REVISTA INTERDISCIPLINAR R I E T EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE

A Coletânea MS Alfabetiza para alfabetização nas escolas indígenas de Mato Grosso do Sul, Brasil

The Coletânea MS Alfabetiza for literacy education in indigenous schools in Mato Grosso do Sul, Brazil

La Colectánea MS Alfabetiza para la educación alfabetizadora en las escuelas indígenas de Mato Grosso do Sul, Brasil

Rafaela Bayerl de Lima

Programa de Pós-graduação em Educação/Universidade Federal da Grande Dourados

Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil

E-mail: rafa.bl98@hotmail.com

Orcid: https://orcid.org/0009-0008-3586-2774

Marta Coelho Castro Troquez

Programa de Pós-graduação em Educação/Universidade Federal da Grande Dourados

Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil

E-mail: martatroquez@ufgd.edu.br

Orcid: https://orcid.org/0000-0001-8809-5304

Resumo: A partir de muita luta, os povos originários conquistaram o direito ao uso de suas línguas maternas e a uma educação escolar indígena específica, diferenciada, bilingue/multilíngue e intercultural. Todavia, apesar das garantias legais, muitas línguas indígenas estão em situação de risco ou de vulnerabilidade. A educação escolar indígena precisa contribuir para a valorização, o fortalecimento e a continuidade das línguas nativas de cada povo, ofertando a alfabetização nas línguas indígenas. Essa pesquisa, de cunho qualitativo, tem como objetivo analisar os livros didáticos da Coletânea MS Alfabetiza distribuídos em toda a rede de ensino do estado do Mato Grosso do Sul, destinados ao 1º e ao **2º ano** do ensino fundamental, etapa de alfabetização, inclusive nas escolas indígenas. Para alcançar os objetivos, o estudo fez uso de técnicas de análise documental associadas a uma **ótica decolonial**, a fim de compreender o contexto, as concepções, os discursos e as representações presentes no material no que diz respeito ao atendimento de crianças indígenas do MS. Os resultados demonstraram que os livros padronizados não contemplam a diversidade étnico-cultural e linguística do estado e operam como um instrumento colonial por não estarem nas línguas indígenas e por se constituírem a partir da lógica da colonialidade. A Coletânea MS Alfabetiza Indígena, ainda em desenvolvimento, tem potencial de oferecer subsídios para uma educação decolonial, porém deve-se evitar a adaptação ao material existente na língua portuguesa para que nela estejam contempladas as lógicas e as epistemologias dos povos indígenas.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

Palavras-chave: Alfabetização indígena. Coletânea MS Alfabetiza. Livro didático.

Abstract: Based on extensive struggle, Indigenous peoples have secured the right to use their mother tongues and to access an Indigenous school education that is specific, differentiated, bilingual/multilingual, and intercultural. However, despite these legal guarantees, many Indigenous languages remain at risk or in vulnerable situations. Indigenous school education must contribute to the appreciation, strengthening, and continuity of each people's native languages by providing literacy instruction in Indigenous languages. This qualitative research aims to analyze the textbooks of the Coletânea MS Alfabetiza, distributed throughout the public school system of the state of Mato Grosso do Sul, intended for the 1st and 2nd grades of elementary education, the literacy stage, including in Indigenous schools. To achieve its objectives, the study employed documentary analysis techniques associated with a decolonial perspective in order to understand the context, conceptions, discourses, and representations present in the material regarding the schooling of Indigenous children in MS. The results showed that standardized textbooks do not encompass the ethnocultural and linguistic diversity of the state and function as a colonial instrument, as they are not produced in Indigenous languages and are grounded in the logic of coloniality. The Coletânea MS Alfabetiza Indígena, still under development, has the potential to offer contributions toward a decolonial education; however, it is essential to avoid adapting the existing Portuguese-language materials so that the logics and epistemologies of Indigenous peoples are fully represented.
Keywords: Coletânea MS Alfabetiza; Indigenous literacy; Textbook.

Resumen: A partir de una larga trayectoria de lucha, los pueblos originarios conquistaron el derecho al uso de sus lenguas maternas y a una educación escolar indígena específica, diferenciada, bilingüe/multilingüe e intercultural. No obstante, a pesar de las garantías legales, muchas lenguas indígenas se encuentran en situación de riesgo o vulnerabilidad. La educación escolar indígena debe contribuir a la valorización, el fortalecimento y lá continuidad de las lenguas nativas de cada pueblo, ofreciendo la alfabetización en las lenguas indígenas. Esta investigación, de carácter cualitativo, tiene como objetivo analizar los libros didácticos de la *Colectánea MS Alfabetiza*, distribuidos en toda la red de enseñanza del estado de Mato Grosso do Sul, destinados al 1º y 2º año de la educación primaria, etapa de alfabetización, incluso en las escuelas indígenas. Para alcanzar los objetivos, el estudio empleó técnicas de análisis documental asociadas a una perspectiva decolonial, con el fin de comprender el contexto, las concepciones, los discursos y las representaciones presentes en el material en lo que respecta a la atención educativa de niñas y niños indígenas en MS. Los resultados demostraron que los libros estandarizados no contemplan la diversidad étnico-cultural y lingüística del estado y operan como un instrumento colonial, al no estar en las lenguas indígenas y al constituirse a partir de la lógica de la colonialidad. La *Colectánea MS Alfabetiza Indígena*, aún en desarrollo, tiene el potencial de ofrecer aportes para una educación decolonial; sin embargo, se debe evitar la adaptación del material existente en lengua portuguesa para que en ella se contemplen plenamente las lógicas y epistemologías de los pueblos indígenas.
Palabras clave: Alfabetización indígena; Colectánea MS Alfabetiza; Libro didáctico.

Data de recebimento: 09/12/2025
Data de aprovação: 14/01/2026
DOI: 10.30612/riet.v5i1.20965

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

Introdução

Os estudos sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil mostram os diversos avanços, retrocessos e desafios que acompanham a luta dos povos indígenas (Troquez, 2012; Knapp, 2016). Um dos grandes desafios para esses povos é a manutenção de suas línguas nativas. No processo de colonização muitas línguas indígenas foram perdidas diante dos genocídios que dizimaram povos inteiros e do processo forçado de imposição da língua portuguesa sobre as línguas dos povos originários.

Rodrigues (1993) estima que, antes das práticas genocidas do colonialismo europeu, havia aproximadamente 1.078 línguas indígenas faladas entre os povos originários. Os dados registrados nas bibliografias sobre o número de línguas indígenas que sobrevivem até o momento variam entre 160 e 200 línguas. Estes dados não são específicos porque há uma divergência entre os estudos que quantificam as línguas indígenas no Brasil devido aos diferentes critérios utilizados para tal. O Instituto Socioambiental (ISA) registara 160 línguas e muitos linguistas, tal como D'Angelis (2014), consideram a existência de 180 línguas. O dado oficial mais recente é de 295 línguas produzido através do Censo Demográfico (IBGE, 2022), o qual considerou as muitas diferenças dialetais e regionais.

Os povos originários possuem uma forte relação com suas línguas nativas pois a língua é inerente à criação humana; é memória, é território, é cultura, é conexão, espiritualidade e identidade (Luciano, 2017; Rubim, Bomfim e Meirelles, 2022).

Após a proibição do uso das línguas indígenas e de sua inferiorização por parte dos colonizadores, o reconhecimento e o direito de uso de suas línguas na educação escolar aconteceram apenas a partir do Estatuto do Índio em 1973 e com a Constituição Federal em 1988. Desde então foram desenvolvidas muitas ações em prol da alfabetização na língua ancestral.

Os povos indígenas conquistaram, a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e de outros documentos normatizadores, o direito a uma educação escolar diferente das demais, garantindo legalmente uma educação comunitária, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue e/ou multilíngue), contudo, após duas décadas ainda há a preocupação com a situação das línguas indígenas do Brasil como também dos povos indígenas da América.

Diante desse aflito global foi instituída, no ano de 2022, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a Década Internacional das Línguas Indígenas (DILI). A DILI pretende incentivar a compreensão e a execução de ações concretas para preservar as línguas originárias, traçando um plano de ação com medidas para que as línguas minoritárias comecem a ser incluídas nas agendas políticas, com base em seu lema "nada para nós sem nós", ou seja, com a participação e colaboração prioritária dos povos indígenas (Rubim, Bomfim e Meirelles, 2022).

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v 5, n. 1, p. 26 a 48, jun./dez., 2026.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

Nesse sentido, compreendemos que as escolas indígenas possuem um papel fundamental para a valorização e o fortalecimento das línguas indígenas, isso porque, quanto mais gerações falantes da língua, menos vulnerável ela estará. Um outro fator importante em relação à vitalidade das línguas, segundo D'Angelis (2014) é a existência, ou não, de uma tradição escrita. O autor deixa claro que isso não quer dizer que a tradição escrita é superior à tradição oral, pois há uma enorme variedade de relações entre as comunidades e seus usos linguísticos. A questão principal, nesse contexto, é que para D'Angelis (2014) a escrita e a leitura são ferramentas que contribuem significativamente para a disseminação do conhecimento, enriquecendo as capacidades expressivas das línguas.

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.

Mancini e Troquez (2009) alertam sobre os materiais didáticos construídos na Língua Portuguesa e utilizados nas escolas indígenas, pois eles podem apresentar discursos e concepções estereotipadas, reproduzindo preconceitos e generalizações sobre a temática indígena. Logo, há intensas preocupações quando um material didático utilizado nas escolas indígenas é construído na língua portuguesa por pessoas não indígenas que não possuem conhecimento sobre as especificidades e particularidades de cada povo e comunidade.

Diante da preocupação com a alfabetização de crianças nas escolas indígenas, a pesquisa buscou analisar as concepções presentes nos livros do 1º e 2º ano da Coletânea MS Alfabetiza. Esse material foi distribuído em todas as redes públicas de ensino do Mato Grosso do Sul, e, de acordo com Lima e Troquez (2025), há a presença e uso dos livros da coletânea nas turmas de alfabetização do 1º e 2º ano do ensino fundamental em 4 escolas indígenas de Dourados-MS.

Concepções e desafios da alfabetização indígena

A alfabetização em seu termo técnico, pode ser entendida de maneira prática como a apropriação de um sistema de escrita alfabética (Albuquerque, 2007). Além disso, ela também é um processo único, pois o aprendizado do sistema de uma língua acontece apenas uma vez, dessa forma, um indivíduo é alfabetizado uma única vez e, a partir desse aprendizado inicial, ele pode se apropriar de outros sistemas de escrita.

O estudo sobre a alfabetização de crianças envolve pesquisas sobre as diferentes práticas, técnicas, metodologias, ideologias, desafios e conceitos desse processo. No entanto, quando se fala em alfabetização indígena, a discussão vai muito mais além. Meliá (1979) aponta as

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v 5, n. 1, p. 26 a 48, jun./dez., 2026.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

diferentes perspectivas sobre a alfabetização de indígenas, comparando a visão da sociedade nacional não indígena com as dos próprios indígenas.

A alfabetização foi proposta logo no início da educação para os indígenas, utilizada como um dos instrumentos de civilização. No entanto, esse ensino foi posto aos indígenas com a justificativa de uma ferramenta de defesa, ou seja, para que eles pudessem situar-se em uma posição de igualdade com o branco, praticando leituras religiosas e assimilando conteúdos instrucionais da cultura ocidental.

Na perspectiva nacional, as vantagens da alfabetização indígena são fundamentadas no processo de assimilação da cultura ocidental, resguardando a ideologia colonial e dando condições para que os indígenas fizessem parte da sociedade ao adotarem a sua cultura "ideal". Algumas das razões para a alfabetização na perspectiva dos próprios indígenas eram:

> a) Dominar uma técnica mais do 'civilizado', que parece ter também um valor quase mágico; b) Defender-se contra a exploração salarial e nos tratos. comerciais. c) Defender a própria terra com os instrumentos jurídicos documentados próprios da sociedade nacional; d) Progredir, depois da alfabetização inicial, nos estudos e na informação de técnicas 'civilizadas'; e) Transmitir para a própria comunidade a técnica da alfabetização e processos seguintes; f) Prestigiar-se frente ao mundo dos 'civilizados' e eventualmente conseguir melhores oportunidades de trabalho e um trato mais de igual para igual com os 'civilizados'; g) Poder escrever as próprias tradições e aproveitar da leitura de textos, onde essas mesmas tradições foram já recolhidas pelos pesquisadores (Meliá, 1979, p. 59-60).

E assim foi feito durante décadas. Quando se falava em alfabetização indígena, se pensava restritamente no ensino-aprendizado da língua portuguesa, uma vez que o ensino da língua era obrigatório e não havia questionamentos (Meliá, 1979). Foi apenas a partir das missões que surgiram os primeiros alfabetizadores nas línguas indígenas, no início do Brasil Colônia.

Mesmo com uma pequena possibilidade de haver a alfabetização nas línguas indígenas, a alfabetização na língua portuguesa foi predominante pelas várias vantagens que eram apresentadas aos não indígenas, entre elas está a perspectiva do desaparecimento das línguas indígenas, não sendo mais útil o seu aprendizado; a rentabilidade do ensino da língua portuguesa, pois é só uma comparada com a multiplicidade das indígenas; a variedade de materiais didáticos em português e práticas pedagógicas já experimentadas; o próprio "interesse" dos indígenas em serem alfabetizados em português; a dificuldade de encontrar alfabetizadores que conheçam as línguas indígenas e que produzam materiais; e a suposição de que as crianças, que é o público alvo, nas comunidades indígenas já falam na língua portuguesa.

Meliá (1979) explica que o entendimento de alfabetização para os indígenas sempre foi associado ao ensino da língua portuguesa, uma vez que não havia uma alternativa aos indígenas. Segundo Meliá (1979, p. 71)

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v 5, n. 1, p. 26 a 48, jun./dez., 2026.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

> A proposta de uma alfabetização em português confunde ainda o ponto de partida com o suposto ponto de chegada, isto é, a suposta necessidade de o indígena ter que falar português para se comunicar com a sociedade nacional, se defender de sua exploração etc., que é a meta proposta, estabelece apriorísticamente que deverá se alfabetizar em português. Entretanto, é bem sabido que tem sido a tentativa de alfabetizar já inicialmente em português, o que faz fracassar os programas de alfabetização e de escolarização, pelo menos de um modo geral. Linguistas, psicólogos e pedagogos consideram que a alfabetização não deve ser feita em outra língua que a materna.

O autor apresenta a sua defesa em relação à língua em que se deve alfabetizar as crianças indígenas, apontando que a alfabetização deve ocorrer em sua língua materna. Dessa forma, crianças indígenas que têm a língua indígena como língua materna, devem ser alfabetizadas nela.

Para compreender a fundo a necessidade da alfabetização na língua indígena é necessário trazer questões históricas, econômicas, políticas, sociais e culturais para a discussão. Tal necessidade se dá pela relevância que as línguas indígenas têm para os povos indígenas e pelos momentos históricos de conflito linguístico. De acordo com Souza e Bruno (2015), como povos de tradição oral, a leitura e a escrita não faziam parte do cotidiano dos povos indígenas, assim, compreendemos que o aprendizado da língua escrita foi introduzido a eles pelos colonizadores para torná-los civilizados. Com isso,

> [...] as letras trouxeram para os indígenas a possibilidade de conhecimento dos códigos da sociedade ocidental, bem como a expectativa de progresso e ascensão e de sucesso. No entanto, essas possibilidades vieram com a responsabilidade de uma escola formal, em que o ler e escrever, entre outros conceitos, se balizam, apenas no conhecimento da grafia, no mecanismo e na decodificação da língua escrita. (Souza; Bruno, 2015, p. 205-206)

A partir dessas considerações, defendemos que a alfabetização dos povos indígenas deve ter como um de seus princípios fortalecer e preservar suas próprias culturas, tendo como base uma educação intercultural crítica e, portanto, decolonial, a qual alfabetiza a partir das necessidades e interesses das próprias comunidades. Para Lima e Troquez (2024. p. 11) “A língua, do mesmo modo em que foi utilizada como um instrumento de opressão, é tida atualmente como um instrumento de libertação”. Luciano (2017), 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 existem diferentes linguagens para diferentes espaços e momentos, como linguagens da vida cotidiana, linguagens especializadas, linguagens ritualísticas e as comunicações simbólicas. A cada linguagem corresponde

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v 5, n. 1, p. 26 a 48, jun./dez., 2026.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

um conjunto de termos e significados culturais expressos nas línguas correspondentes de cada povo e cada uma dessas linguagens é usada em determinados espaços e em determinados momentos e cada grupo social e/ou gênero é responsável por diferentes papéis nas complexas relações linguísticas e culturais que se estabelecem, como de transmissão e de proteção. Contudo, com o processo de colonização no Brasil, as línguas indígenas passaram a adquirir um status de inferioridade. Para Luciano (2017), essa visão colonizada coloca as línguas indígenas na posição de subalternizadas, empobrecidas. Os povos indígenas foram obrigados, ou levados, a realizar mudanças linguísticas pelo violento processo de colonização imposto a eles. Segundo o autor, este 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.

Compreende-se que mais de 80% das línguas indígenas foram perdidas desde o início da colonização até os dias atuais. Rodrigues (1993) aponta para o número de 180 línguas indígenas faladas no ano de 1993, as quais mesmo resistindo até aquele momento, estariam sujeitas às diversas opressões da sociedade majoritária, até mesmo as línguas indígenas mais faladas. D'Angelis (2014) afirma que essa projeção não mudou de maneira intensa, pois segundo o autor, em 2014, eram menos de 170 línguas indígenas vivas.

Segundo D'Angelis (2014), um dos fatores que afetam a vitalidade de uma língua é a quantidade de falantes. Dessa forma, ele observa que dessas línguas vivas, cerca de 34,3% contam com menos de 200 falantes e outros 18,7% contam com 200 a 500 falantes. Essas estatísticas chamam atenção para o fato de que mais de 50% das línguas indígenas têm menos de 500 indivíduos falantes. Existem outros critérios para avaliar a vitalidade de uma língua, como a relação do número de falantes da língua e dos membros da etnia, a relação entre o contexto social e os usos das línguas e outras análises sociolinguísticas.

Um outro fator importante em relação à vitalidade das línguas, segundo D'Angelis (2014) é a existência, ou não, de uma tradição escrita. O autor deixa claro que isso não quer dizer que a tradição escrita é superior à tradição oral, pois há uma enorme variedade de relações entre as comunidades e seus usos linguísticos. A questão principal, nesse contexto, é que para D'Angelis (2014) a escrita e a leitura são ferramentas que contribuem significativamente para a disseminação do conhecimento, enriquecendo as capacidades expressivas das línguas.

Em relação aos Povos Indígenas que residem em Dourados, Mato Grosso do Sul, as línguas Guarani e Kaiowá, mesmo tendo um número considerável de falantes ao comparar com outras línguas, sua situação ainda é vulnerável, necessitando de planejamentos e políticas linguísticas para que possa estar a salvo. Já a língua Terena, mesmo possuindo uma grande quantidade de falantes, foi considerada seriamente em perigo, necessitando de ainda mais ações que visam o fortalecimento, revitalização e valorização linguística (Martins e Chamorro, 2015).

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v 5, n. 1, p. 26 a 48, jun./dez., 2026.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

Consideramos necessário que as escolas e secretarias da educação realizem a classificação da situação das línguas para o planejamento e desenvolvimento das ações de fortalecimento e/ou revitalização da língua. Para cada situação linguística, há diversas possibilidades de ações em prol de sua preservação, desde as línguas vivas e ativas até as línguas desaparecidas ou em extinção. Nesse sentido, essa pesquisa de cunho qualitativo, se caracteriza como uma pesquisa documental, cujo objetivo é analisar os livros do 1º e 2º ano da Coletânea MS Alfabetiza a partir da ótica decolonial, buscando compreender o contexto, discursos, conceitos e representações presentes no material no que diz respeito ao atendimento de crianças indígenas do MS.

Resultados e discussões

Os livros didáticos da Coletânea MS Alfabetiza foram desenvolvidos pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, o que lhes confere um caráter político ou de gestão. O material foi distribuído nos anos de 2022 e 2023 em todas as redes de ensino públicas do estado do Mato Grosso do Sul. A Coletânea MS Alfabetiza se constitui como material do Programa MS Alfabetiza - Todos pela Alfabetização da Criança, que tem como objetivos a implementação de uma "política de melhoria da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase na Alfabetização; fortalecer o Regime de Colaboração entre o Estado e os Municípios, no processo educacional; e criar soluções específicas de âmbito estadual e local" (Mato Grosso do Sul, 2023).

O programa MS Alfabetiza, lançado em outubro de 2021, ficou responsável por investimentos como a aquisição dos livros didáticos, premiação às escolas com melhores índices de alfabetização, contribuições às escolas com os menores índices, recursos para avaliações anuais pela Secretaria de Educação do MS e bolsas para a formação dos profissionais de educação. Essa iniciativa resulta de uma parceria estabelecida com a Fundação Lemann, o Instituto Natura, o Bem Comum, a Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC), a Assomasul, a Undime e a Fundação de Apoio e Desenvolvimento à Educação Básica do Mato Grosso do Sul. A parceria público-privada na educação é concedida legalmente pela LDB (Brasil, 1996). Podemos explicar esse tipo de parceria como uma

> [...] influência empresarial/gerencialista/mercadológica sobre a educação básica, aprofundando a dualidade do ensino/formação propedêutica e profissionalizante e levando à bancarrota as lutas empreendidas ao longo de décadas por uma escola pública ('dever do Estado e direito do cidadão'), gratuita, universal e de qualidade para todos (Souza, 2020, p. 144)

Nesse sentido, muitas dessas instituições que se dizem preocupadas com uma educação pública de qualidade ou com uma equidade social, como o Instituto Lemann, buscam transfor-

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v 5, n. 1, p. 26 a 48, jun./dez., 2026.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

mar a educação básica, que é um direito de todos, como mais uma das mercadorias do capitalismo, influenciando as diversas dimensões educacionais, como as políticas educacionais, o currículo, a formação de professores, as práticas pedagógicas e os materiais didáticos. Essa lógica empresarial e mercantil demandada pelas instituições privadas invade o sistema da educação pública brasileira os objetivos educacionais de formar cidadãos críticos-reflexivos passa a ser formar sujeitos com as competências necessárias para o mercado de trabalho, incentivando os estudantes a tornarem-se líderes e gestores. Contudo, nem todos os estudantes, especialmente os da escola pública, possuem as estruturas (social e econômica) necessárias para superarem as expectativas impostas a eles, resultando na falácia da meritocracia por alavancar, em suma, quem já está dentro dessa estrutura.

Tal sistema de capital colonial esteve presente explicitamente no início da colonização, o qual resultou na invisibilização e apagamento de negros, indígenas e mestiços (Quijano, 1992). Atualmente, essa mesma lógica se efetiva através da colonialidade do saber, permitindo com que as formas de dominação econômica se perpetuem a partir do sistema educacional brasileiro ao formar indivíduos prontos para atuar em sua função de trabalho designada a partir de suas próprias possibilidades, sem ascensão social e econômica, enquanto os "precursores" dessas empresas privadas se beneficiam do lucro individual vindo do investimento na educação, resultando em uma hierarquia econômica que segue a mesma configuração da hierarquia étnico-racial da colonialidade do poder, a qual estão no topo os homens brancos empresários, líderes e empreendedores, concentrando neles o controle do poder no capitalismo mundial.

Segundo Souza (2020, p. 57), o instituto Lemann também se preocupa com a formação de professores, uma vez que eles também se responsabilizam por "inculcar os conteúdos, sendo preciso acompanhar para (re)conduzir o que (conteúdo = currículo – BNCC) trabalham, como (organização e utilização dos processos e procedimentos didático-pedagógicos) trabalham e os resultados (tipo de aluno fabricado) que produzem". A Fundação Lemann participou ativamente na construção e implementação da BNCC, a qual os livros da coletânea se fundamentam, e do Novo Ensino Médio, ambas as reformas que atendem às lógicas do mercado (Souza, 2020).

Nesse sentido, consideramos as parcerias público-privado no âmbito educacional como um ataque à educação pública de qualidade e democrática, uma vez que tais instituições, cada vez mais crescentes, vendem a imagem de "filantrópicas" para atuarem nas políticas educacionais e em suas diversas áreas, compactuando com a lógica capitalista e neoliberal, buscando a privatização da educação brasileira apenas com o propósito de lucro individual. Em vista disso, não só as escolas indígenas, como toda a educação pública no Brasil é alvo da precarização e da mercantilização colonial e eurocêntrica. Dessa maneira,

> O que pudemos avançar e conquistar em termos de direitos políticos e civis, numa necessária redistribuição do poder, da qual a descolonização da socieda-

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v 5, n. 1, p. 26 a 48, jun./dez., 2026.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

> de é a pressuposição e ponto de partida, está agora sendo arrasado no processo de reconcentração do controle do poder no capitalismo mundial e com a gestão dos mesmos responsáveis pela colonialidade do poder. Consequentemente, é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos. (Quijano, 1992, p. 126)

Portanto, é necessário analisar os currículos educacionais, as políticas e os materiais didáticos a partir da lente decolonial, buscando compreender quem e o que está por trás de cada ação, e para quem ele serve. Os livros da Coletânea MS Alfabetiza foram construídos a partir de objetivos implícitos e explícitos dessas empresas, como o Instituto Natura, que explicita sua inspiração no Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), experiência reconhecida em âmbito nacional e global por elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Ensino Fundamental I, de 3,5 para 6,1.

O IDEB é um instrumento utilizado para medir a qualidade da aprendizagem nacional, monitorando a educação por meio de dados concretos (Brasil, 2018). Para isso, utilizam as médias do desempenho da Provinha Brasil e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que são um conjunto de avaliações externas em larga escala de caráter universal. Nesse sentido, impor uma avaliação universal às escolas indígenas que se caracterizam como diferenciadas e específicas e possuem seu próprio currículo é mais uma das formas de colonizar a educação, ao diagnosticar a instituição com qualidade baixa por não ensinar efetivamente os conhecimentos universais propostos. Para decolonizar essa prática, Brighenti (2017) propõe que os índices de avaliação devem estar no Projeto Político de cada escola, sendo a comunidade escolar quem deve definir o que e como avaliar. Assim, as escolas indígenas terão autonomia para avaliar e criar estratégias de ações a fim de melhorar o ensino com base no seu próprio entendimento de qualidade educacional.

Pavan e Tedeschi (2021) compreendem as escolas com baixo IDEB não como aquelas que não possuem qualidade em seu ensino e aprendizagem, mas como potenciais espaços decoloniais. Em sua pesquisa com a colaboração das escolas indígenas, as autoras observaram que os/as professores/as dessas escolas possuem uma maior preocupação com a formação crítica do/a estudante, valorizando os conhecimentos que possam ser utilizados em suas realidades e buscando combater cotidianamente as várias formas de opressões em que eles possam ser submetidos, como o racismo, tanto na esfera do currículo escolar quanto na vida em sociedade.

Ações que propõem uma educação que busca valorizar a diversidade, mas que ao mesmo tempo impõem avaliações educacionais a partir de índices universais para medir a qualidade de ensino e desconsideram os diferentes contextos sociais e as especificidades de cada escola, se contradizem e se delineiam por uma interculturalidade funcional. A interculturalidade funcional é entendida como o reconhecimento e tolerância das diferenças, sem confrontar as

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v 5, n. 1, p. 26 a 48, jun./dez., 2026.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

desigualdades estruturais que sustentam a colonialidade (Walsh, 2007), a qual permite que as problemáticas enunciadas continuem enraizadas e impossibilitem o avanço para uma solução efetiva das desigualdades.

Logo, os objetivos propostos pelo programa MS Alfabetiza, como o seu material produzido e distribuído nas escolas indígenas, está situado em um contexto de valorização colonial, onde seus parâmetros, objetivos e justificativas se encontram com a perspectiva de alcançar uma determinada qualidade imposta pelo ideal da nação ocidental, não colaborando com as especificidades e realidades das diversas escolas do Estado e colaborando com a lógica mercantil do Estado.

Ao todo, foi investido na coletânea mais de 84 milhões de reais no ano de 2021, e no ano seguinte foram distribuídos aproximadamente 84 mil exemplares aos estudantes dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I, juntamente com 3.400 mil exemplares do livro do professor, voltado ao regente da turma. Já no ano de 2023 a SED-MS (Secretaria do Estado do Mato Grosso do Sul) entregou aproximadamente 112 mil exemplares. Os materiais são distribuídos em toda a rede pública do Estado do Mato Grosso do Sul, inclusive nas escolas indígenas, uma vez que houve a aderência do material de 100% dos municípios do MS.

Em vista disso, é possível observar que este material, estando atualmente em todas as escolas públicas que atendem os 1º e 2º ano dos do ensino fundamental I do estado do MS, se caracteriza como um livro padronizado, sendo elaborado a partir do discurso da necessidade de aumentar os índices de alfabetização brasileira e da falácia de uma educação efetiva, de qualidade pautada na equidade.

Conforme o livro do professor da coletânea (Mato Grosso do Sul, 2023), o material aborda a cultura e a diversidade Sul-Mato-Grossense, e busca fortalecer o sentimento de pertencimento e valorização cultural no estudante, por meio de textos produzidos por autores do estado do MS. Quando um material voltado às escolas urbanas, como este, explicitamente, é distribuído também nas escolas indígenas, as quais se caracterizam como específicas e diferenciadas (que deveriam realizar a alfabetização na língua de seu povo), percebe-se uma grande problemática ou conflito: de um lado os objetivos propostos pela coletânea (alfabetização na língua portuguesa), de outro, os objetivos da educação escolar indígena (alfabetização na língua materna da criança). A escassez de livros didáticos diferenciados dificulta a execução da alfabetização na língua indígena e, consequentemente, o material didático padronizado, por ser muitas vezes o único livro disponível na escola, atua como um facilitador para a escolha e efetivação da alfabetização na língua portuguesa, e por isso, esse se torna mais um instrumento veiculador das imposições coloniais.

Por outro lado, quando a escola se propõe em oferecer uma alfabetização bilíngue e não há livros didáticos adequados para subsidiar as suas práticas pedagógicas, o professor se coloca

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v 5, n. 1, p. 26 a 48, jun./dez., 2026.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

na obrigação de produzir seus próprios materiais dentro das suas condições, que muitas vezes são precárias, resultando também na sobrecarga do professor. Diante disso, recorrer a livros didáticos de alfabetização já estruturados, ainda que em língua portuguesa, acaba sendo a alternativa mais viável para o professor.

Em relação às concepções representadas no livro, Adamiski, et al., (2022), explica que, ao pensar na construção da coletânea, foi priorizado a elaboração de um material regionalizado que despertasse o sentimento de pertencimento. Entretanto, podemos considerar que nem todos os alunos foram contemplados com esse sentimento, uma vez que o material foi pensado de forma a atender exclusivamente à uma cultura popular do Estado de Mato Grosso do Sul.

De acordo com Adamiski et al. (2022), para contemplar a regionalidade do estado do Mato Grosso do Sul nas atividades do livro, as autoras foram em busca de parcerias com autores, músicos e artistas plásticos sul-mato-grossenses, buscando retratar a diversidade do MS, contemplando o que propõe a BNCC. Contudo, a "diversidade" apresentada no material não contemplou a diversidade dos povos indígenas e demais populações tradicionais do Mato Grosso do Sul, como as populações remanescentes de quilombos. Nesse aspecto, o livro é uma construção coletiva, com colaboração de diferentes artistas e escritores sul-mato-grossenses, como Carlos Colman, Manoel de Barros, Miriam Camacho, Willian Carvalho, Tânia Souza, Zenildo Amaral Soares e Shirley Morais. Entre eles, nenhum é indígena.

Ambos os livros são constituídos por diversas propostas de atividades de alfabetização que partem da leitura de textos curtos de diferentes gêneros, como poesias, poemas, receitas, músicas e histórias que buscam apresentar as características culturais do estado do MS. Após a apresentação desses textos, há diversas propostas de atividades para os alunos, desenho, jogos, brincadeiras, escrita de letras, palavras e frases, caça-palavras, ligar as palavras às suas respectivas ilustrações e interpretação textual.

Em seu conteúdo, identificamos a preocupação em enfatizar as culturas e características sul-mato-grossenses, especificamente sua fauna e flora, no entanto, não existem conteúdos que abordam as especificidades étnicas-culturais do MS no livro do 1º ano, o que é preocupante, uma vez que o Estado do Mato Grosso do Sul é o terceiro no índice de maior população indígena, de acordo com o Censo Demográfico de 2022 (IBGE, 2023), somando o total de 116.346 indígenas.

Toda a coletânea foi pensada e elaborada pelos organizadores para que tentassem retratar as características regionais do MS. Segundo Adamiski et al. (2022) "houve um cuidado em relação às ilustrações da coletânea, para que as mesmas fossem livres de estereótipos para que realmente pudessem retratar o mais próximo possível elementos do cotidiano do estudante". Contudo, os livros didáticos são um dos principais veículos de preconceitos e estereótipos (Mancini; Troquez, 2009) e a invisibilidade dos povos é um dos males mais pensados e

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v 5, n. 1, p. 26 a 48, jun./dez., 2026.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

praticados historicamente pela humanidade, segundo Machado (2019), tal qual evidenciamos nesse material.

Assim, tomamos como base os conceitos de interculturalidade apresentados por Walsh (2007) e observamos que seus símbolos (imagens) trazem representações de um viés intercultural funcional, manifestado pelo senso de diversidade, mas sem reflexão aprofundada sobre diversidade e diferenças, e ao mesmo tempo, apresenta um viés monocultural por apresentar a cultura popular colonial de um só estado, invisibilizando a diversidade cultural étnico-racial da população do MS.

De acordo com Silva (2012) os livros didáticos influenciam os sujeitos por meio de suas representações e identidades que são associadas ou que nele mesmo é produzido e articulado. Logo, os livros são instrumentos potentes na representação e construção de significados e influenciam diretamente no desenvolvimento integral dos estudantes, por isso, pode-se compreendê-los como um artefato cultural.

Percebe-se uma visão semelhante em relação à função social dos livros didáticos pela organizadora do livro do 1º ano, pois, segundo ela, retratar o estado do MS nos livros "favorece a ampliação do repertório cultural do estudante, possibilitando o desenvolvimento da sua identidade e conhecimento de suas origens" (Adamiski et al, 2022, p. 106). Todavia, não há identificação com as identidades de crianças indígenas quando as especificidades culturais de seu povo não são apresentadas no livro e nem cogitadas à uma reflexão aprofundada e contextualizada. Logo, consideramos que o livro não é voltado para todas as culturas do estado, e sim para a cultura hegemônica colonial que vive nessa terra. A especificidade e as particularidades de cada estudante indígena acabam por ser invisibilizadas.

O parágrafo IV do Art. 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena (Brasil, 2012) estabelece que os materiais didáticos para as escolas indígenas devem ser produzidos coletivamente com a participação da comunidade e de acordo com o contexto escolar. Diante disso, mais uma vez, os livros da coletânea são considerados como instrumentos coloniais, pois foram organizados sem a participação da comunidade indígena, não contemplando suas especificidades e epistemologias.

Embora o livro apresente propostas de atividades relacionadas à fauna e à flora do Mato Grosso do Sul, seu potencial educativo intercultural depende das adaptações realizadas pelo professor. Se contextualizado, o material pode ser utilizado como apoio para a um ensino bilíngue de manutenção ou vitalização (Knapp, 2016)[1]. Contudo, quando utilizado de forma contí-

1 Segundo Knapp (2016, p. 120), Programas de Bilinguismo de Manutenção ou Vitalização da língua minoritária visam o fortalecimento das línguas indígenas, tanto como língua materna (L1) quanto como segunda língua (L2), nos contextos em que o português constitui a primeira língua dos estudantes.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v 5, n. 1, p. 26 a 48, jun./dez., 2026.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

nua, desarticulado e descontextualizado com a realidade da comunidade indígena, o material produz invisibilizações e reproduz estereótipos, atuando como instrumento de apagamento das identidades indígenas.

Segundo uma das autoras e organizadoras da coletânea, os livros contemplam a BNCC e o Currículo de Referência de MS, mais precisamente no que se refere aos Temas Contemporâneos, priorizando a diversidade cultural (Adamiski et al, 2022). Apesar de haver o reconhecimento e a orientação para a valorização da diversidade cultural e epistemológica na BNCC, há caminhos propostos como universais para resolver diversos problemas locais, o que aponta para uma homogeneização e para a adequação às exigências do mercado (Beato-Canato; Back, 2023). Nessa questão, Adamiski et al (2022) afirma que na Coletânea MS Alfabetiza há a possibilidade de atender outros temas, para além dos que foram desenvolvidos nos livros, como o Estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, da mesma forma que a BNCC sugere maneiras de trabalhar com esse mesmo tema.

Todavia, na mesma direção de que concluem Beato-Canato e Back (2023) sobre a BNCC, concluímos sobre o livro do 1º ano da Coletânea MS Alfabetiza, dar a possibilidade e sugestões não é suficiente para que essas temáticas sejam evidenciadas nas salas de aula de uma forma que não reproduzam os estereótipos sobre os povos indígenas. A simples colocação na letra da lei sobre a valorização da diversidade étnico-racial não faz com que os alunos e professores reflitam criticamente sobre as problemáticas enraizadas, resultando, novamente, em uma interculturalidade funcional.

Ao contrário do livro do 1º ano, no livro do 2º ano há um texto escrito com coautoria por uma mulher indígena, bem como a apresentação da autora logo em seguida, o que demonstra uma maior preocupação das autoras ao inserir conteúdos sobre as diversidades indígenas. Há, também, imagens, termos e/ou conceitos em que é necessário termos um olhar mais crítico para evidenciar a colonialidade enraizada. Em uma dessas atividades, há uma proposta para os alunos completarem a figura com sua respectiva letra e decifrarem a frase completa. Em uma dessas figuras, há um desenho estereotipado de um menino indígena, o qual possui grafismo em seu rosto e uma pena em sua cabeça. Essa mesma ilustração, aparece em outras atividades posteriores.

A Letra I, historicamente, é ilustrada com a imagem de um menino indígena, que, ainda recentemente, é relacionado à palavra “índio”. Sabemos que não é apenas nos livros didáticos que a palavra com a inicial I se refere à palavra “índio”, mas também em muitos alfabetos expostos nas salas de aula. Em vista disso, questionamos o uso dessa referência generalizada, pois ela vem acompanhada da imagem estereotipada de um menino indígena e do termo “índio”, considerado pejorativo por conter diversos tipos de preconceitos enraizados, como o pensamento de que um ‘índio’ é meramente um ser ilustrativo.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v 5, n. 1, p. 26 a 48, jun./dez., 2026.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

Nesse ponto, Ferreira e Lacerda (2021, s/p) destacam que, há alguns anos, os termos como "índio" e "tribo" vêm sendo questionados pelos povos originários, que compreendem que tais categorias foram criadas pelos colonizadores como forma de reduzir a pluralidade de cerca de 1.000 etnias indígenas que existiam no país na época da invasão. Essa e outras reflexões levam a alternativas que fujam do senso comum, que trata uma cultura tão diversa de forma genérica reduzindo a diversidade das etnias brasileiras. Por isso, a adoção do termo 'indígena', que significa 'natural do lugar que se habita', tem sido indicada como definição mais correta para se referir aos povos originários. Por isso, entendemos que a mudança de termos pode colaborar com a ressignificação de conceitos que estão enraizados nos conhecimentos coloniais.

Contudo, mudar os termos nas não aprofundar o conhecimento em relação às novas perspectivas/conceituações/visões/ relacionadas aos povos originários não garante nenhum avanço social e político. A mudança de termos, somente quando é acompanhada de uma educação intercultural, transformadora, crítica e reflexiva, é que pode transgredir fronteiras e contribuir para a construção de uma sociedade decolonial.

Em outra proposta de atividade há a leitura da letra da música "Roda de Tereré", que exalta a terra do Mato Grosso do Sul. Em um de seus versos os pastos da terra Sul-mato-grossense são exaltados: "Onde os pastos são fartos de gados e a criação que abastecem que geram o sustento de toda nação". O enaltecimento do agronegócio é uma das principais características do estado de Mato Grosso do Sul, por este possuir destaque em sua produção em nível nacional. Contudo, a expansão política e territorial do agronegócio em todo o Brasil é marcada por severas violências aos povos indígenas e ao meio ambiente e, no MS, sua situação é ainda mais agravante.

Na década de 90, intensificaram-se as disputas pelos territórios Guarani Kaiowá do Mato Grosso do Sul, e a estratégia colonial implantada foi a criação das Reservas Indígenas, pequenas áreas territoriais impostas aos povos indígenas para sua acomodação. Segundo Cavalcante (2019), os principais motivos para a criação dessas reservas foram para a liberação das terras para territorializar precariamente os povos originários e para "submetê-los ao controle da tutela estatal sob a ótica de uma política indigenista de caráter assimilacionista que considerava a condição dos indígenas meramente transitória" (Cavalcante, 2019. p 28).

Os "pastos" que hoje são "fartos de gados", conforme a letra da música, há pouco mais de um século, eram as casas; o *tekoha* dos povos originários. Esses pastos, que antes eram ricos de fauna e flora e protegidos pelos povos das aldeias que ali viviam, hoje sustentam e possibilitam a fartura de apenas um limitado grupo de pessoas. Sendo o Brasil um país construído a partir de valores coloniais, não seria diferente com um estado nacionalmente conhecido pelo agronegócio. O fortalecimento do agronegócio resulta em mais violências e genocídios contra os povos originários, isso porque, segundo Ramos (2020, p. 118-119), o agronegócio

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v 5, n. 1, p. 26 a 48, jun./dez., 2026.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

> [...] é um conjunto de práticas econômicas voltado à maximização dos lucros, mas é também uma forma de ser e estar no mundo, e as práticas e os saberes ancestrais, conservados muitas vezes na memória oral das comunidades, quando não apropriáveis pelo grande capital, devem ser aniquilados por lhe oporem resistência. Quando isso não é possível, aniquilam-se os donos de tais saberes. Quando esses saberes tradicionais são utilizados como suporte para reivindicar as terras ocupadas pelo agronegócio, por exemplo, o preconceito e o ódio a eles se tornam ainda mais salientes.

Os conflitos territoriais são, paralelamente, conflitos de poder. Por isso, a expansão do agronegócio nos últimos anos tem demonstrado um grande poder das forças silenciadoras, uma vez que os saberes decoloniais têm sido vistos como um obstáculo para o desenvolvimento econômico do país. Essa visão demonstra uma vívida colonialidade no presente, o que nos indica um forte movimento de recolonização nacional.

No mesmo livro, há uma proposta para a leitura de um poema, intitulado "Cacá: A Jaguatirica". No poema é explicado o significado do nome Jaguatirica e a origem do nome, o qual advém dos povos indígenas, mas ainda é utilizado o termo "índios". Apesar de o texto possibilitar o entendimento da proximidade da língua portuguesa com as línguas indígenas, não é sugerida nenhuma reflexão crítica sobre essa relação que destaque o processo de colonização e invasão. As atividades propostas se direcionam exclusivamente à interpretação do texto, não dando respaldo para maiores problematizações, reflexões e questionamentos sobre as diversidades indígenas.

Tal problemática se encaminha para a confirmação de que essa atividade foi apenas incluída no material com a pretensão de atender à exigência de haver conteúdos que relatam as diversidades brasileiras, remetendo a uma interculturalidade funcional. Percebemos novamente a continuidade da reprodução de estereótipos, exclusão, invisibilidade e silenciamento a partir de termos e visões eurocêntricos e coloniais ainda presentes na escola e sociedade, os quais devem ser desmascarados e problematizados.

Outra proposta de atividade é a leitura da história "Ñande Retã, Nosso Território", que conta a história da primeira Cacique Mulher do Mato Grosso do Sul, enfatizando o feminismo e aproximando o estudante com a cultura do povo que o texto se refere, ao mesmo tempo em que quebra o estereótipo da generalização dos indígenas. O texto demonstra e instiga o interesse em conhecer mais sobre o povo em que Kauhê pertence, mostrando que há mais de um povo indígena no Brasil. Além disso, é capaz de ensinar que os povos indígenas estão vivos em grande quantidade, espalhados por todo o Brasil. Por um lado, no contexto das escolas indígenas, o texto permite a identificação dos alunos, possibilitando a troca de saberes e experiências entre crianças pertencentes ao mesmo povo e às diferentes trocas de culturas entre os povos, isso quando a escola se caracteriza como multiétnica. Por outro lado, as atividades e reflexões sobre o texto nos levam por outro caminho. Esta atividade contém as seguintes perguntas sugestivas:

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v 5, n. 1, p. 26 a 48, jun./dez., 2026.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

"Você sabia que em alguns municípios do nosso estado têm aldeia indígena?"; "No seu município tem alguma aldeia indígena?".

Nesta atividade, há questionamentos válidos sobre as aldeias indígenas quando as crianças não são indígenas e não têm conhecimento sobre as realidades e culturas dos povos originários, pois é direcionada a elas. Logo, no contexto das escolas indígenas, os questionamentos são excludentes e demonstram despertar sentimentos de não-pertencimento e não-aceitação, por mostrar estar se referindo a uma cultura muito distante que a dos leitores público-alvo. Portanto, mais uma vez, mesmo com um texto escrito com a coautoria de uma mulher indígena, as reflexões e atividades propostas no material foram elaborados a partir de visões não indígenas para estudantes de outras etnias, confirmando, mais uma vez, a exclusão dos povos originários.

Ainda no livro do 2º ano há uma proposta de atividade sobre a origem indígena de determinadas palavras. Da mesma forma que a atividade anterior, esta não está adequada aos contextos das escolas indígenas, isso por ela ser mais uma atividade destinada às crianças não indígenas que não têm conhecimento sobre as culturas dos povos originários. A compreensão de que há vocabulários na língua portuguesa advindos das línguas indígenas pode abrir possibilidades para ter uma compreensão crítica do próprio processo de colonização no Brasil. Contudo, não há garantias de que essa atividade seja executada a partir dessas reflexões, pois uma problematização adequada a partir da decolonialidade só é possível ser efetivada quando o professor possui formação crítica e conhecimentos teóricos decoloniais.

Nas escolas indígenas a utilização de atividades que aproximam as crianças de sua cultura e a valoriza, ao mesmo tempo em que se ensina a escrita e leitura de sua língua é extremamente efetiva e transformadora. Nesse sentido, enfatizamos que a decolonialidade é um projeto vivo; contínuo; em processo. E mais precisamente no ambiente escolar, há diversas barreiras que o professor enfrenta, como livros e materiais que reproduzem os padrões coloniais. Logo, as ações decoloniais não são grandes atos ou rebeliões, mas estão e são extremamente potentes nas pequenas ações, conversas, mudanças de termos, de pensamentos e na quebra de paradigmas.

Podemos concluir que os conteúdos, textos, discursos e concepções presentes nos livros da Coletânea MS Alfabetiza não foram produzidos a partir das epistemologias indígenas. As abordagens referentes ao conteúdo são rasas e superficiais, sendo necessário repensar a coletânea de materiais didáticos que chegam nas escolas indígenas, uma vez que o livro do primeiro ano confirma a invisibilidade e exclusão das diversidades indígenas, e o livro do segundo ano reflete a diversidade pelo viés da interculturalidade funcional, cujas atividades foram desenvolvidas a partir de perspectivas eurocêntricas, claramente destinadas a estudantes não-indígenas e nada direcionadas às particularidades dos contextos indígenas, funcionando como ferramentas reprodutoras do sistema.

A seguir, tecemos algumas considerações sobre a Coletânea MS Alfabetiza Indígena.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v 5, n. 1, p. 26 a 48, jun./dez., 2026.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

Coletânea MS Alfabetiza Indígena

No ano de 2023 foi iniciado o projeto Alfabetiza MS Indígena, fruto da parceria entre a Fundação de Apoio e Desenvolvimento à Educação Básica do MS (FADEB, S/D) e a Secretaria do Educação do Mato Grosso do Sul (SED-MS). O projeto pretende produzir e adaptar os livros da coletânea para o contexto da educação escolar indígena, auxiliando na alfabetização de alunos indígenas contemplando suas línguas maternas, em vista da Década Internacional das Línguas Indígenas. É diante desse contexto que a adequação linguística de livros didáticos no Programa Alfabetiza MS Indígena se apresenta como uma oportunidade de contribuição com as ideias de educação pública de qualidade, inclusiva e com atenção especial às particularidades, tanto da etapa de alfabetização quanto da preservação das línguas indígenas, alinhado às necessidades locais e aspirações globais (Carvalho; Luz; Roque, 2023).

Em vista disso, consideramos que há o consenso de que a Coletânea MS Alfabetiza não é voltada às escolas indígenas, mas ainda assim foram distribuídas nessas comunidades escolares. Compreende-se, então, que a proposta do projeto pioneiro e específico voltado às realidades indígenas se faz necessário tendo em vista as inúmeras diversidades culturais e sociolinguísticas dos Povos Originários do Mato Grosso do Sul.

É necessário ressaltar a importância da participação dos/das docentes indígenas no processo de produção dessa nova coletânea voltada aos estudantes indígenas e de que sua construção nas línguas indígenas demonstra mais uma vitória aos povos originários. Contudo, é preciso atenção em relação ao seu desenvolvimento pois, o projeto prevê uma adaptação do material já existente, mantendo a coesão com o material da Coletânea MS Alfabetiza (FADEB, s/d). Sabemos que a visão e epistemologias de cada povo não combinam com a lógica dos materiais produzidos para as escolas não indígenas.

Ainda, para que sua efetivação seja igualitária, muitas questões precisam ser consideradas, pois há diversas problemáticas em relação às escolas e à implantação e efetivação da alfabetização na língua indígena, como a necessidade de professores alfabetizadores nas línguas indígenas, a viabilidade de condições estruturais para os/as docentes, a carência de materiais e recursos educacionais, a demanda por formação continuada, a característica multiétnica das escolas, entre outros fatores. Por não termos a informação de quantos e quais municípios estão participando da construção do projeto e de quais são os/as colaboradores para seu desenvolvimento, reiteramos a necessidade de acompanhamento e análise desses materiais, para que as epistemologias de todos os povos que irão receber e utilizar o material sejam utilizadas, consideradas e valorizadas.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v 5, n. 1, p. 26 a 48, jun./dez., 2026.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

Considerações finais

Muitas foram as conquistas dos povos originários nas últimas décadas. Entre elas, destaca-se o direito de uso e reconhecimento de suas línguas nativas, bem como a garantia de uma escola indígena comunitária, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue. Contudo, ainda há muito a avançar no contexto da educação escolar indígena, especialmente no processo de alfabetização. Para Lima e Troquez (2024) a educação escolar indígena permanece atravessada por pressupostos coloniais, que continuam influenciando suas políticas, práticas e estrutura.

Segundo Luciano (2017) um dos principais desafios é a inserção das línguas indígenas no processo escolar. Diante disso, os livros didáticos para alfabetização na língua portuguesa padronizados que chegam às escolas indígenas atuam como um instrumento colonial por não estarem nas línguas indígenas e por se constituírem a partir da lógica da colonialidade. Mesmo sendo muitas vezes utilizados como um material de apoio ou complementar, não há garantias de que os professores irão identificar as lógicas coloniais presentes e utilizá-lo a partir do viés decolonial.

Concluímos que os livros didáticos do 1º e 2º ano atuam como artefatos coloniais, pois não há propostas objetivas e aprofundadas de reflexões sobre a diversidade étnico-cultural do estado do MS, e a invisibilização dos povos indígenas é nítida. A Coletânea MS Alfabetiza Indígena, ainda em desenvolvimento, tem potencial de oferecer subsídios para uma educação decolonial, porém deve-se evitar a adaptação ao material existente na língua portuguesa para que nela sejam contempladas as lógicas e as epistemologias dos povos indígenas.

Em vista disso, precisamos refletir mais sobre as concepções que influenciam a produção e a distribuição dos materiais didáticos que chegam até as escolas indígenas, pois as estratégias coloniais se internalizam nas diversas áreas educacionais, desde um simples e "inocente" livro didático para a alfabetização, até o currículo normativo que permeia a educação nacional brasileira. A formação de professores efetiva para lidar e trazer essas questões de maneira crítica e libertadora, especialmente nas escolas indígenas, juntamente com um material didático eficaz para o apoio, é urgente.

Agradecimentos

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico; CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v 5, n. 1, p. 26 a 48, jun./dez., 2026.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Conceituando alfabetização e letramento. In **Alfabetização e letramento:** conceitos e relações / organizado por Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça. 1 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BEATO-CANATO, Ana Paula Marques; BACK, Rogério. Entre dilemas e possibilidades: A BNCC e os povos indígenas. **Revista X**, *[S. l.]*, v. 18, n. 1, p. 113–142, 2023. DOI: 10.5380/rvx.v18i1.88080. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/88080. Acesso em: 5 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. **Dispõe sobre o Estatuto do Índio.** 1973. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em: 19 de mar. 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB Nº: 13/2012. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.** Brasília-DF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10806&Itemid=. Acesso em: 6 dez. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **Ideb: Apresentação**. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Entre o universal e os específicos na construção da educação escolar indígena. **Revista de Educação Pública**, *[S. l.]*, v. 26, n. 62/1, p. 391–403, 2017. DOI: 10.29286/rep.v26i62/1.5001. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5001. Acesso em: 5 dez. 2025.

CARVALHO, Gabriel; LUZ, Marina; ROQUE, Matheus. **FADEB-MS dá início ao projeto Alfabetiza MS Indígena**. 2023. Disponível em: https://www.fadeb.ms.gov.br/fadeb-ms-dainicio-ao-projeto-alfabetiza-ms-indigena. Acesso em: 3 dez. 2025.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Colonialidade e Colonialismo Interno: A Política de Criação de Reservas Indígenas no Sul de Mato Grosso do Sul e Algumas de suas Consequências Contemporâneas. IN: MOTA, J. G. B; CAVALCANTE, T. L. V. (Orgs.) Reserva Indígena de Dourados: Histórias e Desafios Contemporâneos. Ebook, São Leopoldo: Karywa, 2019. Disponível em: https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/prov0103.pdf. Acesso em: 5 dez. 2025.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Línguas indígenas no Brasil: urgência de ações para que sobrevivam. In: BOMFIM, A. B.; COSTA, F. V. F. da (ed.). **Revitalização de língua indígena e educação escolar indígena inclusiva**. Salvador, Brasil: EGBA, 2014.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

FADEB. MATO GROSSO DO SUL. **Informações Alfabetiza MS Indígena**. S/D. Acesso em: 20 abr 2024. Disponível em: https://www.fadeb.ms.gov.br/923-2/.

FERREIRA, Lenne; LACERDA, Victor. Resistência Indígena: Entenda porquê o termo "índio" é considerado pejorativo. 2021. Disponível em: https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/resistencia-indigena-entenda-porque-o-termo-indio-e-considerado-pejorativo/ Acesso em 5 dez. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. **Censo Demográfico 2022**. Censo Demográfico 2022 Indígenas Primeiros resultados do universo. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102018.pdf. Acesso em: 14 ago 2025.

ISA. **Povos Indígenas no Brasil:** Línguas. 2023. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas. Acesso em: 10 fev. 2024

KNAPP, Cássio. **O Ensino bilíngue e educação escolar indígena para os Guarani e Kaiowá de MS.** Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências Humanas - FCH, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2016. Disponível em: http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/377. Acesso em: 4 set. 2025.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], 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: 15 jun. 2025.

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, 2024. DOI: 10.5216/ia.v49i2.79512. Disponível em: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/79512. Acesso em: 5 dez. 2025.

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. Disponível em: https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/185. Acesso em: 6 dez. 2025.

MARTINS, Andérbio Márcio Silva; CHAMORRO, Graciela. Diversidade Linguística em Mato Grosso do Sul. In: CHAMORRO, Graciela; COMBÈS, Isabelle (Org.) **Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul:** história, cultura e transformações sociais. Dourados: Ed. UFGD, 2015.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Coletânea MS Alfabetiza 1º ano.** Amarilha, Luziette Aparecida da Silva; Chimenez, Mária Cristina Yassunaka; Coutinho, Rejane Aparecida (Organizadoras). 2. ed. Campo Grande – MS, 2023a.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação**. Coletânea MS Alfabetiza 2º ano**. Amarilha, Luziette Aparecida da Silva; Chimenez, Mária Cristina Yassunaka; Coutinho, Rejane Aparecida (Organizadoras). 2. ed. Campo Grande – MS, 2023b.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Coletânea MS Alfabetiza 1º ano: professor.** Amarilha, Luziette Aparecida da Silva; Chimenez, Mária Cristina Yassunaka; Coutinho, Rejane Aparecida (Organizadoras). 2. ed. Campo Grande – MS, 2023c.

MATO GROSSO DO SUL. **Secretaria de Estado da Educação. Governo de Mato Grosso do Sul.** Municípios jurisdicionados nas CREs 1, 3 e 7 recebem mais de11 mil exemplares da Coletânea MS Alfabetiza. 2022. Disponível em: https://www.sed.ms.gov.br/sed-inicia-a-entrega-de-mais-de-112-mil-exemplares-da-coletanea-ms-alfabM etiza/. Acesso em: 10 nov. 2025.

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

PAVAN, Ruth; TEDESCHI, Sirley Lizott. Currículo e (de)colonialidade: a potência decolonial em escolas com baixo IDEB. Série-Estudos - **Periódico do Programa de PósGraduação em Educação da UCDB**, v. 26, n. 57, p. 253–266, 2021. DOI: 10.20435/serie-estudos.v26i57.1538. Disponível em: https://serie-estudos.ucdb.br/serieestudos/article/view/1538. Acesso em: 9 out. 2025.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. **Perú Indígena.** 13(29): 11-20, 1992.

RAMOS, Antonio Dari. Alcances e desafios teórico-metodológicos da epistemologia decolonial: intelectuais indígenas e camponeses no centro do debate. In: **Educação e territorialidade.** MARSCHNER, Walter Roberto. KNAPP, Cássio. (orgs). – Dourados, MS: Editora UEMS, 2020.

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 minoritarizadas/marginalizadas no Brasil**, v. 23 n. 2, 2022.

SOUZA, lael de. **A pedagogia gerencialista do Capital:** neoliberalismo, empresariamento e mercadorização da educação "pública"- estatal (Fundação Lemann, Instituto Unibanco e Estado do Piauí - 2003/2017). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2020.

SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Leitura e escrita no contexto escolar indígena: perspectivas e desafios. In: **Educação Escolar Indígena, diferença e deficiência:** (re)pensando práticas pedagógicas. Campo Grande: Editora UFMS p. 195-208, 2015.

TROQUEZ, M. C. C. **Documentos curriculares para a educação escolar indígena**: da prescrição às possibilidades da diferenciação. 2012. 258f. Tese (Doutorado em Educação) – UFMS, Campo Grande, 2012. Disponível em: <https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/4310>. Acesso em: 7 jun. 2023.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá:** Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 308 p, 2007.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil