (Walsh, 2009) no contexto da EEI é necessário, para que, possamos compreender em que medida as ações e a cultura escolar que se reproduzem por meio dos artefatos, como os materiais didáticos, estão alinhados aos modos de existir, aos interesses e/ou demandas dos povos indígenas; e as contribuições construídas nas relações e diálogos estabelecidos entre o programa ASIE (MEC), as universidades e as comunidades indígenas.

Um dos documentos normativos que regulamentam a EEI no Brasil é a Resolução CNE/CEB n.º 5 de 22 de junho de 2012, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Ela orienta que um dos princípios da EEI é a recuperação “de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências [...]” (Brasil, 2012). A importância de mencionar a resolução, é compreender a existência de documentos normativos que orientam a estrutura de programas voltados a EEI.

De acordo com Troquez (2014, p. 56), as mobilizações de indígenas e não indígenas deram origem às prerrogativas legais da CF/1988 que, no Artigo 231, reconhece “aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças, tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”.

Nesse sentido, a EEI visa garantir aos povos indígenas uma educação diferenciada, que reconheça as características mencionadas na CF/1988 e também reforçadas na LDB/1996. Entendendo a relevância da educação específica, poderemos refletir quanto aos materiais didáticos diferenciados.

Importante ressaltar que, ao ser considerada enquanto uma modalidade da educação básica nacional, a Educação Escolar Indígena está vinculada diretamente ao sistema de ensino brasileiro, inclusive encontra-se sujeita a ordenamentos gerais do sistema nacional, tais quais a

Base Nacional Comum Curricular e os livros distribuídos pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) estando assim, a EEI vinculada a um currículo nacional e diretamente a uma epistemologia dominante (Troquez; Nascimento, 2020).

Podemos compreender esse processo de hierarquização das epistemologias e dos sujeitos, ao entender que o movimento decolonial destaca justamente a existência de marcas da colonização nas estruturas sociais, no sentido de que “fala-se em continuidade das relações coloniais de poder” (Gomes, 2018, p. 69).

Identificamos que, após a independência política dos países da América Latina, junto com a expansão capitalista, ocorreu a permanência dos modos de exploração dos corpos de indígenas e afrodescendentes (Maia; Farias, 2020). Sendo os povos originários compostos por vários grupos que foram subalternizados, hierarquizados e oprimidos no processo de invasão e colonização do Brasil, processo este que revela marcas de uma epistemologia eurocêntrica dominante ainda presente, inclusive no sistema educacional, é necessário olhar para os documentos voltados a eles, a partir de um viés decolonial, que os considerem enquanto povos que lutam pela permanência de seus modos de ser e saber.

A partir de Arroyo (2014), compreendemos que, no modelo educacional foi construída uma pedagogia dominante que desconsidera saberes outros, pedagogias outras. E, de acordo com as autoras Frazão e Sá (2023, p. 5), pensar a partir dos estudos decoloniais é “[...] ir contra toda essa lógica desumana que ainda está presente em vários âmbitos sociais, bem como ir contra os seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos”.

Antônio Brand (2001), ao abordar o contexto da EEI e os desafios para a interculturalidade, discute que “[...] as culturas indígenas são profundamente dinâmicas [...]”, e são culturas que resistem ao longo dos anos, demonstrando o processo de continuamente responder a novos desafios. O autor indaga “mas até onde tem espaço na estrutura escolar não indígena, efetivamente, um projeto intercultural, voltado para a construção de uma sociedade intercultural? [...]” (Brand, 2001, p. 41).

Compreendemos que a EEI é intercultural se considerarmos por exemplo o contexto da Reserva Indígena de Dourados - MS, as suas escolas municipais indígenas convivem e dialogam com duas ou mais epistemologias e modos de ser, estão inseridas em um contexto multiétnico, multilíngue, multicultural e, ao mesmo tempo em que seguem o currículo obrigatório e normatizador do sistema educacional brasileiro, buscam também valorizar as práticas, línguas, tradições dos povos indígenas (Troquez; Nascimento, 2020).

Entendemos a partir desta discussão, que a educação inicialmente era um modo de controlar e modificar os modos de ser e saber dos povos indígenas, mas que a Educação Escolar Indígena assume seu papel enquanto ferramenta de luta para o ensino específico, diferenciado, intercultural, bilíngue e/ou multilíngue, podendo conceder espaço para estratégias de valorização das muitas culturas dos povos originários que habitam o Brasil.

O DIREITO A MATERIAIS DIFERENCIADOS NA EEI

A partir dos estudos decoloniais, identificamos que a colonialidade produz sujeitos hierarquizados pelo processo de subalternização, marcas estas que permitem a visão deturpada do outro enquanto indivíduo inferior ou atrasado, que classifica e diminui modos de ser e de saberes.

Os materiais/livros didáticos que fazem parte desse sistema educacional influenciado pela colonialidade, são os materiais utilizados em todas as escolas, mas que dificilmente descrevem as relações sociais presentes, que são marcadas “[...] pela subalternização da diferença, seja ela do saber, do poder e/ou do ser” (Dimenstein et al., 2020, p. 3). Discutir sobre materiais diferenciados devidamente contextualizados aos saberes e culturas indígenas constitui-se um passo necessário para um ensino intercultural crítico e decolonial.

Procuramos identificar nos documentos normativos como é assegurado o direito a materiais diferenciados para a Educação Escolar Indígena. Para isso, examinamos trechos das seguintes normativas: a CF/1988, a LDB/1996, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998, o Plano Nacional de Educação de

2001, o Referenciais para a formação de professores indígenas de 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Resolução nº 5 de 2012) e a Portaria nº 98 SECA-DI/MEC que regulamenta a Ação Saberes Indígenas na Escola de 2013.

Enquanto primeiro documento normativo que menciona a Educação Indígena, apontamos a CF/1988, a qual estabelece no artigo 210 da lei que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988).

A CF de 1988, contextualiza-se no momento histórico pós-Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), ela surge como o reconhecimento de uma democracia plural e da diversidade de sujeitos que compõe a sociedade brasileira. De acordo com Almeida e Veronese (2020, p. 1108) “[...] A Lei Maior de 1988 contemplou a pluralidade e a diversidade que compõem a sociedade brasileira, introduzindo a concepção de uma igualdade concreta pautada na dignidade humana compartilhada por todos, que alberga o direito à diferença [...]”.

Ao reconhecerem por lei no Artigo 210, a existência dos processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas e a utilização de suas línguas maternas, tem-se a possibilidade da educação escolar diferenciada e específica aos povos indígenas, respeitando os conhecimentos e modos de ser de cada comunidade.

Após a CF de 1988, surgiu a necessidade de o governo adequar as propostas educacionais ao novo contexto democrático, o contexto de criação da proposta da LDB/1996 é apresentado no texto sua trajetória: um olhar crítico frente a realidade brasileira (Cerqueira; Souza; Mendes, s/data).

Os/as autores/as descrevem que o debate iniciou a partir do projeto apresentado pelo deputado Octávio Elísio, o qual propôs a ampliação de recursos para a educação pública considerando a nova Carta Magna. A partir disso, deu-se início a negociações para uma maior abrangência do sistema público de educação.

Com a LDB de 1996, é afirmado, nos artigos 78 e 79, a responsabilidade do sistema de ensino da União em ofertar uma Educação Es-

colar Bilíngue e intercultural aos povos indígenas, mencionando ainda que os Planos Nacionais de Educação deverão “desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado” (Brasil, 1996).

Em 1998, o MEC publicou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Jaçaná Ribeiro (2007), contextualiza que na construção do RCNEI, foi esmiuçado intencionalmente as Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena de 1993.

O RCNEI foi elaborado “[...] por uma equipe composta de especialistas (linguistas, antropólogos, educadores) e professores indígenas” e contendo “[...] orientações referentes à elaboração de currículos e às práticas pedagógicas para todo o ensino fundamental nas escolas indígenas” (Troquez, 2019, p. 210), sendo descrito no texto que o objetivo do documento se dá em oferecer subsídios e orientações para elaboração de programas, e também para construção de materiais didáticos.

Juntamente com o RCNEI de 1998, foi publicada também a Coleção de Livros Didáticos do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Troquez (2019), ao discutir o documento, descreve que tais materiais foram distribuídos nas escolas indígenas com apoio do MEC.

Após isso, teve-se a constituição do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) por meio da Lei n.º 10.172 de 9 de janeiro de 2001. A primeira discussão sobre um PNE ocorreu entre 1934 a 1937, no entanto devido ao golpe político de 1937, que iniciou a era do Estado Novo, a proposta foi engavetada.

Somente em 1962 surge o primeiro PNE, não configurado como projeto de lei, mas conjunto de regras, depois houve o período de regresso com a Ditadura Militar, e somente após a LDB de 1996 volta-se o debate de um PNE e no ano de 2001 é promulgado e publicado enquanto Lei, o primeiro PNE (Vieira; Ramalho; Vieira, 2017).

O PNE de 2001 trouxe em sua descrição e instituiu a Educação Indígena enquanto uma modalidade de ensino, estando na ordem em que primeiro estabelece a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a educação

a distância e tecnologia educacionais, educação tecnológica e formação profissional, a educação especial e a educação indígena.

Nas diretrizes da educação indígena descritas nessa lei, é mencionado a respeito de materiais/livros didáticos, e que a formação de professores indígenas deve capacitá-los para a condução de “pesquisas de caráter antropológico visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngues ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades” (Brasil, 2001).

No ano de 2002, o MEC publicou um livro intitulado Referenciais para a formação de professores indígenas por meio da Secretaria de Ensino Fundamental. Esse material possui 84 páginas, e dedica o capítulo 6 para abordar os materiais didáticos e as pesquisas acerca deles, no qual descreve os tipos de materiais e a elaboração deles.

O livro Referenciais para a formação de professores indígenas indica, em sua apresentação, que a construção dele foi iniciada no ano de 2000, por iniciativa do MEC envolvendo coordenadores/as de programas de formação de professores/as indígenas, tendo por objetivo construir um material que orientasse os programas de formação, complementando o RCNEI (1998) e o Referencial para formação de professores (1999), buscando a valorização dos/as professores/as e culturas indígenas (Brasil, 2002).

No livro, é apontado que naquele momento estariam construindo, produzindo e publicando diversos livros nas línguas indígenas, e que esse processo iria favorecer o ensino-aprendizagem entre professores/as indígenas e estudantes.

Quanto aos tipos de materiais didáticos que os Referenciais para a formação de professores indígenas (Brasil, 2002) indicam, descrevem a produção de “[...] livros, vídeos e outros, deve-se incentivar a produção de diversos tipos de mapas, atlas geográficos, dicionários, cartazes, álbuns, jogos, folhetos, jornais, etc.” (Brasil, 2002, p. 62).

Na discussão apresentada, também apontam que um elemento de pesquisa importante na construção dos materiais didáticos é a consulta

com os membros da comunidade indígena, visto que, a depender da situação, os/as professores/as indígenas não dominam totalmente os conhecimentos e costumes tradicionais de seu grupo, devendo recorrer às pessoas mais velhas da aldeia.

Outro documento normativo necessário e de suma importância descrever, é a Resolução n.º 5, de 22 de junho de 2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE), pois se trata do documento que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, e neste arquivo é descrito no artigo 7, da parte terceira, referente à organização da EEI, que:

§ 4º A Educação Escolar Indígena será acompanhada pelos sistemas de ensino, por meio da prática constante de produção e publicação de materiais didáticos diferenciados, na língua indígena, em português e bilíngues, elaborados pelos professores indígenas em articulação com os estudantes indígenas, para todas as áreas de conhecimento (Brasil, 2012).

Descrevem, ainda, que, na etapa da Educação Infantil, as escolas indígenas devem elaborar materiais específicos que incluam os aspectos socioculturais indígenas contextualizados com a comunidade.

Assim como no Artigo 15, é expresso que os currículos das escolas indígenas devem ser alinhados a materiais didáticos específicos e bilíngues, tendo que refletir também a perspectiva intercultural, sendo construídos pelos professores/as e alunos/as indígenas da comunidade, ficando sob a responsabilidade dos sistemas de ensino publicar estes materiais construídos.

Compreendemos que a construção e publicação de materiais didáticos próprios dos povos indígenas, é necessário para que de fato tenha uma base forte para a Educação Escolar Indígena. Os livros nas línguas indígenas tornam-se amparo para o ensino, visto que trata de uma educação específica, diferenciada, bilíngue e/ou multilíngue, intercultural, portanto, necessita de materiais ao nível da proposta educativa. E entendemos que tais materiais só serão próprios se forem produzidos por ou em conjunto com docentes e discentes indígenas, ainda sendo impor-

tante a consulta dos sujeitos das comunidades com maior bagagem dos conhecimentos tradicionais.

No entanto, percebemos que os documentos enfatizam uma responsabilidade única aos professores/as indígenas para a construção de materiais/livros didáticos, sem prever custos, financiamento, processo de produção, publicação e produção dos mesmos. Observamos que indiretamente colocam a função de desconstruir os materiais/livros de cunho colonial, somente aos docentes.

Em 2013, o programa intitulado Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) foi instituído por meio da Portaria do Ministério da Educação n.º 1061, e, no mesmo ano, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do MEC regulamentou essa Ação pela Portaria n.º 98 de 6 de dezembro de 2013.

Na Portaria N.º 98, que regulamenta a ASIE e define as suas diretrizes, enquanto menções encontradas a respeito dos materiais didáticos, tem-se, no artigo segundo, que o programa se destina a “II - oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam as especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade [...]” e “IV - fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena” (Brasil, 2013, p. 1).

No capítulo quarto da Portaria, letra ‘d’, também está previsto orçamento e recursos financeiros para, inclusive, a elaboração, publicação e aquisição dos materiais didáticos e pedagógicos, cabendo ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) providenciar a publicação ou aquisição de materiais didáticos, se for solicitado pela SECADI/MEC, também providenciando a entrega nos locais indicados pela Secretaria.

Por ser um programa âmbito nacional, coube a cada estado do Brasil se organizar por meio das Instituições de Ensino Superior (IES) para concretizar encontros, reuniões, palestras, oficinas, maneiras de realizarem as trocas de saberes, visando todos uma formação específica que

contemplasse os aspectos sociais, culturais, territoriais, educacionais dos povos indígenas.

Entende-se, portanto, que antes da criação do programa ASIE, a construção e publicação de materiais didáticos/diferenciados eram regulamentados pelos documentos normativos RCNEI (1998) e os Referenciais para a formação de professores indígenas (2002), ambos descrevem como sendo cargo dos professores/as indígenas em formação, por meio do curso em que estavam, a responsabilidade de pensar e produzir em livros e materiais didáticos bilíngues e nas línguas indígenas.

Mas o programa maior nacionalmente que houve, estando ainda em vigência, está sendo orientador dos encontros de formação continuada e das construções dos materiais didáticos, é a ASIE (Brasil, 2013).

Para além de uma questão de direitos dos indígenas, a produção de materiais específicos e diferenciados para a EEI se trata de uma luta por reconhecimento e valorização dos saberes e costumes das etnias indígenas que foram subjogadas e subalternizadas historicamente.

O PROGRAMA AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA

A Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) é uma iniciativa do MEC que foi instituída por meio da Portaria do MEC n.º 1061, em 2013. No mesmo ano, a SECADI do MEC regulamentou a ação pela Portaria n.º 98 de 6 de dezembro de 2013.

Essa Portaria expõe em seu artigo primeiro, das disposições gerais, que o programa deve ser construído com a colaboração dos estados, do Distrito Federal, dos municípios e das instituições de ensino superior. Ainda são colocados como base os princípios da especificidade, de uma organização comunitária, assim como o multilinguismo e a interculturalidade.

A Portaria n.º 98, de 2013, prevê, entre seus objetivos a promoção de formação continuada de professores da EEI; a produção de recursos didáticos e pedagógicos que atendam as especificidades da organização comunitária das escolas indígenas e que ofereçam subsídios para elaboração de currículos, além de fomentar pesquisas para construção de materiais didáticos.

O programa ASIE é relevante na sua composição porque sinaliza permitir o diálogo intercultural, a construção de materiais a partir de conhecimentos específicos e diferenciados, além de momentos para desconstruir a visão ocidental que perpetua nas escolas indígenas. No entanto, na perspectiva de Sousa e Souza (2017), a formação continuada por si só é insuficiente, visto que necessita de uma regularidade dos projetos.

De acordo com as descrições apresentadas nas dissertações (Vargas, 2023; Silva, 2020; Luciano, 2019), entendemos que cada núcleo da ASIE dispõe de equipes multidisciplinares, compostas por professores/as das universidades, gestores/as, técnicos/as e professores/as da EEI; e nas ações utilizaram-se como meios os seminários, oficinas de formação de professores indígenas, atividades específicas, oficinas de construção de materiais; algumas dissertações descrevem-se as disciplinas e eixos que foram abordados nesses encontros de formação.

Entendemos que o programa ASIE visou promover a formação continuada de professores/as indígenas atuantes na EEI, especialmente de docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental na educação básica, visto que os eixos estruturantes diziam sobre letramento e numeramento, tendo a língua indígena como primeira língua.

A ASIE enquanto iniciativa do Ministério da Educação e também política nacional, possui significativamente objetivos de valorização das línguas e tradições dos povos indígenas, no entanto, assim como todas as políticas conquistadas em favor dos povos tradicionais, a Ação também é resultado de lutas e movimentos sociais das comunidades originárias do país, nada é concedido por bondade política ou governamental, tudo é resultado de pressão popular dos povos indígenas e seus/suas aliados/as.

Emilene Sousa (2017) discute, a partir de relatos no encontro ASIE, a importância dos saberes indígenas para a educação. A autora apresenta a percepção de que as escolas que existem nas comunidades foram criadas nos moldes colonizadores, e assim permanecem, pois, culturalmente, o ensino de crianças indígenas não era reservado somente a um espaço fechado e privado e nem era um ensino individualista (como

na escola), mas completamente coletivo, ou seja, todos participavam do processo de apresentar os conhecimentos ancestrais para as crianças.

Diante das colocações da autora, faz-se necessário refletir sobre o modelo escolar existente, se os conhecimentos produzidos nas escolas estão em diálogo com o saber local e a realidade local, e frisar a importância do trabalho coletivo na organização e produção dos conhecimentos (Sousa, 2017).

Arroyo (2014), em sua obra *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*, discute que o processo da colonização e o que se entende por colonialidade do poder e do saber, estabelece socialmente quais formas de aprendizagens são consideradas legítimas, o autor escreve em seu texto que “[...] reconhecer que esses povos têm Outras Pedagogias produtoras de saberes, de modos de pensar, de se libertar e humanizar desestabiliza a própria autoidentidade da pedagogia hegemônica” (Arroyo, 2014, p. 30).

Um dos elementos destacados nos artigos sobre a ASIE, diz respeito à interculturalidade que se faz presente no programa, que permite a descolonização da Educação Escolar Indígena, ao propor e realizar de fato o diálogo entre saberes, e protagonizar as percepções e conhecimentos da comunidade e participantes indígenas (Urquiza, 2017; Vieira; Abreu, 2021).

Compreendemos o protagonismo indígena como um aspecto importante e necessário que se efetivou no programa ASIE, já que o levantamento bibliográfico apontou para a troca de experiências referentes às práticas pedagógicas entre professores/as indígenas e comunidade indígena, há de se mencionar também como esses momentos de formação proporcionam a valorização da cultural e da língua indígena, movimento de luta dos povos originários que buscam preservar suas tradições e culturas.

Entendemos que trabalhar um programa nacional nos estados demanda uma profundidade, um cuidado coletivo ao pensar a temática dos saberes indígenas em cada escola indígena, assim “as reflexões produzidas no decorrer da pesquisa apontaram para a complexidade da organização curricular e do trabalho pedagógicos nas escolas indígenas [...]” (Silva, 2020, p. 99) e para a necessidade de conhecer cada realidade e os usos destes materiais em cada lugar.

Dentre os resultados desse movimento pode-se pontuar que os principais estão no processo da formação continuada de professores/as indígenas, a construção e confecção de materiais didáticos e pedagógicos nas línguas indígenas, pensados a partir dos saberes e histórias originárias do povo indígena, e as oficinas de formação que proporcionaram aos participantes pensar também na elaboração de seus currículos escolares.

CONSIDERAÇÕES

No capítulo, procuramos apontar a Educação Escolar Indígena (EEI) como um direito firmado nos documentos normativos nacionais, um processo conquistado por meio de lutas dos povos indígenas para uma educação específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue. A partir da análise dos documentos legais – CF 1988, LDB/1996, RCNEI/1988, PNE/2001, Referenciais para a formação de professores indígenas/2002, Resolução CNE/CEB nº 5 de 2012 – evidenciamos a base normativa sólida que assegura esse direito.

Embora os documentos ofereçam sustentação legal para a importância de pensarmos em materiais diferenciados, existem lacunas que dificultam o avanço na construção de práticas escolares específicas. Identificamos desafios para suporte técnico e financeiro para a produção de materiais, algumas vezes responsabilizando exclusivamente somente os/as professores/as.

Compreendemos que o programa Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) representa um avanço significativo ao fomentar pesquisas para produção de livros e materiais diferenciados e bilíngues, identificamos o fortalecimento de práticas interculturais e a valorização do protagonismo indígena na EEI.

Esses elementos são necessários para caminharmos ao encontro de um ensino decolonial que reconhece os modos próprios de ser, saber e ensinar. O que se constitui um passo importante na desconstrução de uma educação influenciada pela colonialidade do saber e do ser.

Reconhecemos que a efetivação plena de um ensino-aprendizagem que respeite e integre os conhecimentos tradicionais, as línguas e culturas

indígenas, exige o comprometimento contínuo de todo o sistema educacional e da sociedade, o que implica em investimento, respeito à autonomia das comunidades tradicionais, reconhecimento das outras pedagogias, assim como posto pelos autores Arroyo (2014) e Baniwa (2023).

Concluimos que a luta por materiais didáticos específicos e diferenciados vai além da dimensão técnica de produção, perpassa a disputa epistemológica e política por reconhecimento e valorização dos povos originários do Brasil.

A consolidação depende de ações contínuas e articuladas entre governo, universidades, comunidades indígenas e aliados/as, para construir uma educação que reflita os saberes presentes nos territórios indígenas.

REFERÊNCIAS

- AGUILERA URQUIZA, Antonio. A interculturalidade como ferramenta para descolonizar a educação: reflexões a partir da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’. *Revista Articulando e Construindo Saberes*, v. 2, n. 1, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/racs/article/view/48996>. Acesso em: maio 2024.
- ALMEIDA, Jaqueline Reginaldo de; VERONESE, Osmar. O marco da Constituição Federal de 1988 e a trajetória de reconhecimento jurídico das diferenças identitárias no Brasil. *Anais do Congresso Brasileiro de Processo Coletivo e Cidadania*, n. 8, p. 1098-1120, out. 2020.
- ARROYO, Miguel. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ASIE. Ação Saberes Indígenas na Escola - Núcleos MS. Disponível em: <https://saberesindigenas.ufms.br/nucleos-ms/>. Acesso em: maio 2024.
- BANIWA, Gersem. Educação e povos indígenas no limiar do século XXI: debates e práticas interculturais. *Revista Antropologia e Sociedade*, v. 1, n. 1, 2023.
- BRAND, Antônio. Educação escolar indígena: o desafio da interculturalidade e da equidade. *Série-Estudos*, Campo Grande: UCDB, n. 12, p. 35–43, jul./dez. 2001.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: abr. 2024.
- BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 98, de 6 de dezembro de 2013*. Regulamenta a Ação Saberes Indígenas na Escola e define suas diretrizes complementares. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 dez. 2013.

BRASIL. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CERQUEIRA, Aliana George Carvalho et al. A trajetória da LDB: um olhar crítico frente à realidade brasileira. s.d. Disponível em: https://www.uesc.br/eventos/ciclohistoricos/anais/aliana_georgia_carvalho_cerqueira. Acesso em: dez. 2024.

DIMENSTEIN, Magda et al. Gênero na perspectiva decolonial: revisão integrativa no cenário latino-americano. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 28, n. 3, 2020.

FRAZÃO, Lucenir da Silva; SÁ, Luciana Passos. Decolonialidade e desenvolvimento profissional docente: questões (im)pertinentes à educação científica. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 61, n. 69, p. 1-24, jul./set. 2023. DOI: 10.21680/1981-1802.2023v61n69ID32431.

GOMES, Camilla de Magalhães. Gênero como categoria de análise decolonial. *Revista Civitas*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 65-82, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2018.1.28209>. Acesso em: dez. 2024.

LIMA, Rafaela Bayerl de; TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Por uma educação escolar indígena decolonial. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 49, n. 2, p. 1429-1445, maio/ago. 2024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v49i2.79512>. Acesso em: dez. 2024.

LUCIANO, Rosenilda Rodrigues de Freitas. *Ação Saberes Indígenas na Escola: alfabetização e letramento com conhecimentos indígenas*. 2019. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Amazonas, 2019.

MAIA, Fernando Joaquim Ferreira; FARIAS, Mayara Helenna Verissimo de. Colonialidade do poder: a formação do eurocentrismo como padrão de poder mundial por meio da colonização da América. *Interações (Campo Grande)*, v. 21, n. 3, p. 577-596, 2020.

RIBEIRO, Jaçaná. Escrita e poder: uma leitura do referencial curricular nacional para as escolas indígenas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/TMfFBWk5FDy7cJDjDP7LGFc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: dez. 2024.

SILVA, Leures Athaide de. *Formação de professores indígenas: uma reflexão sobre a Ação Saberes Indígenas na Escola – Rede UFMT/Polo de Cuiabá*. 2020. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020.

SOUSA, Emilene Leite de. “Na nossa cultura ninguém dança sozinho”: a escola, os saberes indígenas e a noção de coletividade. *Revista Articulando e Construindo Saberes*, Goiânia, v. 2, n. 1, p. 274-286, 2017.

SOUSA, Neimar Machado de; SOUZA, Teodora de. Saberes indígenas: vivência e convivência. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 4, n. 3, 2017.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Educação escolar indígena no Brasil: por uma revisão de conceitos, de políticas e de práticas. *Horizontes – Revista de Educação*, Dourados, 2014.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Reserva Indígena de Dourados (1917-2017): composição multiétnica, apropriações culturais e desafios da subsistência. In: MOTA, Juliana Grasiéli Bueno; CAVÁLCANTE, Thiago Leandro Vieira (org.). *Reserva Indígena de Dourados: histórias e desafios contemporâneos*. São Leopoldo: Editora Karywa, 2019. p. 43-58. Disponível em: <https://editorakarywa.files.wordpress.com/2018/12/RID-Hist%C3%B3rias-e-Desafios-Contempor%C3%A2neos.pdf>. Acesso em: out. 2024.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; NASCIMENTO, Adir Casaro. (Des) colonização, interculturalidade crítica e escola indígena na contemporaneidade. *Educação Unisinos*, v. 24, 2020.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; SILVA, Marcela Guarizo da. Crianças indígenas em escolas urbanas: da educação inclusiva à educação inter/multicultural. *Revista Tellus*, Campo Grande, MS, ano 20, n. 43, p. 11-32, set./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.vi43.682>.

VARGAS, Marina Araujo. *Avaliação processual da Ação Saberes Indígenas na Escola – Núcleo UFRGS*. 2023. 145 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis; ABREU, Aurieler Jaime de. A pedagogia guarani nas percepções dos professores guarani e kaiowá do Mato Grosso do Sul. *Revista de Educação Pública*, v. 30, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.29286/rep.v30ijan/dez>. Acesso em: dez. 2024.

VIEIRA, José Jairo; RAMALHO, Carla Chagas; VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. A origem do Plano Nacional de Educação e como ele abordou as questões de gênero. *Revista On-line de Política e Gestão Educacional*, v. 21, n. 1, p. 64-80, 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. São Paulo: Editora 7letras, 2009, p.12-42.

TRAJETÓRIA DA PESQUISA E ESCRIVÊNCIAS DOCENTES SOBRE A/NA CONSTRUÇÃO DE LIVROS DIFERENCIADOS

*Marta Coelho Castro Troquez
Noêmia dos Santos Pereira Moura
André Luiz Pereira Moura
Fábio Conscianza
Nilva Silva Soares
Sara Silva Soares*

Estamos na década internacional das línguas indígenas. O estado de Mato Grosso do Sul possui a terceira maior população indígena do país em quantitativo de pessoas. A Reserva Indígena de Dourados é uma das mais numerosas do estado e sua maior população é Kaiowá e Guarani. As leis do país garantem o direito ao ensino específico e diferenciado nas línguas indígenas, contudo, há pouquíssimos materiais disponíveis nestas línguas (Troquez, 2012; 2019a, 2019b; Lima, 2024).

Em setembro de 2021, aprovamos no Edital CNPq/MCTI/FN-DCT N° 18/2021a proposta de pesquisa “Língua e Cultura Kaiowá e Guarani no Contexto Escolar: Produção de Livros Diferenciados para as Escolas Indígenas”, escrita a quatro mãos por Marta Troquez e Graciela Chamorro em diálogo com nossos/as colaboradores/as da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal Fluminense (UFF).

O projeto foi aprovado para execução no período de março de 2022 a março de 2025. Mas conseguimos uma prorrogação justificada até julho de 2025. Houve um atraso no início das atividades com os/as indígenas, pois precisamos submeter o projeto na Plataforma Brasil e a aprovação final do Comitê de Ética (CEP/CONEP) só ocorreu em setembro

de 2022 (Troquez; Moura, 2024). Os objetivos que norteiam as ações de pesquisa-ação do coletivo de pesquisadores/as e extensionistas das universidades e das escolas indígenas de Dourados é “reunir e ampliar o material já existente, disponibilizá-lo a docentes e estudantes indígenas e não indígenas; e, produzir registros dos saberes indígenas em livros temáticos a serem impressos e em suporte digital, para uso nas escolas.”

A justificativa de tal proposta é que, mesmo com algumas ações em curso, como a Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE), citado em Brasil (2013a; 2013b), Sousa e Souza (2017), Alencar e Troquez (2025) e nas publicações no âmbito dos cursos de formação específica para professores e professoras indígenas das etnias Guarani e Kaiowá, em nível médio e superior, as Escolas Indígenas continuam carecendo de material didático para subsidiar as práticas docentes no Território Etnoeducacional Cone Sul, no Mato Grosso do Sul.

A demanda é anunciada pelas professoras e professores em eventos, nas formações pedagógicas, nos encontros do Movimento de Professores e lideranças Guarani Kaiowá, no Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena e nas demais instâncias de organização que acessam. A demanda por material didático diferenciado nasce conjuntamente com a criação das categorias Escola Indígena e Professor Indígena.

A Escola diferenciada, específica, comunitária, bilingue e intercultural produziu a demanda por currículo diferenciado com igual característica, que precisava ser igualmente constituído. Consequentemente, um currículo específico vai demandar material didático adequado (Brasil, 1998).

No que diz respeito à metodologia, nossa proposta foi desenvolver o projeto através de pesquisa ação, num trabalho colaborativo e formativo (Fagundes, 2016; Pimenta, 2005) que envolveu pesquisadores de diferentes campos (linguagem, educação, ciências sociais) e docentes indígenas e não indígenas de escolas da Reserva indígena de Dourados e da Área indígena Panambizinho, no MS.

Associamos ao projeto de pesquisa, projetos de extensão para podermos garantir a participação e certificação dos/as docentes indígenas no

projeto. Isto foi uma demanda deles/as, pois precisam dos certificados para progressão na carreira e contratação junto à secretaria de educação.

No primeiro ano, fizemos reuniões mensais para discutirmos as possibilidades de produções e as articulações possíveis. O projeto inicial vislumbrava a possibilidade de produção de livros temáticos pilotos, nas seguintes áreas: 1 dicionário escolar Kaiowá-português ilustrado, 1 gramática Kaiowá, 1 livro de ciências naturais/geografia, 1 livro de história, 1 livro de literatura indígena, 1 livro sobre o ser humano. Com os desdobramentos do projeto, chegamos na reta final com a proposição de 06 dicionários escolares: 03 totalmente em Kaiowá para séries/anos iniciais do ensino fundamental - alfabetização ao quinto ano - falantes da língua (ver capítulo de Jorge Lopes e Graciela Chamorro neste livro) e 03 bilíngues para séries/anos iniciais do ensino fundamental não falantes da língua Kaiowá; 01 livro didático diferenciado de literatura bilíngue com uso de textos nas línguas Guarani e Kaiowá; e este livro acadêmico. Ainda, pretendemos dar continuidade ao trabalho e construir um encarte de sugestões pedagógicas para uso dos dicionários escolares.

No que diz respeito às áreas do saber, entendemos que a substituição dos livros temáticos pelos dicionários escolares e o livro de literatura, não implica em prejuízo em relação aos conteúdos escolares pois, a língua dicionarizada e o livro didático de literatura possuem notas culturais e históricas que são portas de entrada para vários temas e/ou áreas do saber: ciências da natureza, história, geografia, estudos da linguagem.

A metodologia de trabalho adotada possibilitou uma diversidade de vivências e experiências de pesquisa e extensão no projeto. Durante nossa caminhada, muitas questões apresentaram-se a nossa frente: Qual o sentido de fazermos livros nas línguas Guarani e Kaiowá? Qual o impacto esperado dos dicionários escolares nas escolas indígenas? O que move os professores e professoras Kaiowá que aderiram ao projeto? Para que mais material didático na língua materna nas escolas indígenas? Como utilizar esse material?

Para a equipe da UFGD, o ato de produzir os livros nas oficinas carrega em si a resistência ativa das professoras e professores narradores,

tradutores e escritores Guarani e Kaiowá em produzir o currículo de suas escolas. Percebemos ao longo das oficinas, que ao mesmo tempo em que se propõem a confeccionar os textos, os desenhos, as interpretações, as reflexões e o treino da/na língua, se engajam no movimento de fazer uso dos recursos no dia a dia de sua profissão. O compromisso de fazer uso do produto final também está embutido na construção coletiva.

Nosso esforço aqui é evidenciar o processo de construção dos materiais como momentos de reflexão e aprofundamento sobre e na língua e sua importância nas escolas indígenas a partir da observação participante no projeto e nas oficinas e das respostas dos participantes aqui também na condição de autores.

Destacamos narrativas de falantes Kaiowá que ajudaram a dar vida ao subprojeto de produção dos dicionários escolares coordenado pela cientista social, teóloga e estudante das línguas Guarani e Kaiowá Graciela Chamorro e a professora e pesquisadora Marta Troquez, com apoio técnico do linguista e dicionarista Jorge Domingues Lopes. Para a efetivação do projeto e certificação dos participantes, foi realizado o projeto de extensão (UFGD/FCH) “Línguas e culturas no contexto das escolas indígenas no TEE Cone Sul (ODS 4)”, coordenado por Noêmia Moura e Marta Troquez.

Neste capítulo, procuramos fazer uma reflexão a respeito das experiências e vivências nos subprojetos de construção do livro de literatura bilíngue e no subprojeto de construção dos dicionários escolares Kaiowá. “Emprestamos” aqui o termo “escrevivências” da autora Conceição Evaristo (2020) para falar de experiências de pesquisadores e docentes indígenas e de suas escritas de si no âmbito de um projeto de construção de livros diferenciados voltados à valorização linguística e cultural.

Para tal, colocamos alguns recortes de falas docentes “captados” durante as reuniões de trabalhos, as oficinas e os depoimentos de participantes das oficinas dos dicionários escolares, que nos foram enviados formalmente.

AUDIÇÕES E APRENDIZAGENS NAS VIVÊNCIAS

No projeto, articulamos um grupo de docentes indígenas falantes da língua Kaiowá em torno da construção dos dicionários escolares Kaiowá. Foram muitas trocas e muitos aprendizados durante as reuniões remotas, presenciais e as oficinas do dicionário. Os aprendizados foram multilaterais e recíprocos. Tantos pesquisadores/as como docentes indígenas, em diferentes momentos destacaram pontos positivos da participação no projeto.

Para nós, pesquisadoras, é importante frisar o aprendizado sobre a língua e aspectos da cultura Kaiowá que enriqueceram nossa bagagem sobre este patrimônio linguístico e cultural do povo Kaiowá e da humanidade, tão vivo e contemporâneo. Cada reunião de equipe, cada oficina do dicionário em que os/as indígenas se manifestavam sobre sua língua e cultura, aprendíamos e aprendemos novas coisas. Cada oficina era uma oportunidade de aprender sobre a língua e cultura Kaiowá.

Segundo esclarecido por Jorge Domingues Lopes e Graciela Chamorro nas oficinas do projeto, a proposta dos dicionários escolares é de “explicar o conceito Kaiowá em Kaiowá”. Explicar as coisas primeiro dentro da própria língua e, depois, em outros volumes, fazer os dicionários escolares bilíngues¹¹. A meta principal é dar visibilidade à língua Kaiowá. Outro objetivo do projeto é que professores/as participantes se apropriem da tecnologia metodológica de produção de verbetes para que possam difundi-la em sua escola e comunidade.

O processo de produção possibilita aos professores participantes que usem os dicionários como ferramenta de trabalho, mas também como tecnologia metodológica para o ensino da língua. Dessa forma, os dicionários continuarão recebendo novos verbetes e a língua vai sendo valorizada, praticada e ocupará cada vez mais seu lugar nas escolas.

Na produção de verbetes para os dicionários Kaiowá, a construção de cada palavra nova, partia da própria língua, num exercício a partir

11 Ver capítulo neste livro escrito por Graciela Chamorro e Jorge Domingues Lopes: A construção da redação das definições para o dicionário escolar da língua Kaiowá.

da língua e da cultura Kaiowá e isto não era um exercício meramente técnico, mas uma imersão e discussão aprofundada entre os/as Kaiowá na sua língua e cultura.

Processos de dizer e não dizer, desdizer, de pensar como se diz, se enuncia, na forma do ser e do não ser, pessoas e seres espirituais se embrincam num maravilhoso universo mítico-religioso. Escolher as palavras: estética e significação. Uma palavra, uma locução a mais ou a menos pode mudar tudo.

A língua Kaiowá é muito rica e viva; as palavras são prenes de significados. Por exemplo: a enunciação da parentela é complexa: há uma palavra para cada parente. A filha ou filho de um homem ou de uma mulher tem uma forma específica de se dizer; há um nome para o irmão mais velho e outro para o mais novo; um para o filho da mãe e outro para o filho do pai. Nomear animais e suas características físicas não é tão simples, pois neste universo, bichos podem ser ou já ter sido gente. Um campo delicado para se nomear e se caracterizar seres e coisas.

Alguns verbetes despertavam os/as docentes a contar histórias, falar de assuntos religiosos, tabus, proibições, prescrições, receitas, entre outros. A cinza “*mbo’y*” não é apenas um resultado da queima ou combustão da madeira ou de outro objeto, mas pode servir para fazer remédio “*pohã*”.

Na oficina do livro de literatura, do dia 14/09/2024¹², na Escola Municipal Francisco Meireles, a professora Kaiowá (Docente 01) contribuiu na discussão sobre o desafio do letramento na escola numa comunidade com cultura oral trazendo os conhecimentos de sua mãe, com os quais convive desde criança. “Minha mãe faz garrafadas. Faz remédios para infecção, para dor, para pedra na vesícula. Minha mãe sabe canto para amadurecer frutas. Tem cantos que podem ser cantados só por mulheres e outros que são cantados só por homens.”

12 Por questão de ética, não colocaremos os nomes dos/das docentes aqui, mas numeraremos as falas (Docente 01; Docente 02, ...), as quais estão registradas em agendas de campo de Marta Coelho Castro Troquez e de Noêmia dos Santos Pereira Moura.

Na oficina do dia 28/09/24, na Escola Municipal Francisco Meireles, emergiu o tema da sustentabilidade envolto nas relações predatórias dos karai (homem branco) com a natureza e das ações dos guardiões das florestas, que são os povos indígenas.

A Docente 02 manifestou o sentimento de perda da anciã da Terra Indígena Taquara, no município de Juti-MS, que chorava a queimada da floresta. Lamentava e perguntava “como ensinar os conhecimentos sobre os remédios sagrados se a floresta não existia mais e as plantas quando cultivadas não tem as mesmas substâncias que a floresta oferecia.” Estava ali presente o tema do impacto climático e da vida humana no planeta.

Nos encontros do livro de literatura, aprendemos muito sobre aspectos culturais materiais e imateriais. Nas reuniões gerais do projeto também surgiram muitas questões. Reflexões importantes sobre currículo foram desencadeadas a respeito dos usos a serem feitos dos materiais diferenciados produzidos no projeto num contexto de imposição da Base Nacional Comum Curricular (Troquez; Nascimento, 2020). Os aprendizados extrapolaram o âmbito local da língua e cultura e foram para questões pedagógicas sobre como usar os materiais diferenciados; e curriculares, sobre quais conteúdos são importantes que a escola valorize e ensine (Troquez, 2012).

Em uma de nossas reuniões para tratar de assuntos gerais do projeto (27/04/2024), uma docente Kaiowá (01) fez reflexões sobre a importância de trabalharem na escola com os dicionários escolares na sua língua, pois, se trabalham na escola só com livros didáticos em português, há muito prejuízo para a continuidade do uso da língua Kaiowá. Segundo ela: “O dicionário Kaiowá [Chamorro, 2023] é muito importante pra mim, para eu compreender. Uso bastante o dicionário. E o uso desse dicionário escolar vai dar uma orientação” para o nosso trabalho.”

Em reunião do dia 08/06/2024, no Casulo, Espaço de Cultura e Arte, num momento de formação sobre a construção dos dicionários escolares, outra docente Kaiowá (03) afirmou a importância de fazer registros na língua Kaiowá:

Graciela nos tem dado força para dizer: ‘nossa língua está sendo escrita! Aprendi muito com Graciela. Ela sabe coisas que eu não sabia da minha língua. Atendo crianças falantes [da língua indígena]. Tenho que orientar. Crianças Kaiowá não se solta. Na língua, ficam mais à vontade. Graciela nos trouxe novamente a vontade de reunir, cantar na língua, falar na língua...

Essa professora participou também do projeto de construção do dicionário Kaiowá- português coordenado por Graciela Chamorro (Chamorro, 2023) e fala com entusiasmo da experiência de imersão na língua de seu povo que estes projetos lhes possibilitam. Em outra ocasião (12/08/2024), ela (docente 03) disse que, mesmo sendo falante da língua, tem aprendido muito: “palavras perdidas, apagadas”. Neste mesmo sentido, outra docente (04) falou: “No começo, estava no escuro, mas a gente vai construindo, palavras esquecidas...”. Verificamos, assim, um processo de revitalização e/ou fortalecimento da língua indígena na vivência do projeto.

As professoras narraram mais de uma vez que, em alguns casos, a escola não favorece o uso da língua indígena. Principalmente em salas multilíngues, em escolas em que há predomínio de falantes não indígenas ou de pessoas de outras etnias. Há um entendimento equivocado e colonialista por parte de algumas pessoas que “escola não é lugar de se falar a língua indígena”.

Numa oficina sobre a língua indígena e os usos dos dicionários na escola (02/04/2025), um docente Kaiowá (05) enfatizou que ensinar a língua indígena é um desafio até para “falante da língua”. Que alguns têm vergonha de falar a língua no contexto escolar, mas se o professor não ensinar, “dá oportunidade para a criança avançar e deixar a língua de lado”. Este mesmo docente denunciou que encontrou um livro produzido no âmbito da Ação Saberes Indígenas na Escola abandonado na escola, jogado no chão. Era o livro publicado em 2017, intitulado

Ka'aguy Póra'i (2017)¹³, o qual apresenta um mito tradicional Kaiowá sobre um espírito que cuida das matas. Sua fala expressou desapontamento com o que viu. Ele ainda explicou que na aldeia Panambizinho, há outra versão Kaiowá do mito denominado Ka'aguy Jara.

Essa fala do professor aponta para o descuido ou até desconhecimento de alguns para com os materiais diferenciados que estão disponíveis nas escolas indígenas, mas também, aponta para o seu olhar atento a esta situação. Isto diz muito sobre o seu cuidado com a língua e a cultura de seu povo. Diz que há docentes falantes da língua que estão preparados e dispostos a usá-la e a lutar por ela. Necessita-se de instrumentos, materiais e oportunidades.

Na mesma ocasião (02/04/2025), a docente Kaiowá 01 também manifestou sua insatisfação a respeito do descaso com os materiais diferenciados nas escolas:

Por que tanto material diferenciado desprezado? Encostado? Não tivemos formação pedagógica para isto! Se não tiver muito amor, muito interesse, não vai usar o material... Tem que ter alguém pra brigar pelas causas indígenas. Precisa formação para ensinar como usar os materiais.

É comum a queixa dos/as docentes sobre a necessidade de orientações pedagógicas sobre os usos dos materiais diferenciados disponíveis nas escolas, pois a maioria deles são literatura (histórias, mitos), receitas, cantos, entre outros textos sem proposição de atividades didáticas. Por outro lado, a docente sinaliza que, por amor, ela e alguns/as colegas fazem uso dos materiais para leituras e outras atividades com os/as alunos/as.

No sentido de atender a esta demanda, estamos concluindo o livro didático de literatura o qual sugere atividades de leitura, compreensão, interpretação, extrapolação e pesquisa com textos diferenciados em língua e cultura indígena e pretendemos construir um encarte didático com sugestões de uso dos dicionários escolares.

13 Livro produzido por Educadores Kaiowá e Guarani de Dourados, no âmbito do Saberes Indígenas na Escola. MEC: Ed. Da UFGD, 2017. Disponível em: <https://omp.ufgd.edu.br/livrosabertos/catalog/view/128/215/496>

A seguir, colocamos os depoimentos pessoais de alguns participantes que concordaram em participar nominalmente do capítulo. Os textos, com pequenas alterações estão registrados como foram enviados às organizadoras. Primeiro a narrativa do professor Fábio Coscianza, docente Kaiowá, residente na aldeia Panambizinho, Distrito de Dourados; a seguir a narrativa da professora e coordenadora pedagógica Kaiowá Nilva Soares, residente em Dourados; e, na sequência, a narrativa de Sara, filha de Nilva e a ilustradora dos dicionários escolares.

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE FÁBIO CONSCIENZA – O “HOMEM COCARZINHO”

Primeiramente vou apresentar meu nome, sou Fábio Coscianza, esse é o nome social, pois tenho outro em Kaiowá, Avajegwaka’i, ‘Homem cocarzinho’. Esse nome representa identidade, valor, força é fé na cultura do povo Kaiowá de Panambizinho, etnia Guarani Kaiowá, falante de língua de materna, resido na aldeia Panambizinho, município de Dourados, Estado de Mato Grosso do Sul. Atualmente sou professor de Língua indígena, faço parte do movimento indígena, participo das oficinas de produção dos dicionários escolares na língua Kaiowá.

O que me leva a participar do projeto, é devido às consequências dos influenciadores nos tekoha [lugar de realização da vida], que afetaram a criança indígena falante de língua materna Guarani Kaiowá de Panambizinho. Com tanta preocupação em relação à língua, me atualizei nas oficinas de produção de materiais, para buscar outros meios sobre como trabalhar e enfrentar os desafios na escola. Atualmente estão ocorrendo os desusos de língua indígena na comunidade, e as crianças levam a realidade da família pra dentro da escola, ou seja, criança leva conhecimento da família e desconhece sua própria cultura, cada vez vão perdendo sua língua nativa, espiritualidade entre os cantos, rezas, sobretudo, ritual guarani Kaiowá nos tekoha.

Nesse contexto, dificulta a aprendizagem das crianças em sala de aula, principalmente quando o professor aplica seu conteúdo em língua materna. Às vezes, não conseguem dominar leitura oral e escrita,

não conseguem acompanhar todas as atividades do professor falante da língua indígena, porque o pensamento das crianças não está na sua língua. Essa é a principal consequência que vai prejudicar cada vez mais o ensino aprendizagem da criança guarani Kaiowá. Por isso, valorizo a produção de materiais didáticos elaborados pelo grupo de professores, que futuramente vai auxiliar muito professor falante de língua Kaiowá e não falante na escola indígena, que os livros, dicionários Kaiowá, entre outros materiais produzidos ajudarão as crianças na escola.

Nesses aspectos, os gestores e professores tem que preparar materiais didáticos para ofertar à criança indígena, porque, muitos professores de diferentes locais virão lecionar aula na escola. Atualmente, o município de Dourados, faz processo seletivo simplificado para a contratação temporária de professores para as escolas indígenas. O processo é o eliminatório e já aconteceu muita eliminação de docentes locais na lotação. Muito professor indígena falante de língua materna, não chegou a assumir sua sala de aula, por algumas falhas de documentações, acabou sendo eliminado, pois o próprio sistema não aceitou e faz outra chamada. Quando isso aconteceu, sugeriram outras consequências para a escola indígena, pois os alunos acabaram por receber outro professor não falante da língua indígena na sala de aula.

Por isso, os materiais produzidos vão contribuir bastante na aprendizagem das crianças guarani Kaiowá, as palavras que estão no livro ou no dicionário Kaiowá. Também vão mostrar muitas coisas boas, muitos conteúdos bons, inclusive palavras que já não estão mais usadas na comunidade, vão aparecer no dicionário e praticar leitura com auxílio do professor. Dessa forma, as crianças vão encontrar mais palavras e os significados de cada palavra que elas desejam durante suas pesquisas.

Por outro lado, na comunidade Kaiowá de Panambizinho, muita criança guarani Kaiowá, já aprendeu coisas novas diferentes junto com a família, principalmente os pais, eles praticaram e repassaram para os seus filhos, porque, alguns já utilizaram muito conhecimento dos karai – não indígenas -, como: uso de tecnologia ocidental dentro de casa, exemplo, TV, celulares, computadores e etc. esses são equipamentos que

utilizam na sua casa; as crianças vão pra escola completamente dominadas pela tecnologia do não indígena, por isso, vai ficar muito difícil para readaptar na sabedoria dos Kaiowá.

Às vezes, não conseguem compreender as informações dadas pelo professor na sala, surge maior dificuldade para utilizar sua própria língua dentro e fora da escola. Um exemplo sobre as perguntas do professor. Às vezes, faz questionamento relacionado à cultura, - Mbava'éti he'ise hu'i? ("O que quer dizer hu'i?"), muito criança não vai responder, o que seria 'hu'i' (farinha), simplesmente ninguém vai responder, ou seja, totalmente, vai responder assim: - 'ndaikwaái, (não sei).

Por isso, é muito importante trabalhar em conjunto, isto é para a nova geração que vai chegar na escola. Além disso, produzir mais material didático relacionado às práticas culturais, ensinar e mostrar, o que realmente se trata sobre a cultura, língua, crença, reza e ritual, são importantes na comunidade, os ensinamentos fortalecem e valorizam a identidade das crianças guarani Kaiowá.

A ideia também de elaborar mais as gravuras relacionadas à cultura tradicional do Kaiowá entre os rituais, portanto, desenhar e escrever os cantos, danças, caças, pescas, brincadeiras, moradias, animais, plantas, alimentos, estações, elementos naturais, famílias, escola, caminhos, roças, artesanatos, trajes, instrumentos, grafismo, batismo, ferramentas, casa de reza, utensílios e etc.

Estas elaborações para a alfabetização, principalmente para criança de 3 a 5 anos, vão ajudar muitas crianças a refletir as ideias juntos com o professor na sala; também servirão para coordenação motora. Todos esses ensinamentos eram os desejos dos líderes espirituais que já partiram, então, precisamos valorizar o ensino de língua, por isso que a escola indígena foi construída na comunidade Guarani Kaiowá de Panambizinho.

NARRATIVA DA PROFESSORA E COORDENADORA NILVA (KAIOWÁ)

No mês de setembro de dois mil e vinte e três, recebi a visita da professora Graciela Chamorro na minha sala na escola, disse que gostaria de

conversar comigo, de prontidão, naquele momento recebi-a com muito carinho, então começamos a conversar. Disse que está trabalhando num projeto sobre a elaboração de uma oficina do dicionário em Kaiowá, se eu não gostaria de participar com os demais grupo composto já naquele momento, e que há mais pessoas envolvidas nesse projeto.

Imediatamente, fiquei surpresa pelo convite e emocionada por ter lembrado de mim, pois sempre quis participar de um evento desta natureza, sou falante do meu idioma Kaiowá, e escrevo, certamente passei o meu nome completo, aceitando o convite. Então a professora disse que iria se organizar, fazer o cronograma e qual dia seria o encontro dos demais participantes. Logo iniciamos no dia marcados no período matutino.

Nos primeiros dias a professora Graciela iniciou dizendo como funcionaria a oficina para quais objetivos da construção de trabalho e projetos, e como seria. Conforme o decorrer dos encontros, a professora Graciela foi conduzindo de que formato seria construído os verdetes, e explicou que esse trabalho quando estiver pronto ou quase pronto, seria levado em sala de aula, para fazer testes com os alunos falantes de seu idioma em Kaiowá.

Nesse mesmo período tivemos alguns encontros com o professor Jorge Domingues, explicando como se constrói um dicionário aos demais participantes da equipe para esclarecer melhor sobre a construção de um dicionário.

Para mim tem sido satisfatório em participar da construção desse material tão importante e rico ao mesmo tempo, tenho tido bastante experiências e aprendizado, e tenho buscado a pesquisa sobre tais palavras, às vezes, já não estão esquecidas.

A oficina de dicionário em Kaiowá segue seu percurso em construção, esperançosa para ver o resultado do trabalho, que é tão rica e importante para comunidade Kaiowá. E assim seguem os encontros com os demais durante o ano seguinte. Está previsto o encerramento deste trabalho em abril do ano de dois mil e vinte cinco.

Quero agradecer a todos da equipe do projeto, e pelo convite que foi lançado pra mim, dizer que aprendi muito durante e tem sido apren-

dizado e tem trazido uma reflexão dessa importância de manter a cultura viva e rica para comunidade e fortalecimento de uma cultura, muito mais para as crianças Kaiowá que hoje muito já não falam mais o seu idioma. Sou Nilva Silva Soares da etnia Kaiowá, participante da construção da oficina de dicionário Kaiowá.

NARRATIVA DA PROFESSORA E ILUSTRADORA SARA (KAIOWÁ)

Sinto-me imensamente grata por participar deste grandioso projeto, que é o Dicionário Escolar Kaiowá-Kaiowá. Esse dicionário representa uma ferramenta essencial tanto para as gerações atuais quanto para as futuras, contribuindo para a preservação da língua originária Kaiowá, um conhecimento valioso que não deve ser esquecido.

Dessa maneira, o dicionário será um recurso fundamental para auxiliar professores indígenas e não indígenas no ensino de disciplinas e na realização de projetos que envolvam nossa cultura ancestral nas escolas. Ele proporcionará conhecimento linguístico a muitas crianças falantes da língua, assim como àquelas que ainda não a dominam, mesmo vivendo em aldeias ou pertencendo a outras etnias indígenas residentes no estado de Mato Grosso do Sul. Esse material também representa uma oportunidade de ser estudado em escolas fora das aldeias, promovendo o conhecimento da língua e cultura Kaiowá para crianças de instituições não indígenas.

Como professora de Artes na Educação Infantil, vejo grande potencial nas ilustrações do dicionário para auxiliar os alunos na compreensão dos verbetes, permitindo-lhes visualizar melhor seus significados. Além disso, essa abordagem possibilita que as crianças compartilhem seus próprios conhecimentos, trazendo para a sala de aula referências de seus lares e comunidades, enriquecendo, assim, o processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES

Neste capítulo, procuramos refletir um pouco sobre nossa experiência e vivências no projeto enquanto pesquisa ação, enquanto pro-

cesso formador e, admitimos, somos formadoras, mas também, fomos e ainda estamos sendo formadas neste processo de intensos aprendizados. Aprendizados sobre línguas e culturas. Aprendizados sobre fazer-se pesquisadores/as; sobre fazer dicionários; sobre fazer materiais diferenciados; sobre lidar com o desafio de uma pesquisa com subprojetos e que articulou pesquisa e extensão.

As discussões e reflexões possibilitadas pelas oficinas do projeto nos levaram a questões antropológicas, linguísticas e pedagógicas importantes que apontam para a necessidade de valorização e fortalecimento das línguas indígenas e que demandam continuidade nas pesquisas e na produção de materiais diferenciados para as escolas. Fica evidente que este trabalho fortaleceu o vínculo entre pesquisadores e docentes indígenas num processo colaborativo, mas, sobretudo, fortaleceu o vínculo dos docentes com sua própria língua e com a demanda da escola indígena por um ensino que valorize sua língua.

As narrativas dos/das docentes indígenas e da ilustradora indígena reforçam a importância que o projeto teve em suas vidas e trajetórias pessoais e a importância deste para a língua Kaiowá, sobretudo, para o uso dos materiais diferenciados produzidos nas escolas.

Sabemos que a contribuição de nosso projeto, embora importante, é pequena diante do grande desafio que está posto pela necessidade e/ou grande demanda de materiais diferenciados em línguas indígenas para atender as escolas indígenas em Dourados e região.

Esperamos seguir com outras produções e que este projeto incentive outros e outras pesquisadores a construir parcerias e pontes para que mais materiais diferenciados possam ser produzidos nas e para as línguas dos povos Kaiowá, Guarani, Terena e dos demais povos indígenas brasileiros.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Cássia Gonçalves; TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Uma análise do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola. *Revista Decifrar*, Manaus, v. 13, n. 26, p. 1-15, jan./jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n. 1.061, de 30 de outubro de 2013*. Institui a Ação Saberes Indígenas na Escola. Brasília, DF, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n. 98, de 6 de dezembro de 2013*. Regulamenta a Ação Saberes Indígenas na Escola e define suas diretrizes complementares. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 dez. 2013b.

CHAMORRO, Graciela. *Dicionário Kaiowá-Português*. Belo Horizonte: Javali, 2023.

EDUCADORES KAIOWÁ E GUARANI. *Ka'aguy Póra'i: Saberes Indígenas na Escola*. Dourados: MEC/UFGD, 2017. Disponível em: <https://omp.ufgd.edu.br/livrosabertos/catalog/view/128/215/496>. Acesso em: jul. 2025.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). *Escrevivência: a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.

FAGUNDES, T. B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 65, abr./jun. 2016.

LIMA, Rafaela Bayerl de. *Materiais didáticos para alfabetização nas escolas indígenas da cidade de Dourados – MS*. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Educação, Dourados, 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

SOUSA, Neimar Machado de; SOUZA, Teodora de. Saberes indígenas: vivência e convivência. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 4, n. 3, 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/388>. Acesso em: jun. 2024.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. *Documentos curriculares para a educação escolar indígena: da prescrição às possibilidades da diferenciação*. 2012. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012. Disponível em: <https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/4310>. Acesso em: jun. 2023.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Currículo e materiais didáticos para a educação escolar indígena no Brasil. *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados, v. 9, n. 25, p. 208-221, jan./abr. 2019a. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/11102>. Acesso em: jun. 2024.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Reserva Indígena de Dourados (1917-2017): composição multiétnica, apropriações culturais e desafios da subsistência. In: MOTA, Juliana Grasiéli Bueno; CAVÁLCANTE, Thiago Leandro Vieira (org.). *Reserva Indígena de Dourados: histórias e desafios contemporâneos*. 1. ed.

São Leopoldo: Editora Karywa, 2019b. p. 43-58. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/prov0103.pdf>. Acesso em: jun. 2024.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; MOURA, Noêmia dos Santos. Produção de livros diferenciados para as escolas indígenas. In: CASTRO, Paula Almeida de; FAVER, Cristina Hill (org.). *Inclusão, direitos humanos e interculturalidade*. Campina Grande: Realize Eventos, 2024. v. 3. (10º CONEDU). Disponível em: <https://editorarealize.com.br/edicao/detalhes/-inclusao-direitos-humanos-e-interculturalidade-vol3>. Acesso em: jul. 2025.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; NASCIMENTO, Adir Casaro. (Des) colonização, interculturalidade crítica e escola indígena na contemporaneidade. *Educação Unisinos*, v. 24, 2020. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.15/60747811>. Acesso em: jun. 2021.

REFLEXÕES SOBRE O USO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS PRODUZIDOS POR PROFESSORES INDÍGENAS E ALGUMAS SUGESTÕES PEDAGÓGICAS EM TORNO DA PRÁTICA DE LEITURA

*Veronice Lovato Rossato
Marta Coelho Castro Troquez
Noêmia dos Santos Pereira Moura*

As escolas indígenas são instituições recentes no território brasileiro que nasceram da política educacional conhecida como educação escolar indígena, na década de 1990. Começaram a materializar-se com políticas públicas planejadas e desdobradas em nível nacional com a participação de lideranças indígenas, das quais muitos eram ou se tornaram professores e professoras indígenas.

Com a descentralização das escolas para os Estados da federação, algumas lideranças Guarani e Kaiowá, desde seus territórios tradicionais no Estado de Mato Grosso do Sul, solicitaram à Secretaria Estadual de Educação (SED/MS) um curso de magistério para a formação específica de professores e professoras Guarani e Kaiowá, no entendimento de que, se a escola é indígena, o professor também deve ser. A SED/MS é o órgão diretamente responsável pela gestão da Educação Escolar Indígena (EEI).

Abria-se um novo campo de atuação para os professores e professoras de cada comunidade indígena. Da atuação das lideranças Guarani e Kaiowá frente ao governo do Estado, apoiados por instituições acadêmicas e indigenistas, respaldados pelos direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988, nasceu o primeiro curso específico de formação professores falantes da língua Guarani Kaiowá para aqueles que já lecio-

navam nas escolas das aldeias e para outras pessoas indígenas escolhidas pelas lideranças para fazer a formação docente. Os concluintes seriam professores e professoras em suas comunidades.

Assim, foi criado, em 1999, o Magistério Intercultural Ara Verá (Espaço/Tempo Iluminado), de nível médio, cuja primeira turma se formou em 2002, já tendo formado outras seis turmas até o momento, com cerca de 260 professores e professoras Guarani e Kaiowá, para atender a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. O curso diferenciado, bilíngue e intercultural foi planejado na modalidade da alternância, com parte de suas atividades acontecendo em uma instituição de Dourados e outra parte nas comunidades de origem dos professores em formação. Hoje o curso passa por uma crise existencial devido à falta de financiamento público por parte do Estado, mas as organizações indígenas querem a sua manutenção.

O curso Ára Verá, como ficou mais conhecido, apresentava uma complexa estruturação financeira, pedagógica, administrativa e de gestão. Dependia do mútuo apoio entre a SED/MS, o governo federal, as prefeituras e outras entidades apoiadoras (universidades e entidades não governamentais).

Na base de todo o currículo da formação do Magistério estão os eixos Língua indígena, Cultura e Território, que formam a espinha dorsal do Projeto Político Pedagógico. Os cursistas, desde a primeira turma, tinham que ser falantes de Guarani e, durante o curso, iam dominando a escrita desta língua étnica.

Desde o início, o questionamento do curso era: Se um dos pilares curriculares da formação é a valorização e utilização da língua indígena predominante no TEE Cone Sul de MS (Guarani), nas modalidades oral e escrita, desde o letramento e alfabetização, como torná-la presente nas escolas indígenas, se não havia materiais escritos na língua do povo? Com quais recursos didáticos, pedagógicos e literários, as formadoras e formadores trabalhariam? Esse debate é longo. Desde então, ficou evidente que o coletivo de professores e estudantes teriam que construir seu próprio material, pois, assim como a educação escolar indígena era

recém-nascida, tudo que derivaria dela teria que ter a mesma característica. Estava tudo por ser construído.

Foi aí que, após muitos debates, cursistas e docentes elegeram os sábios e sábias das aldeias (pessoas mais velhas e lideranças) como as “bibliotecas vivas” e se definiram pela metodologia da pesquisa em suas próprias comunidades. Cada professor em formação mergulhava na cultura e na história de sua própria aldeia e do seu povo.

É importante destacar que os/as docentes formadore/as contratado/as não indígenas eram pessoas que tinham um envolvimento nos movimentos sociais e apoiavam as bandeiras de luta dos Povos Indígenas no Brasil. Vinham de anos de experiência no Conselho Indigenista Missionário, de anos de exercício de pesquisa sobre e com as etnias indígenas no Mato Grosso do Sul.

Outros eram voluntários das universidades — Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e de outras universidades do país e do Paraguai —, que faziam pesquisas e desenvolviam projetos de formação e extensão nos territórios indígenas, além de estarem comprometidos com as lutas indígenas.

No exercício contínuo de se comunicar pela fala e pela escrita em língua indígena e em Português, foram sendo gestados os “projetos de pesquisa” no curso e, aos poucos, foram se sedimentando como metodologia. Neste movimento, foram sendo produzidos os primeiros recursos pedagógicos, como sequências didáticas, produção de textos literários, etnográficos e históricos, dentre outros, com temas como mapeamento dos territórios, registros históricos das famílias e de eventos, registros escritos sobre plantas, animais, rios, córregos, educação familiar e tantas outras situações e coisas vividas e sentidas em seus locais de moradia.

Professores formadores e em formação produziram os primeiros livros em Guarani. Já havia um primeiro livro produzido em 1994 — Upéicha Rohai Ore Kuatia Ñe’ẽ —, por um grupo de professores indígenas ligados ao Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá.

Depois de 5 anos, no *Ára Verá*, a produção escrita na língua étnica ganhou um impulso notável, principalmente nas três primeiras turmas do curso. Tudo isso acontecia no espaço/tempo coletivo na sala de aula, nas etapas presenciais intensivas, quando se reuniam todos os cursistas que vinham de vários territórios indígenas, com seus *modus vivendi* e *operandi*, mas também nas aldeias, onde os professores e professoras em formação residiam e interagem com os seus interlocutores Guarani e Kaiowá.

No transitar de cada aldeia para a escola em Dourados, os professores e professoras em formação foram construindo o currículo do Magistério *Ára Verá*, para as futuras turmas de professores indígenas e suas próprias escolas indígenas. As turmas subsequentes em formação prosseguiram, produzindo e levando as experiências acumuladas para suas comunidades, principalmente através do ensino com pesquisa.

Do Magistério *Ára Verá* surgiu a demanda da Licenciatura Intercultural Indígena, que foi acolhida pela UFGD, em 2006. Podemos dizer que o projeto do primeiro curso específico de formação de professores e professoras Guarani e Kaiowá de nível superior – Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* (Viver com Sabedoria) é “filho do *Ára Verá*”, como muitas vezes ouvimos as lideranças indígenas falarem.

Como a demanda pela formação superior de professores indígenas era crescente, muitos estudantes Guarani e Kaiowá foram cursar licenciaturas em cursos abertos para o público em geral em diferentes instituições e cursos. Ou seja, as escolas indígenas são compostas por distintos perfis de professores e professoras que vêm de formações e concepções diversas, como os cursos específicos de licenciatura em universidades públicas; cursos universais para o público em geral em universidades públicas; cursos universais de licenciatura em universidades e faculdades privadas; cursos na modalidade de educação à distância em faculdades privadas.

Para precisar melhor essa diversidade seria necessária uma investigação específica sobre a temática da formação dos professores que atuam nas escolas indígenas. Destacamos que ainda há vários não indígenas que atuam nessas escolas.

Diversos recursos didático/pedagógico/literários continuam a ser produzidos pelas turmas de estudantes das licenciaturas Guarani e Kaiowá. Em 2013, foi criado o Programa Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE), que vem com custeio próprio para a formação continuada de professores indígenas e a produção de materiais didáticos e literários para as turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com foco na alfabetização e no numeramento. De lá para cá, muito se produziu, apesar do corte de verbas no período posterior ao golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016 (Saviani, 2020).

A demanda por material didático e literário atravessa, como demonstramos, os cursos de formação específica e as escolas indígenas, nas quais os professores se veem às voltas com a tarefa de construir currículos diferenciados, específicos, interculturais e bilíngues. Vem daí a demanda que está na base do nosso projeto de pesquisa-ação, que é dar continuidade à produção desses materiais específicos em língua indígena. No caso das escolas indígenas de Dourados, mais livros e dicionários estão em elaboração para subsidiar os/as professores.

Neste capítulo, queremos refletir sobre a utilização do material já produzido, especificamente livros etnográficos, que se encontram nas escolas indígenas do cone sul do Estado de MS, e propor algumas possibilidades de utilização desse material didático-pedagógico. Muitos livros ainda não saíram das caixas e aguardam para ser usados.

Evidenciamos é que há livros e outros recursos didáticos confeccionados por professores e professoras Guarani, Kaiowá e Terena, desde a virada do século, que podem ser ampla e diversamente explorados nas salas de aulas. O Projeto Línguas e Culturas, financiado pelo CNPq, está finalizando mais alguns para disponibilizá-los às escolas indígenas. É importante, também, que sejam analisados e avaliados pelas comunidades escolares para serem usados. É com essa intencionalidade que oferecemos, na segunda metade deste texto, algumas propostas de utilização dos materiais diferenciados/específicos disponíveis nas escolas.

Com base nos trabalhos que desenvolvemos como professoras nos cursos de formação do Curso Normal Médio Intercultural Ára Verá

(Tempo/Espaço Iluminado), na Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu (Viver com Sabedoria), nos cursos de formação continuada com docentes indígenas, nos projetos de pesquisa e extensão junto às escolas indígenas, procuramos propor e sistematizar algumas sugestões de uso dos materiais que estão sendo produzidos.

Tivemos participação no processo de formação de algumas turmas dos cursos interculturais de nível médio e superior e acompanhamos alguns professores e professoras Guarani e Kaiowá na pós-graduação e percebemos que, talvez, esteja faltando a partilha de como os autores dos materiais pensam em colocá-los nas mãos de seus alunos e alunas. Aqui reunimos algumas sugestões que fomos “recolhendo” nas nossas andanças/escutas.

Para Bell Hooks (2017), o material didático é importante, porém a postura do professor e da professora diante do mesmo é muito significativa. O compromisso e o engajamento na construção do currículo específico, diferenciado e com ênfase na língua materna vai levar cada professor Guarani e Kaiowá a enxergar mais potencialidade no material didático (livros, mapas, dicionários e outros) produzido nos cursos específicos e nas ações de ensino, pesquisa e extensão, tal como na Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE). Sabemos que muito mais energia e recursos precisam ser investidos na produção de mais material específico para as escolas indígenas Guarani e Kaiowá no Território Etnoeducacional Cone Sul.

Procuraremos apresentar algumas possibilidades para que os/as docentes Guarani e Kaiowá tirem das caixas os livros que já estão nas escolas e possam usá-los, pois uma queixa comum que ouvimos entre eles/elas é sobre a ausência de orientações pedagógicas sobre como usar os materiais que são, na maioria, textos literários relativos a questões culturais importantes: histórias ancestrais e/ou mitos/contos de origem, receitas culinárias, remédios, entre outros.

Aqui propomos algumas sugestões didáticas¹⁴ de como utilizar o material, sobretudo, no que diz respeito a atividades de leitura, para subsidiar professores e estudantes na exploração do que já está produzido e os incentive a propor o que ainda é necessário nas escolas indígenas. A ideia de sistematizar algumas orientações didáticas nasceu nas oficinas do projeto, nos momentos em que se questionava como os livros já publicados e enviados para as escolas indígenas estavam sendo utilizados. Muitos/as professor/as indígenas alegaram que não os utilizavam por não saber como fazê-lo.

É importante informarmos que as atividades aqui sugeridas são resultantes de experiência das professoras formadoras nos cursos específicos de formação de professores e professoras Guarani e Kaiowá, em nível médio e superior, nos quais as atividades foram testadas. Portanto, é resultado de um acúmulo coletivo de sujeitos formadores em formação inicial e continuada. Também é importante salientar que estas ideias não se esgotam, mas pretendem ser motivadoras para estimular o espírito criativo dos/as docentes indígenas, que, com certeza, multiplicará as possibilidades de seu protagonismo na consubstanciação da escola realmente indígena e diferenciada, em que as línguas e as culturas Guarani e Kaiowá sejam potencializadas.

A seguir, apresentamos nossas sugestões para uso dos materiais a partir de práticas de leitura na escola.

PARA GOSTAR DE LER – A LEITURA POR PRAZER

As escolas indígenas no MS trabalham pouco com atividades diferenciadas de leitura, sobretudo, nas línguas indígenas. Ainda é muito recorrente o uso de livros didáticos distribuídos nacionalmente (Troquez, 2019; Troquez e Nascimento; 2020), para atividades de leitura e exercícios de interpretação de textos e/ou gramaticais. Alunos de Ensino

14 Este capítulo é uma produção conjunta das autoras, mas ressaltamos que as sugestões pedagógicas aqui desdobradas tiveram origem em reflexões e elaborações iniciais de Veronice Lovato Rossato a qual tem vasta experiência na formação de docentes indígenas.

Médio são solicitados a ler livros de romance, crônica, aventura, poesia, entre outros. Mas, observamos que são raros/as os/as docentes que propõe atividades de leitura com materiais em língua indígena, principalmente porque estes materiais ainda são escassos e nem sempre estão disponíveis para uso de todos/as.

No Curso Normal Médio Intercultural **Ára Verá**, foi percebido pela formadora Rossato (2002), entre os futuros professores indígenas: dificuldade de leitura, de compreensão de textos acadêmicos e desinteresse pela leitura.

Isto pode estar relacionado à pouca prática da leitura prazer ou fruição de texto (Geraldi, 2000) e também a questões linguísticas e culturais relacionadas à tradição de cultura oral em que a escrita “tradicionalmente” não teve tanto valor e, portanto, a prática de leitura é um desafio trazido pela contemporaneidade.

Geraldi (2000, p. 92), ao discorrer sobre a “Prática de leitura na escola”, discute diferentes relações de interlocução baseadas em experiências concretas de leitores que podem se constituir em atividades de leitura. São elas: a leitura - busca de informações; a leitura – estudo de texto; a leitura do texto – pretexto; e a leitura – fruição do texto.

A partir dessas práticas de leitura, pode-se realizar muitas atividades orais e escritas na escola com objetivo de extrair informações do texto; possibilitar “as mais variadas formas de interlocução leitor/texto/autor”. A leitura fruição do texto é aquela da qual não se cobra ou não se espera nenhum “resultado” imediato. Isso quer dizer: “ler por ler, gratuitamente”, sem controle dos resultados, sem cobranças aos/às estudantes.

No entanto, para conduzir esse processo, é fundamental que os/as docentes adquiram hábitos e habilidades de ler, que dominem diferentes estratégias de leituras para os diferentes gêneros textuais. Além da demanda do letramento que implica nos usos sociais da leitura e da escrita (Soares, 2004a; 2004b), também precisam exercer a função de leitores para os alunos de Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (ciclo da alfabetização), que ainda não desenvolveram estas habilidades. E a leitura para os pequenos (em voz alta) deve ser

fluyente, sem gaguejo e com a modulação de acordo com o conteúdo lido, que deve ser de narrativas adequadas à idade das crianças.

Assim, primeiramente, é necessário aprender a ler, pelo simples prazer de ler, sem a “obrigação” de trabalhar em aula sobre o que foi lido, sem os tais exercícios de compreensão de texto. O objetivo didático-pedagógico desse tipo de atividade de leitura é formar leitores, pois a leitura é a base para se tornar escritores e sistematizadores de conhecimento. Caso contrário, ler é um sacrifício e chega-se ao curso superior sem o domínio básico de estratégias de leitura e escrita com dificuldades para o enfrentamento dos textos acadêmicos, como vemos frequentemente. Sem leitores não há escritores, em qualquer língua.

Assim, no **Ára Verá**, como o curso é por alternância, havia a “mala de leitura”, cheia de livros, que os professores levavam para as aldeias, para que os cursistas escolhessem o que gostariam de ler, ou já levavam durante as etapas presenciais. Como devolutiva, cada aluno deveria fazer uma sinopse do livro lido, que é uma escrita real, não só respostas de perguntas. Nas etapas presenciais, havia a atividade de leitura de literatura infantil, como treinamento para o cursista aprender a ler para seus alunos pequenos. Primeiramente, eles liam silenciosamente, depois em voz alta para o seu grupo, respeitando a pontuação e usando a entonação de voz adequada à narrativa, como se fosse para as crianças. Quando tinha criança na etapa, elas se juntavam numa roda de leitura para ouvir as historinhas lidas pelos cursistas.

A prática da leitura deve ser feita diariamente, não apenas uma vez por semana. Ler diariamente não é perda de tempo; pelo contrário, só assim as crianças vão se desenvolver nas competências de leitura e escrita em qualquer área. Além disso, é pela leitura que o estudante vai percebendo e entendendo as regras gramaticais da língua (seja na língua indígena ou em Português), que passam a ser incorporadas sem traumas e sem necessidade de ficar fazendo exercícios soltos e desconectados do uso real da língua.

A inserção do Espaço da Leitura não precisa ser só na sala de aula, mas a escola pode pensar em outros espaços agradáveis, que contribuam

para promover o prazer de ler, como embaixo de uma árvore, na *oga pussy* (casa de reza) e outros lugares confortáveis.

É importante que as escolas disponibilizem os materiais para a leitura. Que demonstrem para os/as estudantes que a escola valoriza os materiais diferenciados e dá prestígio a eles. Precisam tirá-los das caixas, colocá-los em lugares visíveis e acessíveis a estudantes e docentes. Precisa disponibilizar os livros para serem lidos. Criar um ambiente acolhedor para os materiais e para os seus/as leitores/as: “Cantinho da leitura”; Hora da leitura; Dia da leitura; Roda de leitura, etc.

Essa prática diária permite ao/à estudante entender que, em nossa vida, a leitura tem várias finalidades, como seguir instruções, obter informações, revisar um escrito próprio, construir conhecimentos novos, etc., sendo que uma delas é a leitura só por prazer, para nos divertirmos e distrairmos. Com o advento das redes sociais há mais opções de leituras e outras formas de obter informações. Contudo, é necessário que a escola estimule a leitura, não só nas telas, mas em livros de verdade. É notável a satisfação das crianças em poder folhear um livro e, até mesmo os/as bem pequenos/as, que imitam os adultos, fazendo de conta que estão lendo. Além de tornar a escola um lugar mais prazeroso, ler é uma prática muito importante para o processo de alfabetização e letramento da criança, contribuindo para seu desenvolvimento intelectual e linguístico.

Ler por prazer contribui para alcançar um dos objetivos atitudinais, que devem estar formulados nos planejamentos didático-pedagógicos da escola, que é a formação de leitores, pois desperta o gosto pela leitura. A “leitura deleite”, conforme a nomenclatura dada por alguns pedagogos para a prática de ler por prazer, torna-se um entretenimento saudável que ensina, informa e forma crianças e jovens, de forma motivadora e alegre; estimula a imaginação e a curiosidade e faz as crianças e jovens terem acesso a variados textos de gêneros diferentes, além de conhecerem vários autores e estilos de escrita. À medida que a prática da leitura se sedimenta e se torna um prazer, o leitor também passa a formular juízos de valor sobre os significados apreendidos, sobre a validade e adequação das ideias, comparando-as com experiências e leituras anteriores.

Para finalizar, fica a apresentação/resumo de um livro de crônicas de Carlos Drummond de Andrade e outros, que ilustra o que foi falado acima:

Este livro não tem intenção de ensinar coisa alguma a você. Nem gramática nem redação nem qualquer matéria incluída no programa da sua série. Nós só queremos convidar você a descobrir um mundo maravilhoso, dentro do mundo em que você vive. Este mundo é a leitura. Está à disposição de qualquer um, mas nem toda gente sabe que ele existe, e por isso não pode sentir o prazer que ele dá. Experimente abrir este livro e, qualquer página onde começa uma crônica. Crônica é um escrito de jornal que procura contar ou comentar histórias da vida de hoje. Histórias que podem ter acontecido com todo mundo: até com você mesmo, com pessoas de sua família ou com seus amigos. Mas uma coisa é acontecer, outra coisa é escrever sobre aquilo que aconteceu. Então você notará, ao ler a narração do fato, como ele ganha um interesse especial, produzido pela escolha e pela arrumação das palavras. E aí começa a alegria da leitura, que vai longe. Ela nos faz conferir, pensar, entender melhor o que passa dentro e fora da gente. Daí por diante a leitura ficará sendo um hábito, e esse hábito leva a novas descobertas. Uma curtição. As crônicas serão apenas um começo. Há um infinito de coisas deliciosas que só a leitura oferece, e que você irá encontrando sozinho, pela vida afora, na leitura dos bons livros (Andrade et al., 1994).

Esta apresentação é um convite à leitura prazer. À fruição. Ao hábito de ler por gosto, à imersão no mundo da leitura e a seu aprendizado.

Mas é importante também realizar atividades de leitura voltadas à informação, à interpretação e à novas produções e escritas que priorizem: questões de compreensão; questões de interpretação; questões de exploração que esmiúcem particularidades dos textos (curiosidades, estilo, vocabulário) e questões de criação e/ou extrapolação ao texto (Goodman, 1990).

Na prática de leitura – estudo de texto (Geraldí, 2000), podemos elaborar questões que visem entender: a estrutura dos textos, os objetivos, as argumentações do autor, os pontos de vista defendidos, a função social dos textos, etc.; já a leitura do texto – pretexto relaciona-se a atividades que partem da leitura de um determinado texto (pretexto) para

dialogar com outros textos e, aí, propor atividades de produção escrita e/ou oral. “Dramatizar uma narrativa, transformar um poema em coro falado, ilustrar uma história, são apenas três dos múltiplos pretextos que podem definir o tipo de interlocução do leitor/texto/autor” (Geraldi, 2000, p 96).

A seguir, trazemos uma sequência didática para desenvolvimento de atividades de leitura na escola.

SUGESTÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O TRABALHO COM LEITURA

- Contextualização da atividade: A atividade pode ser desenvolvida em salas de alfabetização ou anos finais do ensino fundamental. Conforme o ano/série e nível da turma, o/a docente flexibiliza as atividades de leitura e escrita.

A leitura como conteúdo na escola

Antes da aula, o professor deve ler o texto para familiarizar-se com o texto, conhecer os personagens, o conteúdo, pensar nas perguntas que podem ser feitas para os alunos e preparar o material que será necessário para desenvolver a metodologia.

1. Ler o texto para as crianças ou os/as estudantes, observando a pontuação, mudanças de parágrafo. Atenção: não esquecer o tom da narrativa, dar voz diferente a cada personagem. Ler como se estivesse contando uma história. (Se for alunos já leitores, orientar para que façam a leitura da mesma forma.)
Observação: O professor pode fantasiar-se de personagem principal ou de narrador.
2. Conversar com as crianças ou os/as estudantes sobre a história ou conto:
 - do que se trata a história;
 - quem são os personagens, quantos são os personagens;
 - classificar os personagens por tipo (pessoas, animais, plantas, objetos, fenômenos da natureza, etc. ou da forma que eles pensam);
 - onde se passa a história, descrever o local;

- em que tempo ou época acontece;
 - quais os objetos que aparecem na história; descrevê-los.
 - o que os/as alunos/as acharam da história.
3. Perguntar se eles conheciam a história. Pedir para recontar a história com suas próprias palavras, ou outra versão da história.
 4. Escrever na lousa o nome dos personagens.
 5. Pedir para os alunos desenharem a história.
 6. Colocar o nome dos personagens no desenho. Ou pedir para escrever em duplas, pois um ajuda o outro.
 7. Organizar uma encenação com a turma. Se possível, apresentar para outras turmas. Combinar com a coordenação.
 8. Propor **outras atividades** sobre o texto, conforme o ano ou série e/ou desempenho das crianças ou estudantes:
 - Fazer algumas cópias da história e distribuir para os alunos em grupos de dois ou três.
 - Pedir para ler o texto em voz baixa ou só com os olhos.
 9. Pedir para **procurar no texto**:
 - Os nomes dos personagens, circular e copiar no caderno, sem repetir; ou nomes de objetos; ou de animais; qualquer elemento da história;
 - Palavras com determinadas vogais ou consoantes iniciais ou não;
 - Palavras com letra maiúscula;
 - Cada tipo de pontuação (ponto, vírgula, interrogação, exclamação, travessão); e o professor explica, com palavras simples, a função de cada tipo e dá exemplos do texto ou de outros;
 - Outras atividades voltadas a "regras" e/ou usos/funções das palavras, conforme ano ou série.
 - Podem ser sugeridas atividades de pesquisa na família ou comunidade a partir do texto, seus personagens, suas origens...
 - Podem ser sugeridas atividades de extrapolação ao texto: criar novas histórias a partir dela ou outras parecidas.

- Podem ser discutidas questões pessoais ou de opinião a partir do texto que provoquem a reflexão sobre o cotidiano e/ou as transformações da sociedade atual.
- 10) Para estudantes em processo de aprendizado da leitura e escrita/alfabetização:
- Fazer **fichas** com palavras do texto e colocar numa caixa, para fazer ditado de reconhecimento. Nesta caixa o professor deve colocar muitas letras, sílabas e palavras do texto:
 - Ditar cada palavra e pedir para procurar na caixa a palavra certa.
 - Mostrar cada ficha com uma palavra e pedir para dizer qual é a palavra ou desenhar.
 - Procurar na caixa palavras que iniciem com determinada letra, ou sílaba, ou que tenham determinado número de letras ou de sílabas etc.
 - Mostrar fichas com as palavras e pedir para cada estudante ou dupla escrever no seu caderno.
 - Outras atividades e jogos.

Observação 1: Esta sequência **NÃO** dá para ser desenvolvida num dia só, mas levará o tempo necessário, de acordo com o ritmo da turma e com o nível dos/das estudantes. A cada dia o/a professor/a precisa preparar a aula, conforme o que já foi trabalhado.

Observação 2: Esta sequência pode ser desenvolvida com livros em língua indígena e/ou em português. No caso de livros diferenciados em língua indígena, é importante que os/as docentes saibam ler bem a língua em que o texto está escrito ou peça a alguém que sabe para fazer a leitura. Se a sala for de alunos que dominem a língua indígena, todas as atividades devem ser na língua indígena, se não, as atividades podem ser em língua portuguesa e a leitura deve ser feita, primeiro na língua indígena e depois, traduzida para que todos/as estudantes entendam o conteúdo do texto lido.

CONSIDERAÇÕES

Com os avanços em torno da construção das escolas indígenas desencadeadas a partir dos anos 90 e dos programas de formação de professores/as indígenas, houve também um esforço no sentido da produção de materiais diferenciados para as escolas indígenas. No MS, os primeiros materiais produzidos por professores indígenas foram no âmbito do Curso de formação em Nível Médio Ára Verá; depois, no Curso superior de Licenciatura Teko Arandu e, a partir de 2013, com a Ação saberes Indígenas na Escola.

Um grande desafio para os/as docentes e gestores indígenas na atualidade é a utilização efetiva dos materiais nas escolas.

Este capítulo teceu considerações a respeito da necessidade de desenvolver hábitos e estratégias de leitura nas escolas que se estendam para estes materiais. Que as escolas disponibilizem os materiais diferenciados e atribuam prestígio a eles em suas práticas cotidianas. Defendemos que a leitura prazer deve ser incentivada a partir da leitura feita pelos docentes; da criação de espaços acolhedores de leitura nas escolas.

Que se desenvolvam atividades de leitura diferenciadas e com diferentes objetivos que explorem e extrapolem os textos dos materiais diferenciados: leitura fruição, leitura busca de informações, interpretação, leitura pretexto para outras produções. É importante que os materiais saiam das caixas, dos seus esconderijos e que sejam manuseados, lidos, interpretados, dramatizados, desenhados, reescritos. Afinal outras leituras e reescrituras são possíveis.

Sabemos que há muito a ser feito nessa arena. Outras sugestões estão por ser oferecidas. Sabemos que os/as docentes indígenas em algumas escolas vêm fazendo usos destes materiais e precisamos, também, registrar estas práticas. Isso pode ser um convite para outros registros.

REFERÊNCIAS

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017. 283 p.

GERALDI, João Wanderlei (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2000.

GOODMAN, Kenneth S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita Gomes (org.). *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. p. 11-22.

ROSSATO, Veronice Lovato. *Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guaraní em Mato Grosso do Sul: será o “letrao” ainda um dos nossos?* 2002. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. *Roteiro*, Joaçaba, v. 45, p. 1–18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21512>. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>. Acesso em: jul. 2025.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, jan./abr. 2004a. p. 5-17.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Revista Pátio*, ano VIII, n. 29, fev./abr. 2004b.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Currículo e materiais didáticos para a educação escolar indígena no Brasil. *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados, v. 9, n. 25, p. 208-221, jan./abr. 2019.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; NASCIMENTO, Adir Casaro. (Des) colonização, interculturalidade crítica e escola indígena na contemporaneidade. *Educação Unisinos*, v. 24, 2020.

CAMINHOS DECOLONIAIS: CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS PRÓPRIOS E PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIFERENCIADOS PARA A ALFABETIZAÇÃO NA RESERVA INDÍGENA DE DOURADOS

*Daftali Jefferson Sobral Carneiro
Rafaela Bayerl de Lima
Marta Coelho Castro Troquez*

O entendimento de decolonialidade como meio de luta, denúncia, conceito e categoria surgiu no final do Século XX, dentro de um grupo de estudiosos (Modernidade/Colonialidade) que percebeu a necessidade de estudar o colonialismo na América Latina a partir de conceituações próprias. O conceito de decolonialidade visa aprofundar a ideia de colonização e compreender que esse processo não ocorreu apenas no passado, mas que infelizmente permeia os nossos dias, adentra as escolas através de mecanismos próprios e prejudica a construção de uma educação escolar indígena desprendida das amarras coloniais.

Com o processo de colonização, os projetos de educação escolar para os povos indígenas foram/são pensados e executados por práticas etnocêntricas ocidentais (Troquez; Nascimento, 2020; Lima; Troquez, 2024). O pensar decolonial visa soltar-se das amarras da colonização, opor-se à atitude colonial da modernidade e seu grande mal, a colonialidade, constitutiva do mundo moderno capitalista (Mignolo, 2005). Conscientizar-se da colonização como parte da modernidade é o primeiro passo para mudança. O espanto e o enfrentamento aos seus desdobramentos, como a pobreza e a subjugação que sofreram/sofrem os povos que foram colonizados e ainda sentem as consequências da colonialidade formam a atitude decolonial.

Partindo dessa estrutura conceitual, o texto apresenta duas experiências de pesquisa de mestrado que estiveram vinculadas ao projeto, ocorridas no ano de 2023/2024 (Lima, 2024; Carneiro, 2024), onde utilizamos a pesquisa qualitativa, com recurso à análise documental e entrevistas semiestruturadas. Identificamos mecanismos coloniais utilizados dentro das escolas municipais indígenas da Reserva Indígena de Dourados (RID), bem como, conseguimos evidenciar os instrumentos de luta e resistência que os/as indígenas criam diante do imposto pela colonialidade. O objetivo do texto é enfatizar esses instrumentos decoloniais utilizados no contexto escolar indígena pesquisado, na luta por uma educação indígena que se encontra imersa em currículos preestabelecidos e impostos pela política curricular nacional como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em materiais didáticos construídos a partir de concepções e epistemologias não indígenas.

Em um primeiro momento, faremos uma análise do conceito de decolonialidade enquanto instrumento de luta e resistência dentro das escolas indígenas. A decolonialidade será discutida no âmbito de movimentos sociais e protestos contra a colonialidade e a modernidade. Abordaremos também, a colonialidade do poder e seus níveis que juntos se estruturam, permitindo que um “padrão” de controle se mantenha. Esse padrão utiliza a colonialidade e seus níveis de controle para estabelecer sua soberania, a qual é considerada um dos “elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista” (Quijano, 2009, p. 73).

Depois, trataremos das experiências vividas nas pesquisas de mestrado, onde serão enfatizados os mecanismos coloniais (currículos e materiais didáticos) e os instrumentos decoloniais (construção de currículos próprios e produção de materiais em línguas indígenas).

DECOLONIALIDADE ENQUANTO INSTRUMENTO DE LUTA

A decolonialidade é um termo que nasceu da necessidade de aprofundar a ideia de colonização e compreender que esse processo não ocorreu apenas no passado, mas que infelizmente permeia os nossos

dias. Com o processo de colonização, “os projetos de educação escolar para os povos indígenas foram marcados por práticas etnocêntricas e civilizatórias”, conforme Troquez e Nascimento (2020, p. 02).

O entendimento de decolonialidade como meio de luta, denúncia, conceito e categoria, surgiu no final do Século XX, dentro de um grupo de estudiosos que percebeu a necessidade de estudar o colonialismo na América Latina com conceituações próprias. Formou-se então, o grupo Modernidade/Colonialidade, que, pautados no pensamento decolonial dialogam, com autores como Catherine Walsh (2005), Aníbal Quijano (1998), Enrique Dussel (1998), Santiago Castro-Gómez (1999), Ramón Grosfoguel (1998), Walter Dignolo (1998). “Além dos clássicos do pensamento negro já produzidos, como os de Frantz Fanon (2005/2009) e Aimé Césaire (1955/1978)”, segundo Oliveira e Lucini (2021, p. 03).

O pensar decolonial visa soltar-se das amarras da colonização, que seria, conforme Walsh e Dignolo (2006), opor-se à atitude colonial, da modernidade e seu grande mal, a colonialidade. Conscientizar-se da colonização como parte da modernidade é o primeiro passo para mudança, e o espanto com os desdobramentos da colonização, como a pobreza e a opressão que sofreram os colonizados formam a atitude decolonial. Portanto, sem a atitude decolonial, afirmam os autores, não há mudança no mundo por meio da decolonização, pois a primeira mudança é a do próprio sujeito e o anúncio do seu espanto.

Mediante processos de subalternização, que inclui a pobreza e a opressão, a modernidade produz os “subalternos” e, através da colonialidade, estabelece controle de corpos e de mentes por meio da narração eurocêntrica do saber e do ser dos colonizados. Esse controle vem do padrão de poder colonial e mantém uma lógica capitalista que funciona pela dominação do ser, do saber e da natureza, conforme Dignolo (2017).

Para Quijano (2009) e Dignolo e Walsh (2018), a decolonialidade aparece no formato de movimentos sociais e protestos contra a colonialidade e a modernidade, frutos do mundo moderno capitalista. Esses estudiosos, consideram, portanto, que a colonialidade do poder possui níveis que juntos se estruturam permitindo que um “padrão” de controle se

mantenha. Esse padrão, segundo Quijano (2009, p. 73), utiliza a colonialidade e seus níveis de controle para estabelecer sua soberania em cada um dos “planos, meios, dimensões materiais ou subjetivas da vida cotidiana”, sustentando a “imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo”. O autor considera a colonialidade um dos “elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista”.

Os níveis de controle derivam da colonialidade, do padrão mundial estabelecido pelo poder capitalista em reverência à modernidade. São eles: colonialidades do poder, do saber, do ser e da natureza e se estabelecem no pensamento dos subalternos e confirmam as desigualdades sociais, culturais e epistêmicas.

Segundo Quijano (2005), o eurocentrismo possibilita a inferiorização de outras formações culturais e se constrói por meio de operações intelectuais que são manipuladas a partir da colonialidade do poder, ou seja, a colonialidade do poder impõe seus saberes de bases eurocêntricas e diminui a importância/destaque de outras culturas, e dela ainda derivam as demais colonialidades (do saber, do ser e da natureza). Sendo assim, a colonialidade do poder é quem mantém o bloqueio filosófico, epistêmico, científico, subjetivo e ontológico dos povos colonizados.

A colonialidade do saber tem suas raízes também criadas pelo eurocentrismo, e não admite a coexistência de vários saberes, culturas e modos de vida, além dos ocidentais. Para isso reprime qualquer outra episteme através da “negação, folclorização, ou seja, a estereotipação dos saberes de outros povos”, assinalam Oliveira e Lucini (2021, p. 07).

Já a colonialidade do ser, segundo Mignolo (2006), controla a subjetividade e vai além controlando a sexualidade e os papéis de gênero, portanto, um domínio “ontológico”.

E, por fim, a colonialidade da natureza que está intrinsecamente ligada aos recursos naturais, e não somente pelo controle econômico, mas conforme Mignolo, a colonialidade

[...] envolveu a ‘natureza’ e os ‘recursos naturais’ em um sistema complexo de cosmologia ocidental, estruturado teologicamente e secularmente. Também fabricou um sistema epis-

temológico que legitimava os seus usos da ‘natureza’ para gerar quantidades maciças de ‘produtos’ agrícolas, primeiro, e quantidades maciças de ‘recursos naturais’ após a Revolução Industrial (Mignolo, 2017, p. 08).

Indo na contramão desses processos, a decolonialidade exerce luta e resistência contra essas colonialidades, baseadas em teorias com categorias e conceitos próprios sobre a experiência de colonização, construindo um conceito histórico e contrário à colonialidade em todos os seus níveis através de um forte posicionamento político.

Para nossas pesquisas de mestrado, compreender a colonialidade de maneira mais abrangente foi de suma importância, tal qual o entendimento do conceito da decolonialidade visto até aqui, pois esse se apresenta como instrumento de posicionamento político contra as imposições de um sistema mundo e sua cultura dominante.

Mignolo (2017, p. 02), segue apresentando a colonialidade, que segundo ele

[...] não pretende ser um conceito totalitário, mas um conceito que especifica um projeto particular: o da ideia da modernidade e do seu lado constitutivo e mais escuro, a colonialidade, que surgiu com a história das invasões europeias de Abya Yala, Tawantinsuyu e Anahuac, com a formação das Américas e do Caribe e o tráfico maciço de africanos escravizados (Mignolo, 2017, p. 02).

A modernidade foi originada a partir de matrizes europeias e constituída pela colonialidade. Conforme Mignolo (2017, p. 02) “não há modernidade sem colonialidade”. A vida humana tornou-se descartável em prol da modernidade, a qual transformou o cenário mundial de 1500 a 2000, e segue reafirmando suas concepções de maneira política. Para Mignolo (2017, p. 04) “A modernidade veio junto com a colonialidade: a América não era uma entidade existente para ser descoberta. Foi inventada, mapeada, apropriada e explorada sob a bandeira da missão cristã”.

A matriz de poder colonial que estruturou a colonialidade e se ramificou em níveis de dominação, segundo Quijano (2009), pode ser descrita em quatro pilares relacionados: “controle da economia, da au-

toridade, do gênero e sexualidade, e do conhecimento e subjetividade”. Em busca desse controle surgem duas lutas distintas, uma entre os Estados imperiais europeus, e a outra dos Estados contra os indígenas e africanos, que foram explorados e escravizados. Este foi (e é) o cenário em que passamos a vislumbrar a divulgação de um pensamento decolonial e/ou descolonial, que se traduz num esforço necessário de entendimento e de superação da colonialidade.

Compreendemos com base em Ballestrin (2013, p. 108), que o uso da palavra decolonização, sem o “s”, seria uma proposta de Catherine Walsh para marcar a identidade do grupo Modernidade/Colonialidade. E, também, no sentido de explicitar a luta constante pela construção de uma educação descolonizadora. (Candau, 2009; 2016).

Ainda, segundo Catherine Walsh, a principal diferença dos termos deve estar no entendimento de que decolonizar é investir na possibilidade de desfazer o colonialismo. Retirar o “s”, segundo Walsh (2009), é se posicionar, desarmar, reverter o colonial.

Esse jogo linguístico, segundo a autora, mostra que não há um estado inexistente de colonialidade e é preciso postura, posicionamento, horizontes e projetos capazes de resistir, transgredir, intervir, emergir, criar e influenciar atitudes decoloniais.

Há por trás da modernidade uma estrutura administrativa de controle sem precedentes que esmaga toda uma ciência considerada subalterna, atravessando até mesmo a relação do homem com a natureza, que passou de total dependência para algo a ser dominado e explorado.

Para os aimarás e os quíchuas, fenômenos mais-que-humanos eram concebidos como pachamama, e nessa concepção não havia, e não há ainda hoje, uma distinção entre a ‘natureza’ e a ‘cultura’. Os aimarás e os quíchuas se viam dentro dela, não fora dela. Assim, a cultura era natureza e a natureza era (e é) cultura. Assim, o momento inicial da revolução colonial foi implantar o conceito ocidental de natureza e descartar o conceito aimará e quíchua de pachamama. Foi basicamente assim que o colonialismo foi introduzido no domínio do conhecimento e da subjetividade (Mignolo, 2017, p. 7).

Essa mudança da relação do homem com a natureza transformou-a em “recursos naturais”, um forte indício do progresso da modernização sob conceitos coloniais de escravidão e exploração do ambiente. Conforme Mignolo (2017, p. 8) “Dessa forma, o conhecimento ocidental tornou-se uma mercadoria de exportação para a modernização do mundo não ocidental”. Esse conhecimento era gerado como verdade e mantinha seus fundamentos iniciais dentro de uma teologia cristã e nos princípios de sobrevivência, sendo depois, mantido pela “filosofia secular” e a ciência.

[...] no âmbito da epistemologia, a colonialidade tinha o seu fundamento na teologia, ou seja, na teopolítica do conhecimento. O secularismo deslocou o Deus como fiador do conhecimento, colocando o homem e a razão no lugar de Deus, e centralizou o ego. A egopolítica (a cosmologia abrangente sobre a qual a biopolítica foi fundamentada), então, deslocou a teopolítica (cuja preocupação era o controle da alma, não do corpo), mas, em última análise, ambas juntaram forças para manter o controle epistêmico e político da matriz colonial (Mignolo, 2017, p. 8).

Esse controle, epistêmico, político e econômico, imbuído de ganância por domínio e riquezas trouxe certos “privilégios e benefícios” advindos da modernidade, como recursos energéticos e avanços tecnológicos, porém é preciso notar que grande parte da população sequer tinha (têm) acesso a tais meios, tornando estes bens de consumo restritos aos detentores do poder, sobretudo, “cristãos, homens e brancos”. Conforme afirma Mignolo (2017, p. 09): “Há, quem sabe, cerca de 80% da população mundial para quem a tecnologia não está disponível, e a questão para o futuro seria se eles teriam acesso aos menus tecnológicos”.

A colonialidade narra uma história eurocêntrica de perdas e danos irreparáveis para os indígenas, pois foram, em grande parte, dizimados; muitos dos povos que restaram foram destituídos de seus territórios originários e ficaram à margem das classes privilegiadas segundo o padrão da modernidade.

Mignolo (2017, p. 10) afirma que o poder colonial opera em “uma série de nós histórico-estruturais, heterogêneos e interconectados, que

são atravessados por diferenças coloniais e imperiais e pela lógica subjacente que assegura essas conexões: a lógica da colonialidade”, o autor ainda apresenta que pensar teoricamente a colonialidade é compreender e identificar como e onde ela se manifesta.

A analítica da colonialidade (o pensamento descolonial) consiste no trabalho inexorável de desvendar como a matriz funciona, e a opção descolonial é o projeto inexorável de tirar todos da miragem da modernidade e da armadilha da colonialidade (Mignolo, 2017, p. 6).

No que diz respeito à educação, o projeto decolonial condiz em se manter os direitos à diferença adquiridos pela Educação Escolar Indígena a partir da Constituição Federal de 1988 e não sucumbir aos vestígios coloniais e homogeneizadores impostos por documentos centralizadores, norteadores da Educação nacional/brasileira.

Conforme Troquez e Nascimento (2020, p. 03) “a partir da narrativa histórica eurocentrada, a escola emergiu como uma instituição da sociedade moderna e esteve a serviço da (re)produção dessa sociedade, por meio de suas epistemologias dominantes”.

E, mesmo após adquirir o direito constitucional para ter o próprio processo de ensino, a Educação Escolar Indígena vê a “(re) produção de epistemologias dominantes” adentrar os portões de suas escolas através da política colonial e da imposição de documentos reguladores como a BNCC e seus reforçadores epistemológicos, os materiais didáticos nacionais em língua não indígena.

A seguir, apresentamos nossas experiências de pesquisas.

CURRÍCULO NA ESCOLA INDÍGENA

A primeira experiência de pesquisa (Carneiro, 2024) teve como objeto os currículos das escolas municipais indígenas da Reserva Indígena de Dourados (RID) e sua relação com as novas políticas públicas educacionais. A experiência ainda se baseou na relação que o currículo, associado à cultura de uma sociedade, estabelece entre poder e cultura. O poder se apresenta na política que envolve toda questão da produção

desse currículo, produzindo transformação e permanência nessa relação, determinando o resultado educacional produzido.

Segundo Silva (1996), o currículo permite em sua construção outras relações, que somadas compõem a subjetividade do indivíduo:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (Silva, 1996, p. 23).

Partindo do que determina a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e outros documentos normatizadores que se seguiram (Troquez, 2019a), os indígenas possuem o direito a uma educação diferenciada com o uso de processos próprios de aprendizagem e a utilização de suas línguas maternas na escola. Contudo, com a imposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os desafios de exercer seus direitos relacionados ao uso de suas línguas e culturas através do currículo se intensificaram para as escolas indígenas (Brasil, 2018).

A questão que orientou a pesquisa foi: Qual o lugar dado pela BNCC às línguas e culturas indígenas para que as Escolas Indígenas reformulem seus currículos? Para responder à questão, utilizamos a pesquisa qualitativa com recurso à análise documental e entrevistas semiestruturadas, buscando produzir dados e empreender análises sobre benefícios e/ou retrocessos que o contexto da BNCC trouxe à Educação Escolar Indígena.

Ponderamos que a colonialidade se estende às escolas com a imposição de um currículo centralizado a partir da BNCC, o que causa tensão com os anseios por especificidade e diferença reclamados para as escolas indígenas. Walsh e Mignolo (2006), em seus estudos, afirmam ser a colonialidade “sucessiva e cumulativa” e essa é transmitida na sociedade. Por meio de documentos formulados para dar continuidade ao sistema capitalista que predomina em nosso país. Cabe à escola que almeja a decolonialidade de seus currículos lutar constantemente contra

esse mal, que atravessa culturas impondo-se como única forma aceitável de viver “dignamente”.

Compreender o lugar das línguas e culturas indígenas no currículo das escolas indígenas no contexto da BNCC foi um grande desafio e nos levou a constatar que o avanço de um ensino diferenciado, dentro deste contexto moderno imposto (BNCC), nas escolas municipais da RID, é um exercício moroso e confuso nas escolas da reserva. Podemos considerar ainda, que a EEI já enfrenta, há muito tempo, outros desafios e demandas que aumentam o trabalho da escola e que a imposição do uso da BNCC se somou a esses e vem atrasando o difícil exercício de se libertar das amarras da colonialidade.

De acordo com os resultados das análises, foi possível verificar que a imposição da BNCC na reformulação curricular das escolas indígenas municipais da RID desencadeou uma série de mudanças na prática educacional dessas escolas, que adaptaram seus currículos ao contexto do documento. A forte influência da BNCC nos currículos é uma força que tende a fazer com que esses caminhem em sentido contrário à “decolonização curricular”.

Entendemos que a decolonização é um instrumento de dissociação ao poder colonial imposto e, nesse contexto, para que a educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue aconteça, é preciso que os atores das escolas indígenas lutem contra essas influências de homogeneização e de centralização curricular.

Neste sentido, no que diz respeito ao lugar das línguas e culturas no currículo das escolas municipais indígenas, notamos recentes avanços, pois desde dezembro de 2023, a Secretaria Municipal de Educação de Dourados, por intermédio do setor de EEI e seus representantes, juntamente com professores indígenas, a comunidade e as lideranças, têm-se mobilizado em reuniões para conclusão e uso imediato de um currículo específico sobre as línguas indígenas das escolas da RID. A expectativa é que o quanto antes “seja finalizado um currículo sobre as culturas indígenas e outro sobre as culturas religiosas indígenas” (Agente indígena, SEMED, 2023).

Apesar desses avanços não podemos deixar de frisar que tais acontecimentos encontram sempre muitos entraves diante do uso da BNCC, transformando a decolonização dos currículos das escolas indígenas da RID um trabalho lento, dadas as idas e vindas do documento dentro da secretaria para as devidas aprovações e as demandas e desafios que a escola indígena há muito já enfrenta em busca de sua autonomia.

Quanto ao lugar dado pela BNCC às línguas e culturas indígenas, pode-se considerar que o documento não contempla devidamente a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas brasileiros em suas orientações e conteúdos e não é direcionada às escolas indígenas. Apesar da participação de indígenas na correção da última versão apontada por Baniwa (2019), sabe-se que a BNCC aprovada traz um forte caráter hegemônico, tecnocrata e neoliberal, além da padronização em vieses capitalistas. O documento representa muitos limites e praticamente não traz nenhuma contribuição para o ensino e fortalecimento das línguas e culturas indígenas.

As determinações hegemônicas contidas no documento são inviáveis e devem ser repensadas pelos órgãos responsáveis, juntamente com as escolas envolvidas, para que os currículos estejam de acordo com as línguas e culturas de cada povo/comunidade e escola, e continuem sendo reformulados com mais agilidade, decolonizados, transformados em currículos diferenciados, interculturais, próprios e construídos a partir dos valores e interesses de cada comunidade indígena.

MATERIAIS DIDÁTICOS PARA A ALFABETIZAÇÃO INDÍGENA

A segunda experiência se desenvolveu em torno de uma investigação que pretendeu identificar os materiais didáticos utilizados nas escolas da Reserva Indígena de Dourados (MS) para a etapa da alfabetização de crianças (Lima, 2024). Com a conquista dos povos originários para uma educação diferenciada, as comunidades também conquistaram o direito ao uso de material próprio, de forma que contemple seus saberes e valorize suas culturas em vista do seu fortalecimento e sua continuidade entre as gerações.

Contudo, mesmo apesar dos direitos garantidos em prol de uma educação escolar indígena diferenciada, específica intercultural e bilíngue, há constantes denúncias de autores (Knapp, 2016; Vilarim; Rodrigues; Martins, 2022) sobre a ausência e precariedade de materiais diferenciados e específicos nas instituições de ensino indígena, o que prejudica a efetivação dos direitos de um ensino diferenciado.

Nesse sentido, o uso de materiais didáticos específicos e diferenciados toma grande proporção no processo de ensino-aprendizagem da alfabetização indígena, uma vez que não restringe seu papel ao auxílio e orientação educacional, mas também assumem a função de preservar e registrar a língua indígena, valorizando as culturas e as especificidades de cada povo e comunidade indígena. A importância didática-pedagógica desses materiais se dá, também, no apoio ao currículo diferenciado das escolas indígenas, como consta no Referencial Curricular para Professores Indígenas de 2002.

Além disso, quando os materiais são elaborados a partir dos próprios professores indígenas, eles obtêm a função de registrar, sistematizar, valorizar e divulgar aspectos culturais próprios de um determinado povo ou “apropriados à dinâmica das relações interculturais” (Brasil, 2002), incentivando e contribuindo com o uso oral e escrito das línguas indígenas.

Em paralelo, além de os materiais didáticos na língua portuguesa atuarem como um instrumento de imposição linguística-cultural, muitos deles, principalmente em relação ao livro didático, apresentam um discurso estereotipado, reproduzindo preconceitos e generalizações sobre a temática indígena (Mancini; Troquez, 2009). Portanto, é necessário refletir sobre os discursos introduzidos nos materiais didáticos na língua portuguesa que estão disponíveis nas escolas indígenas.

Para muitos povos indígenas, de acordo com Luciano (2017) a língua é inerente ao processo de criação, ou seja, ela é compreendida como um dom que cada povo recebe para se comunicar. O autor, ao falar da importância das línguas indígenas, apresenta duas de suas funções. A primeira diz respeito ao seu caráter sócio-cósmico, pois elas conectam os seres com o mundo existente. A segunda função é a político-pedagógica,

pois há diferentes linguagens para diferentes espaços e momentos, como linguagens da vida cotidiana, linguagens especializadas, linguagens ritualísticas e as comunicações simbólicas.

Cada linguagem corresponde a um conjunto de termos e significados culturais expressos nas línguas correspondentes de cada povo e cada uma delas é usada em determinados espaços e em determinados momentos.

Rubim, Bomfim e Meirelles (2022 p. 165) afirmam que “Nas epistemologias indígenas, a língua está associada ao território, à espiritualidade, ao bem viver dos povos. A língua é a memória dos povos indígenas, é cultura, história de luta e resistência, é identidade coletiva e expressa conhecimentos ancestrais, milenares.” Essa forte relação dos Povos Indígenas com suas línguas nativas existia muito antes do início da colonização. No entanto, desde a chegada dos europeus ao Brasil, todo o conhecimento, costumes, valores, tradições e formas de viver dos povos originários foram sujeitos às imposições coloniais, inclusive suas linguagens.

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

Em vista desse histórico, as línguas indígenas têm uma grande importância para as comunidades, e atuam como símbolo e arma de resistência para esses povos. Logo, o ensino das línguas indígenas na escola, bem como a alfabetização na língua materna indígena, se faz urgente para a revitalização e fortalecimento dos saberes originários.

Logo, a pesquisa de Lima (2024) teve como objetivo investigar quais são os materiais didáticos utilizados no processo de alfabetização das escolas indígenas na Reserva Indígena de Dourados. Para isso, utilizou-se a pesquisa quanti-qualitativa para a busca e análise dos materiais utilizados.

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

Os livros didáticos atuam como uma ferramenta pedagógica indispensável para o ensino-aprendizado. Na busca por materiais, observou-se que as escolas não possuem livros didáticos diferenciados específicos para a alfabetização nas línguas indígenas. Assim, consideramos que a alfabetização nas escolas indígenas, de forma geral, acontece por meio de atividades e jogos educativos, e que, em geral, a alfabetização acontece na língua portuguesa.

A Reserva Indígena de Dourados é caracterizada como um território multiétnico e multilíngue (Troquez, 2019b) e, dessa forma, muitas escolas atendem crianças de diferentes povos ou etnias. Tal característica se apresenta como uma das dificuldades na alfabetização de crianças indígenas da reserva, pois não há materiais específicos suficientes para atender a demanda de todos/as os/as estudantes de todas as línguas (Kaiowá, Guarani e Terena).

Há uma prevalência de materiais didáticos na língua portuguesa e, no que diz respeito aos livros diferenciados, há mais volumes nas línguas Guarani e/ou Kaiowá¹⁵ e, esses, são na maioria livros de literatura, como, contos/mitos/histórias relacionadas a elementos culturais e crenças ancestrais, livros de receitas culinárias e remédios, entre outros. Esses não apresentam atividades didáticas ou orientações pedagógicas para o ensino.

Entre os livros didáticos a que tivemos acesso durante o levantamento, a Coletânea MS Alfabetiza nos chamou atenção por ser um material adotado pela maioria das escolas indígenas da RID. Em nossa

15 Há um consenso entre alguns estudiosos de que as Línguas Guarani e Kaiowá são duas línguas distintas, mesmo que apresentem muitas semelhanças. Contudo, observa-se muita mistura nos materiais produzidos até o momento, pois as produções são conjuntas e as pessoas Kaiowá e Guarani (Ñandeva) muitas vezes participam da construção coletiva das obras.

análise, inicialmente destacamos que o material, distribuído no estado, visa a alfabetização na língua portuguesa, o que já denuncia o propósito da imposição da língua portuguesa para as crianças que, em suma, contém a sua língua indígena como língua materna, ou L1.

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

Já no livro do 2º ano, apesar de haver conceitos considerados pejorativos, o material apresenta um certo potencial decolonial por haver propostas de atividades que instigam a busca pelo conhecimento sobre os povos originários de Mato Grosso do Sul, apresentando informações culturais de alguns povos. Apesar de o material não se aprofundar na temática, algumas de suas propostas demonstram e incentivam o respeito e a valorização dos povos originários.

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

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

Na análise desse material observamos que há uma grande representatividade para com as crianças indígenas, pois as atividades e conteúdos

elaborados referem-se diretamente ao cotidiano e saberes da comunidade. Ainda assim, o material possui certas limitações pela falta de condições e apoio para ir além de um livro de atividades, pois ele tem um grande potencial de ser um material de uso contínuo e abrangente, podendo ser adaptado e utilizado nas demais escolas da Reserva Indígena de Dourados para o processo de alfabetização.

Além disso, foi possível observar certas semelhanças nas propostas de atividades elaboradas com as cartilhas de alfabetização existentes na língua portuguesa. Logo, nos questionamos sobre as referências de materiais pedagógicos que a autora possui, sinalizando um olhar ainda pautado em conhecimentos eurocêntricos e viés pedagógico tradicional.

Destacamos o protagonismo das professoras indígenas que desenvolveram seu próprio material nas línguas indígenas (o livro de atividades e os jogos/atividades lúdicas) e compreendemos sua luta e resistência por uma educação decolonial a partir de materiais que transparecem a valorização das professoras com os saberes e vivências do seu povo e da sua comunidade.

Compreendemos que há uma escassez de livros didáticos para o uso na alfabetização nas línguas indígenas, o que resulta na sobrecarga e exaustão do professor em desenvolver materiais diferenciados com condições limitadas, ou na escolha por alfabetizar na língua portuguesa em virtude do maior amparo desse processo.

E, por fim, nos perguntamos onde estão as iniciativas privadas que se mostram tão preocupadas com uma educação pública de qualidade e com a equidade social? Pela lógica mercantil e colonial, projetos como esse não são escolhidos para serem financiados. E, sobretudo, nos perguntamos pela ação do Estado que tem a obrigação de prover políticas, práticas e materiais diferenciados para o desenvolvimento adequado da educação escolar indígena.

CONSIDERAÇÕES

O objetivo deste capítulo foi apresentar resultados de pesquisas de mestrado que estiveram vinculadas ao projeto Língua e cultura Kaiowá

e Guarani: produção de livros diferenciados para as escolas indígenas (CNPq/UFGRD) e interligam-se em sua base teórica-epistemológica. O conceito de decolonialidade e as discussões realizadas em torno dessa perspectiva introduziram as problemáticas evidenciadas em ambas as pesquisas, as quais estão relacionadas ao processo de colonização e às suas colonialidades que se perpetuam na sociedade.

Em ambos os cenários, foram encontrados instrumentos coloniais impostos às instituições e instrumentos e/ou estratégias de luta decoloniais que fazem enfrentamento às colonialidades presentes. Na primeira experiência de pesquisa (Carneiro, 2024), analisamos o currículo em uso nas Escolas Indígenas, construído no contexto da BNCC, cujas bases são dadas como homogeneizantes e hegemônicas. Imposta sobre as instituições escolares, inclusive àquelas que conquistaram o direito à especificidade e diferença, a BNCC se configura como um instrumento colonial, pois não abrange a diversidade das línguas e culturas indígenas e desconsidera as especificidades dos diferentes povos e/ou comunidades indígenas.

A intensa mobilização para o desenvolvimento de currículos próprios, mediados pela Secretaria Municipal de Educação de Dourados, em colaboração com professores e gestores indígenas, representa avanços para uma educação escolar indígena intercultural; visto que está em curso a construção de currículos específicos voltados às escolas indígenas da RID a partir das próprias epistemologias indígenas no sentido de buscar um ensino pautado nas necessidades de sua própria comunidade. Nesse contexto, observa-se uma relação de forças entre o que é nacional, a BNCC, e o que é próprio e específico, a construção curricular para as escolas indígenas locais.

A segunda pesquisa (Lima, 2024), ocorreu em torno da busca por materiais didáticos para a alfabetização. O levantamento de materiais nas escolas indígenas demonstrou a escassez de materiais didáticos construídos nas línguas indígenas na RID, bem como a falta de apoio e incentivo por parte das instâncias responsáveis pela construção e financiamento de materiais didático-pedagógicos.

Contudo, dentre inúmeros materiais padronizados e hegemônicos, escritos na língua portuguesa, foram encontrados materiais artesanalmente construídos pelas professoras indígenas que contemplam as línguas, culturas e o dia a dia das comunidades indígenas. Esses materiais representam a luta e a resistência das educadoras contra as imposições coloniais que ainda estão vigentes na nossa sociedade.

Desse modo, essas pesquisas demonstraram a urgência de financiamento em projetos que objetivam a produção de materiais didáticos que promovam o fortalecimento e a valorização das línguas e culturas indígenas. Em um cenário em que as imposições coloniais estão presentes nas estruturas sociais e institucionais, projetos como esses abrem caminhos para a efetivação de um ensino decolonial.

REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, Luciana. O giro decolonial e a América Latina. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11, p. 89-116, maio/ago. 2013.

BANIWA, Gersem. *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. Rio de Janeiro: Mórula; Laced, 2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/civil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para a formação de professores indígenas*. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília, DF, 2018.

CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.

CARNEIRO, Daftali Jefferson Sobral. *Línguas e culturas no currículo das escolas indígenas municipais de Dourados no contexto da BNCC*. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2024.

KNAPP, Cássio. *O ensino bilíngue e educação escolar indígena para os Guarani e Kaiowá de MS*. 2016. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/377>. Acesso em: ago. 2024.

- LIMA, Rafaela Bayerl de. *Materiais didáticos para alfabetização nas escolas indígenas da cidade de Dourados – MS*. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2024.
- LIMA, Rafaela Bayerl; TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Por uma educação escolar indígena decolonial. *Inter-Ação* (UFG. online), v. 49, p. 1429-1445, 2024.
- LUCIANO, Gersem José dos Santos. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. *Revista de Educação Pública*, v. 26, n. 62/1, p. 295–310, 2017. DOI: 10.29286/rep.v26i62/1.4996. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4996>. Acesso em: jun. 2024.
- MANCINI, Ana Paula Gomes; TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Desconstruindo estereótipos: apontamentos em prol de uma prática educativa comprometida eticamente com a temática indígena. *Revista Tellus*, Campo Grande, MS, ano 9, n. 16, p. 181-208, jan./jun. 2009.
- MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 33-49. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em: maio 2018.
- MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Trad. Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, p. 1-18, jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em: jan. 2025.
- MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine E. *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham and London: Duke University Press, 2018.
- OLIVEIRA, Elizabeth de Souza; LUCINI, Marizete. O pensamento decolonial: conceitos para pensar uma prática de pesquisa de resistência. *Revista Boletim Historiar*, Aracaju, v. 8, n. 1, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/historiar/article/view/15456>. Acesso em: fev. 2025.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.
- RUBIM, Altaci Corrêa; BOMFIM, Anari Braz; MEIRELLES, Sâmela Ramos da Silva. Década internacional das línguas indígenas no Brasil: o levante e o protagonismo indígena na construção de políticas linguísticas. *Políticas linguísticas para comunidades minoritizadas/marginalizadas no Brasil*, v. 23, n. 2, 2022.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Currículo e materiais didáticos para a educação escolar indígena no Brasil. *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados, v. 9, n. 25, p. 208-221, jan./abr. 2019a.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Reserva Indígena de Dourados (1917–2017): composição multiétnica, apropriações culturais e desafios da subsistência. In: MOTA, Juliana Grasiéli Bueno; CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira (org.). *Reserva Indígena de Dourados: histórias e desafios contemporâneos*. 1. ed. São Leopoldo: Editora Karywa, 2019b. p. 43-58.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; NASCIMENTO, Adir Casaro. (Des) colonização, interculturalidade crítica e escola indígena na contemporaneidade. *Educação Unisinos*, v. 24, n. 1, p. 1-18, 15 jul. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4013/edu.2020.241.15>. Acesso em: jan. 2025.

VILARIM, Paulo Roberto; RODRIGUES, Sérgio Paulo Jorge; MARTINS, Décio Ruiivo. Material didático como ferramenta na transmissão do conhecimento tradicional para os professores Terena. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS*, v. 28, n. 55, p. 194-203, 27 set. 2022.

WALSH, Catherine; MIGNOLO, Walter; LINERA, Álvaro García. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Del Signo, 2006.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Ediciones Abya-Yala, 2009.

O PROCESSO DE (RE)ELABORAÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS NAS ESCOLAS INDÍGENAS NO MUNICÍPIO DE DOURADOS-MS: RELAÇÕES INTERCULTURAIS E IDENTITÁRIAS

*Elis Regina dos Santos Viegas
Cristina Fátima Pires Ávila Santana
Josabel Valério Ávila Cordeiro*

A educação indígena no Brasil é marcada por um processo histórico de lutas por reconhecimento, direitos e autonomia cultural. Em Mato Grosso do Sul (MS), especialmente no município de Dourados, essas lutas se intensificam diante do contexto de pluralidade étnica, conflitos fundiários e desigualdades sociais.

Nesse cenário, os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) emergem como instrumentos estratégicos na afirmação dos direitos das comunidades indígenas à uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural, conforme garantido pela Constituição Federal (CF) de 1988 (artigo 210, parágrafo 2º) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 1996, artigo 78.

A elaboração dos PPPs nas escolas indígenas municipais de Dourados-MS no ano de 2024 revela desafios específicos, como a valorização dos saberes tradicionais, a mediação entre culturas distintas e o respeito aos tempos e modos próprios de organização social das comunidades.

Nessa direção, este capítulo tem como objetivo analisar esse processo, considerando os elementos culturais, sociais e políticos que o atravessam, com base em uma abordagem qualitativa, utilizando da técnica

“análise documental” dos PPPs das escolas indígenas municipais¹⁶, diretrizes da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Dourados-MS ao longo de 2024. Conforme destaca Gatti (2008), compreender o contexto é essencial para promover mudanças significativas na formação docente e na organização escolar.

EDUCAÇÃO INDÍGENA E LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: INTERCULTURALIDADE E IDENTIDADE

O marco legal brasileiro assegura às populações indígenas o direito a uma educação que respeite suas peculiaridades. A CF/1988 determina, no art. 210, parágrafo 2º, que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. A LDB de 1996, por sua vez, dedica o art. 78 à educação escolar indígena, assegurando seu caráter bilíngue, intercultural e comunitário.

Esses dispositivos legais são reforçados por normatizações complementares, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNEIs), Resolução CNE/CEB nº 3 de 1999, que orientam a construção de propostas pedagógicas que dialoguem com os valores, cosmologias e saberes dos povos indígenas. No entanto, o desafio reside na efetivação desses princípios no cotidiano das escolas, onde muitas vezes prevalecem práticas homogêneas e descontextualizadas (Brasil, 2012).

Conforme afirma Dallari (2008), o direito à diferença é um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito, sendo a educação um campo fundamental para a realização desse direito. No mesmo sentido, Candau (2012) enfatiza que uma educação intercultural não se limita

16 Considerando que a Rede Municipal de Ensino (Reme) possui cinco escolas indígenas, optou-se por analisar os PPPs das escolas que concluíram até o mês de novembro de 2024 seu processo de revisão, já com retorno da SEMED, em termos de correção e finalização. Ao lançar mão destes critérios, foram identificadas três escolas, a saber: Escola Municipal Indígena (EMI) Agustinho, EMI Araporã e EMI Tengatui Marangatu.

à introdução de conteúdos multiculturais, mas implica uma reconfiguração das práticas pedagógicas, das relações de poder e das formas de organização institucional.

A educação intercultural, conforme autores como Walsh (2009), Candau (2008) e Fleuri (2003), propõe uma perspectiva crítica e dialógica, que reconhece a diversidade cultural não como obstáculo, mas como potência formadora.

Essa abordagem defende o reconhecimento da alteridade e da escuta do outro como condições para uma formação verdadeiramente emancipadora. Walsh (2009), ao discutir a interculturalidade crítica, propõe uma educação que ultrapassa a simples convivência entre culturas, apostando em um projeto de transformação social ancorado no saber dos povos tradicionais.

As escolas indígenas em Dourados-MS cumprem papel central no fortalecimento das identidades culturais e linguísticas dos povos Kaiowá, Guarani e Terena. Ao desenvolver PPPs que incorporam esses elementos, a escola torna-se espaço de resistência e (re)afirmação cultural, contrapondo-se ao processo histórico de negação das culturas indígenas.

Segundo Mantoan (2006), a escola precisa reconhecer a diversidade não como exceção, mas como princípio, transformando-se em espaço inclusivo e significativo para todos.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: CONCEPÇÃO E IMPORTÂNCIA

O PPP, segundo Veiga (1995), é um instrumento político de democratização da escola, pois expressa o projeto de sociedade e de educação que se quer construir. No caso das escolas indígenas, ele ganha relevância ainda maior por ser a via pela qual a comunidade pode inscrever sua visão de mundo no planejamento escolar.

Libâneo (2004) reforça que o PPP é o espaço de organização do trabalho pedagógico em que se articulam as condições objetivas da escola, suas finalidades sociais e os sujeitos envolvidos. Nas escolas indígenas, essa articulação envolve um processo de escuta das lideranças comunitá-

rias, dos anciãos e dos professores indígenas, construindo um documento que reflita o “bem viver” e os valores ancestrais.

Em Dourados-MS, os PPPs têm buscado integrar os saberes tradicionais às exigências do sistema educacional, em um movimento de “tradução cultural” (Santos, 2007), que exige mediação constante entre normativas formais e práticas ancestrais.

Isso requer não apenas abertura institucional, mas formação continuada dos educadores indígenas, valorização dos anciãos como mestres de saberes e respeito aos tempos coletivos.

Para fins de estruturação e orientação dos encaminhamentos de revisão ou relação dos PPPs, a SEMED adotou como fundamentação teórica Vasconcellos (2002) e Veiga (2013). Tais autores apontam a construção do PPP a partir da organização por Atos ou Marcos: Situacional, Conceitual e Operacional, após este último há, ainda, o Plano de Ação.

QUADRO 1 – ELEMENTOS DE COMPOSIÇÃO DOS MARCOS DO PPP DA REME DOURADOS-MS

Situacional	Conceitual	Operacional	Plano de Ação
Identificação do Estabelecimento; Público-alvo; Histórico da Escola; Indicadores Educacionais: de acesso, fluxo e de aprendizagem; Caracterização da comunidade externa e interna; Organização dos espaços e tempos escolares Perfil da Escola: relações interpessoais e educativas, de gestão, planejamento, normas de convivência e avaliação; Bases Legais; Matrizes Curriculares; Currículo: conteúdo/objetos; habilidades e metodologia.	Finalidades, Princípios e Filosofia da escola; Concepções: de escola, sociedade, homem, educação, ensino, aprendizagem, aluno(criança), profissional, inclusão escolar, diversidade e letramento, gestão escolar, escola pública de qualidade; Missão da Escola; Fundamentação teórica.	Metas: desenvolvimento estrutural, interpessoal, ensino, aprendizagem e financeiro; Eventos e atividades extra-classe; Projetos e programas da escola; Participação da comunidade; Organização dos espaços escolares: biblioteca, sala de tecnologia, sala de recurso multifuncional, quadra de esportes, outros; Formação continuada dos segmentos da escola: pedagógico, administrativo, administrativo-pedagógico.	Dimensão comunidade escolar; Dimensão acesso e permanência; Dimensão ensino e aprendizagem; Dimensão formação profissional; Dimensão ambiente educativo; Dimensão financeira.

Fonte: dados da pesquisa.

Assim sendo, o Marco Situacional deverá expressar como é a realidade escolar evidenciada, os dados que a caracteriza, identifica, explicita suas dificuldades, necessidades e avanços.

Por sua vez, o Marco Conceitual expressa sua opção e os fundamentos teórico-metodológicos assumidos pela unidade escolar, como ideal almejado. No terceiro Marco (Operacional), apresenta-se as propostas e linhas de ação, com vistas a mobilização da escola como forma de enfrentamentos das problemáticas identificadas.

Por fim, no Plano de Ação deve-se organizar e articular as ações/estratégias necessárias para a efetivação do Projeto traçado.

CONTEXTO DAS ESCOLAS INDÍGENAS DE DOURADOS-MS

No universo de 5.570¹⁷ municípios, Dourados situa-se como 136º maior município brasileiro. Possui uma área de 4.082 km², está localizado na região Centro-Oeste e a sudoeste de Mato Grosso do Sul (MS). Com uma estimativa de 260.640¹⁸ habitantes, aproximadamente 90% da população encontra-se na área urbana. Em termos demográficos e socioeconômicos é considerado o segundo entre os 79 municípios do estado.

Como característica o município abriga a segunda maior população indígena urbana do Brasil, com significativa presença das etnias Kaiowá, Guaraní e Terena, distribuídas em territórios como a Reserva Indígena de Dourados e aldeias urbanas como Bororó e Jaguapiru. Esses territórios são marcados por históricos conflitos fundiários, pobreza estrutural, altos índices de violência e vulnerabilidade social.

Esse contexto impacta diretamente a dinâmica das escolas indígenas locais. Segundo Oliveira (2006), a educação nessas regiões não pode ser pensada de forma dissociada da realidade social em que está inserida. Assim, as escolas tornam-se espaços de mediação entre o saber tradicional e os desafios da contemporaneidade, enfrentando carências de infraestrutura, formação docente e recursos didáticos.

De acordo com dados do Censo Escolar de 2024 da educação básica, o total de estudantes matriculados no município, considerando todas

17 Dado disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/indicadores_sociais_municipais/tabela1a.shtm. Acesso em: fev. de 2025.

18 Informação disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/dourados/panorama>. Acesso em: fev. de 2025.

as dependências administrativas (privada, estadual, municipal e federal) é de 61.547 alunos, sendo 31.083 matriculados na Rede Municipal. Do total de alunos, 5.322 são indígenas, assim distribuídos: 504 estudantes na Educação Infantil, 2.287 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 1.398 nos Anos Finais do Ensino Fundamental; 559 alunos no Ensino Médio, 37 na Educação Profissional e 546 na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA); na modalidade da Educação Especial, considerando a educação básica como um todo, há 82 estudantes indígenas (INEP, 2024). Por outro lado, em 2025, segundo dados da Central de Matrículas da SEMED são, aproximadamente, 3.713 estudantes, matriculados na REME.

A seguir, apresenta-se a comparação do número de escolas indígenas em Dourados-MS e em outros estados brasileiros com significativa presença indígena:

TABELA 1 - NÚMERO DE ESCOLAS INDÍGENAS NOS ESTADOS SELECIONADOS E NO MUNICÍPIO EM TELA

Localidade	Nº Escolas	Dependência
Amazonas	308	Municipal e estadual
Roraima	147	
Mato Grosso	182	
Mato Grosso do Sul	85	
Dourados	5	Municipal
	1	Estadual

Fonte: Censo Escolar (2024).

O estado de MS abriga um número considerável de escolas indígenas, totalizando 85 unidades. O município de Dourados, com 6 escolas indígenas, representa cerca de 7,05% desse total, indicando sua expressiva concentração populacional indígena urbana e a necessidade de políticas específicas que respeitem a diversidade étnica e cultural local.

A seguir, apresenta-se a distribuição percentual dos alunos indígenas por modalidade de ensino douradense:

TABELA 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS INDÍGENAS POR MODALIDADE DE ENSINO EM DOURADOS-MS

Modalidade	Nº de Alunos	% Aproximado
Educação Infantil	504	9,5%
Anos Iniciais do EF	2.287	42,9%
Anos Finais do EF	1.398	26,2%
Ensino Médio	559	10,2%
Educação Profissional	37	0,7%
EJA	546	10,5%
Educação Especial ¹⁹	82	-

Fonte: Censo Escolar (2024).

A distribuição dos alunos indígenas por modalidade revela que a maioria está concentrada nos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, que juntos correspondem a mais de 69% das matrículas. A presença de estudantes na Educação Profissional, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial evidencia a necessidade de trajetórias formativas diversificadas, que respeitem os distintos ritmos, contextos, peculiaridades e necessidades de vida das populações indígenas.

As taxas de conclusão do ensino fundamental e médio, bem como as taxas de analfabetismo, são apresentadas comparativamente na tabela a seguir:

TABELA 3 - COMPARATIVO DAS TAXAS DE ESCOLARIZAÇÃO E ANALFABETISMO INDÍGENA NOS ESTADOS SELECIONADOS E DOURADOS-MS

Estado	EF (%)	EM (%)	Analfabetismo (%)
Amazonas	47	27	25
Roraima	42	25	22
Mato Grosso	51	35	19
Mato Grosso do Sul	50	31	20
Dourados (no MS)	48	29	20

Fonte: IBGE (2022) e Censo Escolar (2024).

¹⁹ Não há destaque em percentuais, haja vista que o público alvo da educação especial está inserido nas etapas da Educação Básica e na Modalidade EJA.

Observa-se que os dados referentes ao município de Dourados-MS configuram um recorte da realidade educacional mais ampla do MS. Embora Dourados apresente índices próximos aos estaduais, há uma ligeira defasagem nas taxas de conclusão do ensino fundamental e médio, o que aponta para desafios locais específicos relacionados à permanência escolar da população indígena, agravados pela vulnerabilidade social urbana e conflitos territoriais.

Esses dados sugerem que, embora Dourados esteja alinhado à média estadual, enfrenta desafios ligeiramente mais intensos no que diz respeito à permanência e conclusão dos estudos entre a população indígena, sobretudo nos anos finais da educação básica.

Essa diferença pode ser atribuída a fatores como a maior concentração populacional indígena urbana, as condições de vulnerabilidade social, a insuficiência de políticas específicas de apoio escolar e as tensões históricas relacionadas à territorialidade indígena em áreas urbanas.

Assim, ao tratar da escolarização indígena douradense, é fundamental compreendê-la em diálogo com a realidade estadual, mas também reconhecer suas especificidades locais, que demandam estratégias pedagógicas, políticas públicas e ações comunitárias mais sensíveis às particularidades do território.

Em relação aos outros estados (Amazonas, Roraima e Mato Grosso), os dados indicam que, embora Dourados-MS apresente índices relativamente similares aos observados em outros estados da federação, persistem desafios importantes no que se refere à universalização do acesso e à qualidade da educação ofertada às populações indígenas. Nesse sentido, a ausência de infraestrutura adequada, a escassez de materiais didáticos bilíngues e interculturais e a necessidade de formação específica dos professores indígenas ainda são obstáculos a serem superados.

Mesmo diante desses desafios, observa-se uma mobilização significativa das comunidades indígenas pela afirmação de seus direitos educacionais. Em muitas situações, lideranças comunitárias têm atuado diretamente na construção dos PPPs e na gestão escolar, fortalecendo os laços identitários e a autonomia das escolas. Assim, reafirma-se o papel

das escolas indígenas como espaços de mediação entre o saber tradicional e os desafios contemporâneos, em um movimento contínuo de resistência e inovação pedagógica.

ANÁLISES DOS PPPS DA AMOSTRA

A SEMED de Dourados orientou as escolas na construção dos PPPs através de formações continuadas durante o ano letivo de 2024, buscando respeitar as especificidades culturais das comunidades. No entanto, como destaca Gohn (2001), a participação popular só se concretiza quando há espaço real de decisão, e não apenas consulta formal.

Em alguns casos, observa-se tensão entre a padronização exigida pelos formulários oficiais e a dinâmica singular das comunidades indígenas. É nesse ponto que o PPP precisa ser compreendido como um documento vivo, construído em movimento, atravessado pelas vozes e pelas práticas locais.

Nessa direção, o Quadro 2 é estruturado para fornecer uma visão geral de aspectos essenciais das três escolas indígenas selecionadas, incluindo o histórico e o contexto de cada unidade escolar, os desafios enfrentados no âmbito do marco situacional, as concepções pedagógicas e as práticas operacionais que orientam as ações educativas, além dos planos de ação voltados para o aprimoramento do processo educativo e a participação da comunidade escolar.

No que corresponde a identidade cultural e ensino bilíngue, as três escolas priorizam o ensino bilíngue (indígena e português), com variações em como isso é implementado. Tengatuí Marangatu e Araporá, por exemplo, têm um foco maior em línguas específicas como o Guarani-Kaiowá, enquanto Agustinho também destaca a diversidade cultural da sua comunidade.

No que tange os desafios socioeconômicos, todas enfrentam dificuldades relacionadas a recursos limitados e condições de vida precárias, como a falta de água potável e apoio familiar para os alunos. Contudo, na busca pela integração da comunidade, as três escolas defendem a ampliação da participação ativa das famílias e lideranças locais, com

ações focadas em reuniões e apoio à integração das práticas culturais no ambiente escolar.

QUADRO 2 – COMPARATIVO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS INDÍGENAS DE DOURADOS-MS, PPP-2024

Escola	Histórico e Contexto	Marco Situacional	Marco Conceitual	Marco Operacional	Plano de Ação
EMI Araporã	Fundada na década de 1950, com raízes em uma escola missionária. Atende crianças das etnias Kaiowá, Guarani e Terena, com ensino bilíngue (Guarani-Kaiowá e português). Atende alunos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II.	A escola enfrenta desafios significativos relacionados ao acesso à água potável e a condições socioeconômicas difíceis.	Foco na educação integral, respeitando as tradições indígenas enquanto prepara para a cidadania.	Integra atividades pedagógicas com a realidade cultural local, destacando a educação bilíngue.	Implementação de ações pedagógicas que envolvem os pais e a comunidade.
EMI Tengatú Marangatu	Fundada em 1992, oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental. Atende a comunidade das aldeias Jaguapiru e Bororó, com enfoque na valorização cultural das etnias Guarani, Kaiowá e Terena.	A escola lida com um contexto multiétnico e a necessidade de ensino na língua materna, com a alfabetização ocorrendo primeiramente em Guarani/Kaiowá.	Combina o ensino acadêmico com práticas culturais, incluindo a Língua Guarani-Kaiowá e a Cultura Indígena.	Ensina de forma diferenciada, com ênfase nas línguas e culturas indígenas.	Ações voltadas para aumentar o envolvimento das famílias, abordando as dificuldades financeiras e de infraestrutura, como a falta de água potável.
EMI Agostinho	Raízes em uma iniciativa da Missão Evangélica Caiuá e foi formalmente estabelecida em 2004. Atende as comunidades das etnias Guarani-Nandeva e Kaiowá na Aldeia Bororó.	A escola enfrenta desafios semelhantes aos das outras duas, incluindo questões de infraestrutura e apoio familiar, como a falta de água potável e a vulnerabilidade socioeconômica.	Enfatiza a educação indígena dentro do contexto de uma comunidade em processo de transição cultural, com forte valorização das tradições e saberes locais.	A escola busca integrar as práticas pedagógicas com as necessidades da comunidade, utilizando materiais didáticos que respeitam as especificidades locais.	O plano inclui ações para fortalecer a participação da comunidade, combater a evasão escolar e melhorar o rendimento acadêmico.

Fonte: PPPs Agostinho, Araporã e Tengatú (2024).

Em relação a questão da estrutura física, as EMIs Araporã e Tengatú Marangatu possuem estruturas mais robustas (com várias salas de aula e recursos como salas de apoio), enquanto a EMI Agostinho começou com um espaço mais limitado, mas tem passado por ampliação.

Os registros analisados demonstram que os saberes tradicionais, como os sistemas de cura, os rituais, o artesanato e a oralidade, vêm sendo inseridos no currículo das escolas, ainda que de maneira incipiente. Segundo Bartolomeu (2014), a inclusão dessas práticas exige não apenas abertura institucional, mas também revisão epistemológica da própria ideia de conhecimento escolar.

De forma a aprofundar a análise, lança-se mão da leitura do item “Plano de Ação”, constante nos PPPs das respectivas escolas da amostra.

QUADRO 3 - PLANO DE AÇÃO DA ESCOLA AGUSTINHO

Dimensões	Ação Proposta	Responsável	Período	Recursos Envolvidos
Dimensão 1	Reforço escolar nos anos iniciais e finais	Coordenadores	Anual	Material pedagógico, apoio psicológico
Dimensão 2	Melhoria na infraestrutura escolar (água, luz, sanitários)	Gestores e comunidade	Anual	Infraestrutura, parcerias externas
Dimensão 3	Capacitação de professores e acompanhamento da aprendizagem	Coordenadores e professores	Bimestral	Treinamentos, materiais pedagógicos

Fonte: PPP Agustinho (2024).

O “Plano de Ação” da EMI Agustinho, traz: dimensão 1, o foco no reforço escolar nos anos iniciais e finais, especialmente para os alunos que enfrentam dificuldades no processo de aprendizagem, com um enfoque no acompanhamento contínuo da evolução de cada aluno; dimensão 2: aborda a necessidade de melhoria da infraestrutura, como o fornecimento de água potável e o saneamento básico, sendo uma prioridade devido à precariedade das condições de vida da comunidade, por entender como essencial para a permanência dos alunos na escola e para melhorar o ambiente de ensino; dimensão 3, o plano prevê capacitação contínua dos professores, com foco na formação em práticas pedagógicas diferenciadas, a fim de garantir a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

O Plano de Ação da Escola Agustinho reflete a intenção em melhorar as condições de aprendizagem dos alunos, enfrentando as dificuldades estruturais da escola e também a qualificação dos professores. Além disso, a ênfase em melhorar a infraestrutura da escola é pertinente, considerando as condições adversas em que a comunidade vive. A partici-

pação da comunidade também é destacada, com ações de envolvimento dos pais e da comunidade escolar.

QUADRO 4 - PLANO DE AÇÃO DA ESCOLA ARAPORÁ

Dimensões	Ação Proposta	Responsável	Período	Recursos Envolvidos
Dimensão 1	Promoção da alfabetização bilíngue	Professores e coordenadores	Anual	Língua Guarani e Português, material bilíngue
Dimensão 2	Ampliação da participação dos pais	Gestores e líderes comunitários	Semestral	Reuniões, eventos culturais
Dimensão 3	Desenvolvimento de atividades culturais com as etnias	Professores e coordenadores culturais	Mensal	Oficinas culturais, apoio da comunidade

Fonte: PPP Araporá (2024).

O “Plano de Ação” da EMI Araporá, informa: dimensão 1, a promoção da alfabetização bilíngue, pois a escola adota um modelo de ensino bilíngue, com a alfabetização na língua Guarani-Kaiowá, o que é fundamental para preservar as tradições culturais e facilitar o aprendizado dos alunos em sua língua materna; dimensão 2, a participação dos pais é vista como essencial para o sucesso escolar; o plano propõe aumentar o envolvimento dos pais, principalmente nas atividades pedagógicas e culturais; dimensão 3, desenvolvimento de atividades culturais com as etnias, ao buscar envolver o fortalecimento das atividades culturais e a valorização das identidades étnicas, como uma maneira de criar um vínculo mais forte entre os alunos e suas raízes culturais.

O Plano de Ação da Escola Araporá reflete um enfoque nas raízes culturais dos alunos. O ensino bilíngue e o envolvimento das famílias são elementos-chave que demonstram um compromisso com a preservação da identidade cultural e com a qualidade educacional. A ênfase em atividades culturais e a promoção de uma educação de qualidade são importantes, pois atendem diretamente às necessidades da comunidade escolar, que é predominantemente indígena.

O Plano de Ação da EMI Tengatuí Marangatu, dispõe: dimensão 1, assim como a Escola Araporá, a Tengatuí adota o ensino bilíngue, priorizando a língua Guarani para os primeiros anos e a integração da língua Terena; dimensão 2, aborda a valorização das tradições culturais é outro foco importante, com a escola promovendo atividades culturais

que envolvem as danças tradicionais e outras manifestações culturais das etnias Guarani, Kaiowá e Terena; dimensão 3, o fortalecimento da infraestrutura escolar também é uma prioridade, com ações voltadas para melhorias no ambiente de aprendizagem e o desenvolvimento das condições básicas de infraestrutura.

QUADRO 5 - PLANO DE AÇÃO DA ESCOLA TENGATUÍ MARANGATU

Dimensões	Ação Proposta	Responsável	Período	Recursos Envolvidos
Dimensão 1	Promoção do ensino bilíngue (Guarani e Português)	Professores, coordenadores	Anual	Material didático, formação de professores
Dimensão 2	Valorização das tradições culturais	Professores e lideranças comunitárias	Bimestral	Eventos culturais, apoio comunitário
Dimensão 3	Fortalecimento da infraestrutura escolar	Gestores e comunidade	Anual	Reformas, investimentos externos

Fonte: PPP Tengatui (2024).

O Plano de Ação da Escola Tengatuí busca alinhar a valorização cultural com um ensino bilíngue e com ações de melhoria da infraestrutura escolar. A escola está muito focada em garantir que os alunos se sintam conectados às suas raízes culturais enquanto têm acesso a uma educação que também os prepare para o mundo globalizado. A promoção das tradições culturais e a integração de diferentes línguas são um ponto forte do plano.

O desafio é tornar o PPP um instrumento que não apenas registre intencionalidades, mas que oriente efetivamente as práticas pedagógicas cotidianas, assegurando o direito das crianças indígenas a uma formação enraizada em seus territórios e culturas.

Em análise comparativa das três escolas, é possível observar quatro eixos, conforme seguem:

Enfoque cultural e bilinguismo: as três escolas destacam a importância do ensino bilíngue, com ênfase nas línguas maternas (Guarani, Kaiowá, Terena), visando não apenas garantir o aprendizado acadêmico, mas também preservar as identidades culturais. No entanto, enquanto a Escola Araporá se concentra principalmente no Guarani-Kaiowá, a Escola Tengatuí Marangatu inclui o Terena, refletindo sua maior diversidade étnica. A Escola Agostinho, embora também adote o bilinguismo,

coloca mais foco em ações que envolvem a comunidade externa e sua infraestrutura.

Infraestrutura escolar: as três escolas reconhecem a necessidade urgente de melhorar a infraestrutura escolar, com destaque para a escassez de recursos básicos como água potável e condições sanitárias adequadas. As EMIs Agustinho e Tengatuí mencionam em seus planos a construção de melhorias estruturais como uma prioridade para garantir melhores condições de ensino, enquanto a EMI Araporá já possui uma infraestrutura mais sólida, com doze salas de aula, mas ainda enfrenta desafios relativos à falta de recursos.

Participação comunitária: A participação da comunidade escolar (pais, professores e alunos) é um ponto central nos planos de ação, com ênfase no envolvimento das famílias para garantir o sucesso acadêmico. A Escola Agustinho destaca o envolvimento das lideranças indígenas e dos pais como um diferencial importante, enquanto a Escola Araporá foca em criar espaços participativos e fortalecer a comunicação com os pais. A Escola Tengatuí busca promover um diálogo constante entre a escola e a comunidade, com a participação ativa das lideranças indígenas.

Formação continuada de professores: a formação em exercício é mencionada como uma estratégia importante na melhoria da qualidade do ensino, principalmente para implementar práticas pedagógicas que respeitem a diversidade cultural dos alunos. Tengatuí e Agustinho destacam programas de formação contínua e acompanhamento pedagógico, enquanto a Escola Araporá enfatiza a valorização dos saberes tradicionais e a formação em contexto indígena.

Em resumo, embora as três escolas compartilhem desafios semelhantes, cada uma apresenta um plano de ação adaptado às suas necessidades e características locais, destacando a educação bilíngue, a valorização cultural e o fortalecimento da infraestrutura como elementos essenciais para melhorar as condições de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do processo de (re)elaboração dos PPPs das escolas indígenas do município de Dourados-MS revela um cenário de complexi-

dades e potencialidades. Ao longo deste capítulo, procuramos evidenciar que os Projetos, mais do que simples documentos institucionais, configuram-se como instrumentos de luta, resistência e afirmação das identidades dos povos indígenas.

A partir do marco legal garantido pela CF/1988 e pela LDB/1996, somado às diretrizes específicas para a educação escolar indígena, as comunidades douradenses têm buscado ampliar seus espaços de decisão, de modo a assegurar uma educação que dialogue com suas realidades, cosmologias e valores.

A legislação, contudo, não garante por si só a concretização de práticas emancipadoras: é necessário que os sujeitos coletivos – professores, lideranças, anciãos, jovens – se apropriem dos instrumentos disponíveis e imprimam a eles seus sentidos e experiências.

A presença ativa da comunidade na elaboração do PPP, conforme demonstrado nos registros documentais e relatos das formações promovidas pela SEMED, é um fator decisivo para a construção de um projeto pedagógico intercultural e situado. A escuta sensível das vozes indígenas, quando respeitada em sua diversidade e profundidade, permite que a escola seja de fato um território educativo comprometido com o bem viver.

Como destaca Santos (2007), é preciso superar o paradigma monocultural que ainda estrutura boa parte do pensamento educacional brasileiro, conforme abordado por Troquez e Viegas (2021).

A interculturalidade crítica proposta por Walsh (2009) e a perspectiva da escuta ativa e dialógica apontada por Candau (2012) nos orientam para a construção de propostas pedagógicas mais sensíveis às alteridades e mais capazes de promover justiça cognitiva.

Inferese sobre a importância da continuidade dos estudos que se debruçam sobre a implementação prática dos PPPs nas escolas indígenas de Dourados, considerando as estratégias utilizadas pelos professores para integrar os conhecimentos tradicionais ao currículo, os mecanismos de participação da comunidade nas decisões escolares e os efeitos desses processos na formação das identidades juvenis. Também se faz urgente investir em políticas públicas que garantam condições materiais

adequadas ao funcionamento dessas escolas, valorizando o protagonismo indígena na definição de suas próprias trajetórias educativas.

Assim, reafirma-se que os PPPs devem ser compreendidos como dispositivos vivos, em constante transformação, capazes de expressar os sonhos, memórias e projetos de futuro dos povos indígenas de Dourados-MS e de todo o Brasil.

REFERÊNCIAS

BARTOLOMEU, Ronaldo. A pluralidade epistemológica no currículo da escola indígena. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 58, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC/SEB, 2012.

CANAU, Vera Maria. *Educação intercultural: desafios e perspectivas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANAU, Vera Maria. Interculturalidade e educação: entre a tensão e a transformação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 37-52, 2012.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *Elementos de teoria geral do Estado*. 30. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

FLEURI, Reinaldo. Educação intercultural: mediações necessárias. In: CANAU, Vera Maria (org.). *Educação e multiculturalismo: situações e práticas*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 17-52.

GATTI, Bernardete Angelina. *Formação de professores: condição para uma escola de qualidade*. São Paulo: Autores Associados, 2008.

GOHN, Maria da Glória. *Conselhos gestores e participação sociopolítica*. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006.

OLIVEIRA, João Pacheco de. *A presença indígena na formação do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 78, p. 3-46, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2002.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; VIEGAS, Elis Regina dos Santos. A BNCC nas escolas indígenas do município de Dourados-MS. In: ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Anais da 40ª Reunião Nacional da ANPEd*, Universidade Federal do Pará, Belém, set./out. 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 17. ed. Campinas: Papirus, 2013. cap. 1, p. 9-32.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1995.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: WALSH, Catherine; LEONE, Elsa; PEREIRA, Amelia (orgs.). *Educación y práctica intercultural: perspectivas latinoamericanas*. La Paz: Plural Editores, 2009. p. 47-62.

FORMAÇÃO DOCENTE E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA GUARANI E KAIOWA: UMA REFLEXÃO SOBRE A PEDAGOGIA INDÍGENA E A PRESERVAÇÃO DE SUAS ORIGENS

*Micheli Alves Machado
Veronice Lovato Rossato*

A educação escolar indígena, especialmente no contexto Guarani e Kaiowa, enfrenta o desafio de equilibrar a escolarização formal com a preservação de suas tradições culturais e saberes ancestrais. Este texto discute como a pedagogia indígena pode ser incorporada ao sistema escolar sem que suas origens e princípios sejam desvirtuados. Com base em autores como Benites (2014, 2021), Walsh (2009) e Aquino (2012), são analisados os elementos que compõem a educação tradicional destes povos e como estes podem dialogar e contribuir com as exigências do ensino formal. A questão central é: como fazer com que a pedagogia indígena seja escolarizada sem perder suas origens?

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação escolar indígena, conforme argumentado por Benites (2014), deve ser compreendida como um processo de *ogwata pyahu*, ou seja, uma “nova caminhada” que se constrói na confluência entre os saberes tradicionais e os elementos do ensino formal.

Essa expressão, profundamente enraizada na cosmologia guarani e kaiowá, não implica apenas em adotar uma nova direção, mas sim em trilhar um caminho que reconhece, valoriza e dá continuidade aos modos próprios de ser, aprender e ensinar desses povos. Assim, o *ogwata pyahu* representa não uma ruptura, mas, pelo contrário, uma travessia

que reafirma identidades, territórios e formas autônomas de conhecimento. Nesse sentido, Lescano (2016) destaca que a educação Guarani e Kaiowá deve estar fundamentada nos pilares do Tavyterá Reko Rokyta, ou seja, nos modos de ser, viver e aprender próprios da cultura Tavyterá.

Tais pilares compreendem práticas como o ñemongarai (batismo da alma), a convivência coletiva num tekoha (território tradicional), os momentos de reza, o uso das línguas nativas, a escuta dos mais velhos, destacando os valores familiares, as formas de brincar e trabalhar, plantar e caçar, entre outros aspectos fundamentais da vida comunitária.

Ao resgatar esses processos próprios de ensino e aprendizagem, a proposta é construir uma educação que seja verdadeiramente intercultural, bilíngue e comunitária, capaz de dialogar com os conteúdos e estruturas da escola sem, no entanto, submeter os saberes indígenas a uma lógica colonizadora.

Assim, a educação escolar indígena deixa de ser uma simples adaptação curricular e passa a ser um espaço de resistência e afirmação cultural, onde as crianças Guarani e Kaiowá podem se formar integralmente (psicossomática e socioculturalmente), isto é, segundo os valores de seu povo e em diálogo crítico com o mundo não indígena. Trata-se, portanto, de uma caminhada coletiva, política e espiritual que fortalece a autonomia dos povos indígenas na construção de seu próprio projeto educativo.

Sandra Benites (2018) destaca a centralidade da língua Guarani nesse processo, afirmando que “viver na língua é mais do que comunicar-se, é resistir”. Essa afirmação evidencia que a língua étnica não se restringe à dimensão instrumental da comunicação, mas constitui uma base ontológica e cultural que sustenta o modo de ser e de viver Guarani e Kaiowá. Rossato (2020) reforça essa perspectiva ao lembrar que a língua indígena (ñe’ẽ) dos Guarani e Kaiowá é muito mais do que um veículo de expressão: ela representa a alma que assenta no corpo da criança e a faz plenamente humana.

Nesse sentido, Bartomeu Melià, em *El guaraní conquistado y reducido* (1986), esclarece que, para os Guarani, a língua não é apenas uma ferramenta para nomear o mundo, mas é o próprio espaço onde se constitui

a pessoa, o coletivo e o sagrado. Ele escreve: “El ñe’ẽ no es solo palabra, es el alma en acto. Es el lugar donde habita el ser guaraní”. A língua é, portanto, a morada do ser e o fundamento da existência coletiva.

Mais do que um elemento cultural, a língua indígena carrega também um forte componente político. Melià (2007), em outra obra fundamental, *La tierra sin mal: el profetismo tupí-guaraní*, mostra que o uso e a preservação da língua fazem parte de um movimento de resistência diante de processos históricos de colonização e apagamento.

Assim, retirar a língua étnica materna dos espaços educativos — sejam eles comunitários, sejam escolares — significa atentar contra a identidade étnica, contra a condição humana e contra o futuro do povo Guarani e Kaiowá.

A escola que silencia o ñe’ẽ contribui para a ruptura de uma cadeia milenar de saberes, afetos e espiritualidades, colocando em risco a continuidade da vida e da cultura destes povos, porque, com a perda da língua, perde-se também a identidade étnica, e a perda da identidade leva à perda da terra e de outros meios de subsistência (Melià, 1979).

No contexto atual dos povos Guarani e Kaiowá, a escola teve e ainda tem papel crucial para anular suas identidades, que não passam despercebidos pelos intelectuais indígenas. Segundo a Comissão dos Professores Guarani e Kaiowá, em 1995:

A escola serve para desestruturar nossa cultura e nosso jeito de viver, e passa para nossas crianças a idéia de que somos inferiores e que, por isso, precisamos seguir o modelo dos brancos para sermos respeitados. [...] só querem saber de mudar o nosso jeito de ser e de viver, botando na cabeça de nossas crianças a idéia de individualismo e de que a nossa cultura não presta, que só a dos brancos traz sucesso e progresso na vida. Não é esse o futuro que queremos para nossas crianças, para nosso povo (Rossato, 2020).

Eles mostram que sabem o que não querem da escola, e dizem como deveria ser. Em 1991, os professores guaranis e kaiowá já definiram os princípios do que seria o ideal de sua escola, cujas ideias foram amadurecendo ao longo de 28 encontros anuais, desde então:

Queremos uma escola própria do índio, dirigida por nós mesmos, com professores do nosso próprio povo, que falam a nossa língua; a comunidade deve decidir o que vai ser ensinado na escola, como vai funcionar a escola e quem vão ser os professores; a nossa escola deve ensinar o *ñande reko* (nosso jeito de viver, (segundo) nossos costumes, crenças, tradição), de acordo com nosso jeito de trabalhar e com nossas organizações; os currículos devem respeitar os costumes e tradições das comunidades guarani/kaiowá e devem ser elaborados pelos próprios professores junto com as lideranças e comunidades; os professores guarani/kaiowá devem ter uma capacitação específica; as escolas guarani/kaiowá devem ter seus próprios regimentos. (Doc. Final do I Encontro do Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá, 1991).

Apesar dessa determinação e das formulações legais, a partir da Constituição Federal de 1988 e LDB de 1996, que garantem a educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária, a prática mostra que isso está ainda longe de ser concretizado, principalmente por condicionantes políticas, que inibem a realização desta autonomia.

Há, de fato, uma ambiguidade nas práticas e nos discursos dos professores indígenas, devido à tensão cultural existente nas sociedades envolvidas (Rossato, 2020). Isso é resultante, principalmente, do modelo colonial ainda existente, que impõe seus valores e suas práticas, orientado pelo racismo cultural/institucional, que inibe as iniciativas próprias dos povos indígenas.

Para reforçar a disposição de superar este modelo, Catherine Walsh (2009) propõe a interculturalidade crítica como uma estratégia de “insurgir, reexistir e reviver” frente às imposições de um modelo educacional hegemônico, colonial e monocultural. Para Walsh, a interculturalidade crítica não é uma simples convivência entre culturas, tampouco uma adaptação do outro ao mesmo, mas um projeto político-pedagógico que visa descolonizar o saber, o poder e o ser, criando espaços de ruptura e reconstrução a partir das epistemologias dos povos historicamente silenciados.

Entretanto, a ambiguidade entre os discursos e a prática pedagógica revela que, ao mesmo tempo em que a escola tende a ser homogênea, ela mesma abre uma brecha para a pluralidade e para o diálogo intercultural (Rossato, 2020). Nesta brecha é que se pode analisar os discursos dos professores indígenas e suas tentativas de colocar em prática um currículo específico e diferenciado, que respeite seus processos próprios de aprendizagem e seus conhecimentos ancestrais, dialogando com conhecimentos da sociedade majoritária. Os Guarani e Kaiowá se utilizam destas brechas para reconhecer outro papel da escola no sentido de compor um novo espaço tempo educativo, através da valorização de seu modo de ser tradicional, vinculando-o à realidade em que vivem. Essa convivência intercultural, ainda que ambígua e conflituosa, exige não a negação da diferença, mas a afirmação da identidade, da ancestralidade e da autonomia.

Assim, emerge a possibilidade de uma educação escolar indígena que não apenas dialoga com o mundo exterior, mas o confronta, a partir de uma epistemologia própria, viva e coletiva, num local em transformação. O professor guarani Valentim Pires já destacava a importância da escola para fortalecê-los enquanto um povo que não mais aceitaria a submissão: “Queremos, com a ajuda da escola, com uma educação que responda às nossas necessidades, conquistar a autonomia sócio-econômica e cultural e sermos reconhecidos como cidadãos etnicamente diferentes” (Rossato, 2020, p. 86). Esta perspectiva assume relevância fundamental porque os próprios indígenas vivenciam processos de interação intercultural, embora sem a consciência necessária, mas que deveriam partir dos interesses indígenas e servir para resolver os graves problemas que afligem suas comunidades.

Apesar de muito difícil e lento esse processo, mas confiante na força dos saberes originários e na potência da reexistência, os Guarani e Kaiowá escolarizados vêm, pouco a pouco, tomando consciência do papel transformador de sua língua, de suas práticas culturais e de sua cosmovisão. Rossato tem afirmado aos seus alunos indígenas que o sucesso deles, na convivência com a sociedade nacional, não é imitando

o branco, mas fortalecendo-se enquanto Guarani e Kaiowá, mostrando seus conhecimentos, suas práticas e sua espiritualidade, dialogando de igual para igual, ou até melhor, com outras formas de conhecimentos. Como já dizia Melià:

A educação indígena não é a mão estendida à espera de uma esmola. É a mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença, que nós já perdemos. Educar indigenamente é uma fonte de inspiração, não uma simples condescendência para povos minoritários. A alteridade indígena como fruto da ação pedagógica não só manterá sua diferença, mas também poderá contribuir para que haja um mundo mais humano de pessoas livres na sua alteridade (Rossato, 2020, p. 126).

Essa consciência tem se fortalecido especialmente a partir de pesquisas desenvolvidas por professores e estudantes indígenas em suas comunidades. São investigações que resgatam e revalorizam suas histórias, rezas, narrativas, modos de ser e de aprender.

Ao mesmo tempo, esse movimento crítico e reflexivo tem revelado as contradições e os impactos negativos do sistema capitalista, individualista e predador da natureza humana e não humana.

Ao discutir a interculturalidade no contexto das escolas Guarani e Kaiowá, Rossato (2020) alerta para a importância de considerar as condicionantes políticas, sociais e pedagógicas que possibilitam ou limitam a efetivação dessa interculturalidade crítica. Entre essas condicionantes, destacam-se: a formação de professores indígenas pautada em seus referenciais culturais; o reconhecimento e uso da língua materna em todas as etapas da vida escolar; a autonomia para construção de currículos próprios; e o fortalecimento do protagonismo indígena nas decisões educacionais, que nada mais são do que os princípios já formulados pelo povo, desde 1991.

Entre seus referenciais culturais necessários para o exercício da interculturalidade crítica, destaca-se a espiritualidade, que, segundo eles, é a *essência* que os Kaiowá e Guarani têm para viver e na qual estão envolvidas todas as coisas. Eles salientam que não se trata de uma religião, mas é o próprio sistema, um modo de vida, que Eliel Benites (2014)

cuja meta a ser alcançada é o *aguyje* (a perfeição inspirada nos modelos divinos). É um dos comportamentos requeridos para alcançar o *aguyje* é o estado frio, calmo. No caso da escola, a ambiguidade pode ser notada nas negociações que fazem para poder conviver sem conflitos, apesar de não concordarem com as imposições vindas do sistema escolar. Para alguns, estes conflitos referem-se apenas à forma, sem atingir a essência religiosa do homem, que para eles é o mais importante.

Por mais que o sistema oficial, vinculado a um modelo de sociedade capitalista, individualista e competitiva, tente impor seus valores e comportamentos, algo escapa ao controle das instituições dominantes. Este “algo” é a enorme capacidade dos Guarani e Kaiowá de resignificar-se, com o desejo de continuar “sendo o que são”. A escola, ao ser apropriada pelos indígenas, é resignificada segundo seus próprios interesses e parâmetros e suas lógicas diferenciadas e específicas. É, neste sentido, que muitos escolarizados, manifestam uma concepção mais “pluralista” de educação escolar indígena, reconhecendo o papel da escola para compor um novo espaço-tempo educativo, onde é possível a utopia do diálogo intercultural, valorizando o seu modo de ser tradicional e vinculando-o à realidade em que vivem.

Isso se observa também porque a política de educação escolar indígena pluralista, pelo fato de ter atingido outras instâncias de formação (movimentos indígenas, encontros e cursos específicos), possibilita a que a maior parte dos escolarizados se coloquem numa posição de revisão de suas concepções, não só escolares, mas, sobretudo, político-culturais, voltando a posicionar-se de acordo com os preceitos tradicionais. É nesse momento que eles começam a recompor o seu lugar junto aos seus, buscando, novamente, ou às vezes até pela primeira vez, ser *oréva* (“um dos nossos”).

É a “*volta*” que acontece com muitos Kaiowá e Guarani, como bem relatou Eliel Benites (2014). É justamente no processo educativo dos Kaiowá e Guarani, no qual passou a ser incluída também a escola, que reproduzem aquilo que são ou que pensam de si mesmos, refletindo o *Nós (Ore)* - em movimento, histórico, um *Nós* em tempo de crise -,

como componente da identidade, do ñande reko (“nosso modo de ser e de viver”). (Rossato, 2020)

Apesar de admitirem que a escola seja considerada como corresponsável pelo abandono do sistema kaiowá e guarani, não só os escolarizados, mas também os velhos propuseram apropriar-se da própria escola, como espaço para o reaprendizado da tradição, embora ressignificada, devido, principalmente, ao prestígio dos professores indígenas.

Entretanto, não dá para ser ingênuo e supor que essa mudança seja fácil, principalmente nos últimos 15 anos, com o incremento das redes sociais eletrônicas. Apesar de a maioria dos professores indígenas frequentarem universidades, muitos continuam com os mesmos referenciais de pensamento baseados nas concepções produzidas pelo antigo e tradicional modelo de escola colonial, principalmente porque pressionados por gestores não indígenas, que não respeitam a legislação vigente, específica e diferenciada.

Outro ponto relevante nesta análise é a crítica à *colonialidade do saber*, conforme discutido por Lander (2005), que denuncia o eurocentrismo historicamente imposto nas ciências sociais e nas instituições educativas, responsáveis por deslegitimar os conhecimentos não ocidentais, especialmente os saberes dos povos indígenas. Para Lander, o pensamento moderno ocidental construiu uma hierarquia epistemológica em que apenas os conhecimentos produzidos dentro dos marcos científicos europeus são considerados válidos e universais, enquanto os saberes tradicionais são tratados como crença, folclore ou superstição, inclusive nas escolas indígenas.

Nesse contexto, torna-se fundamental pensar em perspectivas latino-americanas de conhecimento que reconheçam e valorizem as epistemologias indígenas como legítimas e fundadas em lógicas próprias, muitas vezes mais sustentáveis, comunitárias e espirituais.

Nessa mesma direção, Celuniel Valiente — intelectual e educador Guarani — tem afirmado a urgência de uma revalorização dos saberes tradicionais como forma de resistência ao epistemicídio colonial. Para Valiente, os conhecimentos dos anciãos, as rezas, os sonhos e os ensi-

namentos vividos na mata e na comunidade são fundamentos da formação humana e devem ocupar lugar central nos projetos educativos. Ele destaca que o *teko porã* (modo de vida justo e harmonioso) não se aprende apenas nos livros, mas na vivência cotidiana do território, da espiritualidade e da coletividade. Assim, ao propor uma pedagogia própria, enraizada nos valores Guarani e Kaiowá, Valiente contribui para a construção de uma educação verdadeiramente descolonizadora, que rompe com os paradigmas impostos e fortalece a autonomia dos povos indígenas sobre seus processos de formação e conhecimento.

ESCOLARIZAÇÃO E COLONIALIDADE DO SABER

Edgardo Lander (2005) aponta que a *colonialidade do saber* impõe um modelo eurocêntrico de educação, baseado na lógica da universalidade do conhecimento ocidental, que frequentemente ignora, inferioriza ou silencia os saberes locais e comunitários. Essa colonialidade não se limita à presença de conteúdos europeus nos currículos, mas se manifesta, sobretudo, na forma como o conhecimento é concebido, legitimado e transmitido. As escolas, especialmente nos contextos indígenas, tornam-se, assim, instrumentos de padronização e assimilação cultural, reforçando um epistemicídio que desautoriza as formas indígenas de conhecer, aprender e ensinar.

Diante desse cenário, Walsh (2009) propõe a *interculturalidade crítica* como eixo para a construção de uma pedagogia decolonial. Essa pedagogia não se contenta com a inclusão superficial de conteúdos indígenas no currículo, mas busca confrontar diretamente as estruturas de poder que sustentam o privilégio epistêmico do Ocidente. Para Walsh, a interculturalidade crítica deve ser compreendida como uma estratégia de resistência ativa e criativa que permita a emergência de novas possibilidades de existência, a partir das vozes e práticas dos povos historicamente marginalizados. E não se limita a, simplesmente, conviver com culturas diferentes, mas envolve reflexão, diálogo, reconhecimento das diferenças e da importância da justiça social, buscando a mudança de práticas e atitudes, para a construção de saberes e práticas que valorizem

a diversidade e questionem as desigualdades, promovendo a justiça social e a decolonialidade.

Trata-se de valorizar os conhecimentos indígenas não como complemento ao saber científico, mas como epistemologias integrais, plurais e válidas por si mesmas, capazes de contribuir para a construção de outros mundos possíveis.

Aliás, a ciência busca, constantemente, os conhecimentos tradicionais para ser base em suas pesquisas, sabendo que ambos dialogam com a natureza e com a sociedade, para resolver um problema, encontrar uma resposta para a vida (Strachulski, 2017).

Nesse contexto, a educação escolar indígena pode e deve tornar-se um campo fértil de insurgência e transformação, onde os estudantes sejam estimulados a questionar as heranças coloniais do sistema educacional e, ao mesmo tempo, a reconhecer a potência de suas próprias tradições. A pedagogia intercultural e decolonial, portanto, não é apenas um exercício de valorização cultural, mas uma prática política de enfrentamento das desigualdades e de reconstrução de horizontes civilizatórios, baseada no respeito à diversidade epistemológica e na reciprocidade entre os saberes, o que exige diálogos horizontais (um saber não é melhor que o outro) e colaboração mútua, em que não perdem suas características particulares, mas se recompõem num novo conhecimento, com diversas interações possíveis.

Ou seja, é uma concepção revolucionária, que leva a escola a mudar seu paradigma integracionista e homogeneizante. Trata-se de uma proposta pedagógica que busca desenvolver relações de cooperação, respeito e aceitação, entre diferentes culturas e sujeitos, visando dessa forma, preservar as identidades culturais, com o objetivo de propiciar a troca de experiências e o enriquecimento mútuo (UOL, 2022).

A educação escolar no contexto indígena, portanto, deve ser repensada para que funcione, não como um instrumento de assimilação e apagamento identitário, o qual, obviamente, não seria “educação escolar indígena”, mas como um espaço de resistência e fortalecimento cultural. Ela precisa se constituir como território de afirmação da língua,

dos modos próprios de ensinar e aprender, das memórias coletivas e das cosmologias originárias. Isso implica superar a lógica homogeneizante do sistema educacional hegemônico e abrir espaço para uma educação construída *com* os povos indígenas, a partir de suas epistemologias e prioridades, com escolhas de conteúdos e fazeres de outras culturas ou da cultura ocidental, desde que sejam do seu interesse e contribuam para resolver seus problemas imediatos ou históricos, sempre inspirados pelo seu jeito de ver o mundo, considerando o direito à autodeterminação e tendo em vista sua autonomia na busca do bem viver (*teko araguyje*).

Em palestra proferida na FAIND (2019), Rossato questionava “Como não hierarquizar os saberes e os sujeitos?” E sugeria alguns princípios, alguns dos quais já fazem parte da cosmovisão dos Guarani e Kaiowá, inclusive como concepções que devem ser incorporadas à proposta pedagógica das escolas indígenas: respeito à vida humana e a todas as vidas e ao planeta; garantia dos direitos humanos, originários e sociais; descolonização do ter, do poder e do saber; reconhecimento de que todos os saberes e fazeres têm o mesmo valor e importância na história da humanidade, de que não há um saber melhor que o outro, são apenas diferentes; ter espírito crítico para conhecer, analisar e perceber o que constrói e o que destrói o humano, a natureza e o *bem viver* (de acordo com o jeito de ser e os projetos de futuro de cada povo); participação e partilha de saberes e fazeres, de forma igualitária e democrática; metodologia do diálogo e da pesquisa para a construção coletiva do conhecimento.

Por fim, a professora comenta que essas ideias e práticas estariam na concepção freiriana de educação libertadora, enquanto tendência pedagógica que permite uma interculturalidade crítica, possibilitando o rompimento com o modelo de educação que Paulo Freire chamou de “bancária” e que nós chamamos de integracionista/assimilacionista, individualista, hierarquizada, colonial e colonizadora.

Assim, Rossato (2019) sintetiza o que poderia compor uma educação escolar indígena, intercultural crítica, bilíngue, específica, diferenciada e libertadora:

Trabalhar e construir saberes e fazeres para a VIDA, com sujeitos ativos, através da PESQUISA, é altamente revolucionário, pois pressupõe um processo coletivo e pluriversal de produção de conhecimentos, rompendo com o paradigma individualista da competição e do consumo (Ex.: fazer apenas para ter uma nota). É coletivo porque o conhecimento não vem de uma única fonte (professor ou livro), mas de várias fontes, vários métodos, várias culturas. Este jeito de trabalhar também deixa as pessoas mais felizes, pois elas se sentem sujeitos reconhecidos, lida com as motivações pessoais e coletivas, parte de situações reais, lida com o espírito colaborativo e participativo, com a criação e o seu produto final, que é algo concreto, partilhado (não é só uma nota) e serve para a VIDA.

É claro que esses princípios não abarcam toda complexidade e importância da questão, mas é só uma motivação para o exercício do diálogo intercultural.

Apesar de estas concepções estarem no horizonte de uma educação escolar indígena, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, desde 1988, é necessário estar atento ao risco de que o acesso à escola, mesmo quando aparentemente intercultural, acabe por favorecer a internalização de valores alheios às cosmovisões indígenas, como o individualismo, a fragmentação do saber, a centralidade do tempo cronológico e a desvalorização dos saberes orais e espirituais, sob o argumento de que os indígenas têm o “direito” a ter acesso aos ditos “conhecimentos universais”. Ou seja, a escola pode ser armadilha ou aliada, dependendo de como é construída: se como mecanismo de aculturação ou como instrumento de autodeterminação. Até agora, a realidade tem mostrado que a escola no contexto indígena continua, de fato, como armadilha sedutora “para ser alguém na vida”, usada pela sociedade nacional, para manter os povos indígenas submissos aos interesses do capital e facilmente manipuláveis, assim como outros grupos minoritários.

Mas como poderia essa escola contribuir para a autonomia dos povos indígenas? Essa indagação remete a uma tensão permanente que atravessa os projetos de educação escolar indígena: a tensão entre autonomia e domesticação.

Nos últimos 20 anos, as políticas públicas de educação, a par de se proporem a democratizar e universalizar o ensino escolar, passaram a retirar as crianças e jovens indígenas do ambiente familiar e comunitário, onde aprendiam as práticas necessárias para o bem viver, segundo suas concepções, sua relação com a terra e com os demais elementos da natureza, e os colocaram no ambiente confinado das escolas, fazendo com que perdessem esses vínculos necessários à preservação de sua identidade e autonomia, como as práticas espirituais e a produção de alimentos na *kokue*. E, nos últimos 10 anos, a domesticação vem atingindo o último segmento que ainda permanecia sob os cuidados familiares - as crianças de menos de 6 anos, que são compelidas a frequentar a escola, mesmo que esta escola não ofereça, minimamente, as condições ambientais e pedagógicas para reproduzir os processos próprios de aprendizagem, justo no período onde se sedimentam os valores e comportamentos próprios e adequados ao modo de ser e de viver dos Guarani e Kaiowá. E, mais ou menos nesse período entrou outro elemento poderoso de domesticação na vida das crianças e jovens: as redes virtuais de comunicação. Como lidar com tudo isso?

Para romper este ciclo de dominação colonial, os professores indígenas e os anciãos acreditam que a escola indígena precisa se descolonizar por dentro, valorizando os processos formativos comunitários já existentes, o protagonismo dos anciãos e anciãs como educadores, o ensino na e pela língua materna, o respeito aos ciclos da natureza e aos seres espirituais, a valorização dos seus saberes e fazeres tradicionais, sua cosmovisão e o enraizamento da prática pedagógica própria no território. É nesse caminho que a educação pode realmente fortalecer a autonomia, ao invés de miná-la. A escola indígena não deve ser uma extensão do Estado, mas um território de reexistência — uma ferramenta para fortalecer a identidade, preservar o *tekoha* (território de vida) e garantir o direito de ser, pensar e ensinar como povo indígena, prerrogativa que muitas famílias indígenas estão abrindo mão. Em muitos lugares, a escola passa a ser um espaço privilegiado para, através das pesquisas e práticas com os anciãos, revitalizar a língua e outros aspectos culturais

que muitas crianças e jovens já não encontram no seu ambiente familiar, tendo o cuidado de não folclorizar a cultura do povo ou apenas ser uma ponte para facilitar a integração.

A PEDAGOGIA E O *TEKO PORÁ*

De acordo com Eliel Benites (2021), o objetivo da pedagogia Guaraní e Kaiowá é o *teko porá*, compreendido como o “bom modo de ser e viver”, que representa a essência do modo de vida desses povos. Esse princípio não se limita a um ideal abstrato, mas orienta concretamente as formas de organização social, espiritual e educativa. O *teko porá* implica uma vida em harmonia com o coletivo, com os espíritos ancestrais e com a natureza, e é cultivado desde cedo nas crianças por meio da oralidade, das práticas rituais, da convivência intergeracional e do respeito aos tempos e ciclos da vida.

No entanto, como destaca Rossato (2020), há uma tensão permanente entre a educação tradicional e os modelos de escolarização impostos pelo Estado. Em sua obra, a autora analisa as percepções dos próprios indígenas sobre o lugar da escola em suas comunidades e evidencia que, embora muitos reconheçam a importância de aprender a ler e escrever, a escola ainda não dialoga de forma significativa com a espiritualidade, os saberes locais e o modo de vida próprio dos Guaraní e Kaiowá.

Depoimentos registrados pela autora reforçam essa visão crítica. Um jovem Kaiowá afirmava: “Na escola, a gente não aprende como rezar, como falar com o espírito. Só aprende português e conta. Mas isso não é tudo. O nosso conhecimento também é importante.” (Rossato, 2020, p. 98). Outro educador indígena expressava com clareza o desejo de uma educação mais conectada com a vida comunitária: “A escola tem que acompanhar o nosso jeito de viver, tem que andar junto com o que somos, com nosso território e com nossa reza.” (Idem, p. 117).

Outro professor guarani ressaltava a consciência de que a cultura de seu povo pode contribuir com a humanidade, exercendo a interculturalidade reversa, pois, até hoje, só a sociedade nacional/ocidental tinha algo para oferecer aos povos indígenas: “Achamos que temos muito para

ensinar do nosso jeito de viver para aqueles que têm sede de amor, de fraternidade, de um mundo melhor” (Ibidem, p. 81).

Esses depoimentos mostram que, para os Guarani e Kaiowá, a escola só tem valor, se estiver a serviço do *teko porã*, ou seja, se contribuir para o fortalecimento do que é essencial ao seu ser coletivo. Isso exige uma profunda reestruturação da lógica escolar, que deve deixar de operar como extensão da cultura dominante e passar a ser um espaço de reexistência, onde o conhecimento indígena seja não apenas lembrado, mas vivido, respeitado e ensinado com legitimidade.

Professores indígenas explicam o que seria *essencial* para os Guarani e Kaiowá: é a espiritualidade, o sistema religioso. “Nessa essência de ser religioso estão envolvidas todas as coisas, por isso não podemos perdê-la”, disse uma professora guarani. E onde está essa essência? A professora explicou:

Ta no ensino das coisas do Teko Marangatu. Tem a pessoa que dança, o rezador, mas isso não qué dizer que ta tudo centrado nele, mas os ensinamentos dele reúne com os ensinamentos e as experiências do avô, com o conhecimento do pai, da mãe [...]Ele vai ajudar a ser uma boa pessoa, uma criança obediente, uma pessoa calma, que trabalhe, que honre sua família, seus pais, que um dia possa arranjar um bom marido, uma boa mulher (Rossato, 2002, p. 136).

Embora a escola tenha sido criada com a intenção de que as diferenças sociais e étnicas fossem apagadas, ela também forma pessoas que passam a questionar esse método. Ou seja, abriu uma brecha para a polifonia, e é a partir desta brecha, que a escola pode ser um local de transformação (Rossato, 2002).

Então, como transformar uma escola que tende à homogeneização em uma escola pluralista e intercultural? Obviamente, dialogando com os Kaiowá e Guarani e construindo um ensino em que as culturas se inter-relacionem, dialoguem (reciprocidade de saberes). No entanto, o exercício do diálogo entre diferentes e mesmo entre iguais é um dos mais difíceis de se fazer, pois as relações de poder ainda não são democráticas, nem equilibradas.

Rossato argumenta que a educação escolar indígena só terá sentido pleno quando conseguir integrar o conhecimento formal aos saberes tradicionais de forma equilibrada, sem submeter os valores originários às lógicas coloniais. A escola precisa ser, como ela propõe, “terra e alma”: com os pés fincados no território e o espírito guiado pela ancestralidade. E isso é uma coisa que só os próprios Guarani e Kaiowá podem fazer, desde que tenham determinação e conhecimento daquilo que os sustenta na Terra.

PROCESSOS PRÓPRIOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A pedagogia Guarani e Kaiowá, conforme descrita por Micheli Machado (2016), é baseada na observação, na participação ativa e na convivência com os mais velhos e com a comunidade. Trata-se de uma pedagogia viva, que ocorre em todos os espaços do cotidiano: na roça, na reza, nas práticas de cuidado com os mais novos e mais velhos, nos rituais, nas conversas em roda e no silêncio que ensina a escutar. Essa forma de aprendizagem valoriza e cultiva princípios fundamentais como a solidariedade, o respeito, a reciprocidade, o cuidado coletivo, o senso de pertencimento e a autonomia.

Claudemiro Lescano (2016) ressalta que os processos próprios de ensino e aprendizagem Guarani e Kaiowa se baseiam na experiência direta, na observação e na participação ativa nas atividades comunitárias.

Antes da introdução da escola nos moldes ocidentais, esses valores eram naturalmente transmitidos pelas gerações mais velhas às mais novas, não como conteúdos isolados, mas como vivências incorporadas ao modo de vida. As crianças aprendiam “fazendo junto”, com relativa autonomia, e não apenas “ouvindo sobre”, o que conferia sentido e profundidade à sua formação enquanto sujeitos coletivos. Esse modo de aprender, tradicional e comunitário, é o que a legislação brasileira hoje reconhece como “processos próprios de ensino e aprendizagem”, que devem orientar a construção da educação escolar indígena.

No entanto, a introdução de uma escola centrada na lógica disciplinar, na fragmentação do conhecimento e na individualização do

aprendizado trouxe mudanças significativas. Muitas vezes, essa escola opera segundo um calendário e uma organização desconectados da vida comunitária, afastando as crianças dos espaços tradicionais de convivência e saber, conforme já mencionado anteriormente. Isso tem impactado diretamente a continuidade da transmissão dos valores comportamentais, principalmente quando a escola é vista como um espaço “mais importante” do que o convívio com os mais velhos, ou quando as línguas e os saberes indígenas são desvalorizados em seu interior.

Dito isso, não se pode afirmar que esses valores tenham desaparecido completamente. Eles continuam presentes em muitas comunidades, ainda que de forma tensionada ou enfraquecida. O que ocorre é que, com a escolarização descontextualizada e com as pressões da sociedade envolvente — como o avanço do consumismo, do individualismo e das redes sociais —, a transmissão desses valores passa a enfrentar obstáculos mais intensos.

Alguns estudos, como os de Rossato (2020) e Sandra Benites (2018), mostram que há um esforço crescente de lideranças indígenas, professores e comunidades para retomar e fortalecer essas práticas educativas tradicionais, mesmo que seja articulando-as com os espaços escolares. Isso demonstra que os valores como reciprocidade, respeito e autonomia não foram perdidos, mas precisam ser conscientemente cultivados e revalorizados frente às mudanças sociais e às ameaças à cultura originária.

Em síntese, os valores da pedagogia Guarani e Kaiowá ainda existem, mas sua transmissão exige hoje um esforço deliberado de resistência cultural, revitalização linguística e reelaboração dos sentidos da educação — escolar e comunitária — como instrumentos de fortalecimento do *teko porã*.

“A criança aprende observando e participando das atividades da comunidade, sendo a escola um complemento, e não um substituto, dessa formação” (Machado, 2016, p. 87). Nessa perspectiva, a aprendizagem não está dissociada da vida, mas integrada ao cotidiano da comunidade, em que cada gesto, cada prática e cada relação constitui uma

oportunidade educativa. Aquino (2012) complementa que o brincar, a observação e a participação em rituais são parte integral desses processos de aprendizagem, que respeitam os tempos das crianças, seus modos próprios de conhecer e interagir com o mundo.

Segundo Melià (1976, p. 256), os principais mecanismos da educação kaiowá e guarani tradicionalmente são a experiência de vida, o acompanhamento aos mais novos pelos mais velhos, através do exemplo, do aconselhamento e da escuta, a aceitação e o rechaço na vida social, o mutirão (trabalho de grupo), a divisão de atividades segundo o sexo e a idade, a repetição, a criação, a cosmovisão kaiowá e guarani, o respeito às manifestações da natureza, o respeito à liberdade pessoal, a tolerância, a paciência, a não violência e a fidelidade ao modo de ser guarani, expressada no domínio das regras do bem falar, ou seja, a oralidade como seu principal instrumento educativo.

Essa realidade é expressa com força nos depoimentos reunidos por Veronice Lovato Rossato (2020), que demonstram como os saberes tradicionais continuam vivos no cotidiano, ainda que enfrentem desafios diante da lógica escolar ocidental. Uma liderança indígena entrevistada pela autora afirma: “A escola ensina a escrever, mas quem ensina a viver é a aldeia. A criança aprende com os pais, com os avós, vendo e ouvindo. Aprende no mato, na roça, no templo de reza. Isso a escola não ensina.” (Rossato, 2020, p. 102).

Outro depoente, professor indígena, reforça o papel da comunidade como espaço formador: “Antes da escola, a criança já aprende muita coisa. Aprende a respeitar, a ajudar, a não ser egoísta. Aprende com a fala dos mais velhos, com os cantos, com a terra. A escola tem que ajudar a fortalecer isso, não apagar.” (Idem, p. 109)

Esses testemunhos evidenciam que, para os Guarani e Kaiowá, a formação das crianças é um processo integral e comunitário. A educação escolar, portanto, só tem sentido quando se alinha ao que já está sendo vivido e aprendido nos espaços tradicionais, funcionando como uma aliada no fortalecimento da identidade cultural e não como um espaço de apagamento ou substituição.

Mas como recompor o espaço que tenha condições de abrigar todas estas variáveis e condições? Uma condição/saída seria a recuperação ambiental e a produção de alimentos, envolvendo as crianças e jovens, através da escola, numa tentativa de fazer com que voltem a gostar da terra e a cuidá-la, com a orientação dos mais velhos, que também lhes ensinariam as tecnologias espirituais, conforme Anastácio Peralta.

Além disso, o ensino com pesquisa possibilitaria aos estudantes o acesso a conhecimentos que, talvez, sua família já não lhes transmite, como, por exemplo, o cuidado com a saúde, ou os mitos que explicam a vida. Entender que os saberes e fazeres culturais também são ciência é um objetivo poderoso, que a escola tem obrigação de facilitar o acesso.

Uma função importante da escola é dar à língua indígena o lugar e o status que ela deve ter, não só como patrimônio imaterial e como veículo de comunicação, mas também como suporte para a alma guarani e kaiowá. Essa função deve ser fortalecida na escola e na comunidade. Para isso é necessário incorporar a língua étnica em todo processo escolar, desde o letramento e alfabetização, passando pelo estudo da sua estrutura linguística nas séries mais avançadas, pela leitura e pelo exercício de autoria, produzindo materiais úteis para a vida e não só escolares.

O argumento de que o sistema não deixa colocar em prática estas idéias não é verdadeiro, pois há no próprio sistema, sustentado pela legislação, as brechas e propostas para efetivar uma escola indígena, específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária.

É nesse sentido que se reafirma a importância da interculturalidade crítica e da pedagogia decolonial: para que, com a consciência do lugar que ocupa na sociedade indígena, a escola não rompa com os processos educativos ancestrais, mas os reconheça como legítimos e essenciais à formação do ser coletivo. A pedagogia Guarani e Kaiowá, enraizada no *teko porã*, continua ensinando — mesmo que, às vezes, silenciosamente — por meio do exemplo, do cuidado e da convivência, mesmo diante das pressões externas e das limitações institucionais da escola.

Assim, a escolarização deve incorporar essas práticas em seus currículos e metodologias. A pedagogia guarani e kaiowá ou processos pró-

prios de ensino e aprendizagem, leva em conta as seguintes variáveis: quem aprende, quem ensina, o que é ensinado, onde, como, com que recursos, em que tempos, o que são e como tratar os erros e acertos, papéis específicos no âmbito familiar e comunitário, interações/relações, afetividade, responsabilidades, valores, espiritualidade, etc. Uma vez identificadas estas variáveis, a escola deve incorporar essas práticas e valores em seus currículos e metodologias.

DESAFIOS E PROPOSTAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

A articulação entre a pedagogia indígena e a pedagogia escolar orientada por outros sistemas não indígenas é um desafio complexo, pois cada sistema possui objetivos, contextos e métodos distintos. A pedagogia indígena, especialmente entre os Guarani e Kaiowá, visa o *teko porã*, ou “bom modo de ser e viver”, com ênfase na harmonia com a comunidade, com a natureza e com os demais seres humanos e não humanos. A aprendizagem se dá por meio da vivência, observação e participação nas atividades cotidianas, sendo a educação escolar ocidental vista como um complemento e não um substituto.

Já a pedagogia escolar ocidental tem como objetivo a formação de indivíduos voltados para o mercado de trabalho, priorizando o conhecimento técnico e científico, muitas vezes desvinculado dos saberes tradicionais. A integração desses dois sistemas pedagógicos exige uma abordagem intercultural e decolonial, respeitando e valorizando os saberes indígenas enquanto se enfrenta a imposição do modelo eurocêntrico.

A formação de professores para a educação escolar indígena deve contemplar uma perspectiva intercultural crítica, com foco no ensino bilíngue, conteúdos contextualizados e autonomia pedagógica, permitindo que as comunidades participem da elaboração dos projetos pedagógicos, os quais devem contemplar as suas demandas atuais e seus valores culturais. Esse processo de transformação da escola deve ser visto como uma oportunidade de fortalecer as culturas indígenas, respeitando suas especificidades e criando uma educação inclusiva e de respeito mútuo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar indígena Guarani e Kaiowá enfrenta desafios consideráveis, mas também apresenta grandes oportunidades para a construção de uma educação intercultural e decolonial genuína. A integração das práticas pedagógicas tradicionais com os saberes da educação escolar formal permite o desenvolvimento de um modelo educacional que respeite e valorize as especificidades culturais dos povos indígenas, ao mesmo tempo que proporciona os meios para que os jovens indígenas possam lidar com os desafios de um mundo globalizado.

Como afirmam Benites (2014) e Walsh (2009), a educação deve ser compreendida como um espaço de resistência e reexistência, um meio para preservar e fortalecer as culturas indígenas. Nesse contexto, a escolarização não pode ser vista como um processo de assimilação ou apagamento cultural, mas como uma oportunidade para potencializar os valores e conhecimentos ancestrais dos Guarani e Kaiowá, especialmente o *Teko Porã*, o “bom modo de ser e viver”. A educação escolar deve ser pensada de forma a complementar e implementar a formação tradicional sem substituí-la, integrando os saberes e fazeres indígenas ao currículo escolar, com a finalidade de fortalecer a identidade cultural e promover a autonomia dos jovens, no mundo de hoje.

Ademais, a construção de uma educação intercultural e decolonial passa pela formação de professores, para que compreendam e respeitem as especificidades culturais de seus alunos, sendo capazes de incorporar o ensino bilíngue e os saberes tradicionais ao currículo escolar. Muitos professores já se encontram na condição de não conhecedores das práticas culturais. Por isso, a formação docente deve garantir que as comunidades indígenas participem da elaboração dos projetos pedagógicos, assegurando que a escola seja um espaço de valorização cultural e não de assimilação forçada.

Por fim, a educação escolar indígena pode desempenhar um papel central na resistência cultural e na afirmação da identidade dos povos Guarani e Kaiowá. Ao respeitar suas práticas pedagógicas tradicionais, ao integrar saberes ancestrais e ao oferecer aos jovens as ferramentas ne-

cessárias para navegar entre diferentes mundos, a educação pode contribuir para o fortalecimento da autonomia desses povos, assegurando que suas culturas não apenas sobrevivam, mas floresçam em um contexto de pluralidade cultural e respeito mútuo.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Elizandra Vieira. *Educação escolar indígena e os processos próprios de aprendizagens: espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na comunidade indígena de Amambai-MS*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2012.
- BENITES, Eliel. *Oguata Pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da Reserva Indígena Të'yikue*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2014.
- BENITES, Eliel. *A busca do Teko Araguayje (jeito sagrado de ser) nas retomadas territoriais Guarani e Kaiowá*. 2021. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2021.
- BENITES, Sônia. *Viver na língua guarani: mulher falando*. 2018. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2018.
- LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- LESCANO, Clarice Pereira. *Tavyterã Reko Rokyta: os pilares da educação Guarani Kaiowá nos processos próprios de ensino e aprendizagem*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2016.
- MACHADO, Mariluce Aparecida. *Educação infantil: criança Guarani e Kaiowá da Reserva Indígena de Dourados*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2016.
- MELIÀ, Bartomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.
- ROSSATO, Veronice Lovato. *Será o letrado ainda um dos nossos? Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul*. Veranópolis, RS: Diálogo Freirianio, 2020.
- SOUZA, Teodora. *Educação escolar indígena e as políticas públicas no município de Dourados/MS (2001–2010)*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2013.
- STRACHULSKI, Juliano. Ciência e conhecimento tradicional: a (re)aproximação entre saberes. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, n. esp., 2017. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/cccs/2017/06/ciencia-conhecimento-tradicional.html>. Acesso em: jul. 2025.

UOL. Indígenas fazem protesto em Brasília contra violências no campo. *UOL Notícias*, São Paulo, 07 maio 2022. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ultimas-noticias/2022/05/07/indigenas-protestam-em-brasilia.htm>. Acesso em: jul. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 25–48.

AUTORES/AS

André Luiz Pereira Moura (UFGD)

CV: <http://lattes.cnpq.br/2068755873717293>

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), egresso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFGD) e ex-bolsista egresso do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores. Atualmente no Mestrando em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) na UFGD.

Cândida Graciela Chamorro Argüello (UFGD)

CV: <http://lattes.cnpq.br/6083390487136138>

Nascida no Paraguai, tem como língua materna o guarani e paterna o espanhol. Vivendo no Brasil desde 1977, iniciou sua interação com as comunidades Kaiowá e Guarani em 1983, quando chegou a Dourados, no Mato Grosso do Sul. Tem Doutorado em Antropologia e em Teologia, com Pós-Doutorado em Romanística, na Universidade de Münster. Suas pesquisas acadêmicas, pessoais e artísticas têm especial interesse nos povos e línguas indígenas, em especial os Kaiowá. Idealizadora e autora do *Dicionário Kaiowá-Português*, trabalho este que levou 30 anos para ficar pronto e envolveu muita pesquisa e acompanhamento dos povos indígenas kaiowá da região de Dourados (MS).

Cássia Gonçalves Alencar (UFGD)

CV: <http://lattes.cnpq.br/6044710319594898>

Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Desenvolve pesquisa no campo da Educação Escolar Indígena, com ênfase na produção de materiais didáticos em línguas indígenas. Atua em projetos que articulam saberes indígenas e estudos decoloniais. Participa do GEPEEIN - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar Indígena, Interculturalidade e Inclusão.

Cristina Fátima Pires Ávila Santana (SEMED, Dourados-MS)

CV: <http://lattes.cnpq.br/6968595820161897>

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Atualmente, Professora Efetiva da Rede Municipal de Ensino (REME) de Dourados-MS, exercendo a função de Coordenadora da Comissão Municipal de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação (CMMA-PME); Coordenadora adjunta da Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal para a Primeira Infância (PMA-PMPI); ainda, técnica administrativa do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social (CACS) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); Neuropsicopedagoga Clínica.

Daftali Jefferson Sobral Carneiro (PPGEDU/FAED/UFGD)

CV: <https://lattes.cnpq.br/4541356157671427>

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, Pós-graduada em Docência do Ensino Superior pela Universidade Barão de Mauá / SP, Pós-graduada em Educação Especial/Inclusiva com ênfase em Transtorno do Espectro Autista - TEA pela Faculdade IBRA de Brasília, Graduada em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera de Anápolis/Goiás (Modalidade Presencial) e Licenciatura Plena em História pela Universidade Leonardo da Vinci, Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Escolar Indígena, Interculturalidade e Inclusão (GEPEEIN). Últimas atuações: Professora/Preceptora do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e Professora regente do Projeto AJA do Estado do Mato Grosso do Sul. Atuação atual: Professora da Rede Estadual de Educação do Paraná.

Elis Regina dos Santos Viegas (UEMS)

CV: <https://lattes.cnpq.br/7114412735990678>

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Atualmente, Professora na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), unidades de Jardim e Maracaju; ainda Professora Efetiva da Rede Municipal de Ensino (REME) de Dourados-MS. É integrante dos grupos Estado, Políticas e Gestão da Educação (GEPGE-UFGD), Estudos e Pesquisas sobre Educação Escolar Indígena, Interculturalidade e Inclusão (GEPEEIN-UFGD), Leituras de Fronteiras (grupo vinculado a Faculdade de Ciências Humanas, FCH/UFGD), Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF-UEMS).

Fábio Conscianza (Prefeitura Municipal de Dourados/ Escola Municipal Indígena Pa"i)

CV: <http://lattes.cnpq.br/2994536588185593>

Professor Kaiowá e falante da língua de seu povo. Possui graduação na Licenciatura Intercultural Indígena pela Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD (2017). Atualmente é professor de língua indígena Guarani Kaiowá, Cultura Indígena e Cultura Religiosa pela Prefeitura Municipal de Dourados - MS. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística, atuando na área de Linguagens: Língua materna Kaiowá, praticando saberes tradicionais do Kaiowá, juntamente com os lideranças políticas e espirituais da terra Indígena Panambizinho, Dourados, MS. É membro do Movimento indígena, Retomada Aty Jovem - RAJ/MS, acompanha a grande assembleia do Guarani e Kaiowá, Aty Guasu e movimentos dos professores Guarani Kaiowa do Cone - Sul. Possui título de Mestre, pelo PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE - PPGET - FAIND/UFGD, no ano de 2022.

John Nara Gomes (UFGD)

Liderança jovem na Retomada Aty Jovem (RAJ) dos povos Kaiowá e Guarani e reside na retomada de Guaiviry Yvy Pyte Y Jere, Mato Grosso do Sul (MS). Formou-se na área de cinema pelo Programa de Extensão Imagem Canto Palavra no Território Guarani e Kaiowá da UFMG e co-dirigiu os filmes Ava Marangatu (Ser Sagrado, 2016, 15"), Ava Yvy Vera (Terra do Povo do Raio, 2016, 52") e Yvy Pyte (Coração da Terra, 2019, 7"), Ava Yvy Pyte Ygua (Povo do Coração da Terra, 2023, 39") que ganharam prêmios e participaram de mostras nacionais e internacionais. Atuou como bolsista de iniciação científica do projeto Tee | Descendentes (2018) em processos de transcrição, tradução e revisão da reza longa de Valdomiro Flores e como tradutora da rezadora Tereza Amarília Flores no curso Políticas da Terra (Formação Transversal em Saberes Tradicionais, UFMG, 2018). Foi professora no curso Direito à Existência: Territórios e Conflitos (FT Saberes Tradicionais, UFMG, 2021). Formada pelo Ara Vera, atualmente é graduanda no Teko Arandu/FAIND/UFGD.

Jorge Domingues Lopes (UFPA)

CV: <http://lattes.cnpq.br/5788146269243089>

Natural de Belém do Pará, é formado em Letras Português e Francês, e mestrado em Letras pela Universidade Federal do Pará. Tem Doutorado em Linguística pela Universidade de Brasília. É docente do Curso de Letras Português, dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Cultura e em Estudos da Linguagem (UFPA). Tem experiência na área de ensino-aprendizagem de educação, português e francês, linguística e lexicografia, atuando também como tradutor do francês. É autor do “Pequeno Dicionário Amoroso das Letras”, obra premiada pela Fundação Cultural do Pará, em 2024. Atua como lexicógrafo e consultor lexicográfico de línguas indígenas, trabalhando para a difusão de línguas e culturas indígenas.

Josabel Valério Ávila Cordeiro (REME, Dourados-MS)

CV: <http://lattes.cnpq.br/6885922104126941>

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). cursando a Especialização em Gestão Escolar no Centro Universitário Venda Nova do Imigrante (UNIFAVENI) e o curso de Letras Libras pela UFGD. Atualmente Professora da Rede Municipal de Ensino (REME), nas Escolas Municipais Indígenas Tengatui Marangatu (polo) e Francisco Meireles, ambas na Aldeia Indígena de Dourados-MS.

Juliana Grasiéli Bueno Mota (UFGD)

CV: <http://lattes.cnpq.br/0584039873715893>

Doutorado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (FCT-UNESP). Atualmente, é Professora na UFGD, onde leciona na Faculdade de Ciências Humanas (FCH) nos cursos de graduação e pós-graduação em Geografia. Coordena o Grupo de Pesquisa Geopovos Nhandereko - Coletivo Geografias Indígenas. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana, atuando principalmente nos seguintes temas: Geografias Indígenas; movimentos sociais indígenas no estado de Mato Grosso do Sul, Culturas, relações étnico-raciais e estudos des(pós)coloniais.

Letícia Espadim Martins (UFGD)

CV: <http://lattes.cnpq.br/3688981882797673>

Bacharel em Relações Internacionais e Mestre em Geografia, ambos pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Atualmente é Doutoranda em Geografia no Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGG) da UFGD, integra o grupo de pesquisa Geopovos Nhanderekoha (UFGD) e desenvolve trabalhos junto aos povos Kaiowá e Guarani de Mato Grosso do Sul (MS). Fotógrafa e indigenista por paixão, busca através de técnicas de fotografia alternativa (Antotipia e Fitotipia), retratar os múltiplos sentidos de território e a relações de alteridade entre povos indígenas e plantas.

Luciana de Oliveira (UFMG)

CV: <http://lattes.cnpq.br/5069959614413202>

Pós-Doutora em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (UNB). Pesquisadora-extensionista e Professora Associada junto ao Departamento de Comunicação Social e ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Desde 2012, trabalha junto com o Povo Kaiowa no Tekoha Guaiviry Yvy Pyte Y Jere (MS) em projetos cinematográficos e editoriais compartilhados. Ainda, Coordenadora da Formação Transversal em Saberes Tradicionais da UFMG. Líder do Coletivo de Pesquisa e Ação em Contextos de Risco (Corisco) junto com a Capitã Pedrina de Lourdes Santos/Seigydandy.

Marta Coelho Castro Troquez (Faculdade de Educação/UFGD)

CV: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4750815P6>

Pós-doutora em Educação (UCDB, 2019); Doutora em Educação (UFMS, 2012); Mestre em História (UFGD, 2006); Especialista em Educação - Metodologia do Ensino Superior, (UFMS, 2002); Especialista em Ensino de Língua Portuguesa (UNIGRAN, 1994); Licenciada em Letras habilitação Português- Inglês e demais literaturas (UFMS, 1992). Professora Associada FAED/UFGD, atua na graduação e no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Escolar Indígena, Interculturalidade e Inclusão. Realiza pesquisas sobre educação escolar indígena, educação das relações étnico-raciais, currículo e formação de professores.

Micheli Alves Machado (UFGD)

CV: <https://lattes.cnpq.br/2189211169969002>

Indígena da etnia Kaiowá, doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Mestre em Educação na linha de Educação e Diversidade pela UFGD, Pós Graduada em Docência na Educação Infantil pela UFMS e graduada em Pedagogia pela UNIGRAN. Atua como professora bilíngue e intérprete da língua Guarani/Kaiowá na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (MS) e como colaboradora em projetos de formação docente e produção de materiais didáticos diferenciados para escolas indígenas. Pesquisa temas como infância indígena, educação bilíngue, direitos indígenas e sustentabilidade.

Nilva Silva Soares (Prefeitura Municipal de Dourados/Escola Municipal Francisco Meireles)

Professora Kaiowá e falante da língua de seu povo. Especialista em Gestão e Organização Escolar pela UNIVALE. Graduada em Pedagogia pela UNIGRAN, Dourados. Atua há 18 anos na Escola Municipal Francisco Meireles. Fez concurso diferenciado para atuar como coordenadora pedagógica para escolas indígenas, em 2008. Atuou como diretora adjunta de 2012 a 2022. Atualmente, atua na mesma escola na coordenação pedagógica.

Noêmia dos Santos Pereira Moura (UFGD)

CV: <http://lattes.cnpq.br/2092414039602121>

Mini currículo: Professora graduada e mestre em História pela UFMS e doutora em Ciências Sociais pela UNICAMP. Leciona no curso de Ciências Sociais e no PPGAnt/UFGD. Atualmente, pesquisa a temática de educação escolar indígena na interface com a formação específica de professores/as indígenas no estado de Mato Grosso do Sul.

Rafaela Bayerl de Lima (UFGD)

CV: <http://lattes.cnpq.br/2696114725654327>

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (2024). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Escolar Indígena, Interculturalidade e Inclusão (GEPEEIN). Professora da Rede Municipal de Educação (REME) de Dourados-MS.

Sara Silva Soares (Prefeitura Municipal de Dourados/ Escola Municipal Francisco Meireles)

Professora indígena Kaiowá. Graduada em Artes visuais pela UNOESTE, com três anos de experiência como professora de educação infantil. Cursa especialização na sua área de atuação. Atua na Escola Municipal Francisco Meireles e na Escola Municipal Indígena Ramão Martins. Ilustradora dos ilustrações dos dicionários escolares Kaiowá. Obras pessoais (2019 – 2024): “Ymir” (Attack On Titan) - Desenho em grafite; “Amanda” - Desenho realista em grafite; Pintura acrílica em tela; Pintura em tela.

Tereza Amarília Flores

Nhandesy/rezadora, agricultora, cantora, conhecedora e manipuladora de remédios com a utilização de plantas das matas do cerrado, do campo, do brejo e das beiras de rio, exímia preparadora do kagw’i bebida ritual Kaiowa. Mestra e Doutora nos saberes e fazeres do povo Kaiowa, formou-se junto com seu companheiro, o rezador Nhanderu Valdomiro Flores (falecido em 2016), com quem teve 10 filhos, cinco deles vivos e trabalhando juntos nos roçados do Guaiviry, território originário onde viveram seus pais, irmãos, tios e tias, avôs e avós bem como toda uma extensa parentela. Conhecedora de amplo repertório de cantos e cantos-reza, além de amplo repertório de histórias-mitos, da memória de técnicas construtivas, artísticas e de conduta do “tempo antigo”. Testemunhou o violento histórico de luta pela terra e atuou na resistência linguística, cultural, existencial dos povos Nandeva e Kaiowa no que Mato Grosso do Sul (MS). É coautora do livro Ñe’ e Tee Rekove, consultora e revisora do projeto de pesquisa “Regimes de Conhecimento e Formas de Vida na Universidade: experiências e experimentos cosmo-políticos em face de conhecimentos tradicionais e outras epistemologias do (in)visível” junto com a profa. Luciana de Oliveira. Atuou como professora visitante na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 2018 no curso Políticas da Terra Guarani-Kaiowa. Faleceu em 2025.

Veronice Lovato Rossato (SED-MS)

CV: <http://lattes.cnpq.br/8759457807339263>

Mestra em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), com especialização em Comunicação Social - Jornalismo (PUC-RS) e licenciatura plena em Língua Portuguesa e história dos Meios de Comunicação. Atua desde 1985 como indigenista, com ampla experiência na educação escolar indígena, formação inicial e continuada de professores Guarani e Kaiowá, e assessoria pedagógica ao Movimento de Professores Guarani e Kaiowá de MS. Colaboradora da Ação Saberes Indígenas na Escola e autora de diversas publicações.

